

**Y ¿AHORA QUÉ? MI PRIMERA CLASE DE ESPAÑOL
PROPUESTA DE SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRIMERA CLASE DE
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA NIVEL 1 PARA EL CENTRO
LATINOAMERICANO DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA**

Carol Sánchez Torres y Diego Torres Ayala

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Comunicación y Lenguaje

Maestría en lingüística aplicada del español como lengua extranjera

Bogotá

Contenidos

Introducción	3
1. Problema	4
1.1 Presentación del problema	4
1.2 Interrogante.....	8
2. Objetivos	9
2.1 Objetivo general.....	9
2.2 Objetivos específicos	9
3. Justificación	10
3.1 Importancia de la investigación	10
3.2 Antecedentes	13
4. Marco conceptual.....	22
4.1 Desarrollo de materiales	22
4.1.1 Principios para la elaboración del material.....	23
4.1.2 Rol del docente en el desarrollo e implementación del material.	24
4.2 Ansiedad	25
4.2.1 La ansiedad en lenguas extranjeras (ALE).	26
4.2.2. Efectos negativos de la ALE en el aprendizaje de lenguas.....	28
4.3 Enfoque Léxico.....	29
4.3.1 Principio de idiomaticidad, lexicón mental y la metáfora de la red.....	31
4.3.2 Unidad léxica.	34
4.4 Secuencia didáctica.....	35
5. Marco metodológico	38
5.1 Enfoque de la investigación.....	38
5.2 Ruta metodológica y procedimiento	39
5.3 Población	49
5.4 Muestra	49
5.5 Técnicas de recolección de datos.....	51
5.5.1. La observación cualitativa.	51
5.5.2 La entrevista cualitativa.	53
5.5.3 Obtención de datos provenientes de documentos y registros.	55
5.5.4 Adaptación de la Escala de Horwitz (Pre y Post-test).	55

5.5.5 Grupo focal	56
6. Análisis de resultados	58
6.1 Perfil de los estudiantes del CLAM de nivel uno	58
6.2 Implementación	62
6.2.1 Ansiedad en lenguas (ALE)	64
6.2.1.1 La secuencia didáctica como facilitadora de la comunicación.	64
6.2.1.2 La secuencia didáctica disminuye el miedo frente a la evaluación.	68
6.2.1.3 Influencia positiva de la secuencia didáctica en la ALE.....	71
6.3.1 Enfoque léxico	75
6.3.2 Desarrollo de materiales	78
7. Conclusiones	82
8. Referencias bibliográficas.....	84
9. Anexos	89
1. Formato de ingreso de estudiantes nuevos.....	89
2. Tabla de análisis de población	91
3. Consentimiento informado profesores.....	92
4. Formato entrevista	93
5. Adaptación escala FLCAS (Horwitz, 1986) Pre-test.....	94
6. Adaptación escala FLCAS (Horwitz, 1986) Post-test	95
7. Matriz de observación.....	96
8. Matriz de valoración del material y la secuencia.....	97
9. Matriz de recolección de datos del grupo focal	99
10. Secuencia didáctica.....	100

Resumen

La secuencia didáctica y el material desarrollado en este proyecto pretenden dar cuenta de la influencia que puede tener la ansiedad en lenguas extranjeras en una primera clase de ELE. Esta secuencia tiene sustento en los principios del enfoque léxico y de desarrollo de materiales y está planteada para el contexto de los cursos del Centro Latinoamericano de la Pontificia Universidad Javeriana. Tras haberse implementado se evidenció que tanto el material como la secuencia ejercieron una influencia positiva sobre los niveles de ansiedad en lenguas extranjeras de los estudiantes, quienes manifestaron haberse sentido cómodos la mayor parte del tiempo con la clase y con el material y las actividades propuestas, haber aumentado su seguridad frente a la nueva lengua y haber aprendido lo necesario para conocerse con otras personas.

The teaching sequence and the material developed in this project are intended to inform about the influence that foreign language anxiety can have in a class of SFL. This sequence has support in the principles of the lexical approach and materials development and is addressed to the context of the courses of the Centro Latinoamericano of the Pontificia Universidad Javeriana. After being implemented is evident that both the material and the sequence had a positive influence on the students' levels of foreign language anxiety, who claimed that they had felt comfortable most of the time with the class, the material and the proposed activities; also that they have increased their security towards the new language and have learned how to establish contact with other people.

Palabras clave: *Primera clase, aprendizaje de lenguas, Ansiedad en Lenguas Extranjeras, ALE, Enfoque Léxico, Desarrollo de materiales, Español como Lengua Extranjera, Secuencia Didáctica*

Introducción

Para nadie resulta un secreto que comenzar un proceso, de cualquier naturaleza, suele ser una situación de dos caras en lo que respecta al estado de ánimo. Por un lado nuestra curiosidad se halla exaltada y nuestras expectativas hacia lo que puede esperarnos crecen con cada minuto. Por otro lado, y según nuestro propio carácter, suele aparecer algo parecido al miedo, no necesariamente negativo, pero muchas veces acompañado de sensaciones físicas. Todos estos aspectos configuran lo que se conoce como ansiedad (Horwitz, E. K., Horwitz, M., B., Cope, J., 1986) ese acompañante psicológico ante lo inesperado; hacia lo que escapa de nuestro control y tiene el poder de sorprendernos, por ejemplo una primera clase de lenguas.

Esta sensación nos es conocida a los que enseñamos lenguas extranjeras y sabemos que nuestros alumnos también la experimentan, sobre todo en la primera clase, pues recordamos haberla sentido cuando era nuestro turno de aprender e incluso la experimentamos aún ante la expectativa de un nuevo curso.

Es por esto que en el presente proyecto de investigación se tiene en cuenta la ansiedad de la primera clase y se realiza una propuesta metodológica basada en los principios fundamentales del Enfoque Léxico, con el objetivo de crear y poner a prueba una secuencia didáctica que tenga en cuenta diversos aspectos de una primera clase de español como lo son la *ansiedad* que se origina en contextos de aprendizaje de lenguas extranjeras, la importancia del desarrollo de materiales en el contexto de la enseñanza y el concepto mismo de secuencia didáctica, así como el material necesario para llevarla a cabo. En el proceso de su desarrollo, esta secuencia y los materiales que la acompañan son diseñados con base en un análisis de necesidades del grupo objetivo y puestos a prueba en una implementación y un grupo focal con un equipo de expertos en el área de ELE, para ser posteriormente mejorados y refinados teniendo como apoyo el resultado de la implementación y la retroalimentación de los expertos.

Es así como en este trabajo se propone una secuencia didáctica y un set de materiales cuidadosamente elaborados bajo los principios del Enfoque Léxico, planteando con ellos un escenario en el cual se brindan condiciones que puedan afectar esta ansiedad de forma que beneficie tanto al estudiante como al docente en este primer contacto.

1. Problema

1.1 Presentación del problema

Como resultado de la experiencia como docentes de lengua extranjera, muchos se atreverían a asegurar que la primera clase puede no resultar del todo productiva. En ella pueden presentarse varias situaciones que, desde el principio, ponen en una situación difícil al profesor quien, por lo general, no dispone de una guía o un plan que le ayude a estructurar ese primer encuentro sin la ayuda de un manual, lo cual constituye una situación desafiante para él, porque desde el inicio “un curso eficaz supone, entre otras cosas, ofrecer atención a los estudiantes y caminos que solucionen eventuales dificultades” (Sin Maciel, 2011, p.1).

La falta de ese plan puede hacer del momento en cuestión, una experiencia poco provechosa y no satisfactoria. Como afirman Érotas, Leontardi y Sigala (2006) el primer encuentro con gente desconocida puede resultar tan intimidante para ambas partes, que “algunos profesores evaden ‘el primer día de ansiedad’ a través de hablar del programa del curso, entregar una lista de libros y diccionarios y permitir a la clase que se retire” (p. 104). La clase puede convertirse entonces, en una presentación del programa del curso, la realización de una actividad de presentación, que no siempre es la más interesante o motivante, o simplemente desarrollarse de la manera más tradicional, invitando al estudiante a hacer uso inmediato de la lengua meta por medio de la repetición de fórmulas básicas, sin considerar sus sentimientos frente a la clase, al entorno, a las actividades, a sus rutinas y formas de aprendizaje y a las personas que lo rodean, etc. Por todo lo anterior, los estudiantes pueden llegar a mostrarse algo confundidos, al punto de retraerse en sí mismos y limitarse a tomar nota y hablar bajo cuando se les invita a participar; es más, los estudiantes pueden terminar la sesión pensando “que el tiempo de la clase no es importante” (Érotas et al., 2006, p.104) y que se les exige más de lo que pueden dar o que se le hace sentir incómodos.

Otro de los fenómenos que pasa inadvertido para muchos es el hecho de que los aprendices poseen conocimientos previos de la lengua meta, así sean pocos. Sin Maciel (2011) asegura que

llegar a clase pensando que los alumnos no conocen nada del idioma, en el caso del español, ya no es una realidad [así que] el conocimiento previo tiene que ser valorado. Aún más: empezar la clase con lo que el alumno conoce, parcialmente, reduce la impermeabilidad del filtro afectivo, disminuyendo la *ansiedad*, incrementando el foco en la participación (p. 3).

Por otra parte, también se tiende a olvidar que los niveles de conocimiento previo de la lengua y la cultura objetivo son distintos en todos los estudiantes, hecho que, mal manejado o ignorado, puede generar situaciones no muy agradables, e incluso *ansiedad*. Como aseveran Frantzen & Sieloff (2005)

los principiantes, falsos y verdaderos, podrían ser propensos a la *ansiedad en lengua extranjera* por distintos motivos. Los verdaderos principiantes podrían percibirse a sí mismos como menos competentes que sus compañeros más experimentados y temer quedar en vergüenza frente a ellos (Honvitz, 1990). Los falsos principiantes podrían aburrirse y sentir apatía, que conduce también a la *ansiedad* (Casado, Q Dereshiwsky, 2001) o podrían sentir miedo a repetir errores que cometieron en el pasado (Frantzen & Sieloff, 2005, p. 172).¹

Todo lo anterior puede conducir a que algunos estudiantes asuman que empiezan en desventaja con respecto a sus compañeros, y el profesor, al ignorar estas diferencias en los niveles de conocimiento previo que existen entre ellos, se limita a comenzar sus clases con explicaciones que pueden no corresponder a las necesidades reales de los alumnos.

A pesar de todo ello, cabe anotar que no se debería considerar la existencia de *ansiedad* en clase de manera completamente negativa en todos los casos, pues se ha identificado que existen ciertos niveles de *ansiedad* que posibilitan y facilitan el aprendizaje. Al respecto afirman Frantzen & Sieloff, (2005) que

¹ Traducción propia de: "True and false beginners could be prone to foreign language anxiety for different reasons. True beginners could perceive themselves as less competent than their more experienced classmates and fear being embarrassed in front of them (Honvitz, 1990). False beginners could be bored and feel an apathy that leads to anxiety (Casado, Q Dereshiwsky, 2001) or they could fear repeating past failure". (Frantzen & Sieloff, 2005, p. 172).

los verdaderos principiantes pueden estar más ansiosos que los falsos, pero esto no significa que cualquiera de los dos grupos sufra de ansiedad hasta un punto perjudicial. [...] Como ya se anotó, la ansiedad no tiene necesariamente un efecto debilitador; de hecho, cierta tensión puede incluso facilitar el aprendizaje de lenguas. (p. 181).²

En consecuencia y como lo aseguran Érotas et al., (2006), la tendencia en los cursos de lengua extranjera es perder la posibilidad de usar variables como esa tensión positiva mencionada con anterioridad o los conocimientos previos a favor del estudiante para fomentar la interacción, el trabajo y conocimiento del otro y crear un ambiente idóneo desde el primer momento.

Por otra parte es necesario tener en cuenta que las características propias de la clase de lengua extranjera, como las actividades de expresión oral que requieren algún grado de improvisación, posibilitan los factores a través de los cuales se manifiesta el tipo de ansiedad en el cual se centra el presente trabajo: la *ansiedad en lenguas extranjeras*; estos son: la aprensión comunicativa, el miedo a la evaluación negativa y algunas características propias ligadas a la personalidad de los individuos. Son estos factores los que según MacIntyre (1995) suelen perjudicar el desarrollo de la primera clase e incluso crear asociaciones negativas para las sucesivas.

Los momentos cruciales en la primera sesión de clase son aquellos que permiten marcar el tono y crear una atmósfera de tranquilidad con la que se llevaría cabo la totalidad del curso. Presentarse con los nuevos compañeros y con el profesor y romper el hielo con personas desconocidas es difícil tanto para docentes como para alumnos y aunque exista una gran cantidad de dinámicas variadas con el propósito de facilitar este momento, elegir una puede resultar complicado, teniendo en cuenta la cantidad de variables de los estudiantes como lo son el sexo, la religión, la edad, conocimientos previos, etc., aunque algunas de ellas no tengan mayor relevancia en contextos específicos como el nuestro.

² Traducción propia de: “True beginners may be more anxious than false beginners, but that does not mean that either group is anxious to a harmful extent. (...) As already noted, anxiety does not necessarily have a debilitating effect; in fact, certain tension might even facilitate language learning”

De otro lado, puesto que la presente investigación está diseñada para el contexto del CLAM de la PUJ, se hace necesario tener en cuenta que se trata de un escenario con una población intercultural y multilingüe en el cual pueden existir dificultades para que los estudiantes se atrevan a interactuar o a participar activamente; el hecho de encontrarse con gente de diferentes nacionalidades, de diferentes culturas, de diferentes edades y con diferentes costumbres y lenguas maternas en un contexto extraño para todos y sin muchas posibilidades de comunicación, puede hacer que aparezca con mucha facilidad la *ansiedad en lenguas extranjeras*.

Por todo lo anterior, el presente estudio pretende responder el siguiente interrogante y con ello aportar una herramienta para llevar a cabo la primera clase de ELE nivel uno en el CLAM, que contribuya, en la medida de lo posible, a disminuir la *ansiedad* y fomentar la creación de un espacio idóneo para el comienzo del proceso de aprendizaje del español a través de la reflexión sobre los aspectos ya mencionados.

1.2 Interrogante.

¿Cómo afecta una secuencia didáctica basada en el Enfoque Léxico la Ansiedad en Lenguas Extranjeras en los estudiantes del nivel uno del Centro Latinoamericano de la Pontificia Universidad Javeriana?

2. Objetivos

2.1 Objetivo general

- Determinar los efectos de una secuencia didáctica basada en el Enfoque Léxico en la *Ansiedad en Lenguas* de los estudiantes del nivel uno del Centro Latinoamericano de la Pontificia Universidad Javeriana.

2.2 Objetivos específicos

- Definir el perfil general del estudiante de nivel 1 del Centro Latinoamericano.
- Evaluar la secuencia didáctica y el material a la luz de su objetivo principal.
- Evaluar la secuencia didáctica y el material a la luz de los principios pedagógicos del Enfoque Léxico y principios del desarrollo de materiales.

3. Justificación

3.1 Importancia de la investigación

La preocupación por la primera clase de español y los efectos que la *ansiedad en lenguas* (en adelante ALE) puede tener en la enseñanza, comenzando por esa primera sesión, surge principalmente de la experiencia de los autores de este proyecto, y por consiguiente de sus percepciones acerca de lo que empezar un curso implica tanto para el profesor como para los estudiantes.

Cualquier docente de lenguas extranjeras podría dar fe de la dificultad que trae consigo llevar a cabo una primera sesión de clase, especialmente con estudiantes principiantes. Los retos que representa este primer encuentro son muchos, si se considera que tanto la falta de conocimientos de la lengua meta, como las diferencias individuales de los estudiantes, pueden afectar el desarrollo del proceso desde el inicio y generar, entre otras cosas *ansiedad (ALE)*, que constituye el problema principal que se pretende, si no solucionar al menos reducir, en la medida de lo posible, con esta investigación.

La ansiedad como factor fundamental de gran influencia sobre el proceso de aprendizaje debería ser tenido en cuenta desde el inicio, pues puede afectar su desarrollo y éxito si no se considera y se hace algo al respecto. Horwitz et al. (1986) a partir de estudios hechos por Kleinmann Steinberg y Horwitz (1997) (citados por Horwitz et al., 1986) plantean que la ansiedad puede afectar las estrategias de comunicación que el estudiante usa en el aula de clase; es decir, que cuanto más ansioso se encuentre el estudiante más evitará expresarse en la lengua meta; convirtiendo la ALE en un factor determinante que se debe tener en cuenta como posible causa tanto de deserción como de bajo rendimiento y poca motivación para el aprendizaje. García, G., (2011) también considera este fenómeno anotando que

la ansiedad es aún más preeminente en lo que se refiere a la destreza oral, lo que puede convertirse en una barrera a la hora de realizar determinadas tareas e incluso aumentar

el índice de fracaso y abandono en los cursos de lengua extranjera por parte de los alumnos.

La constatación de estos hechos y las consecuencias negativas de la ansiedad ante el idioma no deberían desanimar a los docentes, sino por el contrario, tendrían que aumentar su conciencia sobre el problema, y darnos oportunidades para aminorarla, tanto en el día a día de nuestras clases, como en los exámenes y materiales que diseñamos e impartimos. (p. 53)

Por otro lado, existe todo tipo de información y de investigaciones acerca del fenómeno de la ansiedad, y aún más para el caso de la ALE, pero la poca investigación disponible sobre el tema de la ansiedad en el contexto específico de la primera clase de lenguas extranjeras, y en particular del español, es un hecho que también constituye una de las razones por las cuales se lleva a cabo esta investigación, pues sin este insumo, resulta difícil sortear muchos de los problemas a los que se enfrentan tanto docentes como estudiantes por causa de su desatención.

El presente trabajo de investigación está enmarcado en el ámbito del desarrollo de materiales para la enseñanza de ELE, por tratarse del desarrollo de una secuencia didáctica y los materiales necesarios para llevarla a cabo. Atendiendo a las recomendaciones de Horwitz et al., (1986) y García, G., (2011) se pretende crear un ambiente menos tensionante por medio de la secuencia y de los materiales, en el que los estudiantes no desarrollen niveles de ansiedad muy altos, mientras se respetan, en la medida de lo posible, los principios de desarrollo de materiales y pedagógicos de la propuesta del Enfoque Léxico.

Finalmente, resulta gratificante aportar mediante este trabajo al CLAM y a la PUJ, pues este proyecto puede convertirse en precedente y motivación para seguir desarrollando investigación en lo referente a las causas y las consecuencias de la ALE en el aula de clase y en particular de las posibles herramientas y conocimientos que se puedan ofrecer mediante el trabajo juicioso considerando como punto de partida el momento crucial que representa particularmente la primera clase de ELE para la totalidad del proceso de aprendizaje.

Por otra parte, consideramos que, en el marco del desarrollo de materiales, resulta pertinente investigar las aplicaciones del Enfoque Léxico dirigidas a situaciones específicas como la primera clase de ELE, por tratarse de una propuesta metodológica que aporta, principalmente, una secuencia general para presentar el léxico y según la cual se puede

diseñar tanto la planeación de clase como las actividades individuales y los materiales usados para llevarla a cabo y por otro lado, que conduce a lograr aprendizajes más significativos, toda vez que este es el fin último que persiguen no solo el Enfoque Léxico, sino también algunos de los otros métodos inscritos en la era “comunicativa” de la enseñanza de lenguas y en el caso de este proyecto, más específicamente en el contexto de la PUJ, pues mediante esta propuesta, se busca aportar una herramienta útil, flexible y de fácil implementación para una primera clase, que complemente el trabajo del docente y le brinde un recurso actual que a su vez redundaría en un beneficio para los estudiantes del CLAM.

3.2 Antecedentes

Dada la importancia de la creación de una secuencia para el primer día de clase que intente evitar los fenómenos causantes de ALE y que busque disminuir sus niveles, y teniendo en cuenta que las aportaciones teóricas, metodológicas y prácticas existentes sobre el tema deben ser consideradas y analizadas como base de la misma, se realizó una búsqueda de investigaciones al respecto; sin embargo, tras una larga exploración en bases de datos académicas de trabajos e investigaciones que persigan los mismos objetivos que éste, se evidencia la falta de investigación sobre el tema de la primera clase de español como lengua extranjera nivel 1 con relación a la ansiedad en lenguas. A pesar de eso, existen algunos trabajos relacionados con alguna de las variables del proyecto y que mencionaremos a continuación.

Ansiedad y la dinámica entre falsos principiantes y principiantes verdaderos en clases de español y francés.³

(Frantzen & Sieloff, 2005)

Esta investigación persigue alcanzar dos objetivos principales. El primero de ellos consistió en determinar si existen o no diferencias en los niveles de ansiedad entre los principiantes verdaderos y los falsos principiantes de un grupo de estudiantes de primer semestre de la Universidad de Wisconsin- Madison en el otoño del año 2002, quienes asisten a los cursos de español y francés para principiantes en ese periodo. El segundo objetivo se trata de identificar los factores que fomentan la ansiedad de los estudiantes en el salón de clases.

Para conseguir los objetivos, los 490 estudiantes participantes de los cursos iniciales de español y francés de esta universidad fueron escogidos al azar y clasificados en dos grupos (principiantes verdaderos⁴ y falsos principiantes⁵), completaron un cuestionario que incluía

³ Traducción propia de: “Anxiety and the true beginner-false beginner dynamic in beginning french and spanish classes”

⁴ Sin conocimientos de la lengua y sin haber tomado cursos formales en el colegio.

⁵ Con experiencia previa de aprendizaje de las dos lenguas de mínimo 2 años en el colegio.

la escala *FLCAS* de ansiedad propuesta por Horwitz, E., Horwitz, B., & Cope, J. (1986), las sub escalas de ansiedad de MacIntyre & Gardner (1994) y contaron con espacio para completar con información demográfica y para registrar su grado de expectativa frente a los cursos en un apartado con preguntas de respuesta abierta. Finalmente fueron entrevistados para averiguar sobre su experiencia en dichos cursos.

Tras el análisis llevado a cabo, la evidencia sugiere que: (1) ninguno de los dos grupos de estudiantes se encontraba particularmente ansioso, aunque los principiantes verdaderos sí se mostraban significativamente más ansiosos durante las etapas de expresión y comprensión que los falsos principiantes, (2) que los verdaderos principiantes esperaban y recibían constantemente notas más bajas que los falsos y (3) que los verdaderos principiantes continuarían con los cursos y el proceso de aprendizaje en una proporción significativamente mayor que los falsos principiantes.

Las implicaciones pedagógicas del estudio señaladas por Frantzen & Sieloff (2005) son importantes para nosotros, pues al demostrar que los verdaderos principiantes se muestran significativamente más ansiosos durante el proceso que los falsos y que su rendimiento es notoriamente inferior frente a los que tienen conocimientos previos, se asume que los principiantes verdaderos son más propensos a desarrollar ansiedad y que esta afecta la manera en que ellos procesan y producen en la nueva lengua, en comparación con sus compañeros (falsos principiantes), sobre todo en actividades o exámenes orales y ante la corrección en público, hecho que podría implicar también, y probablemente para estudios relacionados con políticas educativas, que no se debe forzar la mezcla de verdaderos con falsos principiantes en el aula de clase.

En conclusión, la evidencia muestra que los niveles de ansiedad de ambos grupos eran bajos. Ninguno de los grupos mostraba síntomas físicos de ansiedad crónicos o graves, lo que indica que ninguno de los grupos se encontraba nocivamente ansioso. Además, el estudio determina también, las causas más comunes de ansiedad. Se establece que los estudiantes se ponen nerviosos cuando tienen que interactuar con nativos, cuando deben hacerlo sin preparación previa (181) y al prepararse para las clases que requieren participación oral activa y frecuente.

Este estudio constituye una fuente de información valiosa para este trabajo, pues aporta datos sobre la manera en que se pueden medir los niveles de ansiedad de los estudiantes principiantes, crea conciencia en sus lectores sobre los efectos que puede tener el hecho de que hayan falsos principiantes con principiantes verdaderos en una sola aula de clases y de las consecuencias que puede traer la ALE para el rendimiento académico y el aprendizaje de lenguas de los estudiantes.

Finalmente, a pesar de que el estudio busca alcanzar objetivos similares a los de este proyecto, el hecho de que aquel se conduzca en los cursos de lengua ofrecidos para los estudiantes que cursan estudios superiores en ese contexto particular y que no contemplen únicamente la primera clase y las experiencias al respecto, sino todo el proceso durante los cursos, representa una limitación en su relevancia. No obstante, los resultados que aquí se presentan concuerdan completamente con lo que en este trabajo se propone.

