

El papel del aducto en el proceso de la adquisición de español como lengua extranjera

Božičević, Tea

Master's thesis / Diplomski rad

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:281298>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-14**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku

Uloga jezičnoga unosa u procesu usvajanja španjolskoga kao stranoga jezika

Ime i prezime studenta:
Tea Božičević

Ime i prezime mentora:
dr. sc. Andrea-Beata Jelić, nasl. doc.

Zagreb, lipanj 2022.

Universidad de Zagreb
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Departamento de Estudios Románicos

**El papel del aducto en el proceso de la adquisición de español como lengua
extranjera**

Nombre y apellido del estudiante:

Tea Božičević


Nombre y apellido del tutor:

Andrea-Beata Jelić

Zagreb, junio de 2022

Izjava o akademskoj čestitosti

Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da je ovaj rad rezultat mog vlastitog rada koji se temelji na istraživanjima te objavljenoj i citiranoj literaturi. Izjavljujem da nijedan dio rada nije napisan na nedozvoljen način, odnosno da je prepisan iz necitiranog rada, te da nijedan dio rada ne krši bilo čija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio rada nije korišten za bilo koji drugi rad u bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili obrazovnoj ustanovi.

A handwritten signature in black ink, appearing to be the letter 'B' followed by a horizontal line.

(potpis)

SAŽETAK

Ovaj se rad bavi proučavanjem vrsta unosa koje učenici španjolskoga jezika zagrebačkih srednjih škola koriste van nastave. Rad se sastoji od teorijskoga dijela u kojem se obrađuju teorije o usvajanju stranoga jezika s posebnim naglaskom na teoriju o jezičnome unosu (Krashen, 1986.) i autonomija učenika u usvajanju stranoga jezika (Benson i Voller, 2013.). Unutar teorije o jezičnome unosu spominje se i teorija o nerazumljivome unosu te njegov utjecaj na usvajanje jezika (White, 1987.). S vrstama se unosa povezuje autonomija učenika u korištenju unosa van učionice kako bi usvojili jezik i ostvarili doticaj s jezikom izvan školskoga okružja.

U drugome se dijelu rada iznose rezultati istraživanja koje se provelo u trima srednjim školama u Zagrebu među učenicima svih četiriju razreda. Cilj je rada ispitati koliko se učenici koriste izvorima stranoga jezika na nastavi i van nje te utječe li to na uspjeh u usvajanju jezika. Ispituje se njihovo korištenje glazbe, filmova, knjiga, interneta te drugih izvora jezičnoga unosa u usporedbi s korištenjem samo udžbenika i materijala s nastave. Također se ispituje motivacija učenika i razlozi zbog kojih su se odlučili na učenje španjolskoga jezika. Pretpostavljamo da će učenici koji su van nastave više i češće u kontaktu sa stranim jezikom imati bolje ocjene od onih učenika koji rijetko ili uopće ne koriste dodatne vrste jezičnoga unosa. Također smatramo da će izvori jezičnoga unosa zastupljeni među učenicima uključivati i druge izvore osim udžbenika i materijala s nastave.

Istraživanje je pokazalo da učenici koriste razne dodatne izvore kao što su glazba, filmovi, serije i internet, ali korištenje većeg broja dodatnih izvora nije povezano s višim ocjenama. Istraživanje je također pokazalo da među učenicima vladaju integrativna, instrumenalna i intrinzična motivacija. Nakon provedenog istraživanja zaključujemo da korištenje raznih vrsta izvora jezičnog unosa pozitivno utječe na učenje i usvajanje španjolskog kao stranog jezika jer učenicima daje priliku za interakciju s autentičnim jezikom, čine učenje zabavnijim i lako su dostupni te se mogu koristiti i u nastavi španjolskoga.

Ključne riječi: španjolski kao strani jezik, izvori jezičnoga unosa, učenje i usvajanje jezika, motivacija

RESUMEN

Este trabajo investiga los tipos de aducto que los alumnos de español de las escuelas secundarias en Zagreb utilizan fuera de clase. El trabajo consiste en la parte teórica que trata las teorías de la adquisición de lenguas extranjeras con el énfasis en la teoría del aducto (Krashen, 1986) y la autonomía del alumno en la adquisición de L2 (Benson y Voller, 2013). Dentro de la teoría del aducto se trata también la teoría del aducto incomprensible y su influencia en la adquisición (White, 1987). Los tipos del aducto se relacionan con la autonomía del alumno en el uso del aducto fuera de clase para adquirir la lengua y realizar el contacto con ella fuera del entorno escolar.

En la segunda parte del trabajo se presentan los resultados de la investigación realizada en tres escuelas secundarias en Zagreb entre los alumnos de todos los cuatro años de estudio. El objetivo es indagar cuánto utilizan los alumnos las fuentes de la lengua extranjera en clase y fuera de ella y si esto influye en su éxito en la adquisición. Se examina el uso de la música, de las películas, de los libros, de Internet y de otras fuentes de aducto en comparación con el uso exclusivo de los manuales y otros materiales de clase. Asimismo, se analiza la motivación de los alumnos y las razones por las que optaron por aprender español. Suponemos que los alumnos que están en contacto con la lengua fuera de clase en mayor medida y más frecuentemente tendrán mejores calificaciones que los alumnos que utilizan otras fuentes raramente o no las utilizan jamás. También consideramos que las fuentes de aducto incluirán otros medios además de los manuales y los materiales de clase.

La investigación ha mostrado que los alumnos utilizan varias fuentes adicionales, como la música, las películas, las series e Internet, pero el uso del mayor número de otras fuentes no está relacionado con las calificaciones más altas. Además, la investigación ha indicado que los tipos de la motivación que prevalecen son la motivación integrativa, instrumental e intrínseca. Después de la investigación concluimos que utilizar varias fuentes de aducto lingüístico influye positivamente en el aprendizaje y en la adquisición de español como lengua extranjera porque presenta a los alumnos con la oportunidad de interactuar con el lenguaje auténtico y hace que el aprendizaje sea más divertido. Las fuentes son fáciles de acceder, por lo que también se pueden utilizar en las clases de español.

Palabras clave: español como lengua extranjera (ELE), fuentes de aducto lingüístico, aprendizaje y adquisición de lenguas, motivación

ÍNDICE

1.	Introducción.....	1
2.	Las teorías sobre la adquisición de segundas lenguas	3
2.1.	La hipótesis del aducto.....	5
2.2.	La distinción entre la adquisición y el aprendizaje.....	6
2.3.	La hipótesis del monitor.....	7
2.4.	La hipótesis del orden natural.....	8
2.5.	La hipótesis del filtro afectivo	8
3.	La hipótesis del aducto.....	10
3.1.	Las modificaciones del aducto	13
3.2.	El aducto comprensible e incomprensible.....	17
4.	El concepto de la autonomía	19
4.1.	La autonomía del aprendiz	19
4.2.	La autonomía del alumno fuera de clase.....	22
4.2.1.	¿Cómo practicar la autonomía fuera de clase?	24
4.3.	La motivación del alumno como incentivo para la autonomía.....	26
5.	Las investigaciones previas sobre los tipos del aducto en la adquisición de lenguas extranjeras.....	29
6.	La investigación en las clases de ELE en las escuelas secundarias en Zagreb	35
6.1.	Objetivos de la investigación e hipótesis	35
6.2.	Metodología de la investigación.....	36
6.2.1.	Participantes.....	36
6.2.2.	Instrumentos y procedimientos de la investigación	38
6.3.	Resultados	40
6.3.1.	Los tipos de aducto lingüístico en clase	40
6.3.2.	Los tipos de aducto lingüístico fuera de clase	45
6.3.3.	Las actitudes de los alumnos hacia diferentes fuentes de aducto	49
6.3.4.	Los tipos de motivación.....	54
6.3.5.	La correlación entre las calificaciones y el aducto	57
6.4.	Discusión.....	57
7.	Conclusión.....	62
8.	Bibliografía.....	64
9.	Anexo.....	68

1. Introducción

Una de las características humanas más fascinantes es la habilidad de aprender lenguas (Lightbown y Spada, 1995). Cuando un niño empieza a hablar su lengua materna, sus primeras palabras se aguardan con ansias y provocan sensación cuando al final aparecen. Sin embargo, todavía no es completamente claro cómo se aprende la lengua materna. ¿Cómo se desarrolla la competencia lingüística de un niño y qué es lo que le permite transformar sus declaraciones simples de una o dos palabras en oraciones complejas? El aprendizaje y la adquisición de la lengua materna sigue siendo uno de los temas que mantienen atrapada la atención de numerosos psicólogos y lingüistas durante años, dando lugar a innumerables investigaciones y teorías sobre el aprendizaje de L1. Sin embargo, la fascinación por el aprendizaje de lenguas no para allí: es patente también en el aprendizaje y la adquisición de segundas lenguas. Una de las numerosas conclusiones de las investigaciones sobre el aprendizaje y la adquisición de segundas lenguas es que se parece a la adquisición de la lengua materna. Estas investigaciones en muchos casos se dedican a estudiar la edad óptima para aprender lenguas, el límite biológico —si existe— para aprenderlas, el rol de la imitación y la práctica en la adquisición, la corrección de errores, el entorno del aprendiz, las características individuales de los aprendices, la motivación y la actitud del aprendiz hacia el aprendizaje y muchos otros. Meramente el número de las teorías dedicadas y desarrolladas sobre el aprendizaje de segundas lenguas indica la importancia del tema.

De todos los factores que han sido estudiados e investigados dentro del aprendizaje y la adquisición de lenguas extranjeras, nos centraremos en el aducto, que representa uno de los elementos cruciales de la teoría de la adquisición de segundas lenguas propuesta por Krashen (1986).

El mismo Krashen (1986) cree que la teoría del aducto es primordial, dado que trata de proveer respuestas sobre cómo se aprende una L2. Además, considera que puede ser provechosa en la enseñanza de segundas lenguas en cualquier nivel de la competencia lingüística. Sin embargo, la noción del aducto lingüístico es muy compleja y amplia, sobre todo cuando se considera qué es exactamente el aducto adecuado para un grupo de aprendices, dónde se puede encontrar, cómo introducirlo en las clases de lenguas extranjeras y cómo alentar a los aprendices a buscarlo solos. Asimismo, a veces resulta imposible incluir las fuentes del aducto en las clases, muy frecuentemente por la falta de tiempo, pero también porque a veces los profesores no están seguros de cómo hacerlo.

En este trabajo vamos a analizar el uso de distintas fuentes del aducto entre los alumnos de las escuelas secundarias en Zagreb para ver cuánto usan otras fuentes del aducto de la segunda lengua que estudian —en este caso, español— y si las usan fuera de clase. Asimismo, vamos a tratar de proponer algunos métodos para animar a los alumnos a ponerse más en contacto con español fuera de clase, igual que las fuentes que les harán el aprendizaje y la adquisición de español más divertidos y que serán útiles. Hemos elegido este tema porque creemos que el aducto lingüístico es el factor sustancial en aprender y adquirir una lengua extranjera, ya que permite al alumno mantener el contacto con la lengua, conocer diferentes expresiones idiomáticas, repasar lo ya aprendido, encontrarse con estructuras nuevas, mejorar su competencia lingüística actual y, entre un sinfín de otros beneficios, conocer la cultura de los países hispanohablantes.

2. Las teorías sobre la adquisición de segundas lenguas

Existen muchas teorías sobre el aprendizaje de segundas lenguas (L2), pero se relacionan con las teorías sobre la adquisición de la lengua materna (L1) (Lightbown y Spada, 1995). Por lo tanto, en este capítulo primero se van a describir unas teorías sobre la adquisición de L1 y después las teorías sobre la adquisición y el aprendizaje de segundas lenguas.

Lightbown y Spada (1995) ofrecen tres perspectivas sobre la adquisición de L1: el conductismo, el innatismo y el interaccionismo. **El conductismo** sugiere que la adquisición de la lengua materna es el producto de imitar y crear hábitos lingüísticos emparejado con el refuerzo positivo que proviene del entorno en que el niño se encuentra. La afirmación y el refuerzo positivo hacen que el niño siga imitando los sonidos que oye, creando así hábitos del uso correcto de la lengua. Otros elementos que influyen en el éxito de la adquisición de L1 son la calidad y la cantidad de la lengua a las que el niño está expuesto y la consistencia y el refuerzo que ofrece su entorno. Sin embargo, según el conductismo, los procesos esenciales en la adquisición de L1 son la imitación y la práctica de la lengua.

El innatismo es una teoría propuesta, entre otros, por Chomsky (1959, en Lightbown y Spada, 1995), quien sostiene que los niños poseen la aptitud biológica para aprender lenguas. El requerimiento que se tiene que satisfacer para que la adquisición ocurra es que el entorno favorezca la adquisición proporcionando la gente que le habla al niño y así ofrece ejemplos de la lengua. Además, la teoría se refuerza haciendo hincapié en el hecho de que los niños aprenden la estructura general de su L1 a pesar de que jamás han sido expuestos a ciertas estructuras. Igualmente, las estructuras a las que están expuestos son incompletas, los ejemplos que oyen a veces son incorrectos y a los niños no se les corrige siempre que cometen un error. Asimismo, las correcciones que reciben conciernen a la veracidad de sus declaraciones, no la precisión lingüística. Por lo tanto, Chomsky (1959, en Lightbown y Spada, 1995) concluye que en la mente humana existe lo que él denomina el dispositivo de adquisición del lenguaje, universal para todos los seres humanos, que se activa cuando uno entra en contacto con una lengua. En resumen, los niños aprenden su lengua materna relacionando el conocimiento innato de las relaciones gramaticales fundamentales con la lengua que los rodea. Este dispositivo rige el uso de la lengua y asegura el uso correcto. Más recientemente, el dispositivo se denomina *gramática universal*. Se cree que contiene los fundamentos comunes a todas las lenguas y el niño solo tiene que aprender cómo se comportan estos fundamentos en su L1.

Dentro de la teoría del innatismo existe también la hipótesis sobre el período crítico, esto es, sobre el período en la vida del niño dentro del que es indispensable activar el dispositivo de

adquisición; si no, la lengua no se podrá adquirir con éxito. Existen dos versiones de la hipótesis: una afirma que los niños necesariamente tienen que adquirir la primera lengua antes de la pubescencia porque después la adquisición no será posible; la segunda versión sostiene que la adquisición de L1 será más difícil después de la pubescencia, pero no imposible.

La última teoría sobre la adquisición de la primera lengua es **la teoría del interaccionismo**. Su foco es la interacción entre el ambiente lingüístico y entre las habilidades innatas del niño que entonces determina el desarrollo de la lengua. Esta teoría asegura que el elemento clave en la adquisición de lengua es la simplificación o modificación de la lengua con el fin de que sea apropiada para el nivel lingüístico del niño. El ejemplo de tal modificación es la adaptación de la lengua al hablar a los niños: los adultos modifican la entonación, la longitud de las estructuras lingüísticas y los temas de la conversación. Además, repiten las declaraciones de los niños corrigiendo los errores y parafraseando sus oraciones.

En cuanto al aprendizaje de segundas lenguas, Lightbown y Spada (1995) presentan cuatro teorías. La primera teoría proviene de los partidarios **del conductismo**. Para ellos, los hábitos forman la base del aprendizaje tanto de la L1 como de la L2. Los aprendices reciben el aducto de los hablantes que los rodean y, gracias al refuerzo positivo de sus repeticiones e imitaciones correctas, forman hábitos lingüísticos. Esta teoría se parece en gran medida a la teoría conductista sobre la adquisición de la L1. La diferencia que se presenta en el aprendizaje de una L2 es la suposición de que los aprendices de la L2 empiezan a estudiar una lengua extranjera partiendo de los hábitos provenientes de sus lenguas maternas. Según el conductismo, esta es la fuente de los errores: los hábitos de la lengua materna interfieren con la adquisición de los hábitos de la L2. No obstante, los conductistas también afirman que los hábitos que son similares en ambas lenguas se adquieren más sencillamente, mientras que los hábitos distintos generan dificultades.

La segunda teoría es **la teoría cognitiva** que observa el proceso de la adquisición como la construcción de los procesos del conocimiento que luego pueden ser accedidos automáticamente (Lightbown y Spada, 1995). Los aprendices tienen que prestar atención a los elementos específicos de la lengua que están aprendiendo hasta empezar a usarlos automáticamente. La teoría cognitiva también ha estudiado el fenómeno de la reestructuración que abraza todas las ocasiones de la adquisición de L2 que no encajan necesariamente en la construcción paulatina del conocimiento de la lengua, sino se integran en el sistema que uno ya posee. Esto pasa vía la interacción de los elementos ya existentes dentro del conocimiento o a

través de la adquisición de nuevos elementos que caben dentro del sistema y a veces lo modifican, pero sin que sea necesario prestarles mucha atención.

La siguiente teoría es **el interaccionismo** (Lightbown y Spada, 1995). Esta teoría sostiene que el elemento crucial del aprendizaje de L2 es el aducto modificado junto con la interacción con los hablantes nativos. Los partidarios de esta teoría convienen en que el aducto comprensible es necesario para la adquisición, pero se centran en cómo lograr que el aducto sea comprensible. Según Long (1983a), las modificaciones que se introducen durante la interacción entre los hablantes nativos y no nativos son la herramienta idónea para lograrlo. Los interaccionistas afirman que las modificaciones en la interacción llevan al aducto comprensible que entonces resulta en adquisición (Lightbown y Spada, 1995). Algunas propuestas de las modificaciones de la interacción son confirmar que el hablante no nativo ha entendido lo dicho por el hablante nativo, solicitar clarificaciones del aprendiz cuando no se entiende por completo su declaración y repetir o parafrasear las declaraciones para que el aprendiz pueda entenderlas.

La hipótesis de **la construcción creativa** es la hipótesis más significativa para este trabajo. Sostiene que los aprendices tienen que construir las representaciones internas de la lengua que están aprendiendo (Lightbown y Spada, 1995). Las representaciones se desarrollan poco a poco con el fin de convertirse en el sistema completo de la L2. Esta hipótesis también mantiene que la producción lingüística no es indispensable para adquirir una L2: el aprendiz no tiene que escribir ni hablar la lengua, sino la procesa a base del aducto comprensible que obtiene. La producción lingüística se considera útil solo porque permite la realización de la comunicación. Una de las hipótesis sobre la construcción creativa con más influencia en la enseñanza de lenguas extranjeras fue propuesta por Stephen Krashen.

Hasta ahora hemos expuesto las teorías sobre el aprendizaje y la adquisición de L1 y de L2. Es visible que algunas teorías caracterizan tanto la adquisición de L1 como la de L2, por ejemplo, la creación de hábitos en la lengua, el refuerzo positivo del entorno, la interacción y las modificaciones de la lengua. Algunos de estos rasgos determinan la hipótesis del aducto, que representa el eje central de este trabajo y en la que nos vamos a centrar en el siguiente capítulo. Se van a exponer las hipótesis que la componen y nos vamos a enfocar específicamente en el componente que trata el aducto en sí y su importancia para el aprendizaje y la adquisición de L2 en clase.

2.1. La hipótesis del aducto

Esta hipótesis fue presentada por Krashen (1986), quien mantiene que existen cinco hipótesis sobre la adquisición de segundas lenguas: la distinción entre el aprendizaje y la adquisición, la

hipótesis del orden natural, la hipótesis del monitor, la hipótesis del aducto y la hipótesis del filtro afectivo. Esencialmente, la hipótesis del aducto sostiene que la adquisición de segundas lenguas depende de los ejemplos de la lengua meta con los que el aprendiz se encuentra y que necesita integrar en su competencia lingüística. Como la hipótesis de Krashen es el foco de esta investigación, sus propuestas sobre la adquisición de la L2 serán explicadas en más detalle, con un capítulo separado dedicado exclusivamente a la hipótesis del aducto.

2.2. La distinción entre la adquisición y el aprendizaje

La distinción entre la adquisición y el aprendizaje parte de la suposición de que los aprendices adultos pueden desarrollar la competencia lingüística en una lengua extranjera de dos maneras: adquiriendo o aprendiendo la lengua (Krashen, 1986).

La adquisición de una lengua extranjera se identifica más o menos con el proceso por el que pasan los niños a la hora de adquirir su lengua materna. Se trata de un procedimiento subconsciente, quiere decir, los aprendices no son conscientes de que están adquiriendo la lengua, sino solo de que la están usando para comunicarse. Los aprendices tampoco son conscientes de la competencia lingüística que proviene de la adquisición. En vez de poder vocear las reglas que rigen la lengua, el aprendiz que adquiere la lengua desarrolla un sentimiento de lo correcto y de lo erróneo en su producción.

No obstante, la competencia lingüística también se puede desarrollar aprendiendo la L2. En este caso, el aprendiz conoce las reglas gramaticales, es consciente de su conocimiento de dichas reglas y es capaz de hablar de ellas. Krashen sugiere unos sinónimos que se pueden emplear al hablar sobre el aprendizaje de L2: el conocimiento formal o el aprendizaje explícito de una lengua extranjera.

Existen suposiciones de que solo los niños tienen la capacidad de adquirir la L2 y que los adultos solo pueden aprender las lenguas extranjeras (Krashen, 1986). Sin embargo, la hipótesis sobre la distinción entre la adquisición y el aprendizaje manifiesta que los adultos también pueden adquirir lenguas extranjeras, esto es, pueden acceder al dispositivo de adquisición del lenguaje. En todo caso, Krashen (1986) pone de manifiesto que los adultos no siempre alcanzarán el nivel de un hablante nativo en su conocimiento y uso de la L2.

La hipótesis se puede resumir usando la comparación de Ellis (2008): la diferencia entre la adquisición y el aprendizaje se manifiesta en que la adquisición es implícita, se cumple inconscientemente y siguiendo el orden natural de adquisición, mientras que el aprendizaje es explícito, se cumple conscientemente y da lugar a los conocimientos metalingüísticos.

2.3. La hipótesis del monitor

Esta hipótesis afirma que la adquisición y el aprendizaje tienen dos papeles muy diferentes y distintivos; en otras palabras, se utilizan de dos maneras específicas (Krashen, 1986).

La adquisición impulsa el habla en la L2 y se ocupa de mantener la fluidez al hablar. Por el otro lado, el aprendizaje tiene el papel de vigilar el uso de la lengua: al comunicarse de manera escrita u oral, el aprendizaje influye en la estructura de las declaraciones. Dicho de otro modo, el aprendizaje juega el papel del monitor y puede activarse antes o después de que se ha producido una declaración. Se supone que las reglas que gobiernan una lengua y que se aprenden se emplean muy limitadamente en el uso. Se van a aplicar bajo tres condiciones que frecuentemente no se satisfacen: el aprendiz debe tener suficiente tiempo para usar las reglas conscientemente y en la comunicación cotidiana a menudo no lo tiene; se tiene que pensar en la forma de las oraciones y producirlas correctamente, pero al hablar, uno se centra más en el contenido que en la forma; y el aprendiz tiene que conocer las reglas aunque hasta los aprendices más exitosos no logran memorizar cada regla que se les enseña.

Además, el sistema del monitor se encarga mejor de unas partes de la L2 que de otras y parece que maneja mejor las reglas que se caracterizan como simples, quiere decir, las que no exigen demasiadas modificaciones de la estructura de la oración o son simples en cuanto a la sintaxis. Además, el uso del monitor depende del individuo. Las investigaciones sugieren que existen tres tipos de usuarios: los que utilizan el monitor en exceso, los que no lo usan suficientemente y los que lo usan óptimamente. Los aprendices que practican el uso excesivo del monitor averiguan su producción a través del conocimiento explícito en todo momento. Carecen de fluidez en el habla y mientras hablan, a menudo corrigen su producción y tienden a hablar con vacilación. El uso excesivo del monitor puede derivar de la falta de práctica o de la desconfianza que algunos aprendices tienen de su competencia lingüística.

Los aprendices que no utilizan el monitor suficientemente lo hacen por no conocer las reglas o por preferir no usarlas. Este tipo de aprendices frecuentemente depende de la intuición, esto es, del sistema adquirido y se dejan guiar por su sensación de lo correcto, no por el conocimiento de las reglas.

El último grupo, los aprendices que usan el monitor óptimamente, son los que lo usan cuando no interfiere con la comunicación, pero cuando tienen suficiente tiempo —como durante la producción escrita— se esforzarán a ofrecer el mejor educto posible. Este tipo de hablantes utiliza su competencia lingüística aprendida con la adquirida.

No obstante, se ha mostrado que solamente los exámenes de gramática van a provocar el uso consciente de las reglas gramaticales.

2.4. La hipótesis del orden natural

El orden natural en la adquisición de lenguas se refiere al orden en el que se adquieren las estructuras gramaticales, ya que algunas se adquieren antes que otras (Krashen, 1986). El orden de la adquisición es previsible, pero aparece solamente bajo ciertas circunstancias y en algunos aspectos coincide con el orden de la adquisición de L1. Existen varias investigaciones sobre el tema: algunas han confirmado el proceso de la adquisición de las estructuras complejas, mientras que otras revelan la trayectoria que siguen los aprendices hasta alcanzar el dominio de la lengua. También se ha revelado que los aprendices cometen errores similares, denominados errores de desarrollo. Además, las etapas por las que pasan los aprendices de una L2 son las mismas, sin importar la L1, aunque la L1 afecta la duración de algunas etapas de la adquisición. Sin embargo, no es recomendado seguir el orden natural en la enseñanza de lenguas en clase.

2.5. La hipótesis del filtro afectivo

Esta hipótesis trata de explicar cómo influyen los aspectos afectivos en la adquisición de las lenguas extranjeras (Krashen, 1986). Las investigaciones que se han llevado a cabo demuestran que existe una variedad de aspectos afectivos que juegan un papel importante en la adquisición, pero Krashen (1986) clasifica los estudios en tres grupos, cada uno relacionado con un factor afectivo: la motivación, la confianza en sí mismo y la ansiedad.

En general, se ha mostrado que los aprendices con un nivel alto de motivación adquieren la lengua mejor, igual que los aprendices que se sienten seguros de sí mismos. En cuanto a la ansiedad, los aprendices tienen que sentir poca ansiedad al adquirir la lengua para obtener los resultados óptimos.

La hipótesis del filtro afectivo se relaciona con el aducto a través de la actitud de los aprendices: los aprendices abiertos a la adquisición tienden a buscar el aducto solos y sus filtros afectivos son más bajos. Por el otro lado, los aprendices con la actitud menos que óptima para la adquisición no toman la iniciativa en buscar el aducto y tienen un filtro afectivo muy alto que, a pesar de que los aprendices entienden el mensaje, impide que el aducto llegue hasta la parte del cerebro encargada de la adquisición.

Como, según Krashen (1986), el aducto sigue siendo el componente crucial de la adquisición de L2 y el filtro afectivo puede dificultar el proceso, los profesores de lenguas extranjeras no solo deberían proveer un aducto comprensible, sino también crear un ambiente positivo que hace que los aprendices se sientan cómodos con el fin de bajar sus filtros afectivos y mejorar así su adquisición.

En este capítulo hemos expuesto las cinco hipótesis que Krashen considera cruciales para el aprendizaje y la adquisición de una L2. También se ha aclarado la diferencia entre el aprendizaje y la adquisición, pero se ha explicado que el monitor utiliza ambos procesos durante diferentes tipos de producción. Además, se ha considerado el papel de las emociones en el aprendizaje y la adquisición de segundas lenguas. Se estima que la motivación, la confianza del alumno en sí mismo y la ansiedad son los factores afectivos primordiales en el proceso del aprendizaje y de la adquisición de segundas lenguas. En el siguiente capítulo vamos a tratar la hipótesis del aducto, el elemento sustancial de la hipótesis de Krashen y el tema central de este trabajo.

3. La hipótesis del aducto

Antes de presentar la hipótesis del aducto, Krashen (1986) asegura que la adquisición es más importante que el aprendizaje e iguala el proceso de la adquisición de la L1 con el proceso de la adquisición de la L2. Además, supone que la hipótesis del orden natural es correcta y que a raíz de ella se desarrolla la hipótesis del aducto. Dicho de otra manera, si el aprendiz posee un nivel de competencia lingüística y quiere avanzar hacia el siguiente, es indispensable que sea expuesto al aducto un poco más complejo que el que ya entiende y que el aducto siga el orden natural. Asimismo, *entender* para Krashen (1986) significa prestar atención al significado y no a la forma del enunciado.

El paso al siguiente nivel del conocimiento se ilustra vía la fórmula $i + 1$, donde i representa la competencia lingüística ya adquirida y 1 el siguiente nivel. Además, $i + 1$ está presente automáticamente en el aducto si el aducto aparece en la cantidad suficiente y si el aprendiz lo entiende. El aducto se puede entender a pesar de las estructuras desconocidas gracias al contexto, al conocimiento extralingüístico y al conocimiento del mundo.

El último constituyente de esta hipótesis es la producción del habla en los aprendices. Según Krashen (1986), la producción oral no contribuye significativamente a la adquisición, pero apoya la fluidez del habla, que no se puede enseñar, sino va surgiendo por sí misma con el paso del tiempo. Por consiguiente, la única manera de enseñar la producción oral es aportar el aducto. Los aprendices empezarán a producir por sí mismos cuando se sientan seguros y listos para hacerlo, pero los primeros intentos no serán gramaticalmente correctos.

Además, Krashen (1986) afirma que esta hipótesis no sigue las suposiciones anteriores sobre el aprendizaje de lenguas: antes se consideraba que primero se aprendía la estructura que entonces se usaba en la comunicación. Por el contrario, la hipótesis del aducto sostiene que primero se adquiere el significado de la estructura y después la estructura en sí.

Krashen (1986) resume la hipótesis en las siguientes afirmaciones:

1. La hipótesis del aducto se refiere a la adquisición, no al aprendizaje.
2. Una lengua se adquiere si se entienden las estructuras un poco más complejas de las que pertenecen al nivel de la competencia lingüística que el aprendiz ya posee. El entendimiento de las estructuras lo facilitan el contexto y el conocimiento extralingüístico.
3. Si la comunicación es exitosa, el aducto es comprensible y lo hay en la medida suficiente, $i + 1$ es provisto automáticamente.
4. La habilidad de la producción oral surge por sí misma, no se enseña.

Para apoyar su hipótesis del aducto, Krashen (1986) presenta como ejemplo el habla infantil que se usa para comunicarse con los niños en su L1. Este tipo de habla se modifica para facilitar la comprensión, pero no tiene como meta proporcionar las estructuras siguiendo la fórmula $i + 1$. El habla de los padres va cambiando según el niño va creciendo. En suma, los padres utilizan un lenguaje simple y modificado que contiene $i + 1$ —sin hacer hincapié específicamente en ello— junto con las estructuras más complejas. Al mismo tiempo, el habla infantil se centra alrededor del tiempo y espacio presentes, que el niño puede experimentar. Estos tres rasgos del habla infantil coinciden con los de la hipótesis del aducto: son comprensibles, contienen la progresión gradual esencial para la adquisición y proporcionan el contexto adecuado.

Cuando se analiza el aprendizaje de L2, Krashen (1986) apoya la suposición de que una segunda lengua se adquiere a través de los mismos procesos que la lengua materna: la L2 también se adquiere, el aprendiz necesita el aducto que siga la fórmula $i + 1$ y un aducto modificado.

Krashen (1986) también registra la conexión entre el período de silencio y el aducto. Durante el período de silencio los aprendices que apenas empiezan a estudiar una L2 y han sido expuestos a ella por primera vez no hablan mucho al principio. Sin embargo, al mismo tiempo están desarrollando su competencia lingüística solo escuchando la L2, esto es, usando el aducto que los rodea. La hipótesis del aducto sostiene que el habla surgirá por sí misma después del período de silencio y después de que la competencia ha sido desarrollada a través del aducto.

Otro aspecto de la adquisición de segundas lenguas es la aplicación de las reglas de la L1 en la L2 (Krashen, 1986). Esta práctica tiene sus ventajas, igual que desventajas. La ventaja es lograr comunicarse sin conocer la regla de la L2 y aplicando la regla de la L1. Si las reglas son similares o incluso iguales, el aprendiz adquirirá la regla de la L2 sin mucho esfuerzo y si son distintas, el aprendiz todavía puede comunicarse con éxito. Además, si se establece la comunicación, el aprendiz tiene la oportunidad de conseguir aún más aducto comprensible que proviene de la conversación modificada.

Por el otro lado, si las reglas no son iguales, el aprendiz puede incurrir en el error que el monitor no puede corregir. Asimismo, una regla de la L2 similar a la regla de la L1 no conduce necesariamente al desarrollo de la L2: puede que solo sirva de una estructura transitoria que se emplea como el i provisional. Si el aprendiz no tiene suficiente conocimiento de la lengua —o suficiente i de $i + 1$ —, tiene que sustituir el i con otra estructura. Por lo tanto, utiliza su L1 para formar una regla que entonces usa como i que le ayuda a avanzar hacia el $i + 1$. Sin embargo, usar las reglas de la L1 de esta manera no siempre resulta en el desarrollo verdadero de la L2. Al final, Krashen (1986) afirma que el papel crucial en la adquisición de la L2 lo tienen el aducto comprensible y el filtro afectivo. En relación con esta afirmación investiga otras

circunstancias que influyen en la adquisición: la enseñanza de la lengua, la duración de la estancia en el país del habla de la L2, el uso de la lengua y la edad de los aprendices.

Krashen (1986) concluye que la enseñanza de la lengua en las escuelas será provechosa para la adquisición si la escuela es la única fuente disponible del aducto. No obstante, los aprendices que ya han desarrollado su competencia lingüística suficientemente y tienen acceso a otros tipos del aducto no requieren las clases de L2 para aprender mejor la lengua, pero pueden sacar provecho de ellas.