Preferencias de los estudiantes para las actividades del primer día de clases⁶

(Henslee, A. M., Burgess, D. R., Buskist, W. 2006)

Con el fin de reflexionar y discutir cómo se pueden llegar a desarrollar estrategias efectivas para la planeación y enseñanza en el primer día de clase, el presente artículo presenta, a manera de resumen, los resultados de una investigación realizada por medio de una entrevista de 29 ítems dirigida a estudiantes universitarios, acerca de sus preferencias para las actividades del primer día de clases. Allí se menciona, además, que existen variadas propuestas de autores renombrados (Bassett & Nix, 2011; Perlman & Mccann, 1999; Wilson, J. H., & Wilson, S. B., 2007; entre otros) que han trabajado sobre el tema de la primera clase; algunos de ellos basados únicamente en la propia experiencia, por lo que este estudio pretende extender este conocimiento sobre las actividades del primer día de clase y aportar datos concretos, importantes y prácticos.

La entrevista fue hecha a 46 estudiantes de pregrado, (60%) mujeres en un curso introductorio de psicología de una universidad pública, en la que se responde a una serie de preguntas de respuesta cerrada con calificaciones en escalas de 1 a 5.

⁶ Traducción propia de: "Student Preferences for First Day of Class Activities".

El análisis del estudio concluyó que en el primer día de clase los estudiantes no estaban totalmente calmados o absolutamente ansiosos y preocupados acerca del nuevo curso y el profesor, pero demuestran interés por saber cómo sería el curso en general; siendo los intereses más comunes el saber acerca de las notas, conocer el programa, saber los datos de contacto del profesor etc... Se revela además, que se le da gran importancia al hecho de que el profesor llegue a tiempo, aunque su asistencia no se considera de vital importancia en esta primera sesión. También se revela que para la mayoría, el ambiente de la primera clase no marca definitivamente el tono de la totalidad de un curso y reconocen que la atmósfera inicial puede cambiar varias veces a través del tiempo.

Con respecto a las preguntas de respuesta abierta los resultados muestran el interés de los entrevistados porque el profesor conozca sus nombres, aunque solo una mínima parte considera la implementación de actividades que permitan romper el hielo e intercambiar información personal con los compañeros y el profesor como partes fundamentales de una “primera clase ideal”. Por último, la gran mayoría se muestra en total desacuerdo por un lado, con comenzar directamente con los temas a tratar o con lecturas y trabajos en la primera sesión, en vez de hacer algo más personal y familiarizarse con el curso, o con el hecho de que el profesor intente intimidarlos o asustarlos desde el principio.

Este trabajo, como algunos otros que aquí se relacionan, ofrecen información acerca de las creencias, percepciones y expectativas de los estudiantes con respecto a lo que constituye una buena primera clase, y que puede llegar a ser usada por el docente, para elaborar un plan de clase que responda a los intereses del alumnado; sin embargo, tanto el contexto como la manera en que se recogen y se analizan los datos no son de utilidad particular aquí, pues las percepciones relacionadas tienen que ver con el ámbito universitario y con los cursos de los planes curriculares de la universidad y no con cursos de lengua extranjera en un contexto de inmersión, como en el caso que aquí se trata.

Preferencias de los estudiantes para el primer día de clases: estructura, factores y diferencias individuales⁷

(Bassett & Nix, 2011)

⁷ Traducción propia de: “Students' first day of class preferences: Factor structure and individual differences”

El objetivo general de este estudio es determinar las preferencias de los estudiantes con respecto al primer día de clases, para complementar y mejorar la literatura existente sobre los aspectos de mayor relevancia en una primera clase. En la revisión introductoria inicial se descubre que, si bien existe una buena cantidad de documentos sobre el tema, algunos de los aportes que se ofrecen para llevar a cabo la primera clase corresponden únicamente a la experiencia de sus autores y se basan en anécdotas y evidencias recolectadas empíricamente, pero no corresponden a investigaciones juiciosamente desarrolladas y no muestran resultados acordes con los datos recogidos por investigaciones que han buscado establecer lo que se podría denominar como una “buena clase”⁸. De este modo, lo que se propone este trabajo es, por medio de una entrevista hecha a 249 estudiantes universitarios, desarrollar una escala en la que se consideran las dos dimensiones⁹ que pueden influir en la percepción de los estudiantes sobre lo que resulta más importante para ellos en una primera clase y que han sido propuestas por Basset y Nix (2011) a saber: las dimensiones interpersonales (docente-estudiante) y la naturaleza de la clase (grado de importancia dentro del currículo).

El procedimiento que sigue la investigación consiste en tres pasos: en primer lugar los estudiantes desarrollan una escala de 36 ítems sobre la relación entre el estudiante y el instructor, desarrollada por Creasey, Jarvis, & Knapcik, (2009). Enseguida, los estudiantes reflexionan sobre cursos con diversos grados de importancia dentro de sus currículos y evalúan el valor de dieciocho aspectos planteados por (Henslee et al., 2006) usando una escala de 1 (para nada importante) a 5 (muy importante).

Después de pedir a los estudiantes que clasificaran en orden de importancia dieciocho actividades frecuentes en la primera clase, se determinó que las preferencias de los estudiantes hacia los comportamientos del profesor en el primer día de clases pueden ser divididas en cinco factores : 1) *Lo difícil que va a resultar el curso* 2) *información profesional del profesor*, 3) *información de la estructura y el contenido de la clase*, 4) *formalidades como asistencia y puntualidad* y por último 5) *conocer información personal sobre el docente y los demás estudiantes*. (Bassett & Nix, 2011)

⁸ Mismo problema mencionado por otros autores como Henslee et al. (2006).

⁹ Vistas como fuentes de variabilidad

Es de gran importancia considerar y anotar que, aunque este trabajo pretende recoger y contrastar datos sobre lo que para los estudiantes puede constituir una “buena primera clase” y, por ende, una “buena primera experiencia” la información se relaciona directamente con la educación universitaria y con el contexto en el que se desarrolla específicamente. Si bien algunos de los resultados nos indicaría posibles maneras de acercamiento y trabajo en una primera clase de ELE, las expectativas y creencias de ellos se ven mediadas por lo que, para ellos, es una “buena primera clase” en este contexto particular de empezar un nuevo curso enmarcado en el plan de estudios de sus carreras profesionales y no, en particular un curso de lengua extranjera.

Perspectivas de los estudiantes sobre el primer día de clases¹⁰

(Perlman & McCann, 1999)

El artículo presenta los resultados de un estudio llevado a cabo con 570 estudiantes universitarios, pertenecientes a diferentes semestres de la carrera de psicología para identificar sus perspectivas con respecto a “la primera clase”.

La metodología empleada fue la siguiente: cada profesor reparte a sus estudiantes una ficha y les indica marcar las dos caras, una A y el respaldo B. En el lado A, el estudiante debe escribir su semestre y sexo. Sobre esa misma cara debe también escribir, basado en su experiencia como estudiante, cuáles son las actividades más útiles que puede llevar a cabo un profesor en la primera clase. En el lado B debe escribir lo que más le disgusta que haga un profesor durante la primera clase. Luego se recogen las fichas y se les entregan a los investigadores, quienes las tabulan y las evalúan según diferentes taxonomías propuestas por estudios previos.

Los resultados de este estudio indican que los estudiantes dan mucho valor a una exposición clara de lo que va a hacerse durante el curso y a un programa detallado y claro. Muchos otros consideran útil que se les diga qué es lo que se espera de ellos y cuál debe ser su desempeño para obtener buenas notas. En cuanto a lo que no les gusta que el profesor haga en la primera clase, el mal uso del tiempo de la clase, empezar de una vez con los contenidos

¹⁰ Traducción propia de: “Student perspectives on the first day of class”.

y lecturas del curso y tener que permanecer la clase entera cuentan como las respuestas más usuales. Otro aspecto interesante fue que la mayoría considera innecesarias o poco productivas las actividades para romper el hielo. Por último, el autor afirma que las opiniones de los estudiantes recopiladas y estudiadas son coherentes con la teoría existente sobre el tema (Henslee, et al., 2006)

Aparentemente, uno de los factores más importantes que constituyen una buena primera clase tienen que ver con el hecho de que los estudiantes sepan lo que va a pasar paso a paso y lo que se espera de ellos. En este sentido, esta información es de utilidad para el presente trabajo, dado que indica que los estudiantes se sentirían más confiados en una clase, donde se tengan certezas y se ofrezcan seguridades acerca del desarrollo del curso; sin embargo, en el presente proyecto, este hecho no representa una relevancia mayor, dada la naturaleza y el objetivo principal del presente proyecto, que responde principalmente al tema de la *ansiedad en lenguas extranjeras*. No obstante, la secuencia que aquí se propondrá podría ser usada por el docente en cualquier tipo de situación y posiblemente en un momento en el que las características generales del curso estén claras para los estudiantes.

**Métodos y técnicas: El primer día de clases afecta la motivación del estudiante:
Un estudio experimental.¹¹**

(Wilson, J. H., & Wilson, S. B., 2007)

Probablemente el título no refleje la relevancia de esta investigación para el presente proyecto, pero el objetivo de este estudio fue determinar cómo la primera sesión de clase afecta las expectativas, actitudes, motivación y notas de los estudiantes. Para ello se tomaron en cuenta las preferencias que se plantearon en un estudio anterior hecho por Henslee et al., (2006) sobre lo que sería para los estudiantes una “primera sesión de clase positiva” y las aversiones que caracterizarían una “primera sesión de clase negativa” mediante un experimento que consiste en exponer a un grupo de estudiantes de un mismo curso, dividido en dos, a experiencias distintas de la misma primera sesión de clase con el mismo profesor.

¹¹ Traducción propia de: “Methods and techniques: The first day of class affects student motivation: An experimental study”

En primer lugar, el grupo debió ver un video en el que el profesor había grabado su primera clase porque, según se les informó, se encontraba fuera de la ciudad. Se les dijo que debían dividirse en dos grupos para poder ver el video más cómodamente. Uno de los grupos vio un video en el cual el profesor presentaba amablemente el programa del curso y los estudiantes fueron libres de salir después de 15.5 minutos, tras completar una serie de evaluaciones.

El segundo grupo vio también un video, donde aparecía el profesor presentando el programa sin expresar ningún tipo de afinidad o simpatía por los espectadores, quienes como actividad adicional debieron observar un segmento de un video de *History Channel*, con cuya información deberían realizar una tarea, antes de completar las evaluaciones que el otro grupo también realizó al final de sus sesión; todo esto le tomó a este grupo la totalidad del tiempo que dura la clase normalmente.

Como resultado del análisis de las calificaciones de los estudiantes del primer grupo, que tuvieron que reportar tres veces durante el estudio, se concluyó que “la experiencia positiva”, definida por las preferencias del estudio realizado por Henslee et al. (2006) (citado por Wilson & Wilson, 2007) se refleja en las buenas calificaciones de los estudiantes, quienes al parecer, permanecieron motivados durante todo el curso y mostraron buena actitud durante todo el estudio frente al profesor y al curso, mientras que los que se vieron enfrentados a la experiencia negativa tuvieron, desde el punto de vista de las notas, un rendimiento más bajo que los otros, aunque su mala actitud hacia el profesor y el curso no persistió hasta el final.

Esta investigación tiene una limitada pero relevante importancia teórica para el presente trabajo, pues confirma que la primera clase es un factor fundamental en el desarrollo del proceso de aprendizaje, ya que puede influenciar, en gran medida, las actitudes y los resultados que se obtengan al final de este. El resultado del análisis de las calificaciones de estos estudiantes muestra que los que se vieron expuestos a la “experiencia positiva” evidenciaron un buen desempeño durante el resto del proceso de aprendizaje e incluso, se mantuvieron motivados hasta el final, mientras que los que tuvieron una experiencia poco satisfactoria en esa primera sesión específicamente, abandonaron el proceso u obtuvieron malas calificaciones.

En cuanto a las limitaciones que presenta este trabajo para el desarrollo de nuestro proyecto, se deben anotar dos factores. Por un lado, el hecho de que la investigación se

enfoque en el análisis de la influencia de la primera clase, no necesariamente de lenguas en un ámbito universitario, puede presentar expectativas y puntos de vista algo distintos a los que podríamos obtener de los estudiantes del CLAM, y en ese sentido, un poco alejadas de las que podrían ser pertinentes para el presente proyecto, aunque se considera que algunas de ellas constituirían información valiosa. Por otro lado, que toda la investigación gire en torno a descubrir la influencia de la primera clase en la motivación de los estudiantes es de poca relevancia aquí, pues la motivación en general no hace parte de las variables a considerar en este proyecto; sin embargo se reconoce que puede ser también un factor determinante para el desarrollo de una o varias secuencias didácticas.

4. Marco conceptual

Teniendo en cuenta que para el desarrollo del presente proyecto y para dar cumplimiento a sus objetivos específicos es necesario aclarar algunos conceptos teóricos que subyacen al diseño de la secuencia y de los materiales, exponemos a continuación cuatro fundamentales: Desarrollo de materiales, Ansiedad en Lenguas Extranjeras (ALE), Enfoque Léxico y Secuencia didáctica.

4.1 Desarrollo de materiales

Teniendo en cuenta que el objetivo de la presente investigación es el diseño de una secuencia didáctica para la primera clase de ELE del CLAM, resulta apropiado presentar los “postulados y principios” del desarrollo de materiales, con el fin de establecer el procedimiento para llevarla a cabo de forma adecuada.

Como primer paso se debe establecer qué son materiales, para lo cual se cita la definición de Tomlinson (1998, 2003), en la que se afirma que el material es todo elemento que sea susceptible de ser utilizado con el objetivo de facilitar el aprendizaje de una lengua. Estos pueden ser de diversa naturaleza y comprenden desde un párrafo escrito sobre un tablero o pizarra hasta recursos multimediales como DVD, CD-ROM y el mismo internet, incluyendo, desde luego, el material impreso.

Como se mencionó anteriormente, dado que el objetivo del material no es otro que el de facilitar el aprendizaje de la lengua meta dependiendo del propósito con el cual el material es diseñado e implementado en el aula Tomlinson (2003) propone la siguiente clasificación: *instruccionales*, si brindan información sobre la lengua, *experienciales*, si brindan información sobre el uso de la lengua, *elicítivos*, si estimulan el uso de la lengua y *exploratorios*, si llevan al estudiante a descubrir por sí mismos aspectos de la lengua meta.

4.1.1 Principios para la elaboración del material.

Tomlinson (1998) realiza un sumario de principios de desarrollo con el objetivo de que los materiales se adapten adecuadamente a principios básicos del aprendizaje de lenguas, basándose en dos insumos: la opinión de los profesores acerca de lo que contribuye a un aprendizaje exitoso y los principios y procedimientos que la mayoría de investigadores en adquisición de segundas lenguas recomienda. A continuación se presentan algunos de ellos, los cuales resultan relevantes para la presente investigación.

- Los materiales deben lograr *impactar*, es decir, deben lograr atraer la curiosidad y el interés de los estudiantes.
- Los materiales deben ayudar a los estudiantes a sentirse cómodos y reducir la presión que la clase pueda producirles.
- Los materiales debe ayudar a los estudiantes a desarrollar confianza, mediante actividades que los involucren en tareas estimulantes, imaginativas y que les exijan algún grado de creatividad.
- Los estudiantes deben estar listos para adquirir los temas que les serán enseñados, puesto que esa disposición (*readiness*) hace que el estudiante aplique las reglas con mayor facilidad y frecuencia y en una mayor variedad de contextos.
- Los materiales deben proveer a los estudiantes oportunidades para usar la lengua meta con propósitos comunicativos, en situaciones que idealmente deben ser establecidas por ellos mismos y no controladas por el profesor.
- Los materiales deben permitir un periodo silencioso al comienzo del proceso, puesto que este permite una suerte de aclimatación del estudiante que le ayuda a desarrollar confianza y le permite una mayor exposición a la lengua.
- Los materiales no deben confiarse demasiado en la práctica controlada, en favor de actividades con un mayor grado de espontaneidad.

Considerando que la secuencia didáctica que se desarrollará en este proyecto procura el mejoramiento de la habilidad comunicativa del estudiante desde su primera clase, destinándose hacia un uso real de la lengua en el contexto del CLAM, las siguientes características propuestas por Lozano y Ruiz Campillo (2009, p.132) resultan fundamentales para su desarrollo.

- a) Es necesario considerar la lengua como un instrumento de comunicación antes que como un objeto de aprendizaje.
- b) Input y output deberán considerar simultáneamente todos los niveles de la comunicación (gramatical, léxico, discursivo, etc.), situando por tanto la unidad mínima de trabajo por encima del nivel oracional.
- c) La producción y comprensión del alumno deberá responder a un propósito de comunicación real.
- d) Hay que permitir la libertad de elección del alumno con respecto a qué dice, cómo lo dice y con qué instrumento.
- e) Se debe proporcionar la posibilidad de que el alumno compruebe el efecto de su producción.

4.1.2 Rol del docente en el desarrollo e implementación del material.

La relación del docente con el material que elige o, en numerosas ocasiones, se ve impelido a utilizar es otro de los aspectos relevantes al momento de plantear una propuesta de desarrollo de materiales, pues son los docentes quienes deben administrarlos y adaptarlos, dependiendo de factores como el currículo, el ritmo y necesidades de sus estudiantes y, en general, las experiencias que resultan de su trabajo diario. Es por esto que a pesar de la gran oferta de materiales comerciales que existe, el docente necesita adaptarlos según sus necesidades e incluso desarrollar los propios. Lozano y Ruiz Campillo (2009) afirman al respecto: “Parece, entonces, que la figura del profesor que investiga en sus clases y crea materiales es el objetivo ideal al que debemos tender, y que cada día es más reclamado por los investigadores de nuestro campo”(p.6). Se observa de este modo que el profesor sabe por experiencia que no existe un material perfecto y que su desarrollo es un proceso constante, del cual forma parte.

Howard y Major (2005) mencionan a su vez la pertinencia de que el docente contribuya creando sus propios materiales y mencionan las ventajas y desventajas que este proceso puede traer consigo. En lo concerniente a las ventajas, mencionan la *contextualización*, que consiste en producir materiales específicamente diseñados para la población en la que serán implementados, esto a causa de que los materiales comerciales son,

por definición, genéricos. Otra ventaja del material creado por el profesor es la *atención a necesidades especiales*, ya que el profesor, al ser quien conoce de primera mano las necesidades de su grupo, puede definir qué puede ser más adecuado teniendo en cuenta los conocimientos previos, experiencias, lengua materna y debilidades de sus estudiantes, entre otros factores. Por último mencionan otras dos ventajas muy relacionadas entre sí: la *personalización*, que consiste en dar un toque personal a los materiales que, según los autores, resulta generalmente bien recibido por los estudiantes, y la *actualidad*, que, como su nombre lo indica, consiste en referirse a eventos actuales que puedan ser del interés de los alumnos, lo cual dota al material de vida.

Del lado de las desventajas Howard y Major (2005) mencionan fallas de organización y conexión con respecto a los contenidos que deben ser tratados en clase, la calidad física y de diseño visual de los materiales, que, de no ser tenidos en cuenta lo suficiente, pueden ocasionar un mal recibimiento o burlas por parte de los estudiantes, y por último la considerable cantidad de tiempo del docente que la actividad misma demanda.

4.2 Ansiedad

El fenómeno de la ansiedad es considerado como uno de los factores de la personalidad que más influyen en el proceso de aprendizaje (Ausubel, 1976). Para caracterizarla y diferenciarla de otros fenómenos psicológicos similares se la define como una amenaza contra la *autoestimación*¹² del sujeto, en contraposición a cualquier tipo de amenaza contra su propia seguridad física y que tiene una gran influencia negativa en el proceso de aprendizaje, que se evidencia sobre todo en las tareas que requieren cierto grado de improvisación y que implican resolver tareas para las cuales el individuo no está totalmente preparado.

Por su parte, Ausubel (1976) considera pertinente diferenciar dos tipos de ansiedad: la *ansiedad normal*, que es la respuesta de un individuo a una situación que puede afectar potencialmente su *autoestimación*, y la *ansiedad neurótica*, que es una respuesta exagerada a una potencial amenaza externa, originada por una *autoestimación* ya de por sí menoscabada.

¹² Equivale a autoestima

Esta caracterización de la ansiedad se complementa y se especifica, para ser más adecuada al objetivo de nuestro trabajo, al relacionársela directamente con el aprendizaje de lenguas extranjeras, como lo hacen los autores que exponemos a continuación.

4.2.1 La ansiedad en lenguas extranjeras (ALE).

La Ansiedad en Lenguas Extranjeras ha sido objeto de numerosos estudios y ha constituido un factor determinante en la creación de métodos que intentan prevenirla o atenuarla para evitar sus efectos negativos sobre el aprendizaje, por ejemplo el Aprendizaje Comunitario y la Sugestopedia.

La ALE ha sido definida como “el sentimiento de tensión y aprensión específicamente asociado con contextos de segunda lengua, incluyendo habla, escucha y aprendizaje”¹³ (MacIntyre & Gardner, 1994, p.284). Esta definición nos ubica específicamente en el contexto de aprendizaje de lenguas incluyendo algunas de las competencias que en ella se trabajan. Como se mencionaba anteriormente, citando a Ausubel (1976), la ansiedad suele surgir en situaciones que requieren improvisación, siendo esta una de las características fundamentales de la clase de lengua, especialmente de las actividades mencionadas en esta definición.

Los autores Horwitz et al., (1986) establecen, usando términos de la psicología, una diferencia entre los individuos que son ansiosos en general de los que lo son en situaciones específicas como por ejemplo al momento de presentar un examen. Cuando esto último sucede, refieren los autores, se habla de reacciones de ansiedad específicas. Esto explica que existan estudiantes con buenos rendimientos en otras asignaturas o en sus actividades laborales, y quienes a pesar de esforzarse y realmente querer aprender una lengua extranjera no obtienen los resultados esperados y sufren reacciones como pánico escénico o se bloquean ante un examen. Para fundamentar conceptualmente la ALE Horwitz et al. (1986) relacionan tres tipos de ansiedades específicas con la ALE que son:

¹³ Traducción propia de: “the feeling of tension and apprehension specifically associated with second language contexts, including speaking, listening and learning”

1. La aprensión comunicativa, que es un tipo de timidez al momento de relacionarse con otras personas. Los autores afirman que los individuos que presentan problemas al hablar en grupos en general, muy seguramente los tendrán al hablar en la clase de lengua, donde tienen aún menos control de sus enunciados y su desempeño comunicativo es más limitado que de costumbre. Paradójicamente, esta situación puede hacer sentir menos inhibidas a algunas personas, quienes pueden encontrar que “Comunicarse en una lengua extranjera los hace sentir como si fuera alguien más quien hablara y por ende se sienten menos ansiosos”.¹⁴ (Horwitz et al., 1986, p.127)

2. La ansiedad ante exámenes, que se origina generalmente en el miedo al fracaso y es muy usual, pues las clases de lengua extranjera suelen evaluar los contenidos regularmente. En las pruebas orales esta ansiedad suele combinarse con la aprensión comunicativa, resultando particularmente perjudicial para el estudiante.

3. El miedo a la evaluación negativa, que es similar a la anterior, pero se refiere no solamente a los exámenes, sino a la evaluación por parte de los otros en cualquier situación de intercambio social, siendo con ello mucho más frecuente; teniendo en cuenta que la clase de lengua incluye actividades en las que el estudiante debe interactuar directamente con el profesor y sus compañeros.

Tras relacionar los anteriores tipos de ansiedad con la ALE, Horwitz et al., (1986) afirman que ésta es más que la combinación de los tres; de hecho afirman:

concebimos la ansiedad en lenguas extranjeras como un complejo distinto de autopercepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje de lenguas en un salón de clases que surge de la singularidad del proceso de aprendizaje de una lengua”¹⁵ (p.128)

¹⁴ Traducción propia de: “communicating in a foreign language makes them feel as if someone else is speaking and they therefore feel less anxious”

¹⁵ Traducción propia de: “we conceive foreign language anxiety as a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process”.

Es decir, además de tratarse de un tipo de ansiedad que puede surgir como consecuencia de los tres escenarios mencionados, esta comprende adicionalmente otros factores relacionados únicamente con las experiencias y creencias de cada estudiante particular y con su personalidad.

4.2.2. Efectos negativos de la ALE en el aprendizaje de lenguas.

Por una parte existe el riesgo de que el estudiante afectado por la ALE se frustre y sienta que el aprendizaje de una lengua extranjera está más allá de sus capacidades. MacIntyre (1995) afirma que si las primeras experiencias de aprendizaje de lenguas son negativas, se desarrollarán asociaciones perjudiciales para el proceso en lo sucesivo; sin embargo la ALE se presenta de diversas formas, no solamente al comienzo, sino durante todo el proceso de aprendizaje. Según Horwitz et al. (1986) la ALE aparece con más frecuencia en las actividades de escucha y producción oral, dos de las principales situaciones del aprendizaje de lenguas, causando que el estudiante no reaccione como se esperaría en dinámicas tan comunes como los juegos de roles, incluso teniendo dominio de las estructuras y el vocabulario necesarios. Del mismo modo a un estudiante que sufre de ALE puede dificultársele la comprensión de las instrucciones y explicaciones del profesor y esto puede generarle frustración.

Otro fenómeno relacionado con la ALE es el estudio exagerado (*Overstudying*) (Ausubel, 1976) causado por un intento de compensar los errores cometidos durante la clase, o lo que el estudiante dejó de hacer en ella. Esto resulta beneficioso para algunos estudiantes, quienes con ello superan sus problemas y logran mejorar su nivel, pero perjudica a algunos otros quienes al ver que sus esfuerzos redoblados tampoco rinden efecto se ven aún más frustrados que antes.

Por último, es muy común que el docente atribuya los malos resultados del estudiante afectado por la ALE a una falta de compromiso o de trabajo y no considere estrategias adecuadas para ayudarlo a superarla.

4.3 Enfoque Léxico

Para la presente investigación se tomará, como punto de partida, el enfoque léxico como guía para el desarrollo, tanto de la secuencia como de sus actividades y materiales, no solo por ofrecer, de manera general, una estructura para presentar el léxico, sino también porque gracias a sus principios y a su concepción del aprendizaje de léxico como insumo para aprender la gramática, se proveen las condiciones ideales para ofrecer al estudiante el acceso a componentes de la lengua que podrían ser usados inmediatamente y que le permitirían desenvolverse con mayor fluidez en situaciones particulares.

Llegado este punto se considera conveniente explicar cuál es la relación que se establece en esta investigación entre la ALE y el Enfoque Léxico, es decir, la razón por la cual se elige este enfoque con el objetivo de reducir la ALE en la primera clase de español.

Horwitz et al., (1986), afirman que el docente tiene dos posibilidades de actuación cuando detecta ansiedad: (1) puede ayudar al estudiante a convivir con la ansiedad y con las situaciones que la desencadenan y (2) puede hacer menos estresante el contexto de aprendizaje. Naturalmente para que estas dos opciones estén a disposición, el docente debe ser capaz de reconocer que el fenómeno existe y que se puede reducir si se compromete a hacer un esfuerzo por reconocer los sentimientos de soledad y vulnerabilidad de sus estudiantes y les ofrece herramientas para sobrellevar las situaciones que les causan ansiedad y ofrece demás sugerencias concretas para ganar seguridad en el uso de la lengua extranjera.

Es en la segunda opción en la que se basa la elección del Enfoque Léxico para esta investigación, por ofrecer una metodología que tienen en cuenta los posibles conocimientos previos del estudiante y se le ofrecen actividades en las cuales puede hipotetizar sobre el uso de las unidades léxicas que aprende, apropiándose de ellas e implementándolas más rápidamente. Con esta metodología el estudiante logra también un salto cualitativo importante, pues aprende las expresiones usadas realmente por los nativos, ganando también en fluidez con ayuda de los *chunks*¹⁶.

¹⁶ Ver marco conceptual para una descripción detallada del Enfoque Léxico.

Todas estas características de la propuesta del Enfoque Léxico ayudan a organizar los contenidos léxicos que se pretenden enseñar mediante la secuencia que se propone en esta investigación, de manera que el estudiante pueda usarlos en diferentes situaciones, al ser consciente de la gran cantidad de posibilidades que dichos contenidos tienen en el uso de la lengua sin pensar aún en la gramática, lo cual posiblemente redunde en un aumento en la confianza que el estudiante tiene de sí mismo y en una disminución de los niveles de ALE durante esa primera clase, pues como afirma García, G., (2011)

Poder expresarse en forma eficiente y obtener los resultados esperados por ejemplo: obtener una respuesta a la pregunta que hace a su interlocutor anglófono hace que la persona vuelva al mencionado estado de tranquilidad, que el cumplimiento de su objetivo refuerce la confianza en sí mismo y se sienta motivado para seguir adelante en el proceso de aprendizaje. (p.43)

En la secuencia propuesta, se busca que los conocimientos presentados sean aprendidos de forma duradera por lo que se presentarán por medio de “asociación” con los conocimientos previos del estudiante; hecho que a su vez podría fomentar, según la teoría del aprendizaje significativo, que estos se “anclen” a su red cognitiva de manera no arbitraria y sustantiva de la misma manera que cada unidad léxica se “ancla” al lexicón mental, aumentando la autoestima del estudiante, reduciendo la ALE y mejorando así su disposición para el aprendizaje.

En cuanto a la teoría que servirá de base y justificación de este material, Lewis (1993, 1997, 2000, como se cita en Higuera 2009), precursor y desarrollador del Enfoque Léxico, ofrece una propuesta novedosa sobre su concepción de la enseñanza cualitativa del léxico que el estudiante debe adquirir. Para Higuera (2009), este tipo de enseñanza consiste en que el estudiante debe no solamente aprender muchas palabras nuevas, sino también aprender más sobre las palabras que ya conoce. Esto se fundamenta en el hecho de que saber una palabra no se limita solamente a conocer su equivalente en la L1, sino también a tener información sobre su ortografía o sonido, las estructuras sintácticas en las que aparece, sus peculiaridades morfológicas, su registro y su contenido cultural, entre otras.

Según Álvarez Cavanillas (2008), el Enfoque Léxico se caracteriza principalmente por oponerse a la idea tradicional de que lo más importante de aprender es la gramática y de que el vocabulario no es más que un complemento de ella, que se aprende de manera implícita. El Enfoque Léxico se opone a esta idea, pues para Lewis 1998 (como se cita en Álvarez Cavanillas, 2008) “El punto de partida no debería ser la gramática sino las unidades léxicas y las relaciones que se establecen entre ellas” (p. 22). Es por esto que lo que se propone con este enfoque es “enseñar gramática a partir del léxico” (Álvarez Cavanillas, 2008, p.23): es decir, que la gramática se aprenda por exposición al léxico y no como eje autónomo y central de todo el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, el Enfoque Léxico también plantea un cambio en el paradigma mediante el cual se estructura la presentación y uso del léxico en la clase de lenguas, proponiendo uno nuevo a partir de tres estadios que son: *observar*, *hipotetizar* y *experimentar*, en contraposición al muy tradicional P-P-P (presentar, practicar, producir) ya que, como afirma Willis (como se cita en Álvarez Cavanillas 2008), si bien la enseñanza es o puede ser lineal, el aprendizaje no lo es.

4.3.1 Principio de idiomática, lexicón mental y la metáfora de la red.

Ya en su texto de 1993, Lewis (como se citó en Higuera, 2009) resaltaba la importancia del desarrollo de la competencia del alumno para segmentar el léxico en unidades complejas (*pedagogical chunking*), afirmando que, en lugar de tratar de encajar piezas y construir segmentos, era mucho más conveniente para el estudiante identificar qué partes constituyen a esos segmentos. Para el autor muchos de estos segmentos son ítems léxicos y constituyen el punto central del Enfoque Léxico.

Sinclair (1991) propone para la caracterización de estas unidades léxicas el concepto de *principio de idiomática*, según el cual en el uso de la lengua algunas combinaciones de palabras aparecen con mayor frecuencia que otras. Estas combinaciones léxicas también ocurren en el lexicón mental de los estudiantes de lengua, resultando bastante provechoso de usar para el aprendizaje. Según Oster (2009) este principio se opone al de libre elección, según el cual el único factor que limita la combinación de las palabras es la gramaticalidad.

De acuerdo con Nattinger y DeCarrico (como se cita en Álvarez Cavanillas, 2008) el hablante memoriza los *chunks* y los emplea al comunicarse en un proceso similar al del hablante nativo, ganando enormemente en fluidez, pues no tiene que reflexionar largamente sobre la elección de cada palabra para luego intentar combinarlas adecuadamente, sino que recurre a estructuras previamente formadas, adecuadas gramatical, semántica e incluso socialmente. Esto representa, desde luego, una ventaja enorme para su proceso de aprendizaje y uso de la lengua meta.

Otro aspecto relevante del planteamiento del Enfoque Léxico consiste en representar las relaciones entre las palabras como un modelo de redes. Dichos modelos se basan en datos recogidos por investigaciones en el campo de la Psicolingüística, que aseguran que los hablantes nativos de una lengua no recuerdan las palabras como *unidades léxicas* aisladas e individuales; de hecho, según Karadjounkova, (2009) “ el almacenamiento y la organización del lexicón se basan en fundamentos universales que proporcionan un conjunto de habilidades comunes a los hablantes de una lengua, independientemente de si son nativos o no nativos” (p.50) de tal modo que las palabras se convierten en partes integrantes de redes complejas de asociaciones, hecho que se evidencia a partir de procesos de recuperación de palabras y errores de habla en personas que sufren de diferentes afasias. La red de conexiones total es, entonces, lo que constituye el significado de una palabra y así mismo lo que determina su uso. (Schreuder & Weltens, 1993 citado por Morante Vallejo, 2005)

El desarrollo y creación de estas redes es un proceso dinámico, complejo e interminable, debido a que estas se modifican a lo largo del proceso de aprendizaje o adquisición. Según Morante Vallejo (2005) cada *unidad léxica* de la L2 tiene una historia de procesamiento y los tipos de asociaciones que se establecen entre ellas son diversos, por lo que su reforzamiento contribuye a fijar el conocimiento léxico y a agilizar los procesos de comprensión y producción; así que la estabilización y consolidación de las conexiones entre ellas constituye un prerequisite importante para mejorar la fluidez en el acceso apropiado, comprensión y producción del vocabulario.

La red que se menciona anteriormente constituye lo que se conoce como *Lexicón mental*. Este se entiende, en pocas palabras, como

la estructura que permite el almacenamiento organizado de información en la memoria a largo plazo. Para entender su funcionamiento se recurre frecuentemente a la analogía de una red muy compleja formada por *nodos* (los conceptos) interrelacionados por medio de conexiones múltiples. (Oster, 2009, p. 35)

Por su parte, las conexiones son “construcciones cognitivas” que, según Baralo (2006-2007), constituyen una gran motivación y facilitan el aprendizaje del léxico para su reconocimiento y uso. Todas estas uniones que se establecen entre *unidades léxicas* se pueden categorizar según su complejidad. Dado que el valor comunicativo del lenguaje consiste en la capacidad de asociar formas con funciones y significados para darles sentido se identifican varios tipos de redes que se desarrollan a partir de asociaciones de distintas índoles. Las basadas en el significado, que encuentran su base en el conocimiento del mundo por el hablante, se desarrollan por un “conjunto de atributos heterogéneo”, ya sea por su categoría semántica o sintáctica y por ende, la *unidad léxica* está sujeta a las reglas propias a las que son susceptibles por ser de esta clase (Morante Vallejo, 2005); por ejemplo los *verbos*, que por pertenecer a esta categoría gramatical se encuentran sujetos a las flexiones propias de estas unidades.

Según Baralo (2006-2007) existen algunas otras de tipo léxico-semántico y léxico-sintáctico y algunas ligadas más a aspectos sociales, culturales idiosincráticas entre otras, que permiten expresarse en español más precisa y fluidamente.

Por otro lado, Morante Vallejo (2005) afirma que el lexicón de la L2 se desarrolla en varias etapas. Según Aitchinson (1994 citado en Baralo 2006-2007) el proceso de adquisición del vocabulario se da en tres etapas principales, -teniendo en cuenta que la estructura de la L1 y la L2 “no necesariamente son cualitativamente diferentes”- (p. 49): *Etiquetación*, que corresponde al proceso de crear conexiones entre el concepto, el signo y el referente; *Empaquetado*, que consiste en descubrir conceptos que agrupan “según la clase a la que pertenecen y *construcción de redes*, en donde se realizan conexiones en diferentes niveles entre las palabras” (Baralo, 2006-2007,p.391).

Del aprendiz de una L2 se asume que conoce una L1 y su estructura así que, según Riegel (1970 citado por Morante Vallejo 2005) en las primeras etapas de la adquisición de la L2 el sistema es predominantemente compuesto, pues consiste básicamente en relaciones de

equivalencia, es decir de traducción a la L1, aunque cabe la posibilidad de que algunas piezas se adquieran de forma coordinada, donde dos conceptos están relacionados con una palabra.

Según Lewis (1993 citado por Higuera, 2009) el concepto que es más conveniente utilizar es el de *unidad léxica* en lugar del término *palabra*, pues el primero es más amplio e incluye otros aspectos que deben ser tenidos en cuenta durante la enseñanza-aprendizaje del léxico, como se expone a continuación.

4.3.2 Unidad léxica.

Como concepto fundamental del Enfoque Léxico, las *unidades léxicas*, según afirma Lewis (1993 como se cita en Higuera, 2009) pueden ser desde palabras individuales hasta oraciones completas que poseen un significado determinado social y pragmáticamente dentro de una comunidad específica. Higuera (2009) menciona que existen dos tipos de unidades léxicas: las que coinciden con una palabra y las que constan de más de una palabra. Entre estas últimas se hace diferencia entre frases hechas, combinaciones sintagmáticas y expresiones institucionalizadas.

a) Las frases hechas son expresiones fijas en la lengua, que se caracterizan por ser semánticamente opacas, es decir, que su significado no refleja la suma de los significados de las palabras que la forman. Algunos ejemplos de frases hechas son: *tirar la toalla, meter la pata, tomar el pelo...*, etc.

b) Las combinaciones sintagmáticas “colocaciones” (*collocations*) son palabras que tienden a aparecer juntas, sin ser una frase hecha. Las combinaciones sintagmáticas se diferencian de las frases hechas en que su significado es la suma de los significados de las palabras que la forman.

c) Las expresiones institucionalizadas, unidades de carácter pragmático, son fórmulas socialmente aceptadas y representan el estándar con el que los hablantes se expresan en diferentes situaciones, por ejemplo: *el gusto es mío, ¿aló? (en el teléfono), un momento, por favor...etc.*

Al entender el estudio del léxico como el estudio de *unidades léxicas* se deben tener en cuenta también las implicaciones pedagógicas y metodológicas. Uno de los factores que se deben considerar es el hecho de que se le otorga mucha importancia al estudio de las frases hechas, pues su significado no es deducible a partir de las palabras que las conforman y no siempre tienen un correspondiente en otras lenguas. Además, para la presentación del léxico y los ejercicios de práctica se deben conocer las combinaciones de palabras a nivel sintagmático, para potenciar el proceso de creación de redes de significación entre palabras, lo que permite a su vez, como lo plantea Lewis (como se citó en Higuera 2009), que se inserten en los lugares adecuados del lexicón, y por último, que las expresiones institucionalizadas son también un objetivo de la enseñanza del léxico, porque ayudan al alumno a agilizar la recuperación del vocabulario necesario para llevar a cabo una conversación y en especial “las partes más rutinarias” de ellas (Higuera, 2009, p.113).

4.4 Secuencia didáctica

El término secuencia didáctica es un concepto de difícil abordaje, dado que no se ubica fácilmente una definición detallada de él, y las posibles diferencias que pueden existir entre este, plan de clase, secuenciación de actividades y lección no se han establecido concretamente; de hecho, las fuentes consultadas no establecen diferencias entre estos conceptos empleándolos indistintamente y ubicándolos generalmente bajo una categoría mayor llamada *planeación* o *preparación* de clases donde se hace referencia, básicamente, a sus características y componentes primordiales.

Varios académicos (Lewis, M. & Hill, J.,1985; Harmer, J., 1991, 2007; Woodward, T.,1993 citados por Sánchez, S.F.) consideran que todo curso y por consiguiente toda sesión de clase requiere de una estructura global y de preparación juiciosa para ser exitosa. Dicha preparación y estructuración debe realizarse en función de los objetivos a corto y largo plazo, correspondientes a lo que estos autores denominan *preparación a largo plazo* y *preparación a corto plazo*.¹⁷ La primera de ellas tiene que ver con la preparación de la totalidad de secuencias (sesiones) en función de los objetivos generales de determinado curso y la última, se asemeja más al objetivo de este trabajo, pues considera la planeación de secuencias

¹⁷ Traducción propia de: “Long-term y short-term preparation”.

individuales (sesiones aisladas), que en el presente proyecto se denominarán secuencias didácticas.

Para la estructuración de dichas secuencias se deben tomar decisiones importantes con respecto al abordaje de las temáticas a tratar. En primer lugar, en el caso de profesores principiantes especialmente, se puede recurrir a las experiencias previas de aprendizaje, en segundo lugar, se puede hacer uso del libro del curso y por último, se puede hacer a partir de las experiencias e información recogida por el docente durante las clases, proceso denominado por Woodward, (2001) como “aprender mientras se enseña”¹⁸, dado que con el tiempo se logra comprender “que cada lección se compone de variados elementos que afectan a docentes y estudiantes y que pueden ser usados como punto de partida” (p. 6), es decir, que cada información que se recoge de la observación atenta durante las clases puede servir como insumo para la planeación de las subsecuentes sesiones de clase y como fuente de retroalimentación para el mejoramiento de la actividad docente.

En este sentido, hay dos principios fundamentales que se debe tener en cuenta a la hora de diseñar cualquier secuencia didáctica, a saber, *variedad* y *flexibilidad*. (Harmer, 1991). Con *variedad* se refiere Harmer (1991) al hecho de “involucrar a los estudiantes en diferentes tipos de actividades y en lo posible ofrecerles una variada selección de materiales”¹⁹ (p.258). Por *flexibilidad* se entiende la capacidad del docente, de la secuencia y de los materiales de adaptarse, y de ser necesario, de cambiar si la situación particular de la sesión a desarrollar así lo exige. Lewis, M. & Hill, J. (1985), afirman que no se debe “sobrepasar” las clases o, en su defecto, preparar muy rígidamente, error común de los profesores principiantes, pues el plan de clase no debe ser una “camisa de fuerza” sino, por el contrario, un marco general en el cual desenvolverse libre pero intencionadamente. El hecho de escribir el plan de clase resulta de gran ayuda para los profesores, aunque a algunos les genere incomodidad el hecho de que los estudiantes noten que se requiere de su consulta durante la sesión, sin percatarse de que, de hecho, ellos esperan del docente que esté preparado; sin embargo, debe tenerse en cuenta que una planeación demasiado larga

¹⁸ Traducción propia de: “learning as we teach”

¹⁹ Traducción propia de: “involving students in a number of different types of activity and where possible introducing them to a wide selection of materials”.

posiblemente no podría ser consultada con facilidad durante la clase, generando así mayor ansiedad para el docente.

Teniendo en cuenta lo anterior y retomando el tema de la estructuración de la secuencia didáctica, se debe anotar que, como lo aseveran Lewis & Hill (1985) “una buena sesión de clase debe tener un inicio, un intermedio y un final”²⁰ (p. 60); es decir una “buena clase” debe tener una introducción, durante la cual se recuerde lo aprendido y lo hecho anteriormente (si este fuese el caso) y se expongan los objetivos de la sesión particular; y un final, en el que el profesor resume brevemente lo que se hizo y posiblemente se menciona lo que sucederá en la siguiente sesión, por lo que ninguna de estas dos etapas debe ser muy larga. Cabe anotar que lo anterior no tiene nada que ver con la estructura de las actividades a realizar en el *intermedio* de la clase, pues solo suponen fases de información general.

En esta etapa intermedia, la *secuenciación*²¹ de actividades debe seguir también unos principios básicos. Nunan (1989), propone, para esta secuenciación que se tenga en cuenta, principalmente, la *continuidad* en las actividades, pues encadenar las actividades en secuencia le muestra el camino al estudiante para alcanzar un objetivo para el cual cada actividad, en orden, fue ofreciéndole las herramientas requeridas.

Al respecto se ha escrito mucho y desde diferentes perspectivas. Desde el tradicional P-P-P, muy criticado por varios teóricos (Woodward, 1993; Willis, 1994; Scrivener, 1994; Lewis, 1993 citados por Harmer, 1996 y Criado Sánchez, S.F.) hasta nuevas propuestas como la ESA *engage-study-activate* de Harmer (1996, 2001) y el O-H-E (*observación de la lengua-hipotetización* con base en la observación hecha – *experimentación* para comprobar que las hipótesis son correctas) de Lewis (1996 citado por Criado Sánchez, S.F.), en los cuales se favorecen los procesos de descubrimiento guiado y de uso de la lengua más libremente que en secuencias más tradicionales.

En el presente trabajo, atendiendo a los principios del Enfoque Léxico como base procedimental de la secuencia, se llevará a cabo la planeación y articulación de las

²⁰ Traducción propia de: “A good lesson has a beginning, a middle, and an end”.

²¹ Entendida como la ordenación de una serie de elementos, uno detrás de otro, de tal manera que tal ordenación implica una cierta relación entre las partes ordenadas (definición elaborada por Criado Sánchez, R. (S.F.)

actividades correspondiendo a las tres etapas propuestas por este que son: *observación*, *hipotetización* y *experimentación* mencionadas anteriormente.

5. Marco metodológico

5.1 Enfoque de la investigación

Esta investigación se realiza según los principios del enfoque cualitativo, cuyo propósito es el de “«reconstruir» la realidad tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido.” (Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2010 p.20). Este enfoque proporciona un análisis más detallado y profundo de los datos recolectados y un acercamiento hacia la realidad subjetiva del tema de investigación.

Según Hernández-Sampieri et al. (2010) la investigación cualitativa se caracteriza primordialmente por tratarse de un proceso de tipo inductivo, que no se fundamenta en la estadística ni en la medición numérica y por no tener una secuencia lineal, esto es, por moverse bidireccionalmente entre los hechos y su interpretación, lo cual depende de las características particulares de cada investigación. Este enfoque de investigación se caracteriza también por ir de lo particular a lo general, analizando casos que lleven a una idea general del objeto de estudio. De igual manera, una investigación basada en este enfoque observa los procesos contextualizándolos, pero sin intentar influir en ellos ni manipularlos.

Teniendo en cuenta la diferenciación que hacen Seliger & Shohamy (1989) de los tipos de investigación en el ámbito de las lenguas extranjeras y analizando el tipo de trabajo que se pretende hacer con el desarrollo de este proyecto, podemos concluir que éste es de tipo práctico-aplicado.

La investigación básica o teórica constituye el insumo de toda investigación aplicada, pues a partir de su desarrollo y sus resultados se busca resolver un problema específico, en este caso, en el ámbito del aprendizaje del español como lengua extranjera. Sin embargo, por ser el objetivo del presente proyecto de aplicación práctica no sólo la resolución de un problema a partir de un constructo teórico, sino también el desarrollo y aplicación de las

actividades y los materiales necesarios para llevarla a cabo, esta se enmarca dentro de la categoría de investigación de tipo práctico-aplicado.

Dado que en el presente proyecto se elaborarán tanto la secuencia didáctica como los materiales para llevarla a cabo, se utilizarán los planteamientos metodológicos de Tomlinson (1998) mencionados en el marco conceptual.

5.2 Ruta metodológica y procedimiento

El desarrollo de los materiales para la secuencia se realizará a partir de los pasos descritos y propuestos por Jolly & Bolitho (1998, como se cita en Tomlinson, 2000). El proceso se describe a continuación. La secuencia didáctica detallada se encuentra en el anexo 10.