En cuanto a la duración de la residencia en el país del habla de la L2, los adultos adquirirán la lengua si durante este período la usan activamente, puesto que así reciben el aducto comprensible que proveen los interlocutores. A esta hipótesis se puede añadir la hipótesis de aculturación propuesta por Schumann (1978, en Krashen, 1986). Afirma que una lengua se adquiere si el aprendiz desea realizar el contacto social en un ambiente nuevo, de ahí que interaccione con un gran número de hablantes. Además, el aprendiz está psicológicamente abierto al aducto, que entonces se convierte en la toma de la lengua. Sin embargo, Krashen (1986) mantiene que la producción oral no es crucial en la adquisición de la L2 y explica la hipótesis de Schumann a través del aducto comprensible y del filtro afectivo: la realización de contactos sociales lleva a uno a obtener el aducto necesario para adquirir la lengua y el estado psicológico abierto es, en realidad, el filtro afectivo bajo que permite la adquisición.

En lo que concierne a la edad, los aprendices mayores adquieren la lengua más fácilmente al principio porque pueden controlar mejor la conversación y así obtienen el aducto comprensible. Asimismo, los aprendices adultos no pasan por el período de silencio, lo que también les ayuda en buscar y recibir el aducto comprensible. Por lo tanto, Krashen (1986) concluye que, de nuevo, la adquisición de la L2 se debe al aducto comprensible y no a la edad en sí. Otro factor relacionado con la edad son los cambios entre la adquisición en niños y adultos: se deben a la aparición del filtro en la adolescencia y no a las supuestas modificaciones en el dispositivo de la adquisición del lenguaje.

Un aspecto de la adquisición de la L2 que Krashen no considera importante es el educto. Krashen (1986) mantiene que es posible adquirir una lengua sin producir oralmente. El educto contribuye a la adquisición indirectamente porque incita las conversaciones con otros hablantes, cuya habla entonces se convierte en el aducto. Además, deja saber a otros hablantes cuánto entiende el aprendiz y así les ayuda a modificar su habla. No obstante, Swain (1995) considera que el educto mejora la fluidez del habla, hace que el aprendiz concientice los huecos en su conocimiento lingüístico, ayuda al aprendiz a evaluar sus hipótesis sobre la lengua y juega un

papel metalingüístico: el aprendiz tiene la oportunidad de controlar e interiorizar su conocimiento lingüístico.

Ellis (2008) también expone su vista del aducto e interacción y, a diferencia de Krashen, asigna un rol significativo a la producción oral en la adquisición de la L2. Primero divide el aducto en dos tipos: el que no incluye la interacción y el que la contiene. El aducto no interactivo viene en forma de textos que los aprendices pueden leer o escuchar y el interactivo se presenta cuando los aprendices participan en las conversaciones. La interacción permite que los aprendices reciban las correcciones de los errores, que practiquen la lengua y que entren en contacto con la lengua a través de los modelos de la lengua: preguntas, declaraciones e instrucciones que utilizan los rasgos lingüísticos únicos y propios de la lengua.

Ellis (2008) también trata el rol de la hipótesis de la frecuencia del aducto en la adquisición de L2: propone que el orden de adquisición de la L2 depende de la frecuencia con la que los elementos lingüísticos aparecen en el aducto. Algunas investigaciones confirman la hipótesis, mientras otras la desmienten; sin embargo, la conclusión que se ha sacado en general es que la frecuencia en unión con otros rasgos del aducto resulta en adquisición, mostrando así que el aducto es el elemento crucial en la adquisición de segundas lenguas.

3.1. Las modificaciones del aducto

La característica esencial del aducto en la L2 es la inteligibilidad (Krashen, 1986). Es más, Krashen (1986) denomina ruido el aducto incomprensible y explica que de tal aducto los aprendices no pueden adquirir nada. Partiendo de este postulado, se llega a la conclusión de que el papel del profesor de lenguas es simplificar el aducto con la intención de que sea adecuado. Los rasgos del aducto simplificado son la tasa de habla más baja y la articulación más clara; el uso del léxico frecuente, esto es, eliminar la jerga y las expresiones idiomáticas; y la sintaxis más sencilla u oraciones cortas (Hatch, 1979, en Krashen, 1986). Estos rasgos se pueden reconocer también en el lenguaje infantil (Krashen, 1986).

Se considera que el aducto premodificado, el aducto modificado vía la interacción y el aducto modificado son tres tipos del aducto comprensible que apoyan la adquisición de la L2 (Long, 1983a; Ellis, 1999).

Krashen (1986) presenta tres formas del aducto modificado para los aprendices de una L2: el habla para extranjeros, el habla del profesor y la interlengua.

El habla para extranjeros es la forma del lenguaje que los hablantes nativos utilizan al hablar con los hablantes no nativos que no han adquirido el nivel de competencia satisfactorio. Este tipo del habla se parece al habla de los profesores dadas las modificaciones similares que

emplea. El fin de estas modificaciones es facilitar la comunicación tanto en clase como entre un hablante nativo y no nativo. La interlengua se refiere al habla que usan los aprendices de una L2 cuando comunican entre sí.

Pastor Cesteros (2003) trata el habla para extranjeros, que a veces se ha considerado “agramatical” (Pastor Cesteros, 2003: 252), pero que en realidad contiene las simplificaciones que evitan las formas lingüísticas irregulares. Además, identifica como el fin primordial del uso del habla para extranjeros “posibilitar la comunicación y favorecer la interacción” entre los hablantes nativos y los no nativos (*ibid.*). El habla para extranjeros se divide en dos tipos: si se produce fuera del aula, se denomina “*discurso para hablantes no nativos*” (Pastor Cesteros, 2003: 253) y el tipo que se utiliza en el aula es el “*discurso del profesor*” (*ibid.*).

En cuanto a las modificaciones que se hacen al hablar con los extranjeros, Pastor Cesteros (2003) no examina solamente las propuestas de Krashen (1986), que ya han sido enumeradas. También considera la propuesta de Long (1983b), quien afirma que las modificaciones no se producen solamente en el nivel lingüístico, sino que la estructura de la interacción pasa por ajustes y cambios para posibilitar la comunicación. Es más, estos cambios son aún más importantes en proveer el aducto comprensible. Esto quiere decir que Long se enfoca en las “modificaciones del discurso” (Pastor Cesteros, 2003: 259) que considera convenientes y provechosas para aprender la L2. Algunas estrategias que emplean los hablantes nativos para modificar el discurso son ceder el control sobre el tema a los hablantes no nativos u optar por los temas más fáciles y llamativos que los hablantes no nativos podrán seguir y así participar en la conversación (Long, 1983b; Pastor Cesteros, 2003). Asimismo, los hablantes nativos suelen cambiar de tema a menudo para evitar entrar en detalles dadas las limitaciones lingüísticas del interlocutor y durante la interacción averiguan si el interlocutor entiende y sigue la conversación (Long, 1983b). Los hablantes nativos aceptan el cambio involuntario del tema por parte del hablante no nativo por no entender completamente la intención principal del hablante nativo. Otras estrategias son pedir clarificaciones, confirmar su propio entendimiento, tolerar las declaraciones ambiguas y repetir sus declaraciones o las declaraciones del interlocutor. Los hablantes no nativos utilizan también varias estrategias para incitar a los hablantes nativos a ajustar su producción lingüística. De igual forma, la interacción se limita a preguntar, obtener la respuesta y no ampliar la pregunta inicial, sino introducir una nueva (Pastor Cesteros, 2003). A veces se puede incluso terminar la interacción debido a la falta de entendimiento por parte del hablante no nativo o se presenta de repente otro tema, ya que el hablante no nativo guía así la conversación usando el vocabulario más o menos relacionado con

el tema principal. También es común que el hablante nativo utilice preguntas en vez de afirmaciones o declaraciones. Pastor Cesteros (2003: 262) contrasta los siguientes ejemplos:

“HN [hablante nativo]: *¿Te gusta hacer deporte?*” y “HN: *A mí me gusta hacer deporte.*”

De igual modo, el hablante nativo adaptará su habla utilizando las interrogaciones que ofrecen algunas opciones al interlocutor con el fin de “facilitar la respuesta”, por ejemplo: “*¿Qué estás haciendo en España, estás estudiando o estás de vacaciones?*” (*ibid.*). Otra forma de conseguir el mismo fin es incorporar la respuesta a la pregunta: “*¿A qué hora hacéis el descanso de la clase? ¿A las 11?*” (*ibid.*).

Por el otro lado, Pastor Cesteros (2003: 260) examina también las características del habla “*dirigida a hablantes no nativos*” que conciernen a los cambios lingüísticos y empieza con las modificaciones fonológicas: la pronunciación más lenta, menos “fluidez”, más “pausas” y “uso de acentos” y la “entonación exagerada”.

En cuanto a la morfosintaxis, se usan “expresiones más cortas” y “bien formadas”, igual que las oraciones simples (Pastor Cesteros, 2003: 261). En general se siguen las “reglas generales” y se emplean los marcadores que indican las “relaciones gramaticales” (*ibid.*). Asimismo, las “preguntas” que se utilizan copiosamente son preguntas “cerradas” que exigen “*sí o no*” como respuesta (*ibid.*).

En el nivel semántico, los hablantes nativos usan menos fraseología y “expresiones idiomáticas” (*ibid.*). Lo siguiente es utilizar más verbos copulativos y menos “verbos plenos”, así como más “sintagmas nominales completos” (*ibid.*). Una conclusión más integral sería que “cuanto menos comprende el HN [hablante nativo] lo que dice el HNN [hablante no nativo], mayor modificación de su modo de hablar se produce” (*ibid.*).

En cuanto al uso del lenguaje simplificado en el aula, Pastor Cesteros (2003: 257) asegura que ahora es “el análisis del discurso el que se constituye actualmente como marco para el estudio del HE [el habla para extranjeros]”. Este planteamiento sostiene que además de analizar el uso de la lengua por parte del alumno, también es necesario examinar el aducto, lo que incluye “la interacción entre profesor y estudiantes y entre los propios estudiantes” (*id.*: 258).

Por lo tanto, el “*discurso del profesor*” se define como el “uso del HE [habla para extranjeros] en el aula” (*id.*: 263). Este tipo del habla es ajustada y ayuda al profesor a interactuar con sus alumnos. El nivel de adaptación varía de acuerdo con la clase y la finalidad educativa, igual que con el número de modificaciones, que serán más numerosas “cuanto menor es el nivel de competencia de los aprendices” (*id.*: 266). En general, los rasgos del habla dirigida a los hablantes no nativos se pueden aplicar también al discurso del profesor, pero hay diferencias. Pastor Cesteros (2003: 264) afirma que son “las modificaciones interactivas” dentro del aula

las que “generan comprensión” porque permiten negociar sobre el significado, mantener la conversación y generar “la retroalimentación”. Asimismo, los profesores tienden a incorporar bastantes preguntas, pero menos en comparación con el habla dirigida a los hablantes no nativos, dado que para los profesores las oraciones afirmativas e “imperativas” son imprescindibles (*ibid.*). Además, las preguntas que se usan en el discurso del profesor son de índole diferente porque existen dos tipos: las preguntas que el profesor hace como parte de la interacción y las de la naturaleza didáctica con las que el profesor averigua el conocimiento y la comprensión de los estudiantes. Otras características del discurso del profesor son “las reformulaciones correctoras” que tratan tanto “el contenido” como “la forma” de las declaraciones de los aprendices; “numerosas repeticiones (...); la expansión de los enunciados emitidos por los alumnos, (...)”; iniciar la interacción; y estimular su duración y continuación (*id.*: 265). Además de usar el lenguaje simplificado, los profesores también lo elaboran, lo que incluye “repeticiones, paráfrasis” y “reelaboraciones” (*ibid.*). Así se destacan los elementos específicos de la lengua extranjera que los alumnos deberían memorizar, pero también se promueve el uso de otras expresiones. La elaboración, por ejemplo, permite la repetición de las nuevas formas en diferentes contextos, lo que enriquece el aducto en el aula y “ofrece así una muestra más natural del uso” (*ibid.*).

Por el otro lado, Krashen (1986) examina la aplicación de la hipótesis del aducto en clase más generalmente. Afirma que los aprendices de una L2 poseen los conocimientos extralingüísticos y el conocimiento del mundo más amplios que los niños que adquieren su L1. Por consiguiente, el aducto en clase no tiene que ser modificado rigurosamente o referirse solamente a la situación espacial y temporal actual: los aprendices adultos también podrán procesar otras referencias. Asimismo, el aducto con el enfoque estrictamente dirigido a $i + 1$ no rendirá los resultados esperados, puesto que no todos los aprendices están en el mismo nivel de competencia lingüística. Tanto los profesores como los aprendices sacarán más provecho de un aducto menos modificado que no pretende enseñar solamente una estructura, sino que incorpora varias estructuras en más de una clase. También es más útil usar un lenguaje natural que modificarlo demasiado o suponer que la adquisición sigue un orden natural, sobre todo si el aducto comprensible está presente. Por último, si se practican las estructuras específicas solo porque siguen la fórmula $i + 1$, será arduo encontrar materiales llamativos para la clase debido a los límites impuestos por la fórmula y el resultado será la falta de la comunicación en clase.

En este subcapítulo hemos mostrado que las modificaciones en el habla para extranjeros son similares a las en el discurso del profesor. Las modificaciones del discurso juegan el papel crucial para el uso de la L2 en clase porque simplifican el aducto para que sea comprensible,

promueven la negociación del significado, proporcionan la retroalimentación, dan lugar a los ejemplos del uso natural de la L2 en clase y estimulan la interacción entre todos los participantes del aprendizaje. No obstante, existe también el aducto incomprensible, cuyo papel y utilidad en la adquisición de la L2 vamos a examinar en el siguiente capítulo.

3.2. El aducto comprensible e incomprensible

En su artículo sobre la hipótesis del aducto, White (1987) destaca lo que ella identifica como problemas en la hipótesis y explica por qué no está de acuerdo con algunas proposiciones de Krashen.

White (1987) sugiere que esta hipótesis no es completa y que enfatiza demasiado unos aspectos sin prestar atención a otros. Afirma que algunos elementos del desarrollo de la gramática no dependen del contexto ni del significado, sino que son motivados internamente por el propio sistema lingüístico. Además, sostiene que Krashen sobrestima el papel del aducto simplificado, ya que no es posible conocer exactamente el nivel del conocimiento del alumno, por lo que es inviable juzgar qué aducto es relevante. Por último, White mantiene que la hipótesis del aducto observa la adquisición como adición de reglas, pero si las reglas solamente se añaden, los aprendices no saben qué tienen que eliminar de sus suposiciones sobre la L2. Todas estas posturas serán explicadas en detalle a continuación.

Al supuesto papel crucial del significado y del contexto White (1987) le contrapone el conocimiento de la sintaxis y del léxico, junto con la teoría de la lengua. Sin la teoría explícita sobre los conocimientos previos del aprendiz no se puede saber cómo cabrá en ellos el aducto nuevo ni cómo provocará cambios en el sistema existente porque la teoría explícita determinará el nivel lingüístico exacto del alumno y, por consiguiente, el aducto apropiado. En otras palabras, la teoría de la lengua explica qué sabe el alumno y qué más necesita para mejorar su conocimiento. Asimismo, son los aprendices quienes interpretan el aducto; por lo tanto, se centran en el $i + 1$ inconscientemente, haciendo innecesario que el profesor modifique su producción. Además, el aducto comprensible no siempre resulta en adquisición porque puede provocar la generalización de reglas. Los aprendices concluyen que una estructura se usa en la L2 cuando en realidad no existe, por ejemplo, durante la interacción entre los aprendices. Todos cometen el mismo error sin que nadie lo corrija porque el uso constante y repetido de una estructura errónea refuerza la opinión de los alumnos de que es correcta. Todos están expuestos al mismo aducto que no contiene las estructuras relevantes para $i + 1$ y del que los aprendices no benefician. En casos como este, es ventajoso ajustar el aducto con precisión usando la teoría de la lengua. Con esta situación se relacionan también la corrección y la enseñanza estructural.

Krashen las acepta solo porque favorecen el aprendizaje consciente y el sistema del monitor, pero no la adquisición. Sin embargo, la enseñanza estructural y la corrección destacan las formas que no aparecen en la L2, pero sí en la producción de los alumnos. El aducto revela la presencia de un rasgo o de una estructura en la lengua, pero no presenta las ausencias de las estructuras que los alumnos utilizan ni puede corregir sus suposiciones sobre la L2. Por lo tanto, White concluye que la enseñanza explícita puede ser una fuente beneficiosa del aducto porque declara explícitamente que una estructura no existe, provoca cambios en el conocimiento lingüístico del alumno y lo lleva al siguiente nivel de su competencia lingüística.