ETAPA	DESCRIPCIÓN
<p>1. Identificación por parte del profesor o el estudiante de una necesidad a satisfacer o un problema a resolver mediante la creación de materiales.</p>	<p>A partir de nuestra experiencia como docentes hemos comprobado que la primera clase de lenguas extranjeras suele presentar problemas tanto para el profesor como para el estudiante, incrementando muchas veces los niveles de ansiedad. Del mismo modo, hemos notado que muchas veces el profesor no dispone de un material o procedimiento que le ayude a menguar dicha ansiedad en sus estudiantes. Con el objetivo de identificar el problema se llevó a cabo una revisión de la literatura existente sobre el manejo de la ALE en la primera clase de lenguas.</p>
<p>2. Exploración del área de necesidad o problema en términos de qué lengua, qué significados, qué funciones, qué destrezas, etc.</p>	<p>Luego de revisar la literatura existente sobre el tema, se evidenció una carencia de materiales que tengan en cuenta aspectos relevantes que influyen en la ansiedad en lengua extranjera</p> <p>Se planteó enseñar los contenidos tradicionales de una primera clase, correspondientes a las formas de saludos, despedidas y algunos aspectos de una presentación personal básica. El estudiante obtendrá las destrezas suficientes para requerir y brindar información básica</p>

	sobre sí mismo y su estado de ánimo, así como preguntar el nombre de los objetos en español.
<p>3.Realización contextual de los nuevos materiales propuestos buscando ideas, contextos o textos adecuados para trabajar.</p>	<p>Con el fin de estructurar adecuadamente la secuencia didáctica que se desarrollaría, de manera que correspondiera con los objetivos de la investigación, se tuvieron en cuenta los factores que más frecuentemente causan la ALE y los principios pedagógicos del Enfoque Léxico, así como principios para el desarrollo de materiales, como se relaciona a continuación:</p> <p>Factores que pueden causar o indicar ALE (García, 2011; Horwitz et al.,1986; MacIntyre, 1995; MacIntyre & Gardner, 1991, 1994)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprensión comunicativa • Inhibición en actividades en grupo • Temor al fracaso • Miedo ante las pruebas orales • Bloqueo ante actividades orales • Miedo a la evaluación negativa • Miedo a los juicios de los otros (compañeros, profesor) • Negación a participar en dinámicas de grupo • Siente que el aprendizaje de la lengua está más allá de sus capacidades • La ALE aparece sobre todo en actividades de escucha y producción oral. • Dificultad al comprender instrucciones

	<ul style="list-style-type: none"> • Estudio excesivo²² para suplir falencias <p>Principios pedagógicos del Enfoque Léxico (Higueras, 2009; Álvarez-Cavanillas, 2008; Baralo, 2006-2007; Karadjounkova, 2009; Lewis & Hill, 1985; Morante, 2005; Oster, 2009; Sinclair, 1991)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se enseña lo que se dice realmente, es decir lo que dicen los nativos. • Se llama la atención del estudiante hacia las posibilidades sintácticas de las unidades léxicas. • Se reflexiona sobre la existencia de palabras útiles, dada su frecuencia de uso y variedad de significados. • Se fomenta la elaboración de hipótesis sobre los usos de las unidades léxicas. • Se amplían las posibilidades presentadas en las etapas iniciales de la secuencia. • Se proporcionan co-textos para las palabras, esto es, posibilidades de combinación. • Se proponen actividades que permiten hacer relaciones entre palabras para mejorar y agilizar su aprendizaje. • Se respeta el orden Observar-Hipotetizar-Experimentar, correspondiente al paradigma propuesto por el enfoque. <p>Principios para el desarrollo de materiales (Tomlinson, 1998, 2000, 2003)</p>
--	---

²² Traducción propia de: “*Overstudying*”

	<ul style="list-style-type: none">• Los materiales deben lograr <i>impactar</i>, es decir, deben lograr atraer la curiosidad y el interés de los estudiantes.• Los materiales deben ayudar a los estudiantes a sentirse cómodos y reducir la presión que la clase pueda producirles.• Los materiales debe ayudar a los estudiantes a desarrollar confianza, mediante actividades que los involucren en tareas estimulantes, imaginativas y que les exijan algún grado de creatividad.• Los estudiantes deben estar listos para adquirir los temas que les serán enseñados, puesto que esa disposición (readiness) hace que el estudiante aplique las reglas con mayor facilidad y frecuencia y en una mayor variedad de contextos.• Los materiales deben proveer a los estudiantes oportunidades para usar la lengua meta para lograr propósitos comunicativos, en situaciones que idealmente deben ser establecidas por ellos mismos y no controladas por el profesor.• Los materiales deben permitir un periodo silencioso al comienzo del proceso, puesto que este permite una suerte de aclimatación del estudiante que le ayuda a desarrollar confianza y le permite una mayor exposición a la lengua.• Los materiales no deben confiarse demasiado en la práctica controlada, en favor de actividades con un mayor grado de espontaneidad.
--	--

	<p>Teniendo en cuenta los anteriores criterios y el perfil general del grupo al que se dirige la secuencia (estudiantes del primer nivel del CLAM), así como el hecho de que se trata de una primera clase, se escogieron los siguientes contenidos para la secuencia:</p> <ul style="list-style-type: none">• Los saludos <i>buenos días, buenas tardes, buenas noches, hola, buenas y quiubo.</i>• La fórmula para preguntar por el nombre (<i>¿Cómo es su nombre?</i>) y para responder a esta pregunta (<i>Mi nombre es...</i>)• La fórmula para preguntar por el estado de ánimo <i>¿Cómo está?</i>• Las fórmulas para responder a esta pregunta (<i>Bien, más o menos, no muy bien, mal</i>)• La fórmula para preguntar por el nombre de algo (<i>¿Cómo se dice... en español?</i>)• Las despedidas <i>Hasta luego, adiós, nos vemos, chao.</i> <p>Siendo de gran relevancia para el Enfoque Léxico la concienciación acerca de las posibilidades combinatorias de las unidades léxicas, se decidió dar gran importancia a la unidad léxica <i>cómo</i>, mediante la cual se forman varias de las expresiones que se tratan en la secuencia. Por lo anterior se decidió representarla gráficamente como un superhéroe; de esta forma, el estudiante puede reconocerla y hacerse consciente de su importancia y de la rentabilidad de su aprendizaje.</p> <p>Los contenidos de la secuencia se definieron después de someter a prueba una versión preliminar del material a la</p>
--	--

	revisión por parte de los expertos en el área Carlos Rico y Ana María Rojas.
<p>4. Realización pedagógica de los materiales buscando ejercicios y actividades adecuadas y brindando las instrucciones adecuadas para su uso.</p>	<p>Teniendo en cuenta que la secuencia se rige por los principios pedagógicos del Enfoque Léxico, se buscó que la sucesión de actividades estuviera organizada bajo el paradigma propuesto por el enfoque (<i>Observar-Hipotetizar-Experimentar</i>). Para esto se organizaron las etapas y actividades de la siguiente forma:</p> <p><u>Etapas 1: Observación:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • El profesor tiene en el tablero en desorden tarjetas con las letras que componen la unidad léxica “hola” (Anexo 11.1) y con mímica finge que no sabe qué hacer con ellas. Intenta ordenarlas varias veces, pero no consigue formar la palabra, por lo que pide ayuda a los estudiantes hasta que logran hacerlo. • A continuación entrega a cada estudiante las piezas de un rompecabezas (Anexo 11.2) que estos deberán armar de manera individual. Cada uno de estos rompecabezas contiene las expresiones de una etapa de un diálogo y forman juntos uno más grande que los estudiantes deberán armar entre todos. • Una vez hayan terminado de armar cada uno su rompecabezas, se les pide que lo unan al de sus compañeros, para armar el rompecabezas grande que contiene la secuencia de un diálogo, integrando todas las etapas.

Etapa 2: Hipotetización:

- En esta etapa los estudiantes reciben algunas tarjetas (Anexo 11.4) que contienen fórmulas correspondientes a las situaciones del rompecabezas que armaron y que deben ubicar carteleras (Anexo 11.3) que encuentran en las paredes del salón. Junto con estas tarjetas reciben algunas en blanco y marcadores para que escriban otros saludos, si los conocen o los han escuchado.
- Se les entrega la cartilla (Anexo 11.6) y se realiza la actividad llamada “Dictado”. Ella consiste en un dictado de algunas expresiones, con el objetivo de que el estudiante las escriba tal cual las escucha.

Etapa 3: Experimentación:

- Los estudiantes deben averiguar por algunos datos de sus compañeros. Para esto deberán presentarse con dos de ellos y recoger sus datos personales en las fichas que se les entregan (Anexo 11.5). Las informaciones que necesitan completar en la ficha son: Nombre (escritura y pronunciación en lengua original), estado de ánimo y una fórmula de despedida en la lengua materna.

Etapa adicional: Tarea para la casa:

- En su cartilla, el estudiante deberá completar una tabla en la que debe recopilar expresiones adicionales análogas a las aprendidas en clase. Para ello debe hablar con alguien fuera de clase y

	<p>preguntarle cómo más se puede expresar lo mismo que aprendieron con las fórmulas vistas en clase.</p>
<p>5. Producción física de los materiales teniendo en cuenta la diagramación, tamaño de fuente, elementos visuales, reproducción, longitud de las grabaciones, etc.</p>	<p>Para apoyar el desarrollo de las actividades descritas en el paso anterior se desarrollaron los siguientes materiales físicos, con ayuda de un diseñador gráfico profesional, tratando siempre de escoger los mejores materiales y poniendo especial cuidado en lo llamativo y claro que debería resultar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas con el saludo (Anexo 11.1): Puesto que el profesor debe organizarlas en el tablero deben ser lo suficientemente grandes y su tipo de letra lo suficientemente claro para que los estudiantes puedan verlas desde sus lugares. Por todo esto se escogió el tamaño carta y fuente grande y clara en color negro. Se fijan al tablero con cinta adhesiva. • Rompecabezas grande (Anexo 11.2): Por tratarse del material más importante de la secuencia, a partir del cual se estructuran las actividades siguientes, debe ser llamativo, claro y organizado. En él se muestra por primera vez el esquema de colores que se manejará durante la secuencia para representar cada una de las etapas del diálogo. Su tamaño debe ser adecuado para que los estudiantes puedan armarlo juntos y luego tenerlo como referencia, por lo tanto su tamaño impreso es 80x80 cm, en un material que resiste la manipulación y resulta visualmente atractivo. Es importante que la relación entre las unidades léxicas, las imágenes y

	<p>el color esté muy clara para evitar confusiones y resultados no deseados.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Carteleras y fichas (Anexos 10.3 y 10.4): Conservan el esquema de colores propuesto en el rompecabezas grande. Las carteleras se construyen con los vinilos autoadhesivos (Anexo 11.3), pegándolos sobre el material que el profesor elija o tenga a su disposición (papel periódico o kraft, cartulina, etc.) Las fichas están impresas en tamaño media carta. • Fichas para recopilar información (Anexo 11.5): Su tamaño es 15cm x 10 cm y tienen el espacio suficiente para escribir la información recolectada. La diagramación incluye imágenes llamativas y el esquema de colores propuesto en el rompecabezas inicial. • Cartilla para el estudiante (Anexo 11.6): Se trata de un material de apoyo para el estudiante. Consiste en una cartilla que se organiza mediante el esquema de colores propuesto. Contiene las expresiones aprendidas en clase, organizadas en ejercicios que los estudiantes deben desarrollar. Se encuentra impresa en forma de cuadernillo y su diagramación es clara, motivante y llamativa, para que el estudiante la conserve con agrado.
<p>6. Uso en el aula de clase</p>	<p>En vista de la imposibilidad de implementar la secuencia en una primera clase de español en el CLAM, debido a la inexistencia de un grupo de nivel uno entre octubre y noviembre de 2014, fue necesario traducir los materiales y la secuencia al alemán, con el fin de poder ponerlos a</p>

	<p>prueba en la práctica. La secuencia de actividades y las características del material no se modificaron de manera alguna, para poder obtener datos lo más similar posible a los que se habrían podido recoger de la implementación en el escenario original planteado para este proyecto.</p> <p>Las actividades se desarrollaron en diferentes patrones de interacción como son: individual, grupal y en pleno, según el ejercicio de la secuencia. El profesor debe guiar la actividad, asesorando la realización de las actividades y resolviendo eventuales preguntas.</p>
<p>7. Evaluación de los materiales en cuanto al cumplimiento de los objetivos propuestos.</p>	<p>Con el fin de evaluar tanto la secuencia didáctica como el material utilizado, se diseñaron los siguientes instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una matriz de observación diligenciada por uno de los investigadores durante la sesión, que tiene el objetivo de evaluar tanto los principios pedagógicos sobre los que está diseñada la secuencia, como su efecto sobre la ansiedad de los estudiantes. • Un formato de evaluación del material mediante el cual los participantes evalúan la coherencia del mismo con los principios pedagógicos del Enfoque Léxico, los principios de desarrollo de materiales, y los factores que pueden generar ansiedad en clase. <p>Estos instrumentos, junto con la filmación de la sesión de implementación y su grabación en audio, así como la retroalimentación posterior de los participantes, hicieron</p>

	<p>posible el análisis y evaluación de la secuencia a la luz de los principios establecidos.</p>
--	--

5.3 Población

La población a la cual se dirigen la secuencia y el material diseñado para el presente proyecto corresponde a los estudiantes de nivel 1 del Centro Latinoamericano de la Pontificia Universidad Javeriana con sede en Bogotá.

El Centro Latinoamericano (CLAM) fue fundado en la década de los 60 y ha tenido, desde entonces, como objetivo principal la enseñanza de español para extranjeros, convirtiéndose así en un centro de enseñanza de español pionero en Colombia y América Latina. Hasta el año 1999 tuvo su sede en las instalaciones del Colegio Máximo de la Compañía de Jesús en el barrio Chapinero y posteriormente fue trasladado al campus de la universidad, a su actual sede en el edificio José Rafael Arboleda (67) en la transversal 4 No. 42-00 piso 4.²³

Los cursos ofrecidos por el CLAM comprenden 12 niveles de lengua y cultura en los que se logra la competencia lingüística correspondiente al nivel C2 del marco Común Europeo de Referencia (MCER) y cuyo objetivo es el de mejorar y desarrollar la capacidad de los estudiantes para comunicarse eficazmente en español y la comprensión de algunos aspectos de la cultura colombiana y latinoamericana.²⁴

5.4 Muestra

Dada la no disponibilidad de estudiantes principiantes que cursasen el nivel uno de español en el CLAM entre octubre y noviembre de 2014 y como consecuencia de la falta de tiempo

²³ Información obtenida de: <http://antorchaweb.com/centrolatino/index.php/es/centro-latinoamericano>

²⁴ Información obtenida de: <http://antorchaweb.com/centrolatino/index.php/es/programa-de-espanol-para-extranjeros>

para esperar a que esta población estuviese disponible, se optó por tomar una muestra por conveniencia para la implementación de la secuencia didáctica, llevándola a cabo en un idioma distinto, en este caso alemán, recurriendo a la experiencia de los autores de este trabajo.

De acuerdo con las características del proyecto en la fase investigativa y atendiendo a los problemas de viabilidad que la implementación en el escenario original representaba, se optó por hacer un cambio en el idioma (para la implementación únicamente), hecho que no se considera como un cambio determinante que afecte la coherencia del proyecto, pues lo que se pretende es evaluar la secuencia y los materiales a la luz de los desencadenantes de la ALE y su efecto sobre el aprendizaje durante la primera clase, a la luz de los principios pedagógicos y de desarrollo de materiales y no a la luz de sus efectos sobre el aprendizaje del español específicamente.

Este tipo de muestra, como se afirma en varios documentos acerca de la investigación cualitativa (Salamanca y Martín-Crespo, 2007; Serbia, 2007; Quintana y Montgomery, 2006; Sandoval, 1996, entre otros) tiene como principios fundamentales consideraciones de tipo práctico, con el fin de obtener, en el menor tiempo posible, el mejor tipo de información dentro de las circunstancias concretas que rodean la investigación. En este sentido, al tener en cuenta la escasez de tiempo y la falta de una población disponible para muestreo se optó por ubicar un grupo de personas que, de acuerdo con algunos criterios lógicos de selección determinados por el perfil general de los estudiantes del CLAM, sin conocimientos formales de alemán, fuesen mayores de 14 años de edad y tuviesen conocimientos de la lengua inglesa. Por otra parte, partiendo del hecho de que la falta de tiempo no permitiría organizar una sesión adicional para la evaluación del material por expertos y profesores con experiencia en el desarrollo de materiales y en la enseñanza de lenguas extranjeras, en particular de español, se optó por solicitar, además, que estas personas tuviesen estas características también, para llevar a cabo la etapa de implementación de la secuencia y de evaluación de material durante la misma sesión.

5.5 Técnicas de recolección de datos

5.5.1. La observación cualitativa.

Según Hernández-Sampieri et al. (2010) la observación cualitativa es un proceso en el que el investigador se adentra profundamente en situaciones sociales y no se limita a contemplarlas pasivamente, sino que participa de forma activa y con actitud reflexiva. Del mismo modo, afirma que el término *observación* no se refiere únicamente a las percepciones que tiene el investigador a través del sentido de la vista, sino que este debe tomar nota de todo lo que pueda percibir y que lo ayude a cumplir los objetivos de su investigación. Además de ser el único medio del que no se puede prescindir en una investigación cualitativa.

Para Hernández-Sampieri et al. (2010) este proceso tiene varios objetivos, entre los que se cuentan la exploración de ambientes y contextos y su descripción, la comprensión de procesos y los patrones que se desarrollan a partir de ellos, la identificación de problemas y la generación de hipótesis para estudios posteriores entre otros.

Hernández-Sampieri et al. (2010) también relacionan, basándose en numerosos estudios (Willig, 2008; Anastas, 2005; Rogers y Bouey, 2005; Esterberg, 2002), algunas de las cuestiones que son importantes en una observación; las más importantes son el ambiente físico y social, las acciones individuales y colectivas, los artefactos utilizados por los actores, los hechos relevantes y retratos humanos de los participantes del fenómeno observado. Estos elementos, a partir del desarrollo del estudio, van convirtiéndose en unidades de análisis que se recolectan con ayuda de un formato de observación diseñado específicamente para ello y se seleccionan según su pertinencia para la investigación.

Por otra parte, el papel del observador cualitativo es muy activo en la investigación cualitativa y su rol puede ir de una simple contemplación pasiva de los fenómenos, hasta una participación completa, en la cual se convierte en un participante más, siendo este último el papel más deseable, aunque puede redundar en una pérdida del enfoque como observador, por lo que debe tratar de buscarse un punto de equilibrio (Hernández-Sampieri et al., 2010).

Con el objetivo de recolectar la información necesaria para la presente investigación, a partir de la observación cualitativa que se llevará a cabo durante la implementación de la secuencia didáctica, se desarrolló, en primer lugar, una matriz de observación (Anexo 7), la

cual será completada con las informaciones que surjan durante dicha implementación, por uno de los investigadores. La matriz está estructurada como se expone a continuación.

	Fenómeno a ser observado	Categorías
Ansiedad	<p>Reacción Ante la corrección</p> <p>En este campo se pretende observar las reacciones de los estudiantes frente a la corrección de errores y frente al hecho de cometerlos.</p>	Enojo, angustia, vergüenza, risa, incredulidad, desconfianza
	<p>Expresión y comprensión en Lengua Extranjera</p> <p>Para observar y “medir” el nivel de ansiedad de los estudiantes se observan aspectos como la toma de palabra y la actitud hacia la comprensión parcial o nula de instrucciones y/o comentarios en LE. Aquí se pretende evidenciar y anotar todo lo que pueda indicar un cambio en las actitudes que tienen que ver con la expresión en LE, si es voluntaria o no, si es nula, y por otro lado, si al presentarse problemas de comprensión el estudiante se bloquea, busca la ayuda del profesor o de alguien más, si lo manifiesta o se disgusta, entre otros.</p>	Toma voluntaria de la palabra, toma de riesgos, reacción ante la no comprensión de expresiones, palabras, indicaciones, recurrir a explicación del compañero, negarse a hablar
	<p>Fenómenos (cambios) físicos observables</p> <p>Este apartado considera todas las manifestaciones físicas que indiquen aumento o disminución de los niveles de ansiedad, que se refleja en cambios físicos perceptibles por observación como temblores, sonrojos y demás, además de los cambios en la manera de hacer contacto visual con los compañeros o el profesor.</p>	Sonrojo, sudoración, temblores, tartamudeo, evitar contacto visual
	Observaciones Adicionales	

	Campo para anotaciones que puedan ser de importancia para la presente investigación, pero que no se hayan contemplado en las anteriores categorías.	
--	---	--

En segundo lugar, se desarrolló una matriz de valoración (Hernández-Sampieri, 2010) (Anexo 8), con el objetivo de que el grupo de expertos que participaron en la implementación, evaluaran la calidad del material y la secuencia, con respecto a los factores desencadenantes o indicadores de ALE (García, 2011; Horwitz et al., 1986; MacIntyre, 1995; MacIntyre & Gardner, 1991, 1994), los principios pedagógicos del Enfoque Léxico (Higueras, 2009; Álvarez-Cavanillas, 2008; Baralo, 2006-2007; Karadjounkova, 2009; Lewis & Hill, 1985; Morante, 2005; Oster, 2009; Sinclair, 1991) y los principios de desarrollo de materiales (Tomlinson, 1998, 2000, 2003).

5.5.2 La entrevista cualitativa.

Según Hernández-Sampieri et al. (2010) una entrevista cualitativa se caracteriza por su carácter íntimo, asemejándose en su forma y desarrollo a una conversación. El uso de este instrumento tiene como objetivo obtener e intercambiar información, con el fin de construir significados conjuntamente con respecto a un tema y se lleva a cabo cuando se trata de fenómenos complejos de observar.

De acuerdo con Hernández-Sampieri et al. (2010) existen tres clases de entrevistas, dependiendo del grado de flexibilidad y espontaneidad: estructuradas, las cuales se rigen rigurosamente por medio de una lista de preguntas ordenadas de antemano; semiestructuradas, las cuales, a pesar de basarse también en una lista de preguntas, permiten al entrevistador adicionar u omitir algunas de ellas dependiendo del desarrollo de la entrevista, y abiertas, en las cuales sólo existe un esquema general del contenido y es el entrevistador quien va decidiendo su rumbo.

Del mismo modo algunos autores (Rogers & Bouey, 2005; Willig, 2008, como se cita en Hernández-Sampieri et al, 2010), relacionan como características esenciales de las entrevistas cualitativas:

- No tienen un principio ni un fin definidos.
- Las preguntas y el orden dependen de los participantes.
- Es anecdótica en cierta medida.
- Su ritmo y dirección dependen de los participantes.
- El contexto social es un factor importante.
- La forma de la entrevista (registro lingüístico) se ajusta al entrevistado.
- Poseen un carácter amistoso.

Como características adicionales de este instrumento, Hernández-Sampieri et al. (2010) sugiere realizar una introducción, en la que el investigador describe el propósito de la entrevista. También sugiere ordenar las preguntas de las más generales y fáciles de contestar, a las más complejas o sensibles.

Con el objetivo de determinar el perfil general de los estudiantes del CLAM, factor de gran importancia para esta investigación, se llevaron a cabo dos entrevistas (Anexo 4) a las personas que, por su cargo y trayectoria en el CLAM, más información poseen sobre el tema: la profesora Nancy Agray y la directora del CLAM, Carolina Valderrama. Dicha entrevista está estructurada de la siguiente forma:

Tipo de entrevista	Semiestructurada
Duración	20 minutos aproximadamente
Lugar de implementación	Pontificia Universidad Javeriana
Número de preguntas	11
Información por la que se indagará	<ul style="list-style-type: none"> • Cantidad de estudiantes que llegan cada mes al CLAM • Cantidad de estudiantes que llegan a cursar el primer nivel de español • Rango de edad de los estudiantes • Países de procedencia de los estudiantes

	<ul style="list-style-type: none"> • Existencia de un límite de edad para tomar los cursos • Conocimientos de otras lenguas • Motivaciones para aprender español • Índices y causas de deserción en los primeros niveles
--	--

5.5.3 Obtención de datos provenientes de documentos y registros.

Otra fuente de información usual en la investigación cualitativa son los datos obtenidos a partir de documentos, registros, materiales y artefactos los cuales, según Hernández-Sampieri et al. (2010) suelen proveer al investigador de datos referentes a experiencias, situaciones y funcionamiento de un ambiente de investigación.

Es por esto que, con el objetivo de obtener informaciones necesarias para establecer el perfil de los estudiantes de nivel uno del CLAM, se analizaron también los formatos de ingreso que cada uno de ellos diligencia como parte de su proceso de admisión al centro, así como los formatos de la prueba oral de clasificación, documentos a los cuales tuvimos acceso con autorización de las directivas del CLAM.

Para esto se recopilaron las informaciones referentes a edad, país de procedencia, conocimiento de otras lenguas, incluida la materna, y los motivos por los cuales aprende español. Estas informaciones se reunieron sistemáticamente con ayuda de una tabla desarrollada específicamente para tal efecto (Anexo 2).

5.5.4 Adaptación de la Escala de Horwitz (Pre y Post-test).

La escala de ansiedad en el aula de lengua extranjera *FLCAS*²⁵(Horwitz et al. 1986), es un instrumento desarrollado con el objetivo de medir la ansiedad que se experimenta en el aula durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, tomando como objeto de evaluación las tres dimensiones que según Horwitz et al. (1986) componen la ansiedad: la aprensión comunicativa, la ansiedad ante exámenes y el miedo a la evaluación negativa.

²⁵ Traducción propia de: “Foreign Language Classroom Anxiety Scale”

La escala original está compuesta por 33 afirmaciones, en las cuales los estudiantes deben responder en una de uno a cinco, dependiendo de su grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a ellas. Sin embargo, para la presente investigación se adaptó la escala completa hacia una más corta y precisa, teniendo en cuenta que se trata de una primera clase de ELE y algunos ítems de la escala original no serían necesarios o pertinentes, ya que se referían, por ejemplo, a aspectos de la evaluación formal de una clase de lenguas que no se dan en una primera clase.

De este modo, se diseñó un instrumento (Anexos 4 y 5) de 11 ítems, escogidos y redactados con el objetivo de reunir información referente al efecto de la secuencia didáctica y el material sobre la ALE durante la sesión. Este instrumento se desarrolló en inglés pues, a partir del análisis del perfil general del estudiante del CLAM, se evidenció que esta es la lengua que la mayoría de ellos domina.

Los estudiantes deben diligenciar la escala en dos momentos: un pre-test y un post-test cuyos ítems están organizados en relación uno a uno. En el pre-test, el estudiante registra sus impresiones **antes** de la sesión, y en el post-test sus impresiones **durante** la sesión. Esto permite a los investigadores comparar dichas impresiones y analizar el efecto que tuvieron tanto la secuencia como los materiales en la ALE del estudiante.

5.5.5 Grupo focal

Un grupo focal es un grupo de personas con características especiales, que ha sido escogido para llevar a cabo una discusión sobre un tópico particular y cuyo propósito es, según Huerta, (2005) “el de establecer las percepciones, sentimientos, opiniones y pensamientos” (p.2) del grupo homogéneo, que se ha creado para ello. En este sentido, como asegura Mella (2000), el grupo focal debe estar estructurado según las necesidades de la investigación, por lo que antes de ser conformado se deben definir tanto las características de las personas que lo conformarán para que haya homogeneidad en el grupo como el tipo de discusión que se ha de llevar a cabo, considerando como punto de partida los objetivos que se pretenden conseguir por medio de esta técnica; es decir, si la discusión se hace estrictamente sobre un

tema específico o si se le otorga a los participantes la libertad de desarrollar las temáticas como las deseen.

Por su parte, los resultados o el insumo de un grupo focal lo constituyen los datos literales que de él se puedan rescatar. Para poder lograr los objetivos de obtención de información se deben tener en cuenta, según se postula en Mella (2000) también el confort de los participantes para así mismo, poder decidir el mejor tipo de discusión para recoger los datos requeridos. El registro de este tipo de discusiones se puede hacer a través de notas de campo tomadas por el asistente de moderación, notas esquemáticas y grabaciones de audio, de las que después se obtienen y analizan extractos literales.

En este sentido, dado que el “moderador” en su papel de motivador y organizador de la discusión fue llevado a cabo por el profesor y que la misma sesión de clase la matriz de valoración motivan la discusión²⁶, esta última se llevó a cabo de manera libre y espontánea. De ella se rescatan citas textuales que fueron recopiladas en un instrumento para la toma de notas de campo (Anexo 9) y extractos que tienen que ver con temas específicos correspondientes con las categorías del análisis de datos en el apartado 6 como son: **6.2.1.1 la secuencia didáctica como facilitadora de la comunicación, 6.2.1.2 la secuencia didáctica disminuye el miedo frente a la evaluación, 6.2.1.3 influencia positiva de la secuencia didáctica en la ALE, 6.3 enfoque léxico, 6.4 desarrollo de materiales.**

²⁶ Se desarrollan simultáneamente

6. Análisis de resultados

6.1 Perfil de los estudiantes del CLAM de nivel uno

Con el fin de determinar el perfil general de los estudiantes que ingresan a los cursos del CLAM, en especial al nivel uno, se realizó un análisis de las entrevistas semi-estructuradas hechas a Nancy Agray, antigua directora y coordinadora académica de los cursos de español del CLAM y Carolina Valderrama, su sucesora en el cargo. Por sugerencia de ellas, al tratarse de un perfil demasiado heterogéneo, se revisaron también los formatos de ingreso de los nuevos estudiantes que ingresan al nivel uno (Anexo 1) en el periodo comprendido entre febrero y octubre de 2014, para obtener los datos más actuales para esta caracterización, que se analizan por medio de ilustraciones de porcentajes de este apartado.

Como primera fuente de información, la profesora y directora de la maestría en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera Nancy Agray y la actual coordinadora de CLAM Carolina Valderrama, quienes a partir de su experiencia de muchos años a cargo de Centro Latinoamericano, de los cursos de español y de los programas de movilidad y cooperación internacional de la pontificia Universidad Javeriana; describen a los estudiantes del CLAM como un grupo reducido de personas que comprende, en el año 2013, no más de 20 estudiantes de los cuales muy pocos llegan a cursar el nivel uno de español, pues la mayoría tiene conocimientos previos del idioma por diferentes razones.

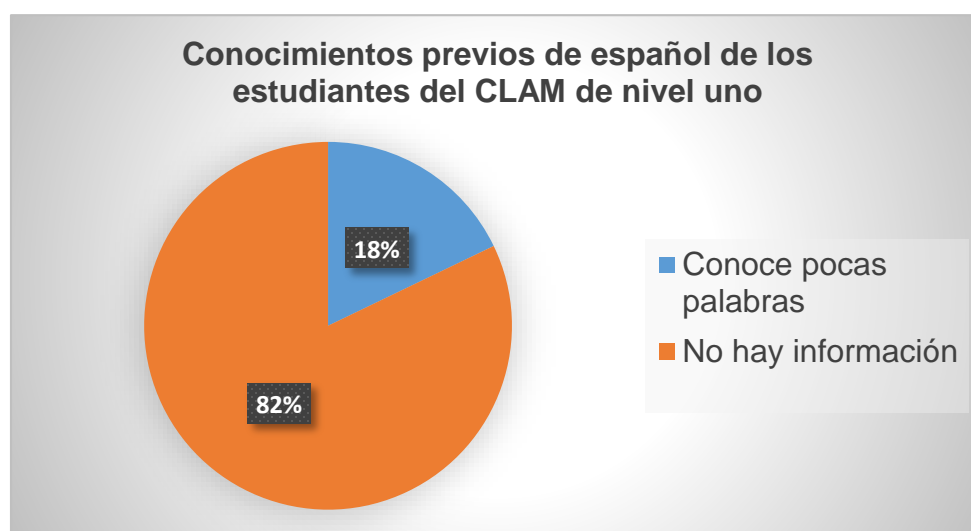


Ilustración 6.1. 1

Por esta razón, resulta difícil clasificar a muchos de ellos, pues sus habilidades en español son dispares. Algunos comprenden muy bien la lengua oralmente, pero no producen fluida o eficazmente en la lengua. (Ilustración 6.1.1)

En lo referente a la edad las dos entrevistadas coinciden en decir que generalizar a los estudiantes en términos de edad es casi imposible. Según sus comentarios, ha habido estudiantes desde los 15 años hasta mayores de 70. De hecho, no hay un límite máximo de edad establecido oficialmente. El promedio general para el nivel uno podría establecerse entonces entre los 19 y los 38 años, rango en donde la ilustración 6.1.2 muestra el mayor porcentaje.



Ilustración 6.1.2

Con respecto a la procedencia ambas coinciden en afirmar que también es heterogénea. Actualmente habitan en Colombia y aprenden español gran cantidad de norteamericanos, coreanos, chinos, japoneses y alemanes, aunque vienen estudiantes de todos los continentes como se aprecia en la ilustración 6.1.3

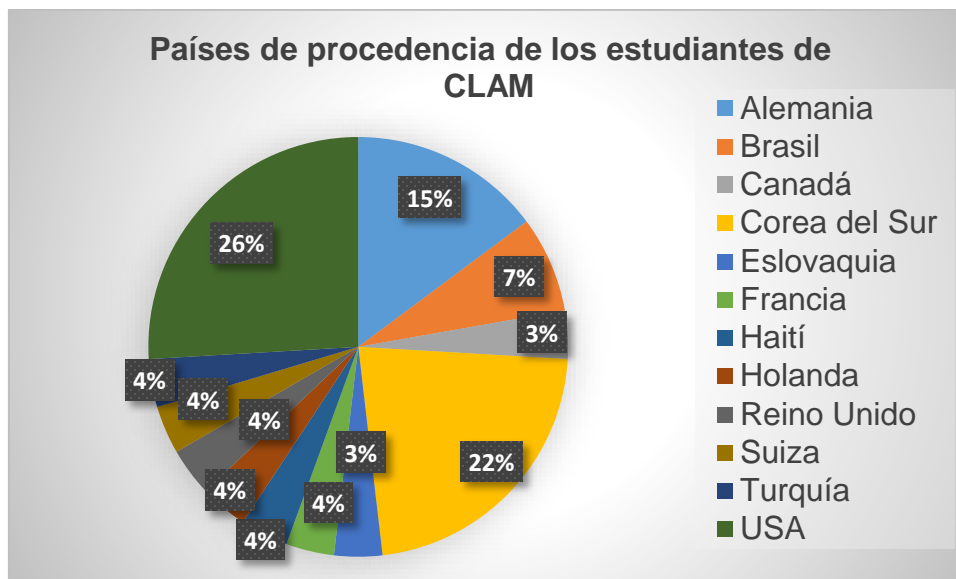


Ilustración 6.1. 3

En cuanto a las motivaciones, estas tienden a ser variadas. La mayoría quiere realizar estudios en Colombia o en países de habla española, por lo que su motivación es meramente académica. Otro de los factores que motivan el aprendizaje del español en Colombia es el hecho de que hay más convenios interinstitucionales con Alemania, por lo que llegan cada vez más alemanes al CLAM, entre otros factores como la necesidad de comunicarse rápidamente por razones laborales o de simple supervivencia en la ciudad. (Ilustración 6.1.4)

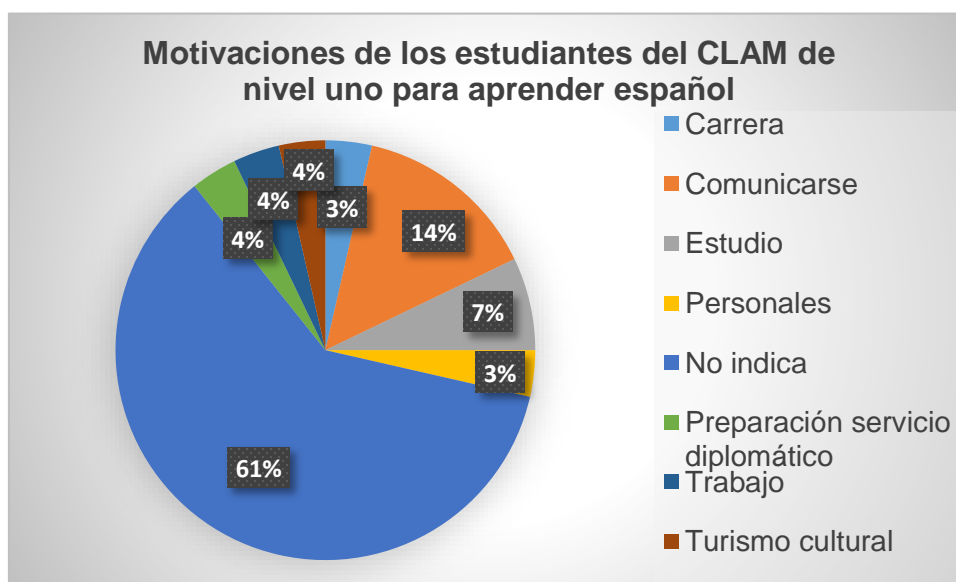


Ilustración 6.1. 4

Por su parte, acerca de los conocimientos previos se menciona que en general los tienen y no solo de español, sino también de otras lenguas distintas a la materna. Al respecto señalan las profesoras que la mayoría de estudiantes de Europa hablan más de un idioma en contraposición a los procedentes de USA, Australia, Gran Bretaña, entre otros; pues el inglés les sirve para desenvolverse en cualquier lugar del mundo. La profesora Agray y la profesora Valderrama difieren en sus percepciones con respecto a los conocimientos de la lengua inglesa de los estudiantes. Mientras la primera considera que los estudiantes no conocen en un porcentaje significativo el inglés, la segunda asegura que la mayoría lo habla y con muchas más razones y en mayor medida los asiáticos, quienes hablan lenguas de que no son muy habladas fuera de sus naciones de origen. El análisis de las fichas de inscripción muestra datos contundentes con respecto al conocimiento de otros idiomas. El inglés se muestra como lengua común para la mayoría de estudiantes. (Ver ilustración 6.1.5)

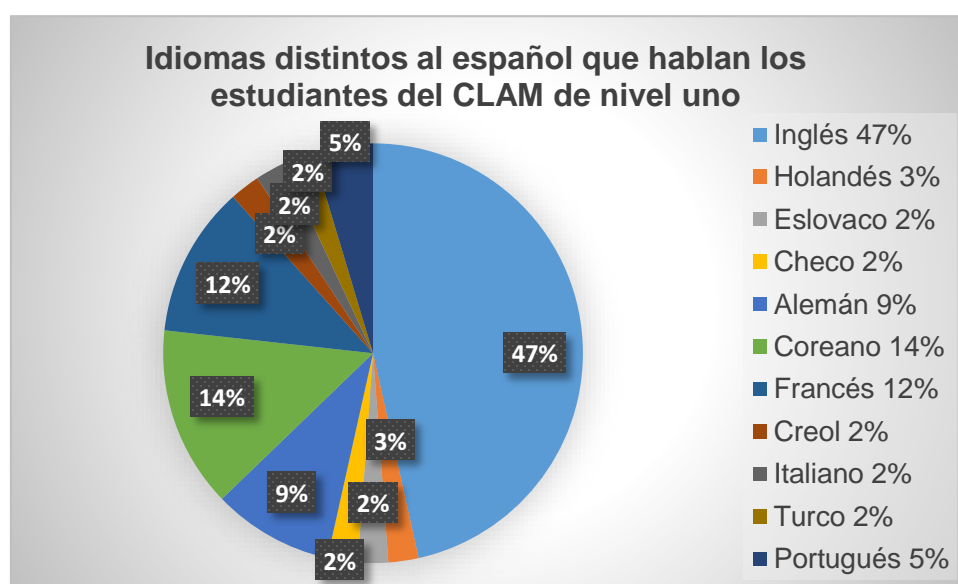


Ilustración 6.1. 5

6.2 Implementación

Para el desarrollo y puesta a prueba de la secuencia didáctica se contó con la participación de tres docentes de español experimentados en el área que colaboraron activamente en el proceso de implementación, tanto en el papel de estudiantes principiantes para determinar los niveles de ALE, como evaluadores-expertos del material y de la secuencia.

Antes de empezar la sesión de clase se les pidió tomar el pre-test de la adaptación de la escala FLCAS de ansiedad (Horwitz et al., 1986) (Anexo 5). Una vez la diligenciaron se procedió a dar inicio a la clase, según la secuencia diseñada para tal fin (Anexo 10). Tras la sesión de clase se les pidió que evaluaran el material como expertos en la enseñanza de español como lengua extranjera, a la luz de las causas más comunes de ALE (García, 2011; Horwitz et al., 1986; MacIntyre, 1995; MacIntyre & Gardner, 1991, 1994), de los principios pedagógicos del Enfoque Léxico (Higueras, 2009; Álvarez-Cavanillas, 2008; Baralo, 2006-2007; Karadjounkova, 2009; Lewis & Hill, 1985; Morante, 2005; Oster, 2009; Sinclair, 1991) y de los principios de desarrollo de materiales propuestos por Tomlinson, (1998, 2000, 2003) que se tuvieron en cuenta para este proyecto. Para tal fin, los participantes diligenciaron una matriz de valoración (Anexo 8) en el que se evalúan tanto la secuencia como el material, marcando las opciones sí y no indicando, de manera opcional, el número de la actividad que representa claramente el ítem y aportando, voluntariamente, comentarios adicionales.

Vale la pena recordar que la escala se les proporcionó en inglés a los participantes, por ser esta la lengua que, gracias al perfil determinado (Ilustración 7.1.5), se identificó como lengua común entre la mayoría de los estudiantes. En este documento, las respuestas se consignaron por medio de marcas sobre unas escalas organizadas así: (1) Totalmente de acuerdo, (2) de acuerdo, (3) ni de acuerdo, ni en desacuerdo, (4) en desacuerdo (5) totalmente en desacuerdo.

También resulta importante mencionar, que por parte de los evaluadores se comentaron y resaltaron fenómenos, sensaciones, impresiones y situaciones que no estaban contempladas en el instrumento de evaluación, pero que constituyen informaciones importantes a tener en cuenta como posibles categorías emergentes.

Por otra parte, es relevante mencionar que la versión de la secuencia y de los materiales que se presentó para implementación y que fue traducida del español al alemán para tal fin, es la versión final corregida gracias a los aportes sugerencias y comentarios del profesor Carlos Rico Troncoso y la profesora Ana María Rojas, expertos en el área del desarrollo y desarrollo de materiales.

Finalmente, se proponen tres categorías *a priori* de evaluación con respecto a la ansiedad, a saber, lo referente **6.2.1.1 la secuencia didáctica como facilitadora de la comunicación**, **6.2.1.2 la secuencia didáctica disminuye el miedo frente a la evaluación**, **6.2.1.3 influencia positiva de la secuencia didáctica en la ALE**, de las cuales se da cuenta en el apartado siguiente. Para cada una de estas categorías se incluyen las afirmaciones relacionadas y las respuestas de cada estudiante, registradas por ellos en el pre y post-test de la adaptación de la escala FLCAS (Horwitz et al., 1986) (Anexos 4 y 5), sus comentarios al respecto en la fase de evaluación en la matriz de valoración del material y la secuencia (Anexo 8), la matriz de recolección de datos de grupo focal (Anexo 9) y las evidencias de observación durante la implementación registradas en la matriz de observación, con el fin de ilustrar de la manera más clara posible los cambios en la percepción de los niveles de ALE.

Al iniciar el análisis, se presentan los resultados de la matriz de valoración del material y la secuencia (Anexo 8), por ser el instrumento que contiene de manera más clara las categorías por analizar. Por otro lado, dado que las afirmaciones en la adaptación realizada de la escala *FLCAS* (Horwitz et al., 1986) (Anexos 4 y 5) no responden a una organización específica en el instrumento, aquí aparecen numeradas como lo están originalmente en ella. Los resultados de las respuestas de los estudiantes en este instrumento, se muestran a continuación, ilustrando el contraste de las respuestas en los dos momentos pre y el post-test.

6.2.1 Ansiedad en lenguas (ALE)

FACTORES QUE PUEDEN INDICAR ANSIEDAD		SI	# de participantes	NO	# de participantes	
ANSIEDAD EN LENGUAS	El material y la secuencia...					
	aprensión comunicativa	fomentan la <i>participación</i> activa en el trabajo en grupo.	x	100%		
	Miedo a la evaluación negativa	propician situaciones incómodas que lleven a que los estudiantes, e incluso el profesor, se rían de los otros.			x	100%
		exponen al estudiante al juicio negativo de sus compañeros			x	100%
	Otros aspectos	estimulan la participación y no amedrentan al estudiante en las actividades de producción oral.	x	100%		
		hacen sentir al estudiante que aprender la lengua está dentro de sus capacidades.	x	100%		
		son suficientes para que el estudiante aprenda el tema de la sesión, sin necesidad de estudiar mucho tiempo en casa.	x	100%		

Tabla 6. 1.1 Evaluación del materia con respecto a la ALE

6.2.1.1 La secuencia didáctica como facilitadora de la comunicación.

Para la presente categoría *a priori* se intentará dilucidar el efecto de la secuencia didáctica sobre las percepciones de ansiedad de los estudiantes en lo que respecta a la *aprensión comunicativa*, Las afirmaciones de la escala FLCAS adaptada (Horwitz et al., 1986) (Anexos

4 y 5) representan las sensaciones de los estudiantes causadas por situaciones en las que debieron expresarse en la lengua extranjera.

	PRE-TEST	POST-TEST
	4. Me siento seguro(a) cuando hablo en (alemán) español	4. Me sentí seguro cuando hablé en (alemán) español
p1	En desacuerdo	En desacuerdo
p2	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
p3	En desacuerdo	En desacuerdo

Tabla 6.2.1. 1.1

	PRE-TEST	POST-TEST
	5. Siento pánico cuando tengo que hablar sin preparación previa o cuando se me pide que lo haga.	5. Comencé a sentir pánico cuando tuve que hablar sin preparación previa o cuando el profesor me pidió que lo hiciera.
p1	De acuerdo	En desacuerdo
p2	Totalmente de acuerdo	De acuerdo
p3	Totalmente de acuerdo	En desacuerdo

Tabla 6.2.1. 1.2

	PRE-TEST	POST-TEST
	6. Disfruto de participar voluntariamente en un nuevo curso de idiomas.	6. Sentí vergüenza de participar voluntariamente en clase de español.
p1	De acuerdo	En desacuerdo
p2	Totalmente de acuerdo	De acuerdo
p3	En desacuerdo	En desacuerdo

Tabla 6.2.1.1. 2

En general la evidencia sugiere que para los evaluadores tanto el material como la secuencia fomentan el trabajo en grupo de manera dinámica, dado que armar el rompecabezas (Anexo 11.2) de la actividad número dos de manera colaborativa, atiende a las sugerencias de García (2011) para evitar o reducir la ansiedad, quien propone que se debe “crear un ambiente de cooperación en vez de competición” (p. 53). Esta actividad lleva a los estudiantes a establecer

contacto, no necesariamente verbal, desde el inicio de la sesión; este hecho no sólo se favorece desde la planeación misma, sino también desde el objetivo principal de reducir o causar algún cambio en los niveles de ALE y desde los principios del desarrollo de material, pues el ofrecer un tiempo de ajuste al estudiante al inicio de la clase le permite acoplarse a su nueva situación sin ser persuadido u “obligado” a comunicarse en la lengua meta, que apenas va a aprender. Esto concuerda de igual manera con otra de las sugerencias de García (2011), quien propone “no presionar al alumno a hablar antes de que se sienta capaz” (p. 53).

Con respecto a esta categoría, P 3 anota al finalizar la clase durante el grupo focal que normalmente:

-“El profesor llega y dice: “bueno, vamos a estudiar español. Primero, ¿Cómo se llama usted?” y empieza de una vez; en cambio aquí les ponen diferentes escenarios. Primero que lo arme, luego... las estrategias...” (Grupo focal. 7 de noviembre de 2014)

En este sentido, la manera de proceder del profesor al llevar a cabo esta secuencia didáctica ofreció a los estudiantes ese “periodo silencioso” (Tomlinson, 1998), mencionado también posteriormente como uno de los principios para el desarrollo de materiales fundamentales para este proyecto.

Según los participantes, no se crean ni se propician situaciones incómodas (Tabla 6.2.1) durante la secuencia que puedan llevar a burlas de los demás participantes, ni se fomenta la creación de juicios negativos por parte de ningún participante de la sesión. Las actividades estimulan la participación en clase sin forzar la expresión oral, que es uno de los aspectos que más generan ansiedad en los estudiantes (MacIntyre & Gardner 1991, 1994,1995; Horwitz et al., 1986) por tratarse de una actividad que los expone frente a los compañeros.

También se observa que todos los estudiantes, antes de comenzar la sesión, no se sentían del todo cómodos hablando en la lengua meta, dado que son principiantes y no tienen mucho o ningún conocimiento de ella (Ver tablas 6.2.1.1.1, 6.2.1.1.2, 6.2.1.1.3) . En el post-test registran, sin embargo, una disminución de la inseguridad para hablar en la lengua que se está aprendiendo y aunque el cambio no es radical, sí se aprecia una disminución.

La afirmación número cinco (Tabla 6.2.1.1.2) contempla la sensación que le genera al estudiante el hecho de participar y usar la lengua voluntariamente en clase. En este ítem se presenta lo que sentían antes de comenzar el curso con base en experiencias previas de aprendizaje de otras lenguas, dado que es el único referente disponible para ellos; y, en el post-test, específicamente sobre la secuencia didáctica, dado que es la primera sesión de (alemán) español en el CLAM.

En este aspecto refieren también una disminución en los niveles de inseguridad, (Tabla 6.2.1.1.1) sobre todo en el caso de la expresión en la lengua extranjera, en este caso, no voluntaria. P1 y P3 evidencian una disminución significativa de la ALE con respecto a este fenómeno, mientras que P2 presenta un cambio en su percepción no tan drástico en comparación con los otros dos casos.

Por otro lado y a manera de confirmación, en la afirmación seis (Tabla 6.2.1.1.3) se hace referencia a la participación voluntaria en lengua extranjera, donde se observa concordancia entre la información obtenida por las afirmaciones cuatro y cinco y la que se obtiene con la sexta, pues refleja que los estudiantes no sintieron ningún tipo de vergüenza o incomodidad al expresarse, incluso antes de las explicaciones; un ejemplo de esto se dio en la primera actividad:

- P3 se expresa en alemán usando las expresiones “*super*” y “*gut*”, sin que se le hayan explicado. (Matriz de observación. Noviembre 7 de 2014).
- Las estudiantes tratan de pronunciar las expresiones que encuentran en el rompecabezas sin haberseles indicado. (Matriz de observación. Noviembre 7 de 2014)

Durante la clase y gracias a la observación sistemática del proceso, se evidencia que los participantes no manifestaron aprensión comunicativa de ningún tipo, al contrario se mostraron motivados para usar las expresiones aprendidas tan pronto como les fue posible. Esto se evidencia en el siguiente extracto:

- Los participantes repiten con interés las palabras y expresiones que consideran llamativas como: “*Uhr*” (Matriz de observación. Noviembre 7 de 2014).