En cuanto al significado y al contexto extralingüístico, White (1987) sostiene que los cambios en el conocimiento del aprendiz se pueden estimular usando el propio aducto junto con los factores internos del sistema lingüístico. Los conocimientos que el aprendiz ya posee sirven de filtro: se puede rechazar el aducto o puede ser modificado y procesado de acuerdo con los conocimientos existentes. Esta suposición difiere de la de Krashen en tanto que sugiere el uso del filtro lingüístico —no el afectivo— en aceptar o rechazar el aducto. El contexto, por su parte, ayuda en el procesamiento del aducto, pero a veces elimina una interpretación sin sugerir otra. Asimismo, el aducto puede proveer dos reglas gramaticales que encajan en el contexto. Sin embargo, Krashen mantiene que el aprendiz podrá adquirir la regla, pero ¿cuál de las que propone el contexto? White resuelve este dilema diciendo que el aducto viene en forma de datos que requieren un análisis sintáctico. Quiere decir, el aprendiz impone la estructura sobre el aducto: cuando se da cuenta de que el nuevo aducto no tiene sentido si lo interpreta usando una estructura, esto es, que no corresponde con las reglas ya adquiridas, se ve obligado a analizar las reglas y la estructura y ajustar su conocimiento y competencia. Lo que White enfatiza es que el análisis de las estructuras nuevas no lo instiga el aducto comprensible, sino el incomprensible.

En este subcapítulo hemos presentado la hipótesis del aducto de Krashen. La hipótesis ha sido explicada y analizada desde varias perspectivas, pero también se han expuesto unas visiones que contrarrestan algunas proposiciones de Krashen, como el debate sobre la utilidad del aducto incomprensible o de la producción oral en la adquisición de la L2. Asimismo, se han explicado las modificaciones del aducto: las que se emplean en la comunicación con los hablantes no nativos se utilizan también en la interacción en clase.

El siguiente capítulo trata el tema de la autonomía y la motivación del aprendiz, analizando su relación con el aducto y con la adquisición de lenguas extranjeras.

4. El concepto de la autonomía

Este capítulo explica qué es la autonomía en general y cuáles son sus raíces. Más adelante nos vamos a centrar específicamente en la autonomía del alumno.

Erodcia Iñiguez (2014) explica que el concepto de la autonomía proviene de la filosofía y que está relacionado con la “voluntad individual y (...) responsabilidad” (Erdocia Iñiguez, 2014: 2). Una persona autónoma sabe que es responsable de sus actos tanto en la sociedad como consigo misma.

El concepto de la autonomía se puede encontrar en varias disciplinas, pero empezó a relacionarse con la educación ya en los tiempos de Galileo (Erdocia Iñiguez, 2014). En el aprendizaje forma parte del enfoque “centrado en el alumno” que apareció en los años setenta en numerosos campos, pero creció más dentro de la glotodidáctica (*id.*: 3). Algunos autores que se consideran pioneros en generar obras que tratan la autonomía como parte del aprendizaje son Altman, Disick, Knowels, Harding-Esch y Dickinson, pero la importancia de sus trabajos se reconoce en los años ochenta. En los años ochenta y noventa aparecen los enfoques orientados al alumno y junto con ellos se estudia el papel de la autonomía.

4.1. La autonomía del aprendiz

La definición de la autonomía ha ido cambiando y variando mucho desde su introducción en el campo de la lingüística aplicada (Erdocia Iñiguez, 2014). Como se trata de un concepto que se superpone a otros similares, existe la posibilidad de interpretarlos de manera semejante sin que se trate de la misma noción. Algunos ejemplos son (*id.*: 5):

1. “auto-instrucción”, que se refiere al aprender “sin profesor” y, por lo tanto, implica que el aprendiz tiene toda la responsabilidad de su aprendizaje
2. “autodirección”, que se describe como “una actitud” o “una destreza” ante “la tarea del aprendizaje”
3. “aprendizaje auto-dirigido”, que se refiere al “control total” sobre “la planificación del aprendizaje”
4. “individualización”, que supone que el alumno sigue las instrucciones del profesor, quien, por su parte, se adapta a las “características individuales” de sus aprendices
5. “aprendizaje auto-organizado”, que tiene como meta promover la “autorreflexión y el control”
6. “aprendizaje independiente”, que se centra en la “manifestación externa de la autonomía”, esto es, “en el modo de aprendizaje” y “en el control del alumno sobre el entorno”

Además, hay interpretaciones donde la autonomía se define como la liberación del aprendiz de “los límites establecidos por las instituciones”, lo que sobreentiende que el alumno es quien asume tanto “su responsabilidad” como “su control” (Erdocia Iñiguez, 2014: 5). Por consiguiente, la autonomía cambiaría los esquemas que impone la “educación convencional” y, por ende, la razón por la que existen los profesores de lenguas extranjeras (Dickinson, 1978, en Erdocia Iñiguez, 2014: 5). Sin embargo, la autonomía en el aprendizaje no implica la desaparición del profesor: la visión de la autonomía que se emplea es, mayoritariamente, la “autonomía dentro de un contexto educacional formal” (Erdocia Iñiguez, 2014: 5).

La primera definición explícita de la autonomía en el aprendizaje se atribuye a Holec (1973, en Erdocia Iñiguez, 2014: 6), quien la caracterizó como “la habilidad de hacerse cargo de su propio aprendizaje”. Otros autores usan esta definición, pero emplean otros términos, por ejemplo, “voluntad” (Dam, 1995, en Erdocia Iñiguez 2014: 6) y “actitud” (Dickinson, 1995, en Erdocia Iñiguez, 2014: 6), mientras que la expresión “hacerse cargo de” se reemplaza con “actuar, responsabilizarse o controlar” (Erdocia Iñiguez, 2014: 6). En suma, se enfatiza que la autonomía se entiende como una cualidad de los alumnos que saben y pueden responsabilizarse de su propio aprendizaje y que toma tiempo para desarrollarse.

No obstante, algunos autores advierten que la autonomía puede entenderse como un grupo de comportamientos que el alumno adopta del profesor. En este caso puede que el alumno solamente muestre las actitudes que deberían pintar la autonomía o que ser autónomo se haga el propósito conclusivo del aprendizaje que se guarda para la fase final del proceso (Erdocia Iñiguez, 2014). Por lo tanto, se aconseja adquirir la autonomía gradualmente, ya que se trata de un constituyente del aprendizaje, no de un “método ni de enseñanza ni de aprendizaje” (*id.* 7). Además, se considera que la autonomía implica el desarrollo de cierta relación psicológica con el proceso y con los contenidos del aprendizaje (Little, 1991). El proceso de alcanzar el estado de autonomía es arduo y exige paciencia, pero este estado no es permanente. Por lo tanto, se enfatiza la importancia de ejercer control sobre “los procesos cognitivos” por parte de los aprendices (Erdocia Iñiguez, 2014: 7). También puede pasar que un alumno no exhiba el mismo nivel de autonomía en dos dominios diferentes (Little, 1991). Sin embargo, el aprendiz tiene que ser consciente de “qué, cómo y por qué se aprende” con el fin de poder aplicar la autonomía en el aprendizaje no solo en un entorno designado para ello, sino también en “un entorno de aprendizaje más amplio (Little, 1999, en Erdocia Iñiguez, 2014: 8). Relacionado con el aspecto de la variabilidad del estado de la autonomía en sí es la variabilidad externa, por así decirlo, que Little explica a través de las “diferencias individuales” que se manifiestan en “la edad, el

grado de consecución del aprendizaje, la percepción de [sus] necesidades, etc.” (Little, 1999, en Erdocia Iñiguez, 2014: 8).

Al final, Benson y Voller (2013) juntan todas las vistas de la autonomía mencionadas arriba declarando que el término se ha usado en al menos cinco sentidos diferentes:

1. para denominar las situaciones en las que los aprendices estudian completamente solos
2. para denominar el conjunto de habilidades que usan en el aprendizaje autodirigido
3. para designar la capacidad innata que la enseñanza institucional cohibe
4. para nombrar la responsabilidad que los aprendices tienen sobre su propio aprendizaje
5. como sinónimo del derecho del aprendiz para decidir y definir la dirección de su propio aprendizaje.

Como se puede notar, la autonomía es un concepto complejo, difícil de definir, aún más porque algunos autores lo igualan con la independencia (Benson y Voller, 2013). Además, ambos conceptos incluyen otros significados provenientes de disciplinas diversas y variadas formas de usarlos implican variadas perspectivas al interpretarlos. Por consiguiente, parece que la lingüística aplicada tampoco tendrá una solución definitiva para el problema de la definición de la autonomía, lo que por ahora no presenta un obstáculo para la disciplina ni causa polémicas, la razón siendo que mayoritariamente las definiciones se dejan a un lado con la intención de introducir tanto la autonomía como la independencia en el aula. En el contexto de la educación, la autonomía se considera un aspecto que libera el aprendizaje de las restricciones de la educación (Illich, 1971, en Benson y Voller, 2013), pero también se considera una herramienta que permite a los aprendices enfrentarse a los problemas sociales (Freire, 1970, en Benson y Voller, 2013). Estas dos interpretaciones abarcan las posturas radicales sobre la autonomía en la enseñanza (Benson y Voller, 2013).

El aprendizaje de lenguas y la autonomía son dos conceptos que se enlazan. La enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras están más presentes que nunca, sobre todo si se habla del aprendizaje de las lenguas del mundo occidental desarrollado; en concreto, inglés, mientras que el desarrollo y la implementación de la autonomía y de la independencia se relacionan con el uso de la tecnología porque permiten el acceso a varios materiales. Estos dos conceptos también han sido apoyados por la individualización, por la enseñanza centrada en el alumno y por el aspecto político que el aprendizaje de lenguas poco a poco va adquiriendo: respaldan la creencia de que cada persona tiene su propio estilo de aprender, diferentes necesidades y habilidades, se alejan de la transmisión del conocimiento por parte del profesor hacia la producción por parte del alumno, considerando así al alumno el agente activo del aprendizaje y, en cuanto al aspecto

político, se relaciona el aprendizaje de lenguas con la liberación política y social (Benson y Voller, 2013).

4.2. La autonomía del alumno fuera de clase

No siempre fue claro si el concepto de la autonomía del aprendiz se refería a la autonomía en el proceso de aprendizaje solo fuera del aula o también durante la clase (Erdocia Iñiguez, 2014). No obstante, el desarrollo del concepto indicó que la autonomía en el aprendizaje se emplea tanto en clase como fuera de ella.

Corpas Arellano utiliza los términos de Coombs, Prosser y Ahmed (1973, en Corpas Arellano, 2016: 71-2) para diferenciar entre la educación “formal, informal y no formal”.

La educación formal se refiere al “sistema educativo estructurado” que se lleva a cabo de forma cronológica y siguiendo una jerarquía establecida, lo que se refiere, en concreto, a las “escuelas infantiles hasta la universidad” (Coombs *et al.*, 1973, en Corpas Arellano, 2016: 72). Abarca el período desde la educación preescolar hasta los estudios de postgrado (Schugurensky, 2000). Este tipo de educación se realiza dentro de una institución educativa que debe implementar un currículo aprobado por el estado. Cada nivel de educación prepara al aprendiz para el siguiente nivel, por lo que es obligatorio cumplir el nivel anterior para seguir con el aprendizaje. La educación formal se encuentra dentro de un sistema jerarquizado donde el ministerio suele estar por arriba de todos los demás constituyentes. Por último, al finalizar la educación en un nivel, los aprendices reciben un tipo de certificado o diploma como prueba de que han cumplido con el nivel satisfactoriamente.

La educación no formal se define como la educación “fuera del sistema formal establecido” (Coombs *et al.*, 1973, en Corpas Arellano, 2016: 72). La educación no formal también es organizada, pero se realiza fuera del sistema oficial de la educación de un país (Schugurensky, 2000). Se trata de diferentes cursos de corta duración a los que los individuos asisten voluntariamente. Se parece a la educación formal en que las clases las imparten los profesores o instructores y sigue un currículo menos estricto que el de la educación formal. Esta forma de educación no exige los conocimientos previos, pero muchas veces se obtienen certificados al cumplir el curso. Algunos ejemplos son las clases de lenguas extranjeras, los deportes, las clases de pintura, los cursos de cocina o las autoescuelas.

La educación informal se refiere primariamente al aprendizaje que dura toda la vida y que permite a cada persona adquirir “actitudes, valores, destrezas y conocimiento” nuevos (Coombs *et al.*, 1973, en Corpas Arellano, 2016: 72). Otra característica esencial de la educación informal es que los elementos nuevos que se aprenden se recogen de los

acontecimientos diarios y de las fuentes en el ambiente que rodea a la persona. El aprendizaje informal difiere de las dos formas anteriores de la educación en que no sigue el currículo de una institución (Schugurensky, 2000). Además, la denominación de este tipo de aprendizaje no contiene el término *educación*, ya que no implica las instituciones de educación ni los instructores o profesores. Sin embargo, esta categoría contiene los conocimientos que más necesitamos en nuestro día a día.

El aprendizaje informal no está reconocido por los sistemas formales, pero se están desarrollando varios tipos de evaluación, como el PLAR (*Prior Learning Assessment and Recognition*) en Canadá. Se trata de un proceso de evaluación que se utiliza para evaluar y registrar los conocimientos y las habilidades de las personas que no han recibido la enseñanza formal en las áreas que quieren evaluar (CAPLA). Este proceso fue desarrollado porque se cree que el énfasis no está en el contexto del aprendizaje, sino en el aprendizaje en sí. El conocimiento que se evalúa puede haber provenido de un ambiente formal, pero también de las experiencias vividas fuera del contexto educativo formal: lo importante es el nuevo conocimiento que se ha adquirido. Asimismo, los conocimientos y las habilidades que se desean evaluar tienen que relacionarse con los que exige el puesto de trabajo. Las razones para pasar por esta evaluación son varias: la curiosidad de la persona evaluada, obtener los créditos en la universidad, matricularse o ser contratado para un puesto de trabajo.

Schugurensky (2000) además intenta discernir entre las categorías que componen el aprendizaje informal. Establece dos categorías primarias —la intencionalidad y la conciencia— para establecer la taxonomía del aprendizaje informal. Dentro de estas dos categorías se encuentran tres tipos del aprendizaje informal: el aprendizaje autodirigido, el aprendizaje incidental y la socialización (Schugurensky, 2000).

El aprendizaje autodirigido se refiere a los proyectos del aprendizaje que los individuos emprenden solos o como parte de un grupo. No trabajan con ningún instructor u otra persona cualificada en el campo de enseñanza, pero una persona que sirva de facilitador y no se considere profesor puede estar presente. Este proceso es tanto intencional como consciente porque el aprendiz tiene la intención de aprender algo nuevo antes de que empiece el aprendizaje y es consciente de que ha aprendido algo después del proceso.

El aprendizaje incidental ocurre sin la intención de aprender por parte del aprendiz. Sin embargo, después de un evento concreto, el aprendiz se da cuenta de que ha aprendido algo de lo sucedido. Por consiguiente, este tipo de aprendizaje es consciente, pero accidental: se adquieren conocimientos nuevos sin intención.

La socialización se refiere a la interiorización de los valores, las posturas, las conductas, las habilidades, etc. La persona no tiene la intención de adquirir nuevos conocimientos ni es consciente de que los haya adquirido. Estos conocimientos se pueden reconocer y concienciar al encontrarse con una situación diferente u opuesta a la que condicionó el aprendizaje informal primario. En este caso, el aprendiz cuestiona la experiencia que provocó su aprendizaje a través de la socialización y gana conciencia de lo que ha aprendido o de lo que todavía no conoce. Asimismo, otra persona puede hacer preguntas sobre el aprendizaje y así hacer que el aprendiz reconozca sus conocimientos.

Schugurensky (2000) también destaca que el aprendizaje informal ocurre en cualquier lugar, proviene de varias fuentes y se realiza a cualquier edad. Las fuentes de informaciones para el aprendizaje incluyen a la familia, a los amigos, el puesto de trabajo, las instituciones religiosas, los libros, los periódicos, la televisión, la internet, los museos, la escuela, las universidades, las experiencias y muchas otras.

4.2.1. ¿Cómo practicar la autonomía fuera de clase?

Vez, Martínez Piñeiro y Lorenzo Rodríguez (2012: 30-31) muestran la diferencia entre las opiniones sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras dominantes en el siglo pasado en contraste con las actuales: el siglo XX se centró en usar la lengua para comunicarse, pero todas las discusiones se referían al aprendizaje del idioma en el aula y en un “contexto formal”. Sin embargo, ya a los comienzos del siglo XXI, nace el concepto del “usuario” del idioma, no solamente el “alumno”, lo que conlleva otras dimensiones del uso de la lengua, no exclusivamente las que recoge el currículo (Vez *et al.*, 2012: 31). Según esto, los usos y ejercicios que se emplean en las aulas se parecen cada vez más al uso real de la lengua fuera de clase. No obstante, no todos los alumnos obtienen los mismos resultados, lo que resulta en las investigaciones enfocándose en las actividades de los alumnos más exitosos fuera del aula en vez de examinar solo sus conocimientos. Las actividades mencionadas incluyen las “actividades extraescolares” que se pueden realizar por medio de las nuevas tecnologías, los “productos audiovisuales en versión original”, la comunicación con las personas que no sean otros alumnos, los viajes a los países del habla de L2 y otros factores similares (*id.*: 32).