En la anterior anotación de la matriz de observación se evidencia que cuando surgió la palabra “*Uhr*” (reloj), cuya pronunciación en alemán, [u:ɐ̯], encontraron llamativa, los participantes mostraron interés en repetirla varias veces.

Otra situación que demuestra claramente que las participantes no presentaron aprensión comunicativa tuvo lugar durante la actividad final:

-P1 se dirige a P3 y le dice: “Ven P3, mostrémosle al profesor que ya sabemos”. Interpretan juntas la conversación completa, luego llaman a P2 para hacer lo mismo. (Matriz de observación. Noviembre 7 de 2014).

6.2.1.2 La secuencia didáctica disminuye el miedo frente a la evaluación.

	PRE-TEST	POST-TEST
	3. No me preocupa cometer errores en (alemán) español	3. No me preocupó cometer errores en (alemán) español.
p1	En desacuerdo	De acuerdo
p2	Totalmente de acuerdo	De acuerdo
p3	En desacuerdo	De acuerdo

Tabla 6.2.1.2. 1

	PRE-TEST	POST-TEST
	8. Me molesta cuando no entiendo lo que el profesor corrige.	8. Me puse nervioso(a) cuando no entendía lo que el profesor corregía.
p1	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
p2	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo
p3	De acuerdo	Totalmente en desacuerdo

Tabla 6.2.1.2. 2

	PRE-TEST	POST-TEST
	10. Me siento muy inseguro(a) cuando tengo que hablar en (alemán) español frente a otras personas.	10. Me sentí inseguro(a) de hablar en (alemán) español frente a mis compañeros.
p1	En desacuerdo	De acuerdo
p2	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
p3	De acuerdo	De acuerdo

Tabla 6.2.1.2. 3

	PRE-TEST	POST-TEST
	11. Siempre me asusta que otros estudiantes se rían de mí cuando hablo en (alemán) español.	11. Tuve miedo de que mis compañeros se rieran de mí cuando tuve que hablar en (alemán) español.
p1	De acuerdo	En desacuerdo
p2	De acuerdo	De acuerdo
p3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

Tabla 6.2.1.2. 4

Como se puede apreciar en la tabla 6.2.1 en concordancia con las tablas 6.2.1.2.1 a 6.2.1.2.4, los participantes están de acuerdo en que durante la sesión y teniendo en cuenta el trabajo que se hace con el material no se generaron evaluaciones negativas por parte de ningún miembro del grupo, incluido el profesor.

Antes de la sesión los participantes refieren cierta preocupación por cometer errores al expresarse en la lengua meta (Tabla 6.2.1.2.1). Al terminar la sesión, como se observa en la misma tabla, consideran que durante la clase no experimentaron miedo a cometer errores.

Según Conway (2007) “los miedos de los estudiantes surgen por causa del entorno de aprendizaje, donde son constantemente evaluados. Sin embargo, la evaluación o críticas de los compañeros es también una de las causas más comunes de ALE”²⁷ (p.4). En este sentido, y contrariamente a lo que se afirma aquí, si bien existe una sensación de inseguridad por parte de los asistentes a esta implementación, el hecho de que sus compañeros hagan parte de su círculo laboral cercano puede influir en su respuesta, ya que entre ellos existe cierto ambiente de respeto, colaboración y posiblemente de amistad, que no permiten ver el efecto de esto en su completa dimensión.

En el presente trabajo se determina que el hecho de no comprender lo que el profesor pronuncia no sólo genera, sino también causa un aumento en sus niveles de ALE, en concordancia con lo que aseveran Horwitz et al. (1986, como se cita en Conway, 2007)

²⁷ Traducción propia de: “Students’ fears are brought on by the environment of the foreign language classroom, where they are constantly being evaluated. (...) However, the evaluation or criticisms from peers is also a major cause of anxiety.” (P. 4) en:

los aprendices ansiosos tienen problemas para distinguir sonidos y estructuras en la lengua meta. También refieren Horwitz et al. (1986), que muchos estudiantes que experimentan ALE se quejan de entender muy poco o nada de lo que dice el profesor. No ser capaz de comprender la lengua meta es una de las mayores causas de ansiedad²⁸ (p.6).

Con el fin de no desanimar a los participantes ante la poca comprensión o el cometer errores como plantea García (2001), se debe “mantener una política sobre la corrección (...) que no resulta amenazante para el alumno” (p.53); es decir, no se debe pasar por alto la forma en que se corrige a los estudiantes, para no crear un ambiente de incomodidad y desmotivación. Por lo anterior, durante la sesión de implementación se llevaron a cabo algunas actividades en las que no se forzó a los estudiantes a producir correctamente las expresiones que se introdujeron, sino que se les llevó paulatinamente a alcanzar la comprensión de los *co-textos*, del contexto y de la secuenciación. Este hecho se evidencia en el siguiente extracto, donde se dice:

-P 3 utiliza erradamente la fórmula “*Wie heißt du?*” (¿Cómo te llamas?) con la intención de preguntar un estado de ánimo. El profesor la hace ver su error por medio de la imagen de la cartelera. (Matriz de observación. Noviembre 7 de 2014).

-P 3 comprendió, se ve satisfecha. (Matriz de observación. Noviembre 7 de 2014).

Si bien se les permitió a los estudiantes hablar en su lengua materna, el profesor trató de no usar otra lengua que no fuese la extranjera. Esto pudo generar que, con respecto a la corrección por parte del profesor y el efecto que ello causa en la ALE, uno de los estudiantes sintiera algún tipo de inconformidad o incomodidad al no entender del todo lo que el profesor corregía. Los otros estudiantes no manifiestan sentimientos negativos con respecto a las correcciones, a pesar de que en sus impresiones durante el pre-test consideraban que, en general, para ellos resulta molesto no comprenderlas (Tabla 6.2.1.2.2).

²⁸ Traducción propia de: Anxious (...) language learners have trouble distinguishing between the target language's sounds and structure. (...). Also reported by Horwitz et al. (1986), many students, who experience foreign language learning anxiety, claim to understand little to none of the teacher's output. Not being able to comprehend the target language is a major cause of anxiety. (p. 6)

El hecho de hablar frente a otras personas y de estar sujeto a evaluación negativa de su parte es uno de los fenómenos que se ha evidenciado que más causan ALE (Horwitz et al., 1986). En el caso del pre y post-test llevados a cabo para este proceso se presentó un mal entendido por causa de uno de los términos usados en el instrumento. La palabra “self-conscious” se interpretó equivocadamente por algunos participantes como “seguro de sí mismo”; hecho que se evidenció después de haber sido diligenciado el post-test, por lo que los resultados de esta afirmación no son confiables.

Como ya se había mencionado anteriormente, dado que los estudiantes ya se conocían, se podía pensar que este hecho podría influenciar de algún modo las sensaciones y percepciones que motivaron las respuestas a esta afirmación; no obstante, las respuestas sí reflejan que no se generaron situaciones que redujeran esa sensación de seguridad que experimentaron los estudiantes o, por el contrario, que cambiaran su opinión de manera negativa. (ver tabla 6.2.1)

Otra razón posible para que el resultado de la escala *FLCAS* adaptada en el ítem 11 sea así, puede tener que ver con que estas personas que colaboraron al tomar parte en esta clase son personas acostumbradas a hablar en público, lo que a su vez estaría de acuerdo con uno de los hallazgos de Horwitz et al. (1986) en donde se establece que “las personas que generalmente tienen problemas para hablar en público son más propensas a experimentar mayor dificultad para hablar en clase de lengua extranjera, donde no tienen control de la situación comunicativa y su desempeño es constantemente monitoreado.”²⁹ (p.127)

6.2.1.3 Influencia positiva de la secuencia didáctica en la ALE

Como causantes de la ALE se pueden considerar otros aspectos que no tienen que ver con la aprensión comunicativa o con el miedo a la evaluación negativa directamente, sino que pueden causarla por causa de experiencias negativas previas o por la personalidad de cada estudiante. Algunos de estos aspectos se describen a continuación.

²⁹ Traducción propia de: People who typically have trouble speaking in groups are likely to experience even greater difficulty speaking in a foreign language class where they have little control of the communicative situation and their performance is constantly monitored (p. 127)

	PRE-TEST	POST-TEST
	1. Cuando iba en camino a la clase me sentía relajado(a) y seguro(a).	1. Me sentí relajado(a) durante la sesión de clase.
p1	En desacuerdo	De acuerdo
p2	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
p3	En desacuerdo	De acuerdo

Tabla 6.2.1.3. 1

	PRE-TEST	POST-TEST
	2. Usualmente me siento presionado a estudiar algo antes de empezar un nuevo curso de lenguas.	2. No sentí la presión de estar preparado para la clase.
p1	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
p2	De acuerdo	De acuerdo
p3	De acuerdo	En desacuerdo

Tabla 6.2.1.3. 2

	PRE-TEST	POST-TEST
	7. Cuando me pongo nervioso(a) olvido cosas que sé.	7. Me puse tan nervioso(a) que olvidé cosas que sabía.
p1	De acuerdo	De acuerdo
p2	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo
p3	Totalmente de acuerdo	De acuerdo

Tabla 6.2.1.3. 3

	PRE-TEST	POST-TEST
	9. Me pongo nervioso(a) cuando no entiendo cada palabra que dice el profesor.	9. Me puse nervioso(a) cuando no pude entender cada palabra dicha por el profesor.
p1	En desacuerdo	De acuerdo
p2	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
p3	En desacuerdo	De acuerdo

Tabla 6.2.1.3. 4

De acuerdo con la evidencia en la tabla 6.2.1, la percepción general de los estudiantes es que no se generó estrés durante la clase. La sensación de tranquilidad previa a la sesión muestra que dos de los tres estudiantes no se sentían calmados con respecto a tomar parte en esta clase, hecho sorprendente, dadas las circunstancias de implementación, pues entre ellos existe ya una relación, laboral o de amistad, y no existe presión de continuar con el curso en adelante y mucho menos existe la necesidad de aprender alemán como lengua extranjera para comunicarse rápida y efectivamente; sin embargo, como se manifiesta en la respuesta post-test a la afirmación uno, el P2 no se sintió del todo relajado durante la clase. No manifiesta desacuerdo total con la afirmación, pero tampoco registra sensación de total tranquilidad.

En la tabla 6.2.1.3.2 se observa que, antes de tomar parte en la implementación, el participante P1 no sentía la necesidad de prepararse de alguna manera para empezar cualquier tipo de curso, sin embargo, después de la clase manifiestan dos de ellos (P1 y P3) que posiblemente habría sido útil haberse preparado previamente para la clase. No refieren en ningún momento la razón por la cual cambiaron de opinión en el post-test, porque no se puede saber si las razones tienen que ver con cuestiones de la lengua, de la secuencia o de los materiales.

También se evidencia en la tabla 6.2.1.3.3 que los estudiantes estaban conscientes del hecho de que cuando se encuentran nerviosos olvidan cosas ya conocidas y aprendidas previamente a la situación particular; sin embargo, en el post-test todos están de acuerdo en que por causa de los nervios que sintieron en algún momento de la sesión olvidaron cosas que ya conocían. De hecho, fue unánime la sensación de olvido de algunos conocimientos previos, pero no se especifica, para este trabajo, en qué cantidad.

En el pre-test (tabla 6.2.1.3.3) dos de los estudiantes manifiestan que sufren este tipo de reacciones ante los nervios y uno no estaba muy seguro, pero, al realizar el prueba posterior el P3, que estaba totalmente de acuerdo con la afirmación, cambió su respuesta a únicamente *de acuerdo*, lo que puede indicar que durante la sesión no ocurrió tanto como de costumbre; el P1 se mantuvo en su opinión inicial, lo que sugiere que no sucedió nada en esta sesión que lo llevara a olvidar en mayor grado saberes que en otras situaciones estresantes; y el P3 cambió su respuesta a *de acuerdo* indicando que en este caso, aunque no lo percibía así antes, durante esta clase sí se hizo evidente para él.

Por lo anterior, no se puede decir que esta secuencia causó en los estudiantes un cambio significativo en este tipo de reacciones ante situaciones estresantes, pues cada estudiante lo percibió de manera distinta y no hay, por parte de ellos, una explicación que lleve a pensar que la causa de estos cambios sea la secuencia, el material el profesor u otro aspecto similar relacionado.

Por último, con respecto a la comprensión, sí se evidencia en las respuestas (tabla 6.2.1.3.4) que hubo un aumento en los niveles de nerviosismo al no comprender lo que el profesor decía durante la clase. Dos de los participantes mencionaron como antecedente común que no sufren nervios cuando no comprenden lo que el profesor expresa y uno si los siente; sin embargo, en el post-test todos los participantes aumentaron en la escala sus respuestas con respecto al nivel de nervios a no comprender lo que el profesor enuncia. No tenemos evidencia de que este fenómeno se deba al material o a la secuencia; pero dada la experiencia de los autores de este trabajo, no se descarta el hecho de que existen percepciones muy fuertes acerca de la dificultad de la lengua alemana, hecho que podría haber influenciado y motivado estas respuestas.

Por otro lado, y con el fin de incluir otros aspectos mencionados, se evidencia por parte de los asistentes que se generó un ambiente de trabajo en colaboración motivante gracias a la variedad y creatividad de las actividades. Al respecto comentan los participantes que:

-P3: “El hecho de estar uno desplazándose el hecho de estar reconfirmando eso baja la ansiedad”. (Grupo focal, 7 de noviembre de 2014)

-P2: “Baja la tensión. No es una clase estática. Ahí sentado...” (Grupo focal, 7 de noviembre de 2014)

-P1: “¿Saben qué me pareció muy chévere? Las gráficas pues no sé, yo al comienzo tenía como ansiedad porque yo... al fin y al cabo mi primera clase de alemán”. (Grupo focal, 7 de noviembre de 2014)

Por otro lado, resulta de gran importancia el hecho de dar espacio al uso de conocimientos previos de los estudiantes. Aunque no se hizo evidente ni se planeó de esa manera, los evaluadores consideraron que la secuencia y el material favorecieron ese uso de

conocimientos previos que muchas personas tienen de otras lenguas y que, a veces, ni siquiera son conscientes de ello. Encontramos ejemplos de esto en los siguientes extractos de la matriz de observación:

[Primera actividad] el profesor pregunta con mímica dónde debe ir una letra.

-P2 responde en alemán “*ja*”, que en ningún momento se le ha enseñado. El profesor no había dicho una sola palabra. (Matriz de observación. Noviembre 7 de 2014).

-P3: “*Danke*”, cuando recibe la cartilla. Esa palabra tampoco se ha enseñado. (Matriz de observación. Noviembre 7 de 2014).

También afirmaron durante el grupo focal:

P2: “A veces le llega a uno un estudiante que dice que no sabe absolutamente nada, pero cuando empieza uno con la clase, algo sabe.” (Grupo focal, 7 de noviembre de 2014)

P1: “Si, claro el conocimiento previo... por eso siempre partimos de ese conocimiento previo y de esa experiencia que uno ha tenido, bien sea escuchando o bien sea por las películas... es decir, nunca somos ignorantes en el tema.” (Grupo focal, 7 de noviembre de 2014)

En síntesis, al llevar a cabo una secuencia didáctica en la que el estudiante tiene la posibilidad de ajustarse al entorno y a las personas que lo rodean y llevar a cabo actividades que le permiten hacer uso de sus conocimientos previos, sin necesidad de expresarse prematuramente en (alemán) español, les permite sentirse más cómodos con respecto a la expresión oral en clase, facilitando con ello la comunicación.

6.3.1 Enfoque léxico

Con respecto a la evaluación de la secuencia y de los materiales a la luz de los principios del enfoque léxico se muestran en la tabla 6.3.1 los porcentajes de respuestas dadas por los participantes de la sesión sobre sus percepciones acerca de los principios fundamentales considerados para el presente proyecto y la manera en la que estos se manifiestan en la secuencia.

	PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DEL ENFOQUE LÉXICO		SI	# de participantes	NO	# de participantes
	ENFOQUE LÉXICO	Se enseña lo que se dice realmente, es decir lo que dicen los nativos.	x	100%		
Se llama la atención del estudiante hacia las posibilidades sintácticas de las unidades léxicas.		x	100%			
Se propicia la concienciación sobre la existencia de palabras útiles, dada su frecuencia de uso y variedad de significados.		x	100%			
Se fomenta la elaboración de hipótesis sobre los usos de las <i>unidades léxicas</i> .		x	100%			
Se amplían los modelos presentados en las etapas iniciales de la secuencia.		x	100%			
Se proporcionan <i>co-textos</i> para las palabras, esto es, posibilidades de combinación.		x	100%			
Se proponen actividades que permiten hacer relaciones entre palabras para mejorar y agilizar su aprendizaje.		x	100%			
Se respeta el orden <i>Observar-Hipotetizar-Experimentar</i> .		x	100%			

Tabla 6. 2.1

Para la evaluación del presente apartado concerniente al enfoque, que define la organización de las actividades de la secuencia didáctica, y ofrece la forma de presentación del léxico para la primera clase, contamos con la anterior tabla (Tabla 6.3.1) como único instrumento de evaluación, dadas las condiciones de implementación, considerando las restricciones de tiempo fue reducido y también, en consideración con los participantes, quienes tuvieron que desempeñar los papeles de estudiantes y evaluadores-expertos.

La evaluación (tabla 6.3.1) sugiere que se cumplen todos los principios pedagógicos del enfoque. Todos los evaluadores están de acuerdo en que las muestras de lengua son reales

y actuales, que se llama la atención sobre ellas, que se muestran las palabras útiles en la fase de *hipotetización*, donde se destaca el uso de la palabra *cómo* como palabra con variadas posibilidades combinatorias que se retoman en varias etapas de la secuencia.

Se muestra, además, que los participantes piensan (tabla 6.3.1) que los modelos presentados al inicio de la sesión se van ampliando con el paso del tiempo y que las estructuras van haciéndose más variadas y complejas, sin necesidad de incluir demasiado vocabulario nuevo cada vez y sin llamar la atención sobre aspectos poco relevantes para una primera clase como son las conjugaciones verbales o los artículos, por ejemplo, siendo este un tipo de presentación del idioma que se pretende evitar aquí, dado que la introducción de las reglas gramaticales de una lengua, puede causar ALE en algunos individuos; como lo menciona García (2011) “para algunos estudiantes de lenguas extranjeras las actividades de comprensión auditiva o lectura o simplemente el escribir o enfrentarse a la gramática de la lengua nueva, pueden producir un cierto temor.” (p. 47). Además, según la propuesta del Enfoque Léxico (Lewis, 1993, como se cita en Higuera, 2009) la gramática no constituye una herramienta que le permita al estudiante comunicarse inmediatamente en la lengua meta, en contraposición a las *unidades léxicas*, que al ser presentadas como bloques o *chunks* son susceptibles de uso inmediato. Así mismo, Higuera (2009) destaca el hecho de que las posibilidades de adquirir una unidad léxica dependen directamente del número de veces que el estudiante se encuentra con ella, por lo que en el planteamiento y ejecución de la secuencia se prestó especial cuidado a exponer al estudiante a algunas unidades léxicas, tanto y tan llamativamente como resultara posible. En el siguiente extracto de la matriz de observación, se observa cómo, mediante la presentación llamativa y la concientización del estudiante de las variadas posibilidades combinatorias de una unidad léxica, el estudiante la recuerda:

-P2 reconoce [cartilla] unidad léxica “*wie*” .Intenta buscarla en las carteleras, pues recuerda las diferentes combinaciones “*Wie heißt du?*” (¿Cómo te llamas?) “*Wie geht’s?*” (¿Cómo estás?) y “*Wie sagt man...?*” (¿Cómo se dice...?). (Matriz de observación. Noviembre 7 de 2014)

Por otra parte en la implementación se hizo evidente y clara la secuencia propuesta, en la opinión de los evaluadores, cuando comentan mostrando su posición frente al material:

P3: “Felicitaciones por el material tan claro, ingenioso y muy bien secuenciado”.
(Grupo focal, 7 de noviembre de 2014)

Dadas todas las evidencias citadas anteriormente, contenidas de manera más sucinta en la tabla 6.3.1, se deduce que los principios del enfoque se evidenciaron de manera clara en la secuencia y en el material utilizado y que eso causa un impacto positivo en la percepción de los estudiantes, como evidencia también el último comentario del participante P 3.

6.3.2 Desarrollo de materiales

En cuanto al desarrollo de los materiales se evidencia gran aceptación por la propuesta de este trabajo. Se resalta la creatividad en el diseño y el hecho de que esté secuenciado de acuerdo con el enfoque, hecho que se refleja más detalladamente en la tabla 6.4.1 cuando marcan unánimemente que todos los principios de desarrollo del material contemplados para ello, en su opinión, se cumplieron.

	PRINCIPIOS DE DISEÑO (TOMLINSON, 1998)	SI	# de participantes	NO	# de participantes
	DESARROLLO DE MATERIALES	El material brinda oportunidades para usar la lengua con propósitos comunicativos.	x	100%	
El material atrae la <i>curiosidad</i> y el <i>interés</i> de los estudiantes.		x	100%		
El material desarrolla la <i>confianza</i> del estudiante, mediante actividades estimulantes y creativas.		x	100%		
El material hace <i>sentir cómodo</i> al estudiante y reduce la presión de la primera clase.		x	100%		
Los contenidos del material se ajustan a lo que el estudiante está preparado para aprender.		x	100%		
El material permite un periodo silencioso al comienzo del proceso, en el cual el estudiante se aclimata y <i>desarrolla confianza</i>		x	100%		
El material se centra en ejercicios controlados y limitados por el maestro.		x	66.6%	/	33.3% No responde

Tabla 6. 3.1

Según la matriz de valoración del material y la secuencia (Anexo 8) se evidencia que a partir del material se fomenta el uso de la lengua con propósitos comunicativos y que este, a su vez, atrae la curiosidad de los estudiantes, ya que no está desarrollado para ser un material convencional. Durante el grupo focal, los participantes mencionaron al respecto:

P3: “- Pero el objetivo principal ahí, creo yo, era como engancharlo a uno... me pareció excelente esa estrategia para la primera clase” (Grupo focal, 7 de noviembre de 2014)

-P3: “Lo interesante es que cuando uno empieza trabajar así con... motriz, la motricidad genera esa inquietud, esa curiosidad de cómo va a quedar.” (Grupo focal, 7 de noviembre de 2014)

-P3: “Esa primera parte me parece importante” (Grupo focal, 7 de noviembre de 2014)

Por su parte, el rompecabezas es un material que involucra procesos motrices que permiten que exista, al inicio de la sesión y después de una breve introducción por parte del profesor, un “*periodo silencioso*” mencionado anteriormente, que se buscó favorecer mediante las actividades iniciales de la secuencia por ser uno de los principios de diseño que promueve, a su vez, la reducción de la ansiedad, brindando al estudiante tiempo para que se acostumbre al entorno en el que se encuentra, al profesor y a las personas que aprenden a su alrededor, antes de hacer uso de la nueva lengua. De hecho, García (2011) afirma que no se debe forzar al estudiante a expresarse demasiado pronto en la lengua meta, ya que esto puede ser un detonante de la ALE, es por esto que, a partir de la primera y segunda actividades se desarrolla la confianza del estudiante, pues se le permite primero *observar* para después hacer *hipótesis* y atreverse a hacer uso de lo aprendido, en concordancia con los principios del Enfoque Léxico (Higueras, 2009; Álvarez-Cavanillas, 2008; Baralo, 2006-2007; Karadjounkova, 2009; Lewis & Hill, 1985; Morante, 2005; Oster, 2009; Sinclair, 1991).

Los evaluadores comentan durante el grupo focal:

-P1: “Pues claro, uno es capaz de formar las figuras, y uno mira las imágenes pero mi temor fue cuando vi las palabras yo decía... bueno y cómo se pronuncia esto... uno interpreta la imagen...pero leer o saber pronunciar las palabras pues para mí fue

durísimo, porque yo decía ¡miércoles y esto cómo se pronuncia!” (Grupo focal, 7 de noviembre de 2014)

-P1: “Yo me estresé.... Las flechas, los colores, pero claro, después nos explicaste los colores y ya uno ve como la secuencia y ya empieza uno como a apropiarse más... el periodo de silencio se empieza a romper... (Grupo focal, 7 de noviembre de 2014)

Por su parte el material, al ser llamativo y creativo, tanto en su diseño como en la forma de implementarse en la clase, de acuerdo con lo sugerido por Tomlinson (1998) generó una mayor seguridad comodidad e interés por el trabajo, pues los colores, las imágenes y el material físico como tal, “enriquecen la actividad”³⁰ en el aula. Con respecto a esto los participantes afirmaron:

-P1: “A mí me parece que es súper importante metodológicamente para uno... esto es una estrategia que uno divinamente podría utilizar en el salón de clase el primer día de clase.... para salir del desestrés (sic.), como para que se tranquilicen y pierdan como la... es una actividad, una forma metodológica muy interesante de presentarlo. (Grupo focal, 7 de noviembre de 2014)

De otro lado, el material y las muestras de lengua están acordes a lo que el estudiante está preparado para aprender, pues las muestras corresponden a una situación a la que se ve expuesto cualquier individuo cuando llega a hacer parte de una nueva conversación o grupo, haciendo de lo aprendido en clase una especie de repaso de cosas ya aprendidas o por lo menos percibidas antes de la sesión y que posiblemente hacen parte de los conocimientos previos de los estudiantes, por lo que su uso se hace cada vez más rutinario y por ende menos desconocido y estresante. Como se observa a continuación, los participantes afirman que, a pesar de su edad, el material y los contenidos no exceden su capacidad de aprender:

-P2: “todavía hay esperanzas conmigo...” (Grupo focal, 7 de noviembre de 2014)

-P1:”Yo por eso dije.... A todas nosotras las de tercera edad nos pueden enseñar francés, perdón, alemán”. (Grupo focal, 7 de noviembre de 2014)

³⁰ Comentario de uno de los expertos (as) en la evaluación.

Por parte de los evaluadores (Tabla 6.4.1) y acorde con la opinión de los autores de este proyecto se debe reconocer que la limitación más grande que se manifiesta durante la sesión es el hecho de que las actividades, en su totalidad, deben ser dirigidas siempre por el docente y que hay poco tiempo para el trabajo autónomo. Esto se debe a las características de la secuencia en las que se deben tratar varias etapas presentadas también por el docente, pues al ser la primera sesión este debe presentar el input, presentar y administrar el material y dirigir y guiar su uso, lo cual además representó un trabajo arduo, pues dar instrucciones en una lengua desconocida para emplear un material poco convencional resultó en un par de ocasiones confuso para los estudiantes, aunque ellos no lo manifiesten en la evaluación.

A pesar de esto, durante la segunda actividad, no fue necesario explicar el procedimiento (construir el rompecabezas), por tratarse de una actividad muy clara y en la que los estudiantes se sintieron cómodos, gracias a que el material, acorde con los principios de Tomlinson (1998) de lograr atraer la curiosidad y el interés de los estudiantes y ayudarlos a sentirse cómodos y reducir la presión de la clase. Esto fue muy importante y permitió comenzar la clase de una forma natural y relajada.

Finalmente, a manera de conclusión se hicieron unas preguntas que sugieren que el material no solo fue llamativo, sino que también aluden a su efectividad:

-P2: “¿Así enseñan ustedes alemán?”(...) “pero ¿Existe el material en alemán? ¿Ustedes todo lo hicieron? (...) muy ingeniosos ingeniosísimos... (Grupo focal, 7 de noviembre de 2014)

-P1: “Creo que sí lograron el objetivo.” “Ay sí... se reduce la ansiedad... yo al comienzo estaba como... Estuvo muy buena esta clase... muy chévere (Grupo focal, 7 de noviembre de 2014)

Para concluir, se observa que los principios de desarrollo y diseño del material considerados para este proyecto aparecen claramente reflejados en el material de la secuencia, pues con excepción de un ítem y de un único estudiante, la respuesta fue afirmativa en todos los casos (tabla 6.4.1).

7. Conclusiones

Inicialmente se puede decir que debido a las dificultades que siempre ha representado llevar a cabo la primera sesión de clase por los múltiples factores que intervienen en ella, a saber, la ansiedad de encontrarse con gente desconocida, poner a prueba las habilidades para aprender un nuevo idioma y enfrentarse, por qué no, a una nueva cultura y exponerse al escrutinio público y a la evaluación constante del proceso de aprendizaje, el diseño de una secuencia basada en los principios pedagógicos del enfoque léxico fue una buena oportunidad para intentar afectar de manera positiva esos niveles de ALE que pueden llegar a ser perjudiciales para el aprendizaje.

En este sentido, se pudo concluir que, después de realizar la medición de los niveles de ansiedad en las etapas pre y post-test por medio de una adaptación de la escala *FLCAS* (Horwitz et al., 1986) (Anexos 5 y 6), de contrastar por medio de la observación de la sesión y de la evaluación de la secuencia y de los materiales, gracias a la implementación del material en una sesión de clase con tres expertos en la enseñanza de español como lengua extranjera, con experiencia en el desarrollo de materiales y que se desempeñaron como estudiantes principiantes de alemán, por motivos mencionados anteriormente, que tanto las actividades como los materiales y su secuenciación, tuvieron un efecto positivo en los niveles de ansiedad de estos participantes. De hecho, se concluye, que sus niveles de ansiedad se vieron reducidos, si no de manera significativa, si de una manera efectiva, dado que el desarrollo concienzudo de un material para la primera clase de español que tenga en cuenta las aprensiones de los estudiantes al enfrentarse a una nueva situación de aprendizaje, al juicio de las personas a su alrededor y al hecho de cometer errores y que se le corrija en público tendrá, indiscutiblemente, un efecto positivo en la seguridad, la autoestima y la confianza del estudiante ante el nuevo proceso que empieza. Por esta razón se puede afirmar, que por medio de la secuencia propuesta aquí es posible la disminución de la ALE.

Por otra parte, en lo que tiene que ver con el desarrollo del material, se deduce que para lograr el aprendizaje efectivo de una lengua se deben establecer, de antemano, los principios básicos que deberían sustentar y motivar dicho proceso. El compromiso con el estudiante y con su proceso de aprendizaje debe ser construido sobre esta base, para que el estudiante se sitúe como el centro y motivo de la enseñanza, pues es aquel quien gracias a

este compromiso comienza y lleva a cabo un proceso largo y desconocido; es por esto que se evidencia que el planteamiento de los principios básicos de la producción de material también contribuye a mejorar y disminuir las sensaciones negativas con respecto a la primera clase y a los factores intrínsecamente ligados a la ALE, que son la *aprensión comunicativa*, *el miedo ante la evaluación negativa* y demás aspectos relacionados.

También se puede concluir, que la realización de este proyecto no habría tenido ningún éxito o efecto alguno sobre la ALE, si no se tuviese claridad acerca de los principios pedagógicos que determinan tanto la secuencia de actividades, como la manera de presentar la lengua y lo que esto aporta reducción de los niveles de ALE. De esta forma, el Enfoque Léxico constituye la columna vertebral en la estructura de la secuencia, pues sin sus aportes teóricos acerca de la manera como se debe presentar el léxico y su propuesta de secuencia didáctica, habría sido imposible el diseño del material, la planeación de clase y por consiguiente el objetivo principal de este trabajo.

Para concluir, es apenas lógico mencionar que la realización de este trabajo simboliza la voluntad que existe por parte de los docentes de lengua de seguir avanzando en el tema del diseño y desarrollo de materiales, toda vez que estos son una herramienta imprescindible en el aula de clase. Además, por medio de este proyecto se da cuenta también de la necesidad que hay de producir más investigación y material en lo relacionado a la primera clase y a la ansiedad en lenguas. Colombia es ahora un país en el que personas provenientes de todo el mundo quieren aprender español y como destino lingüístico debe responder a las necesidades que esto genera; es aquí donde la contribución debe ser mayor, pues aún no hay suficiente material de nuestra variedad lingüística para suplir nuestras necesidades particulares. Este proyecto pretende ser una invitación para continuar por este camino, que por medio de la maestría en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera, se ha fomentado.

8. Referencias bibliográficas

- Álvarez Cavanillas, J. (2008). *Algunas aplicaciones del Enfoque Léxico al aula de ELE* (Memoria de máster para profesores de ELE). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. (T. Editorial, Ed.) México D.F., México.
- Baralo, M. (2006-2007). *Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas*. Actas de formación del profesorado de Español como lengua extranjera (Múnich 2006-2007), Centro Virtual Cervantes. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/04_baralo.pdf
- Bassett, J. F., & Nix, P. M. (2011). Students' first day of class preferences: Factor structure and individual differences. *North American Journal of Psychology*, 13(3), 373-381.
- Conway, J. (2007). Anxiety in Second Language Learning; Causes and Solutions. Recuperado el 1 de octubre de 2014 de: https://www.google.com.co/webhp?sourceid=chromeinstant&rlz=1C1LENN_enCO493CO493&ion=1&espv=2&ie=UTF8#q=anxiety%20in%20second%20language%20learning%20causes%20and%20solutions
- Criado Sánchez, R. (S.F.). *Patrones de secuenciación de actividades en la enseñanza de inglés como lengua extranjera y su incidencia en el aprendizaje: un estudio cuasi-experimental*. RESUMEN ESPAÑOL. Murcia, España: Universidad de Murcia.
- Fokion, É., Leontardi, E., Sigala, M. (2006). Cómo empezar la clase de e/le con una sonrisa: secretos trucos y rompehielos para entrar con buen pie los primeros días de clase. *Cuadernos de Italia y Grecia. Programas de Promoción y Apoyo a las Enseñanzas de Español Lengua Extranjera*, (5), 106-120.
- Frantzen, D., & Sieloff, S. (2005). Anxiety and the true beginner-false beginner dynamic in beginning french and Spanish classes. *Foreign Language Annals*, 38(2), 171-190.

- García Galindo, G. (2011) La Ansiedad ante el Aprendizaje de una Segunda Lengua. *Autodidacta* © *Revista de la Educación en Extremadura*, 5. 41-55. Recuperado el 25 de agosto de 2014 de: http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta_archivos/numero_5_archivos/4_g_g_galindo.pdf
- Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. New York USA: Longman Group UK Limited.
- Harmer, J. (1996). Is PPP dead? *Modern English Teacher* 5(2). Recuperado el 22 de octubre de 2014 de: https://www.google.com.co/webhp?sourceid=chrome-instant&rlz=1C1LENN_enCO493CO493&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=is+ppp+dead+harmer+modern+english+teacher
- Harmer, J. (2007) *The Practice of English Language Teaching*. Cuarta edición. Londres, Gran Bretaña: Pearson.
- Henslee, A. M., Burgess, D. R., Buskist, W. (2006). Student Preferences for First Day of Class Activities. *Teaching of Psychology*, 33(3), 189-207. doi:10.1207/s15328023top3303_7
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010) *Metodología de la investigación*. México D.F. México: McGraw Hill.
- Higuera, M. (2009). Aprender y enseñar léxico. *MarcoELE*, 9, 111-126. Recuperado de: <http://marcoele.com/descargas/expolingua1996-higuera.pdf>
- Howard, J. and Major, J. (2005) Guidelines for designing effective English language teaching materials. Presentación llevada a cabo en la Conferencia de la asociación pan-pacífica de lingüística aplicada, Seul, South Korea. Recuperado de: <http://www.paaljapan.org/resources/proceedings/PAAL9/pdf/Howard.pdf>.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M., B., Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*. 70(2) 125-132. Blackwell Publishing. Recuperado el 15 de octubre de 2014 de: <http://www.jstor.org/stable/327317>


- Huerta, J.M., (2005). *Los Grupos Focales*. Recuperado el 24 de noviembre de 2014 de:
[http://www.iiicab.org.bo/Docs/doctorado/dip3version/M2-3raV
DrErichar/Grupo_Focal.pdf](http://www.iiicab.org.bo/Docs/doctorado/dip3version/M2-3raVDrErichar/Grupo_Focal.pdf)
- Jolly, D & Bolitho, R. (2000) *A framework for materials writing*. En: Tomlinson, B. (2000).
Materials Development in Language Teaching. Cambridge, UK: Cambridge
University Press
- Karadjounkova, M.P. (2009). *La enseñanza del léxico español a alumnos de lengua materna
búlgara: metodología y práctica. El vocabulario en el aula de e/le*. (tesis doctoral).
Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Lewis, M & Hill, J. (1985). *Practical Techniques for Language Teaching*. Londres,
Inglaterra: Language Teaching Publications.
- Lozano, G., Ruiz Campillo, P. (2009). Criterios para el diseño y la evaluación de materiales
comunicativos. *MarcoELE*, 9, 127-155. Recuperado de:
http://www.todoele.net/teoriabib/Teoria_maint.asp?TeoriaPage=3&IdTeoria=261
- Maciel, A. S. (2011). *Actividades para el primer día de clases: inicio de un trabajo continuo
y contextualizado*. Congreso Mundial de Profesores de Español, Instituto Cervantes.
Recuperado de:
http://comprofes.es/sites/default/files/slides/sin_maciel_alexandra.pdf
- MacIntyre, P. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks
and Ganschow. *Modern Language Journal*, 79, 90–99.
- MacIntyre, P., Gardner, R. (1994) The subtle effects of language anxiety on cognitive
processing in the second language”, *Language Learning*, 44 (2), 283-305.
- MacIntyre, P., Gardner, R. (1991) Language Anxiety: Its relationship to other anxieties and
to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41 (4), 513-534.

- Mella, O. (2000). *Grupos Focales ("Focus Groups")*. *Técnica de Investigación Cualitativa*. Documento de Trabajo N° 3, CIDE, Santiago, Chile. Recuperado el 24 de noviembre de 2014 de: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/856/txtcompleto/txt105091.pdf>
- Morante Vallejo, R. (2005). *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Madrid, España: Arco Libros.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge, Gran Bretaña: Cambridge University Press.
- Oster, U. (2009) La Adquisición de vocabulario en una lengua extranjera: de la teoría la aplicación didáctica. *Porta Linguarum* 11 33-50. Recuperado de: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero11/2%20U%20Oster.pdf
- Perlman, B., & McCann, L. I. (1999). Student perspectives on the first day of class. *Teaching of Psychology*, 26(4), 277.
- Quintana, A. y Montgomery, W. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. En *Psicología: Tópicos de Actualidad*. Lima, Perú: UNMSM. Recuperado el 10 de octubre de 2014 en: <http://psicologiaysociologia.files.wordpress.com/2013/03/sobre-muestreo-en-investigaciocc81n-cualitativa.pdf>
- Salamanca, A, Martín-Crespo, C. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*. (27). Departamento de Investigación de FUDEN. Recuperado el 11 de octubre de 2014 de: http://www.nureinvestigacion.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/FMetodologica_27.pdf
- Sandoval, C. (1996). La formulación y el diseño de los procesos de investigación social cualitativos. *Investigación cualitativa (cap de libro)* pp. 111-128. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Recuperado el 11 de octubre de 2014 en: <http://www.ugr.es/~erivera/PaginaDocencia/Posgrado/Documentos/DisenoInvestigacion.pdf>

- Seliger, H. & Shohamy, E. (1989). *Second language research methods*. Oxford, O.V.P.
- Serbia, J. M. (2007). *Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa*. HOLOGRAMÁTICA – Facultad de Ciencias Sociales (7), 123 - 146 Recuperado el 11 de octubre de 2014 en: http://cienciared.com.ar/ra/usr/3/206/n7_vol3pp123_146.pdf
- Sinclair, J. (1991). *Corpus Concordance Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Tomlinson, B. (1998). *Materials development in language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Tomlinson, B. (2000). *Materials development in language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Tomlinson, B. (2003). *Developing materials for language teaching*. London, UK: Continuum
- Wilson, J. H., & Wilson, S. B. (2007). Methods and techniques: The first day of class affects student motivation: An experimental study. *Teaching of Psychology*, 34(4), 226-230. doi:10.1080/00986280701700151
- Woodward, T. (2001). *Planning Lessons and Courses*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

9. Anexos

1. Formato de ingreso de estudiantes nuevos

		CENTRO LATINOAMERICANO FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE		<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">86</div>		
FORMULARIO DE INSCRIPCIÓN <i>STUDENT REGISTRATION</i>		FECHA (Date)		DD	MM	A/Y
Primer Apellido (Surname/Family Name):			Nombre (Given Name):			
Fecha de Nacimiento (Date of Birth):		DD	MM	A/Y	Grupo Sanguíneo (Blood Type):	
					Sexo (Sex): F M	
Nacionalidad (Nationality):			Lengua Materna (First Language):			
Doc de Identidad (ID Card):		PP	PD	CE	CC	Número (Number)
						Tipo de visa (Type of Visa):
		Vigencia Visa (Date of Expiry): ____/____/____				
Dirección (Address):						
Teléfonos (Phones):		Casa (Home)		Celular (Cellphone):		Oficina (Office)
Correo electrónico (e-mail):						
Persona de contacto en caso de emergencia (Emergency Contact Information):				Nombre (Name):		
				Teléfonos (Phones):		
Tiempo de Permanencia en Colombia: (Length of Stay in Colombia)				Ocupación o Profesión (Occupation or Profession):		
¿Ha estudiado español (Previous spanish courses):		SI (YES)		antes?	¿Cuántos cursos ha realizado? (How many courses have you studied?)	
		NO				
¿Cuántos cursos desea tomar? (How many courses do you want to take?):			Fecha (s) del (los) curso (s) a tomar (Date of the course (s) to take):			
Fuente por la que conoció el Centro (How did you know about us?):						
¿Necesita información sobre alojamiento? (Do you need information about accommodation?):						
Modalidad de curso que prefiere: (Type of course you prefer)	Intensivo-Cuatro semanas (Intensive – Four weeks)		9:00 a.m. a 1:30 p.m.		Lunes a viernes (Monday to Friday)	
	Regular- Ocho semanas (Eight weeks)		2:00 a 4:00 p.m.		Lunes a viernes (Monday to Friday)	
	Regular – Catorce semanas (Fourteen weeks)		6:00 a 9:00 p.m.		Martes y Jueves (Tuesday or Thursday)	

Page 1 of 2

Facultad de Comunicación y Lenguaje, Departamento de Lenguas, Centro Latinoamericano
 Transv. 4 No. 42-00, 6° Piso, Edificio José Rafael Arboleda, S.J. (67) PBX: 320 8320 Ext. 4620, 4626 Bogotá, Colombia. e-mail: spanishcourses@javeriana.edu.co

IMPORTANTE/IMPORTANT:

El estudiante es responsable de obtener las visas necesarias y de acatar todas las leyes de inmigración y regulaciones de Colombia. */Students are responsible for obtaining any necessary visas and complying with all immigration laws and regulations of Colombia.*

El estudiante es responsable de adquirir una póliza con cobertura de salud, accidentes, responsabilidad civil y repatriación antes de salir de su país de origen, por el tiempo de los cursos. */Students must purchase appropriate health, accident, civil liability and repatriation insurance for the duration of the courses, before leaving their home country.*

El estudiante estará sujeto a las regulaciones y reglamentos académicos y disciplinarios de la Universidad de Origen y de la Pontificia Universidad Javeriana. */Students will be subject to Pontificia Universidad Javeriana's academic and disciplinary rules and regulations for the duration of the courses.*

El estudiante certifica que conoce y acepta los requisitos de nuestro Programa así como las modalidades de cursos que ofrecemos. */The student certifies that knows and accepts the requirements of our Spanish for Foreigners Program as well as the types of the courses we offer.*

FIRMA DEL ESTUDIANTE
SIGNATURE STUDENT

3. Consentimiento informado profesores

Estimados (as) profesores (as):

Durante este semestre se llevará a cabo un proyecto de aplicación práctica para la maestría en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera. El proyecto trata de determinar, cómo una secuencia didáctica basada en los principios del *Enfoque Léxico* afectaría el fenómeno denominado: *Ansiedad en Lenguas Extranjeras (ALE)*.

Le pedimos por medio de este documento su autorización para grabar en audio y/o video su participación, tanto durante la clase, como en la evaluación de la secuencia y materiales. Complete, en caso de estar de acuerdo, la información que aparece en el cuadro.

Se les garantizará a todos los participantes:

- 1 Estricta confidencialidad con la información recopilada.
- 2 El acceso y verificación de los datos recogidos.
- 3 La información obtenida se utilizará únicamente para efectos académicos.

Gracias por su amable atención y colaboración.

Diego Torres y Carol Sánchez

Estudiantes de Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera

Nombre del docente

Nombre que sugiere se emplee en el reporte final _____

Fecha: _____ Teléfono: _____

Correo electrónico: _____

4. Formato entrevista

Pontificia Universidad Javeriana
 Sede de Bogotá
 Proyecto de Aplicación Práctica
 Maestría en Lingüística Aplicada del Español
 Entrevista



La presente entrevista tiene como objetivo ayudar a establecer un perfil general del promedio de los estudiantes extranjeros que llegan al Centro Latinoamericano de la Pontificia Universidad Javeriana para aprender Español como Lengua Extranjera. Esta información es necesaria para el trabajo de grado de la maestría, pues será utilizada como una de las bases para el desarrollo del material y la secuencia didáctica que se pretenden desarrollar en dicho proyecto.

Esta entrevista es de tipo semiestructurado y está planeada para una duración de 20 minutos. Esta se llevará a cabo en la Universidad Javeriana y está dirigida a profesores y la directora del CLAM y será grabada en un medio electrónico para su posterior transcripción y análisis.

1. ¿Puede presentarse brevemente contándonos también sobre su cargo y trayectoria en el CLAM?
2. ¿Cuántos estudiantes aproximadamente llegan a aprender español en el CLAM cada mes?
3. ¿Cuántos de ellos llegan a cursar el primer nivel de español?
4. ¿En qué rango de edades se ubican estos estudiantes?
5. ¿De qué países proviene la mayoría de estudiantes?
6. ¿Existe en el CLAM un límite de edad para participar en los cursos?
7. ¿Tienen ellos conocimientos de otra lengua, además de la materna? ¿Inglés?
8. ¿Por qué llegan a Colombia a aprender español? ¿Cuáles son sus principales motivaciones?
9. ¿Algunos de ellos abandonan al terminar el nivel A1? ¿Aproximadamente cuántos?
10. ¿Algunos de ellos abandonan sin terminar el primer nivel? ¿Aproximadamente cuántos?
11. ¿Se conocen por parte del Centro las razones por las cuales abandonan el proceso antes de terminarlo?

5. Adaptación escala FLCAS (Horwitz, 1986) Pre-test

FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM ANXIETY SCALE

This scale aims to measure your foreign languages anxiety levels before the implementation of the proposed teaching sequence for this research. Please answer as honestly as possible and check on the scales the option that best reflects your answer. Please register **only** answers based on your impressions **before** the session.

1. When I was on my way to this class, I felt very sure and relaxed.

Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
----------------	-------	----------------------------	----------	-------------------

2. You usually feel the pressure to study before starting a new language class

Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
----------------	-------	----------------------------	----------	-------------------

3. I don't worry about making mistakes in Spanish.

Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
----------------	-------	----------------------------	----------	-------------------

4. I feel confident when I speak Spanish.

Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
----------------	-------	----------------------------	----------	-------------------

5. I start to panic when I have to speak without preparation or when I'm going to be called on.

Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
----------------	-------	----------------------------	----------	-------------------

6. I enjoy participating voluntarily in a new foreign language class.

Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
----------------	-------	----------------------------	----------	-------------------

7. When I get nervous I forget things I know.

Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
----------------	-------	----------------------------	----------	-------------------

8. I get nervous when I don't understand every single word pronounced by the teacher.

Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
----------------	-------	----------------------------	----------	-------------------

9. I get upset when I don't understand what the teacher is correcting.

Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
----------------	-------	----------------------------	----------	-------------------

10. I feel very self-conscious when speaking Spanish in front of other students.

Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
----------------	-------	----------------------------	----------	-------------------

11. I'm always afraid that the other students laugh at me when I speak in Spanish.

Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
----------------	-------	----------------------------	----------	-------------------

6. Adaptación escala FLCAS (Horwitz, 1986) Post-test

FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM ANXIETY SCALE

This scale aims to measure your foreign languages anxiety levels after the implementation of the proposed teaching sequence for this research. Please answer as honestly as possible and check on the scales the option that best reflects your answer. Please register **only** answers based on your impressions **during** the Lesson.

DURING THE LESSON...