Aguilar Piragua y Molina Zubieta (2015: 26) ofrecen las características concretas de un estudiante autónomo:

La autonomía se ve en quien dedica de una a cinco horas a la semana en autoaprendizaje; de manera responsable, disciplinada, que autoevalúa su proceso para conocer sus fortalezas y debilidades, identifica sus problemas, cuenta con método de estudio,

profundiza en los temas vistos, se apoya en sus pares o familiares o docentes para resolver inquietudes, organiza su agenda de actividades diarias o semanales, utiliza herramientas de ayuda como diccionarios físicos o en línea, libros y enlaces virtuales. El desarrollo de estas acciones le permite al estudiante ser entusiasta, tener seguridad de sí mismo, desarrollar su iniciativa y despertar su curiosidad por aprender por su propia cuenta temas que sean de su interés.

Aguilar Piragua y Molina Zubieta (2015) describen un alumno autónomo que dedica una cantidad de su tiempo libre al aprendizaje. No depende de una institución, sino hace un esfuerzo para investigar el tema más profundamente, para entender los detalles del material que estudia y, sobre todo, se percata de todas las fuentes que se pueden aprovechar para aprender más y mejor. Esta manera de pensar es aplicable a cualquier tipo de aprendizaje, incluidos el aprendizaje y la adquisición de lenguas extranjeras.

Según los autores estudiados arriba, se puede concluir que el aprendizaje y la adquisición de lenguas tiene lugar fuera del aula. Sin embargo, a veces los aprendices piensan que una lengua se puede aprender solo en un entorno formal y ni siquiera prestan atención a otras fuentes del aducto que los rodean y que, además, pueden ofrecer los temas más llamativos, que de verdad los interesan o son más divertidos que los temas que se trabajan en las escuelas. Se trata de incluir series, música, películas, aplicaciones e Internet en general en el proceso de aprendizaje como fuentes del aducto lingüístico.

Boyd (2017) escribe concretamente sobre el aprendizaje de inglés, pero sus consejos son suficientemente generales como para aplicarlos al aprendizaje de cualquier lengua extranjera. Es importante concientizar desde el principio que hay que mantenerse en contacto con la lengua. Como Boyd escribe sobre inglés, quizás resulte más fácil hacerlo, puesto que inglés está más presente en la vida cotidiana en Croacia que español. No obstante, para él el aspecto crucial de aprender una lengua es ser activo y definir los objetivos. Por lo tanto, al hablar sobre las fuentes audiovisuales, uno de los consejos es proponerse el “objetivo de **recordar tres palabras o expresiones** nuevas” y anotarlas para memorizarlas (Boyd, 2017). Asimismo, Boyd (2017) afirma que ver series favorece el aprendizaje del vocabulario simplemente debido a la “**repetición de expresiones, palabras y acentos**”.

Otra fuente son las canciones donde lo importante para aprovecharlas es “aprender algo de la canción, conscientemente”, junto con quizá apuntar algunos elementos de la letra (Boyd, 2017). También se pueden utilizar canciones más “literarias” para incluir el vocabulario más complejo y que pueden servir como el “ejercicio de comprensión” (Boyd, 2017). Aquí se puede incluir otro recurso que proporciona Internet: *Youtube*, donde se puede encontrar un video con letra

para, probablemente, todas las canciones. Existen, además, aplicaciones que permiten crear ejercicios individualizados —por ejemplo, los rellena huecos— a partir de la letra de canciones, pero lo que más resultados rinde es cantar para desarrollar “[la] fluidez y [la] pronunciación” (Boyd 2017). Otra forma de ponerse en contacto con la lengua meta es simplemente hablar. Boyd (2017) propone hablar con la “familia, [la] pareja o amistades”, sin importar que no esté un profesor con las correcciones.

En este subcapítulo hemos analizado el concepto de la autonomía del aprendiz fuera de clase y las fuentes que se pueden usar para lograr las metas fijadas. Hemos dedicado atención al aprendizaje de lenguas fuera del aula y ofrecido algunos recursos que se pueden utilizar como fuentes del aducto para mantenerse en contacto con la L2 fuera del entorno escolar y que son fáciles de encontrar. A continuación vamos a examinar la motivación del aprendiz y su rol en la incitación de la autonomía.

4.3. La motivación del alumno como incentivo para la autonomía

Sinclair (2008) define la autonomía como la habilidad del aprendiente que se puede practicar cuando existe la voluntad, otro concepto que se relaciona con la autonomía y que proviene de la motivación.

Dörnyei (2005) declara que los estudiantes de lenguas extranjeras varían entre sí en cuanto al éxito en la adquisición de la L2, lo que se relaciona con las diferencias individuales, sobre todo con la aptitud para las lenguas extranjeras y con la motivación. La motivación estimula al aprendiz a empezar a aprender una lengua, pero también a seguir aprendiéndola a pesar de que el proceso se puede volver tedioso. Además, sin la motivación, la aptitud para aprender lenguas no basta para alcanzar las metas del aprendizaje.

Como se puede ver de las explicaciones propuestas, la motivación es un factor significativo en el aprendizaje de lenguas. Sin embargo, antes de analizar su rol, hay que definir el término. La Real Academia Española ofrece una definición general: lo define como “acción y efecto de motivar” (Motivación), explicando que *motivar* significa “dar causa o motivo para algo” (Motivar). Otra definición de la RAE afirma que la motivación es un “conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona” (Motivación). Gardner (1985) define la motivación dentro del contexto del aprendizaje de lenguas y la declara una combinación del esfuerzo y deseo para alcanzar el objetivo de aprender, emparejada con las actitudes favorables hacia el aprendizaje de la lengua.

La relación exacta entre la motivación y el éxito en el aprendizaje de una L2 sigue siendo desconocida: no se puede concluir con seguridad si la motivación promueve el aprendizaje o si el aprendizaje incrementa la motivación (Lightbown y Spada, 1995).

En general, se pueden identificar cuatro tipos de motivación en el campo del aprendizaje y de la enseñanza de lenguas. Según Lambert (1990), dos tipos de motivación son la motivación instrumental y la integrativa. La motivación instrumental se refiere a las ventajas y a los rasgos prácticos que provienen del aprendizaje de una L2. Por el otro lado, la motivación integrativa representa el interés sincero y personal del aprendiente en la gente y en la cultura de la L2, que, según Gardner (1985), a menudo no existen en el entorno inmediato del aprendiz y por eso la identificación con la cultura meta y las actitudes hacia ella se realizan a través de los valores culturales e intelectuales relacionados con la lengua o a través de la lengua en sí.

Otros dos tipos de la motivación son la motivación intrínseca y la extrínseca (Ryan y Deci, 2000). La motivación intrínseca comprende el interés propio y el entusiasmo para participar en ciertas actividades que para uno son agradables y cautivadoras. La motivación extrínseca no se relaciona con la actividad en sí, sino con la posibilidad de obtener un premio o de ser castigado. Dentro de esta dicotomía aparece la noción de la autoconfianza lingüística del aprendiz: la creencia de que uno tiene la capacidad de obtener resultados, alcanzar sus metas o cumplir las tareas con eficacia (Dörnyei, 2005). Aquí se pueden incluir las posibilidades, el potencial, las limitaciones y los rendimientos previos del aprendiz como los aspectos cruciales para la motivación. Ryan y Deci (2000) contrastaron la motivación extrínseca e intrínseca con la “desmotivación o amotivación” (Ramajo Cuesta, 2008: 14). Difieren en el “grado de autorregulación”: la desmotivación se caracteriza por la escasez de la regulación, mientras que la motivación intrínseca implica un alto grado de la “regulación interna de la conducta” (*ibid.*). La teoría más influyente es la de autodeterminación (Dörnyei, 2005), propuesta por Deci y Ryan (1985). Se enfoca en los motivos intrínsecos y extrínsecos y aboga el fomento de la motivación intrínseca en las clases de lenguas extranjeras en vez de propagar la motivación extrínseca.

Otra característica notable de la motivación es su índole variable. (Dörnyei, 2005). La motivación puede crecer o disminuir durante una clase y, por consiguiente, es claro que varía durante el proceso entero del aprendizaje de lenguas, cuanto sea que dure. Dörnyei y Ottó (1998) desarrollaron un modelo que presenta el proceso de la motivación en tres fases: escoger el fin que se pretende cumplir, sostener la motivación durante la actividad y al final evaluar el proceso entero. El procesamiento de las experiencias vividas durante el cumplimiento de la actividad influirá en el tipo de actividades que el aprendiz elige en el futuro.

Dörnyei (2005) también trata un concepto que proviene de la psicología motivacional: el “self” (Dörnyei, 2005: 93) o el “Yo” (Moreno Bruna, 2014), que se convierte en el eje de la motivación y acción. El concepto representa la visión que uno tiene de sí mismo y sirve para generar la imagen de lo que uno podría llegar a ser, quisiera llegar a ser, pero también lo que uno teme llegar a ser. En general, la teoría de Dörnyei (2005) es que uno debe imaginar la persona que quiere ser. De esta manera da la forma, el significado, la estructura y la dirección a sus esperanzas o miedos, incitando así las conductas que llevan a la realización de las metas propuestas. Este sistema de motivación consiste en tres dimensiones: en el yo ideal de la L2, en el yo obligatorio de la L2 y en la experiencia con el aprendizaje de la L2. Los yo ideal y obligatorio son impulsados por las metas que se quieren alcanzar en el futuro, mientras que la dimensión de la experiencia del aprendizaje proviene del continuo del aprendizaje y de las experiencias previas (Dörnyei, 2005).

En este subcapítulo hemos observado el papel de la motivación en el aprendizaje de la L2. Hemos analizado los tipos de la motivación y la importancia de la vista que uno tiene de sí mismo a la hora de reflexionar sobre su aprendizaje y sobre las metas que desea alcanzar. Además, se han destacado otros elementos cruciales para la motivación: la actitud hacia los hablantes nativos de la L2, las clases de la L2, la variabilidad de la motivación y la regulación de los comportamientos durante el aprendizaje. Este capítulo y el anterior, que trató el tema de la autonomía en el aprendizaje, se relacionan en que la motivación propulsa la autonomía del alumno fuera de clase. En el siguiente capítulo vamos a presentar cinco investigaciones sobre el uso y el rol del aducto proveniente de las fuentes que no son las clases de la L2 y que van a servir como introducción a la investigación de este trabajo.

5. Las investigaciones previas sobre los tipos del aducto en la adquisición de lenguas extranjeras

En este capítulo se van a presentar cinco investigaciones sobre los tipos del aducto y su uso en la adquisición de lenguas extranjeras. Las investigaciones examinan los materiales que pueden proveer el aducto y su influencia en la adquisición de lenguas extranjeras.

Vez, Martínez Piñeiro y Lorenzo Rodríguez (2012) basan su investigación en *Estudio Europeo de Competencia Lingüística* (EECL) que indagó la relación entre la competencia en la comprensión oral en inglés y su uso fuera de clase. En concreto, las actividades y los materiales que se consideran en la investigación son las actividades fuera y en la escuela, el uso de las TIC y los materiales audiovisuales, igual que la interacción con los hablantes nativos de la L2 y las visitas a los países del habla de la L2. Los participantes son los alumnos de entre 14 y 15 años y se averigua la hipótesis de que los alumnos que mantienen el contacto con la lengua fuera del aula obtendrán mejores resultados de los que no lo mantienen.

La investigación se llevó a cabo en una muestra de 11.363 participantes de varios países de la Unión Europea —Estonia, Grecia, España, Francia, Croacia, Malta, Holanda, Polonia, Portugal, Suecia y Eslovenia— que estudiaron inglés como L2 (Vez *et al.*, 2012: 32). Los resultados mostraron que el conocimiento de inglés de un 32% de los participantes corresponde al nivel B1 o superior. Además, el mayor número de alumnos utiliza los medios de comunicación para mantener el contacto con inglés. Asimismo, los países que obtuvieron los mejores resultados son los países cuyos estudiantes proclamaron utilizar inglés mucho fuera del aula, a diferencia de los países cuyos resultados fueron bajos y cuyos estudiantes mantienen menos contacto con la L2 fuera de clase. Los autores del estudio concluyen con la confirmación de su hipótesis que declara que estar expuesto a la L2 y usarla fuera del aula resulta en mejor desarrollo de la comprensión oral.

Aguilar Piragua y Molina Zubieta (2015: 76) investigaron las formas del aprendizaje que los participantes adoptaron vía el contacto con la lengua fuera de clase. Los datos se recogieron a través de un diario y de una entrevista sobre las actividades diarias de los participantes: “cinco estudiantes de grado once y dos estudiantes de grado octavo de dos colegios distritales de Bogotá” (*id.*: 76). Los participantes tenían que hablar sobre sus vidas y proveer una vista retrospectiva sobre su contacto con inglés y una introspectiva sobre qué piensan, sienten y hacen para así detallar sus tareas diarias. También se hicieron preguntas sobre los factores que influyen en su motivación para seguir aprendiendo la L2 solos o en grupo. Las entrevistas se

utilizaron también para obtener más informaciones sobre los apuntes que los participantes tomaron en sus diarios y sobre su uso de la tecnología.

Los estudiantes que participaron eran sobresalientes, participaban en las clases de inglés y tenían experiencia con estudiar inglés en el contexto formal. Además, las autoras se centraron en ellos por su motivación para aprender la L2 que rindió resultados excelentes. La finalidad de la investigación fue determinar e informar sobre las prácticas de los estudiantes.

La investigación mostró que los participantes adquirieron algunos conocimientos de la lengua en su día a día, temprano en la vida, siguiendo las costumbres de sus familiares, como escuchar la música de Bob Marley. Desde sus descripciones de las actividades que realizan para aprender la lengua se concluyó que se trata de los alumnos que son activos en su aprendizaje, operan de modo individual y utilizan diferentes métodos. Sus motivos son personales, cumplen con las actividades que se proponen simplemente por sentirse bien al cumplirlas, disfrutan de la cultura, de la trama o de los protagonistas en las obras de las que aprenden y quieren alcanzar un nivel alto del conocimiento de la lengua. Las autoras también destacaron a la familia como un factor influyente. Los participantes declararon usar varias fuentes del aducto, como la televisión, el ordenador, las series, las redes sociales, los móviles, los videojuegos, los libros y las aplicaciones dedicadas al aprendizaje de lenguas.

Pujadas y Muñoz (2019) investigaron la influencia de las series televisivas en el aprendizaje del vocabulario en inglés. Se enfocaron en el efecto de los subtítulos, en el tipo de enseñanza y en la competencia lingüística de los estudiantes para valorar las ventajas o desventajas de este tipo de material en el aprendizaje del vocabulario de la L2. En la investigación participaron 106 estudiantes de una escuela secundaria en Barcelona de la edad de 13 y 14 años, todos hablantes bilingües de español y catalán. Sus niveles de conocimiento de la lengua oscilaron entre el principiante (A0) hasta el pre-intermedio (A1-B2) según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Los alumnos fueron divididos de manera aleatoria en cuatro grupos: el primero (1) usaba los subtítulos en L2 y el tema de la serie se trabajaba en clase; el segundo grupo (2) utilizaba los subtítulos en L2 sin la enseñanza en clase; el tercer grupo (3) veía la serie con los subtítulos en L1 y trabajaba el tema en clase; y el cuarto grupo (4) usaba los subtítulos en L1 sin tratar el tema en clase. La serie utilizada fue una comedia de situación que permitió a los alumnos conocer a los personajes, con un contenido adecuado en cuanto a la edad de los participantes y sin un fuerte acento. Los participantes vieron 24 episodios durante 8 horas y 35 minutos en total y fueron examinados antes y después de empezar la investigación con el fin de determinar su conocimiento del vocabulario extraído de la serie.