1. I felt very sure and relaxed.

Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
----------------	-------	----------------------------	----------	-------------------

2. I didn't feel the pressure to be prepared for this class.

Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
----------------	-------	----------------------------	----------	-------------------

3. I didn't worry about making mistakes in Spanish.

Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
----------------	-------	----------------------------	----------	-------------------

4. I felt confident when I spoke Spanish.

Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
----------------	-------	----------------------------	----------	-------------------

5. I started to panic when I had to speak without preparation or when I was going to be called on.

Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
----------------	-------	----------------------------	----------	-------------------

6. It embarrassed me to volunteer answers in Spanish

Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
----------------	-------	----------------------------	----------	-------------------

7. I got so nervous that I forgot things I knew.

Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
----------------	-------	----------------------------	----------	-------------------

8. I got upset when I didn't understand what the teacher was correcting.

Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
----------------	-------	----------------------------	----------	-------------------

9. I got nervous when I didn't understand every word pronounced by the teacher.

Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
----------------	-------	----------------------------	----------	-------------------

10. I felt very self-conscious when speaking Spanish in front of my classmates.

Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
----------------	-------	----------------------------	----------	-------------------

11. I was afraid that my classmates would laugh at me when I spoke Spanish.

Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
----------------	-------	----------------------------	----------	-------------------

7. Matriz de observación

MATRIZ DE OBSERVACIÓN DE CLASE

Episodio o situación

Fecha: _____ Hora: _____

Participantes: _____

Lugar: _____

¿Cómo afecta una secuencia didáctica basada en el Enfoque Léxico para el nivel uno del CLAM la ansiedad en lengua extranjera (ALE)?

ANSIEDAD EN LENGUAS EXTRANJERAS	Reacción ante la corrección	
	Enojo, angustia, vergüenza, risa, incredulidad, desconfianza	
	Expresión y comprensión en lengua extranjera	
	Toma voluntaria de la palabra, toma de riesgos, reacción ante la no comprensión de expresiones, palabras, indicaciones, recurrir a explicación del compañero, negarse a hablar	
	Fenómenos (cambios) físicos observables	
	Sonrojo, sudoración, temblores, tartamudeo, evitar contacto visual	
Observaciones adicionales		

8. Matriz de valoración del material y la secuencia

INSTRUMENTO PARA EVALUACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA Y EL MATERIAL

Episodio o situación: Fecha: _____ Hora: _____

Evaluador: _____

Lugar: _____

¿Cómo afecta una secuencia didáctica basada en el enfoque léxico la ansiedad en lengua extranjera en los estudiantes del nivel uno del CLAM?

FACTORES QUE PUEDEN INDICAR ANSIEDAD		SI	NO	Act.	COMENTARIOS ADICIONALES ³¹	
ANSIEDAD EN LENGUAS	El material y la secuencia...					
	Aprensión comunicativa	fomentan la <i>participación</i> activa en el trabajo en grupo.				
	Miedo a la evaluación negativa	propician situaciones incómodas que lleven a que los estudiantes e incluso el profesor se rían de los otros.				
		exponen al estudiante al juicio negativo de sus compañeros.				
	Otros aspectos	estimulan la participación y no amedrenta al estudiante en las actividades de producción oral.				
		hacen sentir al estudiante que aprender la lengua está dentro de sus capacidades.				
		son suficientes para que el estudiante aprenda el tema de la sesión, sin necesidad de estudiar mucho tiempo en casa.				
	poseen instrucciones claras para el estudiante.					

PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DEL ENFOQUE LÉXICO		SI	NO	Act.	COMENTARIOS ADICIONALES
ENFOQUE LÉXICO	Se enseña lo que se dice realmente, es decir lo que dicen los nativos.				
	Se llama la atención del estudiante hacia las posibilidades sintácticas de las unidades léxicas.				
	Se reflexiona sobre la existencia de palabras útiles, dada su frecuencia de uso y variedad de significados.				
	Se fomenta la elaboración de hipótesis sobre los usos de las <i>unidades léxicas</i> .				

³¹ De ser necesario utilice el cuadro llamado *comentarios adicionales*, ubicado al final del documento.

9. Matriz de recolección de datos del grupo focal

MATRIZ DE RECOLECCIÓN DE DATOS DE GRUPO FOCAL

Episodio o situación

Fecha: _____ Hora: _____

Participantes: _____

Lugar: _____

¿Cómo afecta una secuencia didáctica basada en el Enfoque Léxico para el nivel uno del CLAM la ansiedad en lengua extranjera (ALE)?

<p>ANSIEDAD EN LENGUAS (ALE) (Sensaciones físicas y emocionales)</p>	
<p>ENFOQUE LÉXICO (Secuenciación, presentación del input)</p>	
<p>DISEÑO DE MATERIALES (Principios de diseño Tomlinson (1998))</p>	

10. Secuencia didáctica

SECUENCIA DIDÁCTICA

Y ¿ AHORA QUÉ? MI PRIMERA CLASE DE ESPAÑOL	
Autores	Carol Sánchez Torres y Diego Torres Ayala
Nivel y destinatarios	Estudiantes de nivel uno del Centro Latinoamericano de la Pontificia Universidad Javeriana.
Duración	Una sesión de clase de 90 minutos
Objetivos	Durante y al terminar la sesión el estudiante será capaz de: <ol style="list-style-type: none">1. Reconocer que la primera conversación que se establece entre personas que no se conocen tiene una secuencia.2. Reconocer la importancia de la pregunta o palabra ¿cómo? como unidad léxica con posibilidades múltiples de combinación, en el marco de una conversación para conocerse.3. Reconocer a partir de la asociación de colores e imágenes algunas expresiones asociadas con diferentes estadios de la conversación.4. Hacer uso de conocimientos previos para ampliar los patrones dados.5. Conocer a algunos de los compañeros de clase y averiguar por algunos datos sobre ellos en español.
Contenidos	Saludar, preguntar por el nombre, el estado de ánimo, preguntar por cómo se dicen las cosas en español, y las despedidas.
Materiales	Tarjetas con las letras de la palabra HOLA Rompecabezas Vinilos autoadhesivos Fichas con expresiones Fichas para recopilar información Cartilla para el estudiante

SECUENCIA DIDÁCTICA

Observación:

Tiempo estimado para la actividad:

15 minutos

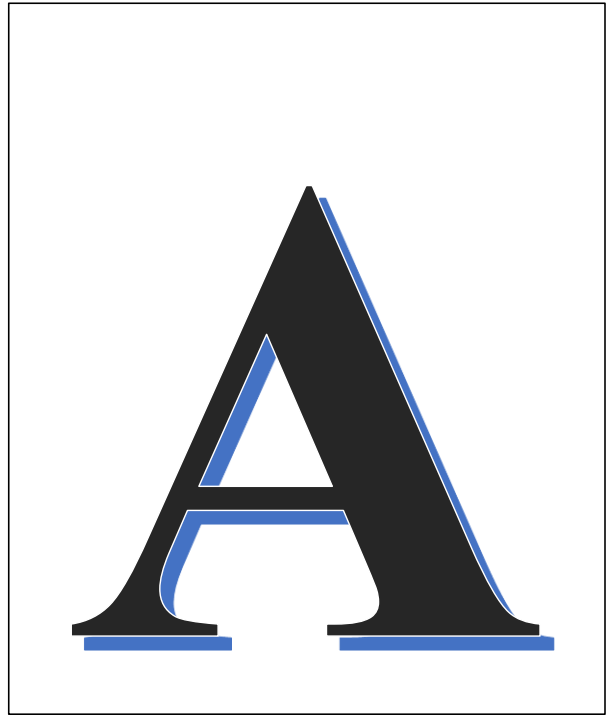
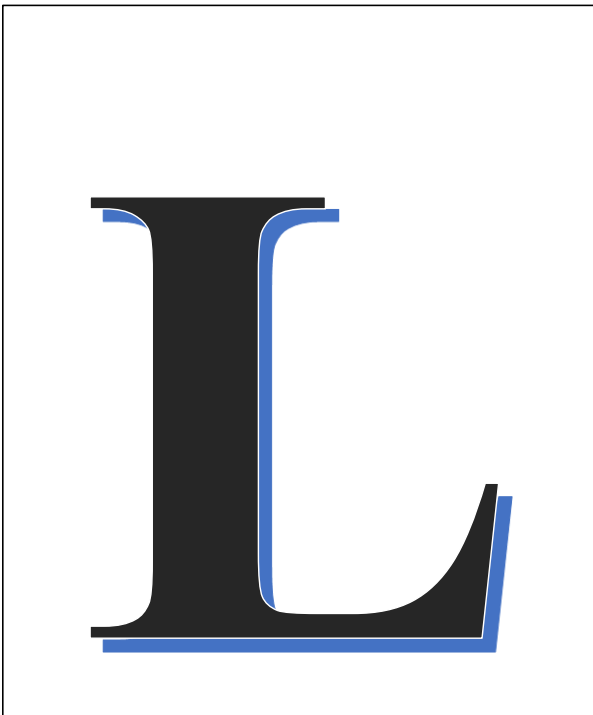
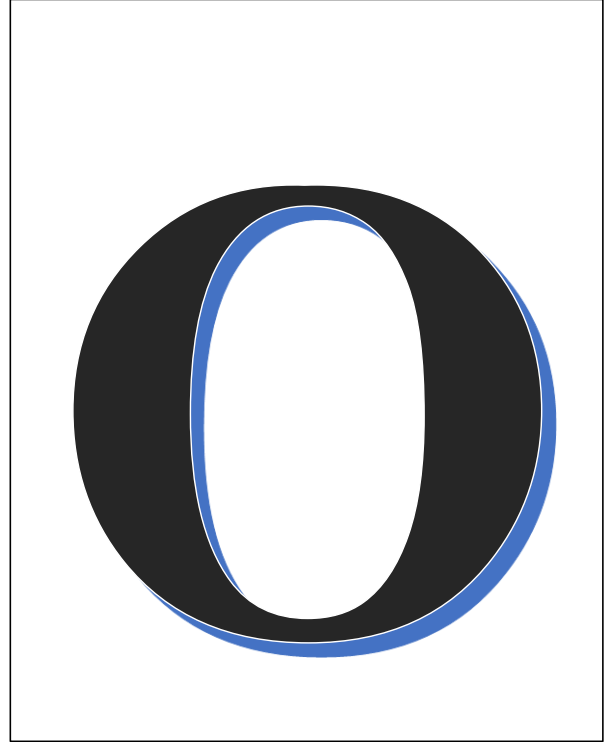
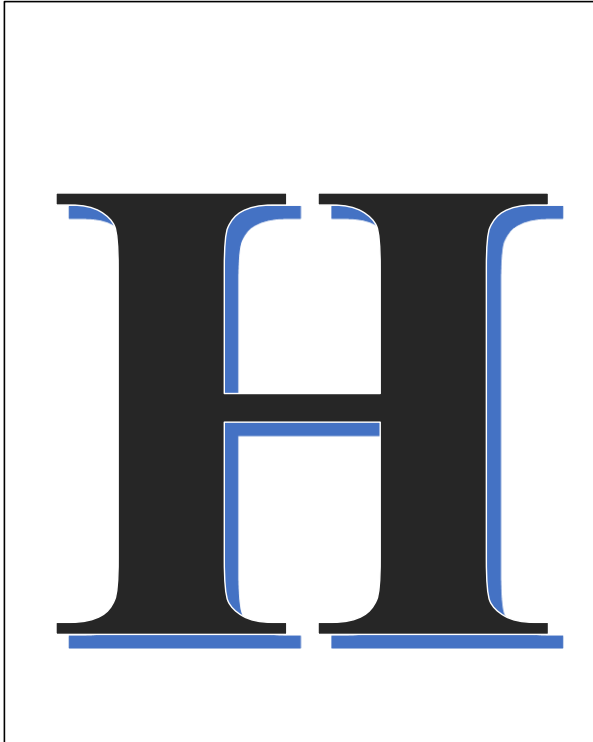
Fase 1: Letras para formar la palabra “HOLA”

Dado que esta es la primera fase de la secuencia y, por ende, el primer contacto de los estudiantes entre sí y con el profesor, se propone una actividad en la que ellos hacen uso de los conocimientos previos que poseen para tratar de identificar y ayudar al profesor a ordenar las letras de una palabra que el profesor desea armar en el tablero con algunas fichas pegadas en él y que contienen las letras que conforman la palabra “HOLA”. La forma en la que el profesor expresa que no puede lograrlo se hace por medio de mímica y gestos exagerados indicando a los estudiantes que deben recuperar algunos conocimientos previos y aportarlos a la clase para ayudar al maestro, que de una manera un poco cómica y poco tradicional, comienza la primera clase de español. Al hacer uso de una estrategia como esta se logra que el estudiante se enfrente a una situación que posiblemente no cumple con sus expectativas de lo que habría podido ser la primera clase, pero que lo invita a recordar conocimientos preexistentes y ponerlos en práctica para solucionar un problema sencillo que dé inicio a la sesión.

Para lograr que esta actividad tenga éxito se recomienda que el profesor llegue con anticipación al aula de clase para preparar el entorno y por consiguiente poner las fichas y los demás materiales en orden. Esto le permite al profesor no perder tiempo de la clase en la organización del material creando momentos de silencio y espera, mostrarse confiado y seguro de la dinámica y preparación de la clase y recibir a los estudiantes uno por uno mientras llegan, creando un vínculo individual desde el inicio del curso por medio de un saludo simple y una bienvenida corta.

La posibilidad que tiene el estudiante de familiarizarse con el entorno, durante un corto periodo silencioso mientras la clase comienza formalmente, le permite hacer conjeturas sobre el tema a tratar en la clase, lo que se espera de él y lo que sabe de antemano y puede aportar a la clase, si así lo desea, hechos que como ya se ha mencionado ayudan a reducir los niveles de ALE.

A continuación se presenta de manera gráfica una propuesta de la forma en la que deberían verse las letras que estarán pegadas en el tablero.



Observación:

Tiempo estimado para la actividad:

25 minutos

Fase 2: Rompecabezas

Los estudiantes acaban de ayudar al profesor a armar una palabra en el tablero. En esta nueva etapa se emplea básicamente el mismo procedimiento, pero para armar un rompecabezas de 80x80. El rompecabezas está constituido por cinco partes (rompecabezas más pequeños) identificadas por medio de un esquema de color que las representa. Cada parte del material, acorde a un color, contiene además algunas imágenes y algunas expresiones correspondientes a una etapa de una conversación común para un primer encuentro con personas desconocidas. El rompecabezas está diseñado para que el profesor entregue al estudiante un juego de fichas con un patrón de color específico. Las imágenes muestran las expresiones para cada una de las cinco fases de la conversación y dibujos que de manera cómica y expresiva llevan a comprender las muestras de lengua que aparecen acompañándolas. La propuesta del esquema de colores ayuda al estudiante a ver que cada fase, cada juego de fichas con su color característico que se ha armado individualmente, pertenece a un esquema mucho más grande que forma una conversación, así que cada estudiante sin necesidad de expresarse en lengua extranjera comprende que cada una de las muestras que aparecen en las fichas componen una conversación que se entiende sin necesidad de preguntar o hablar en ningún idioma, pues las imágenes lo explican todo. Todo lo anterior lleva al estudiante a darse cuenta de que todo lo que se aprende, se ve, se oye y se lee pertenece a un conjunto de situaciones ligadas entre sí y que la lengua se puede aprender y usar más efectivamente en porciones complejas con mayor sentido que si se aprendieran en partes más simples.

El trabajo individual que representa el armar una porción del rompecabezas debe resultar en un trabajo colectivo, tras haber evidenciado que los rompecabezas individuales constituyen un todo que debe ser completado por todos los participantes de la clase con ayuda del profesor, si se requiere, aunque para ello tampoco se les pide que se expresen en la lengua meta.

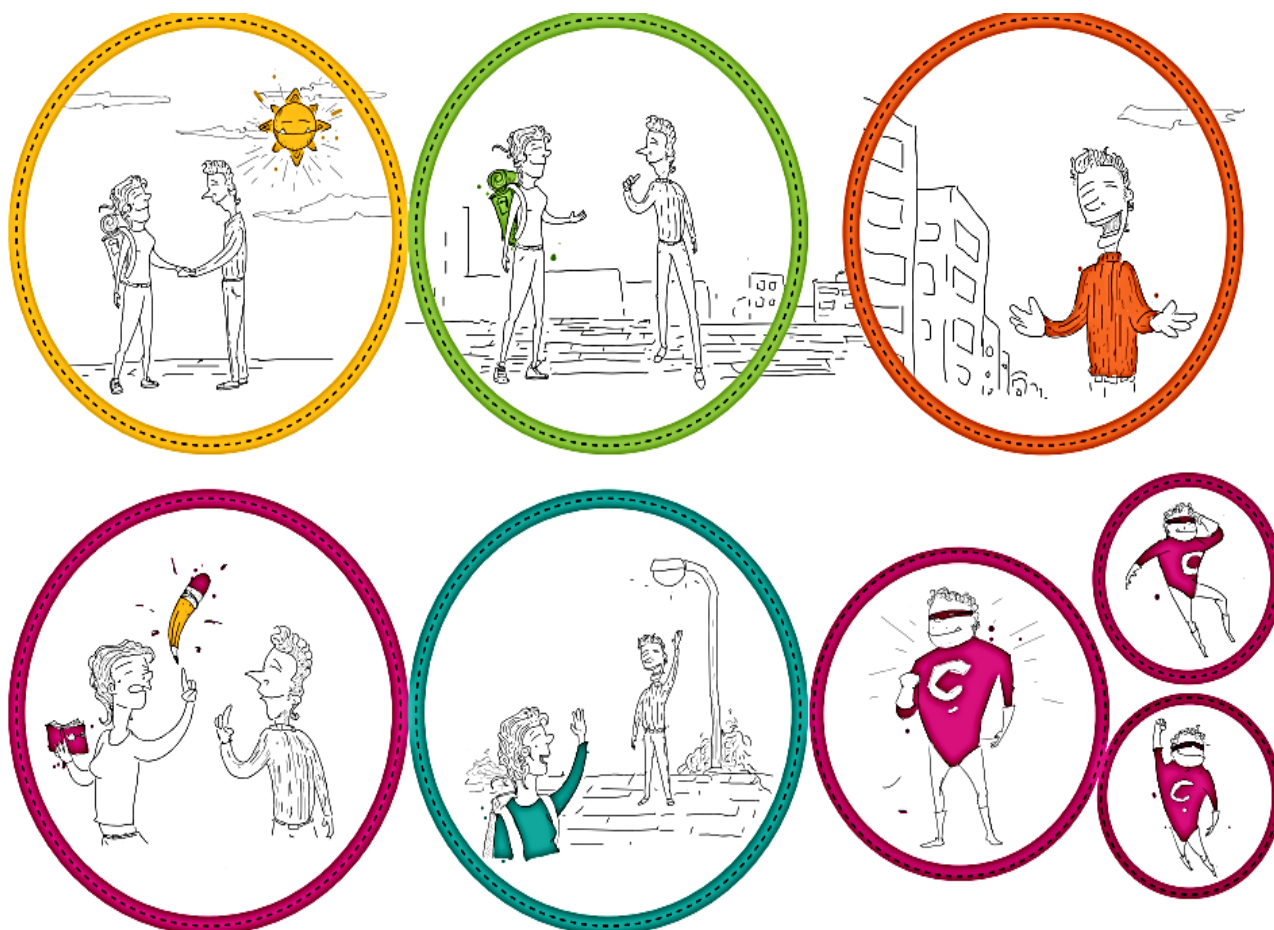
Se recomienda también que el profesor organice previamente paquetes con las fichas correspondientes a cada esquema de color para que cada estudiante reciba solo la parte del material de la cual debe encargarse; por ejemplo, en un paquete deberían aparecer las fichas correspondientes al color verde, resaltadas en la imagen. Al final el rompecabezas completo debe verse completo como lo muestra la imagen.

Hipotetización:

Fase 3: Carteleras

Tiempo estimado para la actividad:

20 minutos



Para esta actividad el docente cuenta con un set de vinilos adhesivos (como se muestra en la foto) que deberían ser ubicados individualmente en pliegos de papel o cartulinas blancas o de colores (que correspondan al esquema de colores empleado en el material) y distribuidos en las paredes del salón. En estas carteleras los estudiantes deberían ubicar algunas expresiones que se les entregan y que tienen que ver con las fases de la conversación y con las imágenes presentes tanto en el rompecabezas como en los vinilos.

La idea en esta fase es que el estudiante trate de recordar lo que ha venido aprendiendo durante la clase haciendo asociaciones con las imágenes. Al estar las carteleras distribuidas por el salón los estudiantes deben ponerse de pie y buscar las expresiones para ubicarlas como corresponde, pegándolas en la cartelera correspondiente. Este tipo de ejercicio les permite cambiar de postura, moverse y hacer una actividad atípica para un curso de lengua. Enfocarse en un tipo de actividad como esta ayuda a reducir la ansiedad, porque aquí tampoco se les exige que se expresen en la lengua meta, pero deben involucrar el movimiento del cuerpo para realizarla.



Se sugiere que el profesor entregue a los estudiantes, además de las expresiones ya impresas o escritas unas tarjetas en blanco con el fin de que los estudiantes tengan la posibilidad de añadir expresiones que conozcan previamente.

Experimentación:

Fase 4: Tarjetas

Tiempo estimado para la actividad:

15 minutos

Después de haber pasado algún tiempo con el profesor y con los compañeros observando y haciendo asociaciones sobre la manera en que se articula una conversación sencilla y de haber creado un espacio y una atmósfera de respeto y tranquilidad, se les pide a los estudiantes que

usen lo aprendido para conocer y llevar a cabo una conversación sencilla pero efectiva con los otros participantes del curso. Esto tiene como fin no solo el uso de la lengua sino también propiciar que se creen lazos de compañerismo y amistad que les permitirá en adelante a los estudiantes sentirse más cómodos, menos inseguros y hacer amigos, hecho que también contribuye a la reducción de los niveles de ansiedad dentro del salón de clase a partir de la primera sesión.

The graphic shows a student card with a cartoon character on the left. The card is divided into three horizontal sections, each with a colored header and a corresponding line for writing:

- Top section:** Green header with the text "¿Cómo es su nombre?". Below it is a white line.
- Middle section:** Orange header with the text "¿Cómo está?". Below it is a white line.
- Bottom section:** Teal header with the text "Despedida". Below it is a white line.

The cartoon character is a young man with spiky hair, wearing a sweater, and waving with his right hand. The background behind him shows a simple landscape with hills and trees.

En esta tarjeta los estudiantes deberán recopilar los datos de algunos de sus compañeros. La manera en que lo logran no debería ser controlada por el profesor, pues ellos ya han adquirido las herramientas para hacerlo durante la sesión. Se recomienda, sin embargo, que el profesor esté atento a la pronunciación de las expresiones, para que la comprensión entre los estudiantes no se vea afectada por errores de pronunciación.

Cartilla:

Adicionalmente a los materiales ya mencionados se aporta una cartilla con algunas actividades de refuerzo y, como en todo el resto del material, la cartilla conserva el concepto del color. Estas actividades están a disposición del profesor para que haga uso de ellas si lo cree conveniente o necesario.

La primera parte contiene imágenes que se deben asociar con expresiones que indican saludos. La segunda contiene unas imágenes que se deben asociar con un superhéroe “supercómo” para concienciar a los estudiantes de que es una palabra con capacidad combinatoria importante. La tercera página comprende asociaciones de imágenes con

despedidas. La cuarta actividad comprende un dictado para que los estudiantes anoten las expresiones de la manera en que ellos las oyen sin importar la ortografía, con el fin de reforzar la pronunciación y dejar evidencia de ello para que los estudiantes puedan repasar sus apuntes y la manera en que se pronuncia sin necesidad de la presencia de un nativo. La quinta y última actividad está planeada para ser una tarea para desarrollar en casa, con ayuda de un nativo. Aquí el estudiante tiene que hacer contacto con alguien que le dé información sobre expresiones adicionales para expresar saludos, despedidas estados de ánimo etc., con el fin de ampliar el vocabulario y de poner en práctica lo aprendido en clase.

A continuación se muestran las actividades planteadas en la cartilla.

¡Buenos días!

¡Buenos días!
Mi nombre es Carlos.

Quiero conocerlo, pero
¿Cómo?

Saludar

Escriba el número de la imagen frente al saludo correspondiente.

Formal

- ¡Buenos días!
- ¡Buenas tardes!
- ¡Buenas noches!

Informal

- ¡Buenas!
- ¡Quiubo!

¿Cómo...

se llama usted? Me llamo Carlos.
¿Y usted?

...se dice _____ en Español?
Se dice Lápiz

...digo _____ en Español?
Se dice Lápiz

...Está?

Relacione la respuesta con la imagen correspondiente

¡Bien!

¡Más o menos!

¡No muy bien!

Mal



Despedidas

Escriba la letra de la imagen correspondiente a cada despedida.

¡Hasta luego!

¡Chao!

¡Adios!

¡Nos vemos!



Dictado

/diktado/

¡Escriba lo que escucha, como lo escucha!

Saludos

Nombre

Estado de ánimo

¿Cómo?

Despedidas

Tarea

Pregúntele a otra persona más expresiones. Escríbalas en las casillas correspondientes

¿Cómo está?

Saludos

Despedida

¿Cómo es su nombre?