Los resultados de la investigación mostraron que todos los participantes aprendieron el vocabulario nuevo sin importar el grupo en el que estuvieron situados gracias a la exposición amplia al aducto audiovisual. Además, se mostró que los estudiantes recordarían más fácilmente la forma que el significado de la palabra. Los grupos que habían tratado el tema de la serie en clase rindieron mejores resultados, sin importar la lengua de los subtítulos, tanto en cuanto a la forma como en cuanto al significado. Los autores lo relacionan con el aprendizaje intencional e incidental, diciendo que el aprendizaje intencional siempre rinde mejores resultados. Asimismo, el grupo que usó los subtítulos en la L2 y trató el tema en clase memorizó mejor la forma y el significado del vocabulario, mientras que el grupo que usaba los subtítulos en L1 sin tratar el tema en clase memorizó mejor el significado del vocabulario. Esto sugiere que las actividades en clase primero relacionaron la forma del vocabulario con el significado y el visionado de la serie reforzó la relación entre las formas oral y escrita, lo que ayudó a recordar el significado. Por el otro lado, los grupos con los subtítulos en la L1 relacionaron el significado de los subtítulos con la forma oral de la palabra en la L2, de ahí que obtuvieran mejores resultados en memorizar los significados. Otra conclusión fue que el nivel de la competencia lingüística de los estudiantes fue relacionado con la memorización del vocabulario en cuanto a la forma y al significado, con los alumnos más avanzados aprendiendo más vocabulario que los menos avanzados. En cuanto a la forma, los grupos que trataron el tema en clase consiguieron mejores resultados que los grupos que no lo trataron en clase en todos los niveles de competencia. En cuanto al significado, no había diferencias significativas entre los grupos que trataron y los que no trataron el tema en clase. Sin embargo, las diferencias en el aprendizaje mostraron que el nivel de la competencia lingüística es el factor esencial, dado que los alumnos con un nivel más alto obtuvieron mejores resultados sistemáticamente. Los autores concluyeron que los materiales audiovisuales contribuyen significativamente al aprendizaje exitoso del vocabulario nuevo y que no se exige mucha enseñanza del vocabulario para obtener resultados aún mejores, sobre todo para aprender la forma de las palabras.

La siguiente investigación se llevó a cabo en Croacia: Hendrih y Letica Krevelj (2019) estudiaron la adquisición de inglés de una niña de nueve años que denominaron Lana. Lana desarrolló una competencia lingüística muy alta gracias a la exposición a los contenidos televisivos en inglés. El estudio investigó su producción lingüística para corroborar que los contenidos que veía habían influido en la expansión de su vocabulario y en su uso de inglés. Los datos que conciernen a la producción se recopilaron mediante las conversaciones desestructuradas en un entorno informal, en la casa de Lana, durante seis clases. Las

informaciones sobre su aprendizaje de inglés en general se adquirieron vía las conversaciones con Lana y con sus padres. Las clases, que duraron una hora, se grabaron durante dos meses con cinco a catorce días entre dos grabaciones.

Lana y sus padres pertenecen a la clase media, viven en Zagreb y la L1 de la familia es croata. En el momento del estudio Lana estaba en el tercer grado de la escuela primaria. Estudiaba inglés en la escuela durante dos años y medio y se comunicaba en inglés con una de las autoras del estudio durante tres años y medio en citas de juego en la casa de la niña. Lana entró en contacto con inglés a través de la televisión cuando tenía tres años y hasta los ocho años había visitado tres países de habla inglesa con sus padres. Lana también tenía libros en inglés, el acceso a Internet y algunos juegos en inglés, pero no los usaba tan frecuentemente como solía ver la televisión. Lana vivía en un entorno que apoyaba su aprendizaje de inglés, estaba expuesta a un aducto abundante en la L2 y la competencia lingüística de sus padres también era alta. El único aducto en inglés que recibía de un ser humano antes de las clases con la autora fueron las clarificaciones de sus padres que necesitaba para comprender los contenidos televisivos.

Lana recibió la primera enseñanza formal cuando tenía cinco años porque sus padres desearon proveerla con un interlocutor después de darse cuenta de que Lana a veces usaba inglés en casa. Las clases particulares tenían lugar una vez a la semana durante sesenta minutos con la primera autora del estudio. Durante las clases Lana y su profesora usaban inglés y se servían de croata en raras ocasiones que exigían la traducción. Los temas que interesaron a Lana condicionaron el tipo de programas televisivos que veía: los dibujos animados y los documentales. La mayoría de los programas no proporcionaba los subtítulos en croata.

La competencia lingüística de Lana fue más patente en el nivel léxico: conocía muchas palabras específicas, como hipónimos o hiperónimos en vez de las palabras generales o básicas. Además, empleaba estructuras gramaticales complejas y las formas verbales contraídas, a veces omitía los sujetos y usaba la entonación para formar preguntas, lo que se identificó con el habla en los dibujos animados. Asimismo, Lana pudo identificar las ocasiones y los programas donde se encontró con cierta expresión, pero no le gustaba discutir el aspecto metalingüístico. Daba respuestas cortas a las preguntas sobre el aducto exacto y a menudo las esquivaba insistiendo en seguir con la actividad o expresando enfado. Al darse cuenta de que su producción se analizaba, Lana hablaba en voz baja e ininteligiblemente o cambiaba el tema de la conversación. Cuando recibía la retroalimentación correctiva, no reconocía explícitamente las correcciones: a veces las repetía, pero no mostraba interés en el ítem lingüístico en sí. Al contemplar los errores, Lana simplemente comentaba que una u otra forma sonaba correcto. La profesora a veces le preguntaba por el significado de las expresiones menos frecuentes que utilizaba, pero Lana a

menudo no lo conocía. Sin embargo, las utilizaba en los contextos adecuados y se cree que las memorizó porque aparecían en escasas ocasiones. Además, cuando no tenía los subtítulos, usaba el contexto para aclarar el significado, lo que resultó en el uso de las expresiones en el contexto adecuado sin conocer el significado.

Asimismo, la televisión como un medio audiovisual dio forma a algunas representaciones del vocabulario. En una ocasión Lana tuvo que describir la palabra *bandera* sin usar la palabra en sí. Para ella, este era un objeto que se alzaba muy alto en los Estados Unidos y era movido por el viento. No describió la bandera de Croacia ni describió los rasgos físicos más sencillos de una bandera. Las autoras afirman que esto se debe a la exposición de las representaciones culturales de los Estados Unidos en los programas televisivos que Lana veía. Además, en sus descripciones utilizaba los elementos auditivos que los programas relacionaban con ciertas entidades. Un ejemplo es la descripción de la palabra “sparkle” (Hindrih y Letica Krevelj, 2019: 466) que Lana caracterizó como llena de colores y brillante, pero también intentó imitar el sonido que acompañaba la imagen del destello en los programas.

Al final, las autoras concluyeron que el vocabulario de Lana en general fue muy extenso, específicamente en las áreas que Lana consideraba llamativas. Su competencia pragmática era bastante alta, lo que se confirmó en su uso del vocabulario. Las pruebas de que el vocabulario provenía de los programas televisivos se sacaron de las conversaciones con Lana en las que clarificó dónde se había encontrado con una palabra y del uso de las expresiones en el contexto apropiado. También utilizaba frecuentemente el lenguaje informal. No podía explicar por qué algunas formas eran correctas o erróneas, pero las usaba correctamente.

Las autoras concluyeron que la exposición frecuente a los contenidos televisivos apropiados y llamativos en la L2 reforzada por los factores exteriores —como el apoyo del entorno, la actitud positiva hacia el aprendizaje y la oportunidad de interactuar informalmente en la L2— resulta en el desarrollo significativo del vocabulario de la L2 en la edad temprana.

La última investigación que vamos a presentar fue realizada por Delić (2020) y estudió el rol de las telenovelas latinoamericanas en el aprendizaje de español en Croacia. El estudio trató la adquisición y el aprendizaje y el papel de los materiales audiovisuales y de los subtítulos en el aprendizaje de la L2. Se investigaron las telenovelas como fuente del aducto con la intención de examinar su provecho para adquirir español. Asimismo, se averiguó la opinión de los participantes sobre las telenovelas como el material para aprender español, el vocabulario que conocían y el nivel de la lengua que habían adquirido a través de las telenovelas, junto con la autoevaluación y las actitudes hacia español. Los participantes fueron las personas nacidas en

la década de los noventa que jamás estudiaron español en un contexto formal. Los resultados mostraron que los participantes estaban en contacto con español a través de las telenovelas desde la niñez y la mayoría las veía debido a la trama que atrapa o las veía uno de sus familiares. La mayoría usaba los subtítulos. La mitad de los encuestados cree que ha adquirido la lengua a través de las telenovelas, lo que corroboran las palabras y frases que supieron reproducir en sus respuestas. La mayoría del vocabulario adquirido pertenece a las relaciones familiares y sociales —lo que confirma el mayor número de las respuestas correctas en las preguntas relacionadas con la familia— y sigue el léxico relacionado con las actividades generales. Sin embargo, hay bastantes erratas, lo que, según la autora, fue esperado. Otro aspecto de la investigación es el nivel de la adquisición del español, que resultó ser “intermedio”, conforme los parámetros de la investigación fijados por la autora (*id.*: 54). Se pudo observar también que otras lenguas influyeron en algunas traducciones de los encuestados. Los participantes creen entender bien español al escucharlo y leer textos en español, pero sostienen que no saben escribir ni hablar mucho en español. No obstante, consideran ventajoso el conocimiento obtenido para comunicarse en español en su día a día, especialmente durante los viajes o en el puesto de trabajo.

Hemos visto que varias investigaciones han examinado el rol de diferentes fuentes del aducto y de las actividades que se cumplen fuera del aula en la adquisición de lenguas extranjeras. Las investigaciones mostraron que los mejores resultados en la adquisición de la L2 se obtienen si se mantiene un alto contacto con la lengua extranjera usando diversas fuentes del aducto, por ejemplo, los contenidos televisivos, las redes sociales, la música, los videojuegos, los móviles y muchas otras. Además, las investigaciones han destacado la importancia de la motivación del aprendiz y del apoyo del entorno.

6. La investigación en las clases de ELE en las escuelas secundarias en Zagreb

La segunda parte de este trabajo comprende la investigación sobre el uso de múltiples fuentes de aducto lingüístico entre los estudiantes de las escuelas secundarias en Zagreb. La investigación se centra en el uso de diferentes fuentes de aducto tanto en clase como fuera de ella, o, más concretamente, en la comparación de las fuentes a las que los alumnos están expuestos en clase y las que utilizan fuera de ella, igual que en sus opiniones sobre las fuentes de aducto que no sean los materiales de clase en el aprendizaje de español. Asimismo, indagamos la motivación de los alumnos para aprender español y la posible conexión entre las calificaciones y el uso de las fuentes adicionales de aducto lingüístico.

6.1. Objetivos de la investigación e hipótesis

Los objetivos de la investigación son varios. En primer lugar, queremos determinar las fuentes percibidas de aducto lingüístico a las que los alumnos están expuestos en clase y fuera de ella. Nos interesa, en particular, qué fuentes utilizan, con qué frecuencia y la posible diferencia en el tipo de fuentes que se usan en una y otra ocasión. En segundo lugar, pretendemos examinar las actitudes de los estudiantes hacia las fuentes percibidas: indagamos si prefieren aprender español a través de otras fuentes de aducto que no sean los materiales utilizados en clase y si opinan que diferentes fuentes de aducto contribuyen a la adquisición de distintos elementos de la lengua y de la cultura del mundo hispanohablante. Además, procuramos establecer los tipos de motivación para aprender español que predominan entre los alumnos de las escuelas secundarias. Al final, buscamos indagar la conexión entre las fuentes o los tipos de aducto a los que los alumnos están expuestos y su éxito en el aprendizaje de español.

Consideramos que los estudiantes están expuestos a varias fuentes de aducto —quiere decir, a las fuentes que no sean solamente los manuales y otros materiales de clase— tanto fuera de clase como en clase y que las prefieren al uso exclusivo de los manuales. Como las fuentes a las que los alumnos tienen acceso fuera de clase son varias, tienen la posibilidad de escoger los tipos de aducto que prefieren, por lo que se supone que entrarán en contacto con la lengua fuera de clase con más frecuencia. Creemos que los estudiantes que mantienen el contacto con la lengua de esta manera tendrán más éxito en el aprendizaje y en la adquisición de español y que obtendrán calificaciones más altas. Además, consideramos que entre los estudiantes prevalece la motivación intrínseca para aprender español.

6.2. Metodología de la investigación

6.2.1. Participantes

En la investigación participaron 108 alumnos de tres escuelas secundarias en Zagreb, Croacia, en el año académico 2021/2022. 2 alumnos (1.9%) tenían 14 años, 31 alumnos (28.7%) tenían 15 años, 28 alumnos (25.9%) tenían 16 años, 33 alumnos (30.6%) tenían 17 años y 14 alumnos (13%) tenían 18 años. La edad de los participantes está presentada en el Gráfico 1:

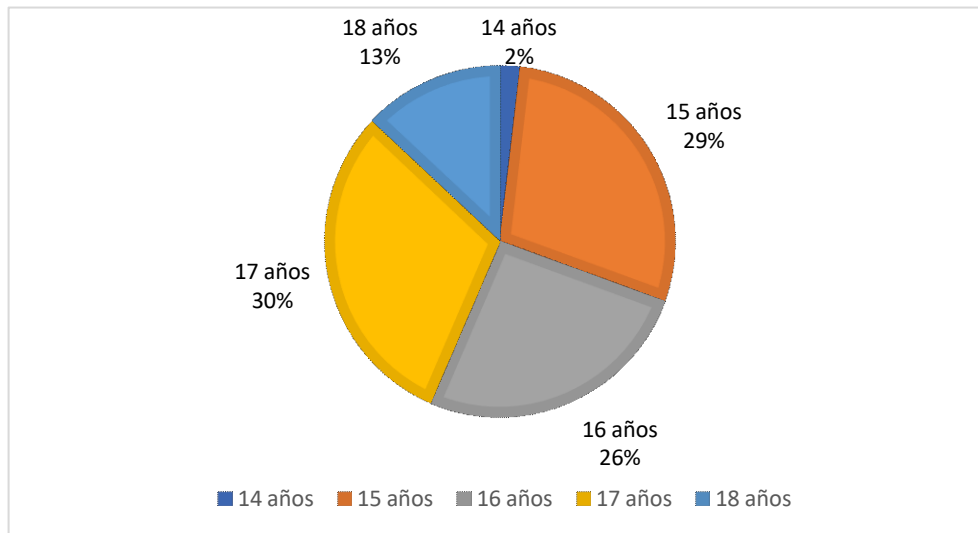


Gráfico 1. Datos generales sobre la edad de los participantes

33 alumnos (30.6%) eran alumnos del primer año, 29 (26.9%) del segundo año, 33 (30.6%) del tercer año y 13 (12%) del cuarto año. De los 108 participantes, 22 (20.4%) eran hombres, 81 (75%) eran mujeres y 5 (4.6%) optaron por no declarar su género. Los grados de los estudiantes son mostrados en el Gráfico 2:

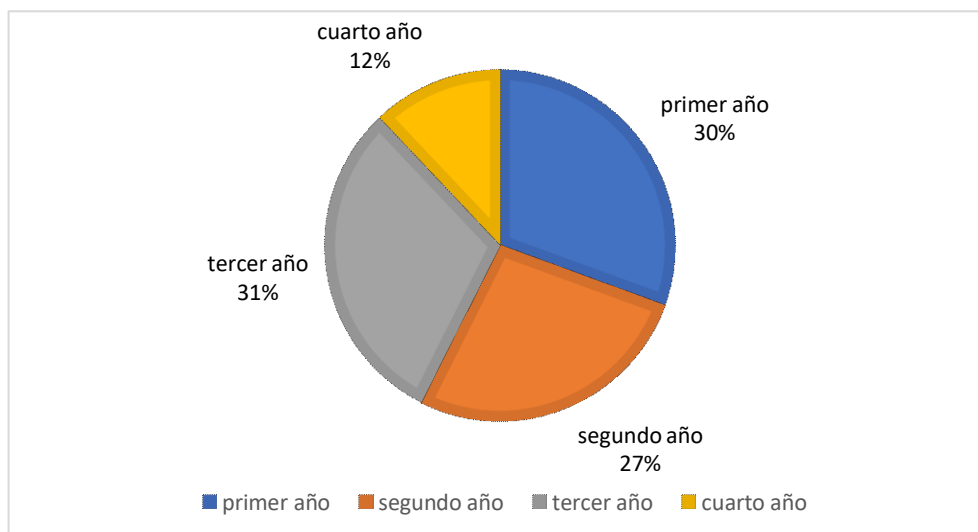


Gráfico 2. Datos generales sobre el número de alumnos de cada año

11 alumnos (10.2%) declararon que la calificación del fin del año que más a menudo habían obtenido o que esperaban obtener al fin del año era un 3, 35 alumnos (32.4%) estimó que era o sería un 4 y 62 alumnos (57.4%) declaró que la calificación era o sería un 5. Las calificaciones son presentadas en el Gráfico 3:

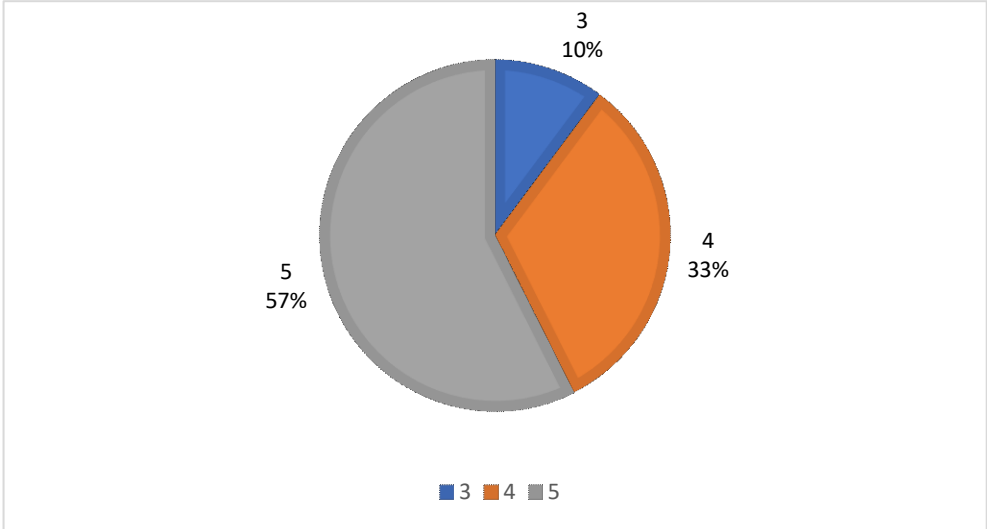


Gráfico 3. Datos sobre las calificaciones

Además, se preguntó a los alumnos dónde y cuándo se encontraron con español por primera vez y 82 alumnos respondieron a esta parte de la pregunta. 9 alumnos (8.3%) dijeron que esto ocurrió antes de la escuela primaria, 30 alumnos (27.8%) declararon que esto pasó en la escuela primaria y 43 alumnos (39.8%) dijeron que se encontraron con español por primera vez en la escuela secundaria. Nadie (0%) declaró que esto ocurrió en la escuela de lenguas extranjeras. Los datos sobre el periodo en el cual los alumnos se encontraron con el español por primera vez son presentados en el Gráfico 4:

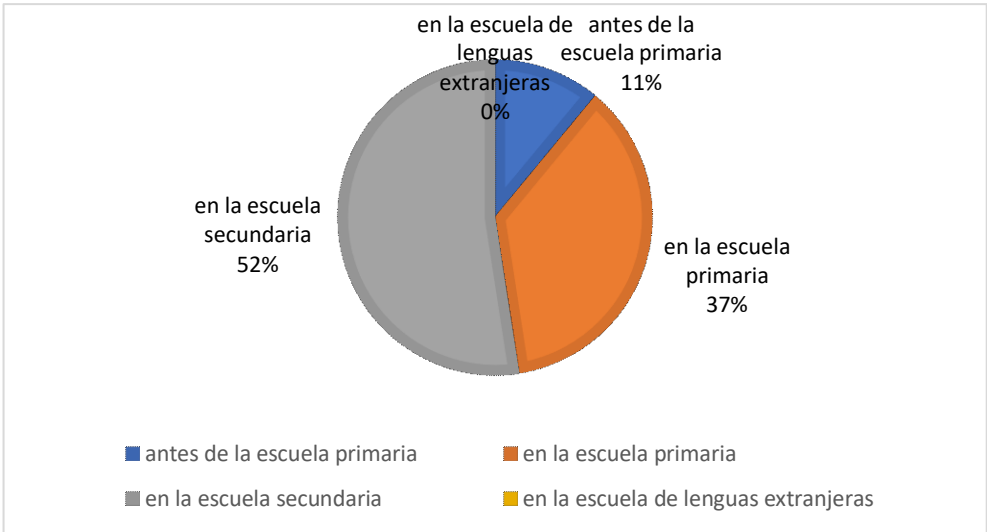


Gráfico 4. El período del primer encuentro con español

70 alumnos (64.8%) dijeron que su primer encuentro con español tuvo lugar vía la televisión, 59 (54.6%) lo conocieron a través de Internet y 16 alumnos (14.8%) declararon que conocían a alguien que hablaba español. Algunos estudiantes también añadieron sus propias respuestas: una alumna (0.9%) dijo que se encontró con español por primera vez a través de la música cuando era niña, tres alumnos (2.8%) declararon que esto pasó cuando viajaron a España, un alumno (0.9%) declaró que tenía un amigo en España y un alumno (0.9%) se encontró con español a través de Duolingo. Los datos relacionados con las respuestas proporcionadas en el cuestionario son presentados en el Gráfico 5:

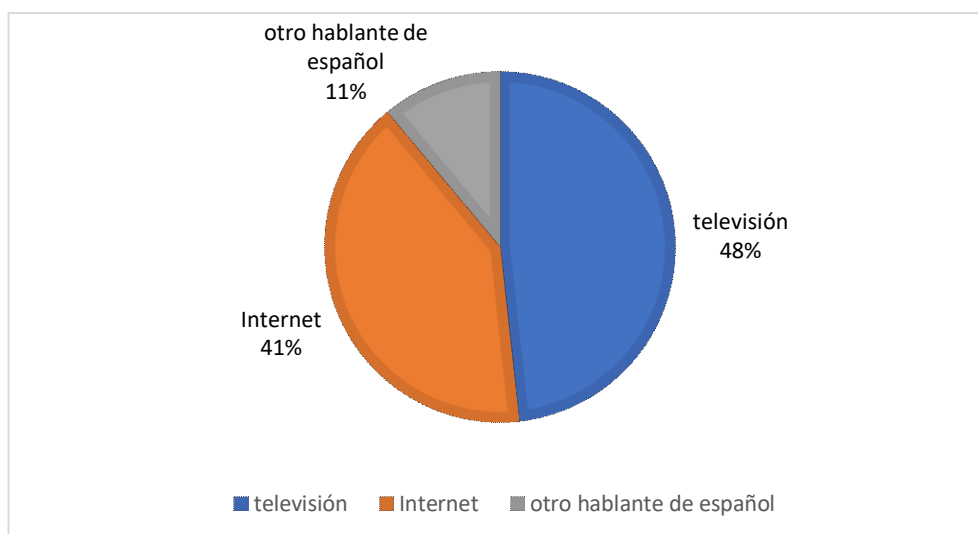


Gráfico 5. El medio en el primer encuentro con español

Dos alumnos (1.9%) dijeron que empezaron a estudiar español formalmente en la escuela primaria y 106 alumnos (98.1%) declararon que empezaron a estudiarlo en la escuela secundaria.

6.2.2. Instrumentos y procedimientos de la investigación

La investigación se realizó utilizando un cuestionario en línea, en Google Forms. El cuestionario fue escrito en croata (Anexo). Las primeras cuatro preguntas recopilaban las informaciones sobre la edad, la clase, la escuela y el género de los alumnos, seguidas por la pregunta sobre la calificación del fin del año que los alumnos habían obtenido con más frecuencia o la que esperaban obtener al fin del año si se trataba de los alumnos del primer año.

Las cuatro preguntas que siguen informan sobre las actividades y las fuentes lingüísticas que los alumnos utilizan. La primera pregunta concierne a las fuentes lingüísticas que los alumnos utilizan en clase. Los alumnos tuvieron la posibilidad de escoger múltiples actividades de las nueve proporcionadas o añadir sus propias respuestas. Las actividades proporcionadas incluyen

el uso de los manuales y otros materiales de clase, de los textos auténticos en español, de la música, de las series y películas, de Internet, de las redes sociales y la conversación en español en clase sobre temas variados.

En la siguiente pregunta los alumnos tuvieron que expresar la frecuencia con la que utilizaban diferentes fuentes y medios de aprendizaje en clase a través de una escala de Likert. La escala tenía cinco niveles de medición: el número 1 representaba la respuesta “nunca” y el número 5 la respuesta “siempre”. Se explicó que “siempre” se refería a cada clase. Se proporcionaron ocho fuentes lingüísticas: el manual y el libro de ejercicios; la música; las obras literarias, los artículos de los periódicos y otras fuentes parecidas; las películas y las series; las redes sociales; los diccionarios en línea; los contenidos de Internet destinados al aprendizaje de lenguas; Internet en general; y la conversación en español con los demás estudiantes. Para la opción “Internet en general” los alumnos tuvieron la posibilidad de mencionar los contenidos concretos que usaban en clase.

La siguiente pregunta fue dedicada al uso de diferentes fuentes lingüísticas fuera de clase. Los alumnos de nuevo tuvieron la oportunidad de escoger más de una opción o agregar sus propias respuestas. Las doce actividades proporcionadas se parecían a las ofrecidas para el uso en clase, pero se añadieron otras, por ejemplo: navegar en Internet en español; los subtítulos en español; los contenidos en YouTube en español; y la conversación en español con los hablantes nativos de español u otros estudiantes de español; repasar los contenidos de clase utilizando otros medios; y no utilizar español fuera de clase.

La pregunta que sigue es similar a la pregunta a la que los alumnos tuvieron que responder después del primer grupo de preguntas, esto es, de nuevo indagó la frecuencia con la que los alumnos utilizaban otros medios y diferentes fuentes lingüísticas, pero fuera de clase. Esta pregunta también empleó una escala de Likert que de nuevo tenía cinco niveles de medición: el número 1 representaba la respuesta “nunca” y el número 5 la respuesta “siempre”. En este caso, “siempre” se refería a cada vez que los alumnos utilizaban español fuera de clase y esta explicación fue proporcionada en el cuestionario. Los alumnos pudieron elegir entre nueve fuentes: el manual y otros materiales de clase; la música; las obras literarias, los artículos de los periódicos y otras fuentes parecidas; las películas y las series; las redes sociales; los diccionarios en línea; los contenidos glotodidácticos en Internet; Internet en general; y la conversación en español con otros hablantes de español. Igual que con las preguntas sobre el uso de estos medios en clase, los alumnos pudieron concretizar la respuesta “Internet en general” en el caso de que la eligieran.

La siguiente pregunta consiste en veintiún afirmaciones y los alumnos tuvieron que expresar su acuerdo o desacuerdo con ellas. Se utilizó otra escala de Likert con cinco niveles de medición: el número 1 representaba la respuesta “totalmente en desacuerdo” y el número 5 significaba “totalmente de acuerdo”. Las afirmaciones indagaron las opiniones de los alumnos sobre varias fuentes de aducto y sobre su utilidad en el aprendizaje de español como L2.

La siguiente pregunta concierne a la motivación de los alumnos para aprender español. Los alumnos tuvieron que elegir una o más opciones de las doce proporcionadas para responder qué fue lo que los animó a escoger español como L2 en la escuela. Los alumnos también pudieron añadir sus propias respuestas.

6.3. Resultados

En este apartado se van a exponer los resultados de la investigación. Los resultados están divididos en cinco subcapítulos: el primero trata los tipos de aducto lingüístico a los que los alumnos están expuestos en clase y la frecuencia con que se utilizan; el segundo analiza los tipos de aducto que los alumnos utilizan fuera de clase y la frecuencia con que los usan; el tercer subcapítulo examina las actitudes hacia diferentes tipos de aducto y hacia su utilidad; el cuarto expone los tipos de motivación para aprender español que prevalecen entre los alumnos; y el quinto subcapítulo trata la cuestión de la conexión entre los diferentes tipos de aducto lingüístico y el éxito en el aprendizaje.

6.3.1. Los tipos de aducto lingüístico en clase

Las actividades que los alumnos practican en clase se van a exponer desde la actividad más utilizada hasta la actividad que menos se utiliza según las respuestas. Al final se van a presentar las respuestas que los alumnos añadieron solos. Posteriormente, analizaremos la frecuencia con la que se utilizan los tipos de aducto propuestos en el cuestionario.

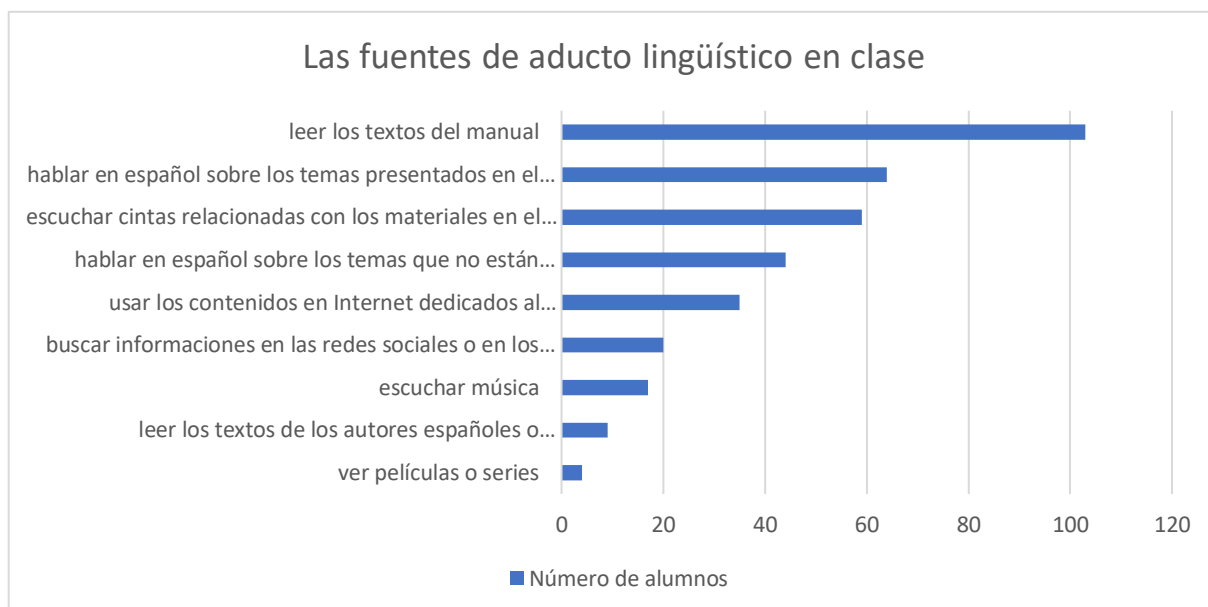


Gráfico 6. Las fuentes de aducto lingüístico en clase

De acuerdo con la encuesta, la actividad que más usada en clase fue leer los textos del manual: 103 alumnos (95.4%) declararon que practicaban esta actividad en clase.

La actividad que sigue fue hablar en clase en español sobre los temas presentados en el manual. Esta actividad fue elegida por 64 alumnos (59.3%).

La tercera actividad más utilizada fue escuchar cintas relacionadas con los materiales en el manual. 59 alumnos (54.6%) afirmaron que era una de las actividades que practicaban en clase. La siguiente actividad fue hablar en clase en español sobre los temas que no estaban presentados en el manual: 44 alumnos (40.7%) eligieron esta actividad como una de las que practicaban en clase.

Después sigue el uso de los contenidos en Internet dedicados al aprendizaje de lenguas, por ejemplo, los vídeos con el alfabeto o sobre el uso de algún tiempo verbal. 35 alumnos (32.4%) confirmaron que utilizaban este tipo de aducto en clase.

20 alumnos (18.5%) sostuvieron que buscaban informaciones en las redes sociales o en los periódicos para la tarea o como parte de la clase.

La siguiente actividad fue escuchar música en español: 17 alumnos (15.7%) declararon que era una de las actividades que practicaban en clase.

9 alumnos (8.3%) dijeron que leían los textos de los autores españoles o hispanoamericanos, los artículos de los periódicos o un tipo de lectura parecido.

4 alumnos (3.7%) mantuvieron que veían películas o series en clase, esto es, una parte de la película o de la serie.

Al final, un participante (0.9%) añadió su propia respuesta diciendo que en su clase se organizaban teatros escolares y que utilizaban juegos en español.

Después de los tipos de materiales que se utilizan en clase, vamos a examinar la frecuencia con la que se utilizan varios tipos de medios y fuentes de aducto lingüístico. La lista de los medios y de las fuentes se exhibe de acuerdo con el orden en que los medios fueron enumerados en el cuestionario. Los resultados sobre la frecuencia del uso del manual y del libro de ejercicios, sobre la conversación en español con otros alumnos, sobre la música, los medios escritos y las películas y las series son presentados en el Gráfico 7.

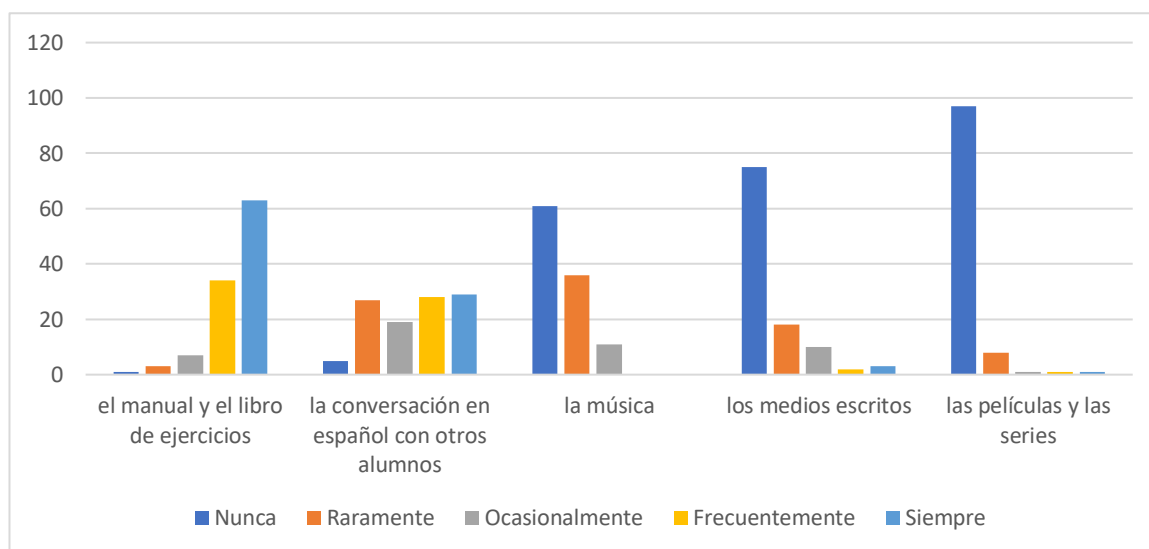


Gráfico 7. La frecuencia del uso de diferentes fuentes de aducto en clase

El primer medio fueron el manual y el libro de ejercicios. 63 alumnos (58.3%) asintieron que los usaban siempre, esto es, en cada clase, 34 alumnos (31.5%) dijeron que los utilizaban frecuentemente, 7 alumnos (6.5%) declararon que los utilizaban ocasionalmente, 3 alumnos (2.8%) mantuvieron que los empleaban raramente y un alumno (0.9%) sostuvo que en su clase el manual y el libro de ejercicios no se utilizaban nunca.

La siguiente fuente de aducto que se utiliza en clase fue la conversación en español con otros alumnos. 29 alumnos (26.9%) confirmaron que practicaban esta actividad siempre, 28 alumnos (25.9%) declararon que la practicaban frecuentemente, 19 alumnos (17.6%) expresaron que la practicaban ocasionalmente, 27 alumnos (25%) dijeron que raramente hablaban con sus compañeros en español en clase y 5 alumnos (4.6%) sostuvieron que no lo hacían nunca.

En cuanto al uso de la música en clase, 11 alumnos (10.2%) declararon que la utilizaban ocasionalmente, 36 alumnos (33.3%) expresaron que la utilizaban raramente y 61 alumnos (56.5%) afirmaron que no la usaban nunca. Nadie declaró que la música se usara siempre o frecuentemente.

El medio que sigue son los medios escritos: las obras literarias, los artículos de los periódicos y otros medios parecidos. 3 alumnos (2.8%) dijeron que usaban estos medios siempre, 2 alumnos (1.9%) mantuvieron que los utilizaban frecuentemente, 10 alumnos (9.3%) sostuvieron que los empleaban ocasionalmente, 18 alumnos (16.7%) declararon que los utilizaban raramente y 75 alumnos (69.4%) expresaron que no los utilizaban nunca.

Las películas y las series son el aducto que sigue tras las fuentes lingüísticas escritas. 1 alumno (0.9%) declaró que en clase las utilizaban siempre y este número se repite para el uso frecuente y ocasional. 8 alumnos (7.4%) dijeron que utilizaban estos medios raramente y 97 alumnos (89.8%) sostuvieron que no los empleaban nunca.

La frecuencia del uso de las redes sociales, los diccionarios en línea, los contenidos glotodidácticos en línea y de Internet en general es presentada en el Gráfico 8.

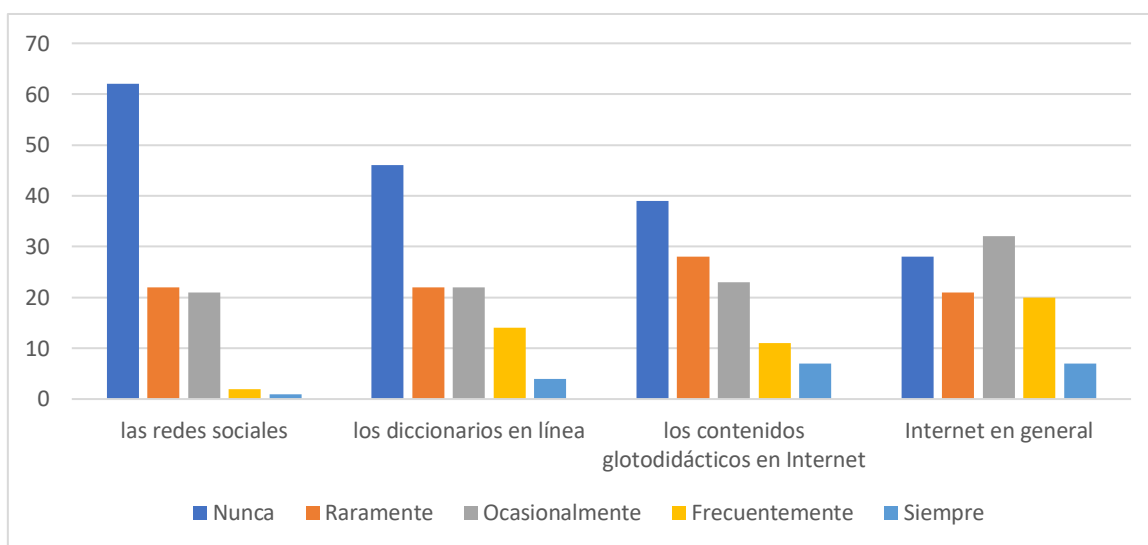


Gráfico 8. La frecuencia del uso de diferentes fuentes de aducto en clase

En cuanto a las redes sociales, 1 alumno (0.9%) expresó que se utilizaban siempre, 2 alumnos (1.9%) declararon que se usaban frecuentemente y 21 alumnos (19.4%) dijeron que se utilizaban ocasionalmente. 22 alumnos (20.4%) mantuvieron que se usaban raramente y 62 alumnos (57.4%) expresaron que las redes sociales no se utilizaban nunca en clase.

En lo que concierne a los diccionarios en línea, 4 alumnos (3.7%) dijeron que los utilizaban siempre, 14 alumnos (13%) asintieron que los utilizaban frecuentemente y 22 alumnos (20.4%) expresaron que los utilizaban ocasionalmente, igual al número de los alumnos que declararon que los utilizaban raramente. 46 alumnos (42.6%) sostuvieron que nunca empleaban los diccionarios en línea en clase.

Lo que sigue son los contenidos en Internet dedicados al aprendizaje de lenguas. 7 alumnos (6.5%) dijeron que los usaban siempre, 11 alumnos (10.2%) expresaron que los usaban

frecuentemente, 23 alumnos (21.3%) mantuvieron que los utilizaban ocasionalmente, 28 alumnos (25.9%) declararon que los usaban raramente y 39 alumnos (36.1%) asintieron que en clase nunca utilizaban los contenidos en Internet dedicados al aprendizaje de lenguas.

Seguimos con el uso de Internet en general en clase. 7 alumnos (6.5%) dijeron que lo utilizaban siempre, 20 alumnos (18.5%) sostuvieron que lo usaban frecuentemente, 32 alumnos (29.6%) declararon que lo usaban ocasionalmente, 21 alumnos (19.4%) expresaron que utilizaban Internet raramente y 28 alumnos (25.9%) mantuvieron que no lo utilizaban nunca. Algunos alumnos concretizaron su uso de Internet en general y algunas respuestas pueden incluirse en las opciones ya proporcionadas. La mayoría de las respuestas mencionaron el traductor de Google, los diccionarios en línea y el uso de las redes sociales. Las respuestas fueron:

- los artículos en Internet
- las redes sociales, YouTube – para escuchar música, Google – para las investigaciones para las tareas y proyectos
- el traductor de Google
- Instagram, YouTube, TikTok, Snapchat, Whatsapp, Pinterest
- los diccionarios en línea
- para buscar los lugares y las palabras en español relacionados con el tema tratado en clase
- páginas para español, páginas relacionadas con el vocabulario en español
- páginas para el aprendizaje de lenguas, tareas interactivas en español y cuestionarios
- vídeos en español
- enciclopedias sobre las ciudades que se mencionan en la lección
- los ejercicios en línea
- diccionarios, traductor, películas y series

6.3.2. Los tipos de aducto lingüístico fuera de clase

El aducto utilizado fuera de clase se va a presentar de forma similar al aducto utilizado en clase: empezamos con los tipos de aducto que el mayor número de alumnos utiliza y seguimos con los que obtuvieron menos votos.

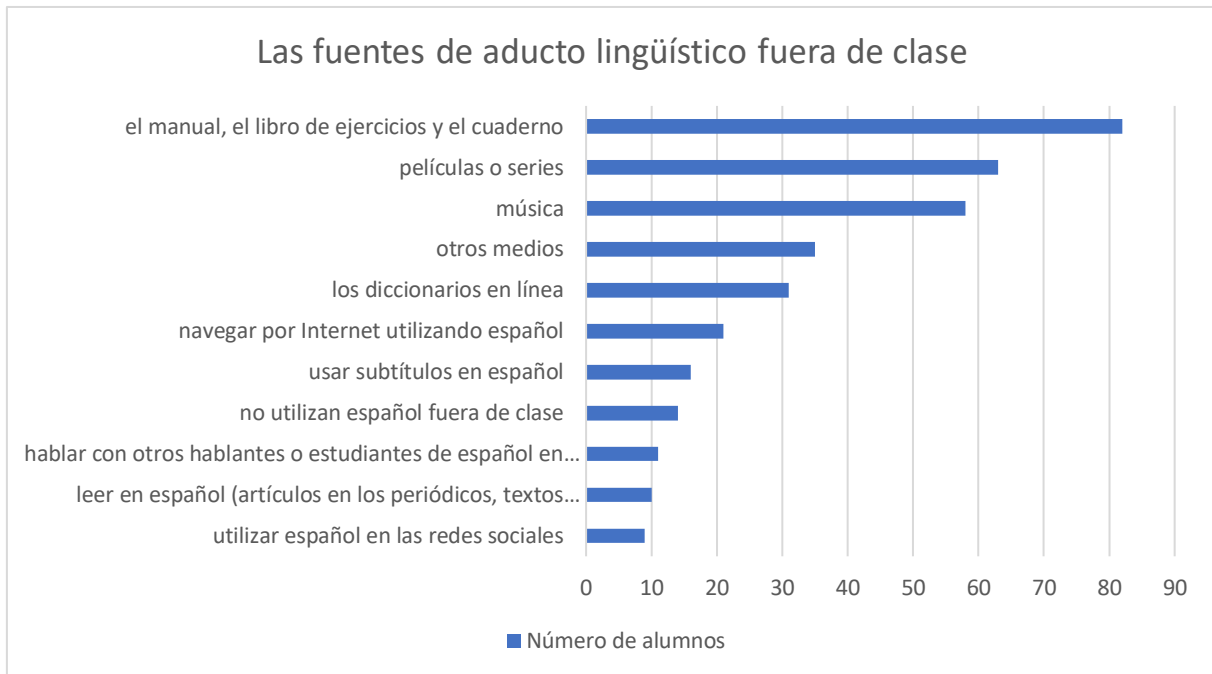


Gráfico 9. Las fuentes de aducto lingüístico fuera de clase

La fuente de aducto que el mayor número de alumnos utiliza fuera de clase son el manual, el libro de ejercicios y el cuaderno. 82 alumnos (75.9%) confirmaron que en casa estudian utilizando estos recursos.

La siguiente fuente son las películas o series en español. 63 alumnos (58.3%) dijeron que en casa veían series o películas en español.

El medio que sigue es la música: 58 alumnos (53.7%) afirmaron que escuchaban música en español.

35 alumnos (32.4%) declararon que repasaban los materiales solos utilizando otros medios.

31 alumnos (28.7%) expresaron que utilizaban los diccionarios en línea cuando se preparaban para las clases de español o cuando buscaban las palabras desconocidas con las que se encontraron por sí mismos.

21 alumnos (19.4%) constataron que navegaban por Internet usando español. El mismo número de alumnos sostuvieron que veían contenidos en YouTube en español.

16 alumnos (14.8%) mantuvieron que usaban subtítulos en español.

14 alumnos (13%) declararon que no utilizaban español fuera de clase.

11 alumnos (10.2%) dijeron que hablaban con otros hablantes de español o con otros estudiantes de español en español a través de Internet.

10 alumnos (9.3%) afirmaron que leían en español fuera de clase, por ejemplo, artículos en los periódicos, textos cortos, novelas, publicaciones en las redes sociales o textos similares.

Al final, 9 alumnos (8.3%) confirmaron que utilizaban español en las redes sociales.

En cuanto a las respuestas que los alumnos añadieron solos, 4 alumnos mencionaron la aplicación Duolingo como un medio que usaban para mantenerse en contacto con español fuera de clase. De esos cuatro alumnos, uno explicó que había usado la aplicación antes y otro concretó que la utilizaba para escuchar historias en español. Además de estas respuestas, un alumno también afirmó que hablaba en español con sus padres.

La segunda parte relacionada con el uso de diferentes materiales y fuentes de aducto fuera de clase trata la frecuencia con la que los alumnos los utilizan. La frecuencia del uso de las primeras cuatro fuentes es presentada en el Gráfico 10.

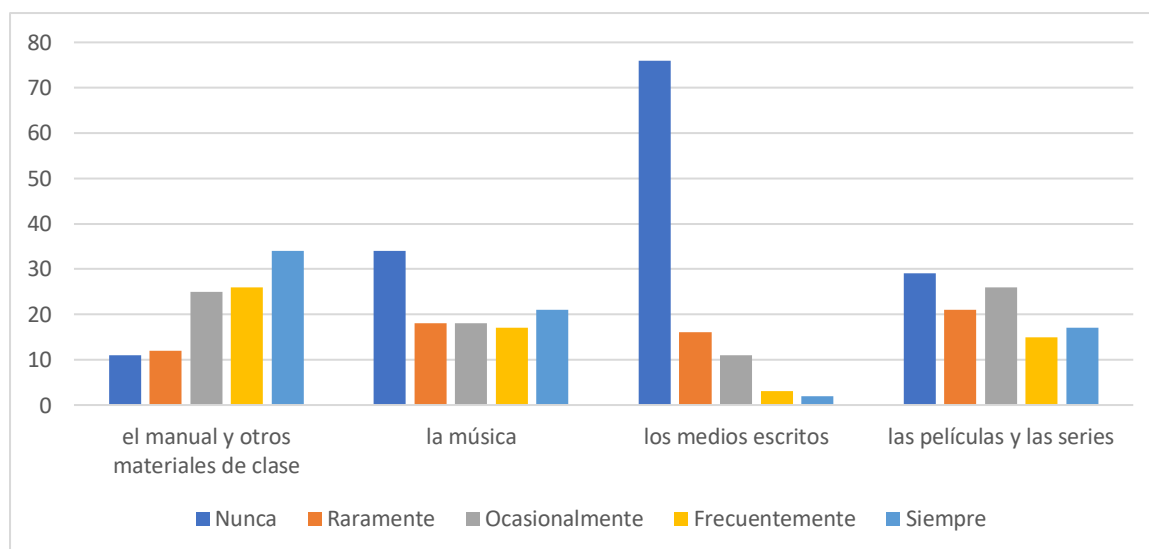


Gráfico 10. La frecuencia del uso de diferentes fuentes de aducto fuera de clase

Empezamos con el manual y otros materiales de clase. 34 alumnos (31.5%) dijeron que los usaban siempre, 26 alumnos (24.1%) declararon que los utilizaban frecuentemente, 25 alumnos (23.1%) expresaron que los usaban ocasionalmente, 12 alumnos (11.1%) afirmaron que los utilizaban raramente y 11 alumnos (10.2%) sostuvieron que nunca utilizaban estos recursos fuera de clase.

La segunda fuente de aducto fue música. 21 alumnos (19.4%) dijeron que la usaban siempre, 17 alumnos (15.7%) declararon que escuchaban música en español frecuentemente y 18 alumnos (16.7%) sostuvieron que usaban música como fuente de aducto ocasionalmente, igual

al número de alumnos que la utilizaba raramente. Al final, 34 alumnos (31.5%) expresaron que nunca usaban música como fuente de aducto lingüístico fuera de clase.

La siguiente fuente fueron las obras escritas, los artículos en los periódicos y otras fuentes parecidas. 2 alumnos (1.9%) afirmaron que los utilizaban siempre, 3 alumnos (2.8%) expresaron que los utilizaban frecuentemente, 11 alumnos (10.2%) declararon que los utilizaban ocasionalmente y 16 alumnos (14.8%) mantuvieron que los utilizaban raramente. 76 alumnos (70.4%) sostuvieron que nunca empleaban este tipo de aducto fuera de clase.

La siguiente fuente fueron las películas y las series. 17 alumnos (15.7%) aseguraron que las veían siempre, 15 alumnos (13.9%) dijeron que las usaban como aducto frecuentemente, 26 alumnos (24.1%) mantuvieron que las utilizaban ocasionalmente, 21 alumnos (19.4%) declararon que las utilizaban raramente y 29 alumnos (26.9%) expresaron que no las usaban nunca.

La frecuencia del uso de las siguientes cinco fuentes se presenta en el Gráfico 11.

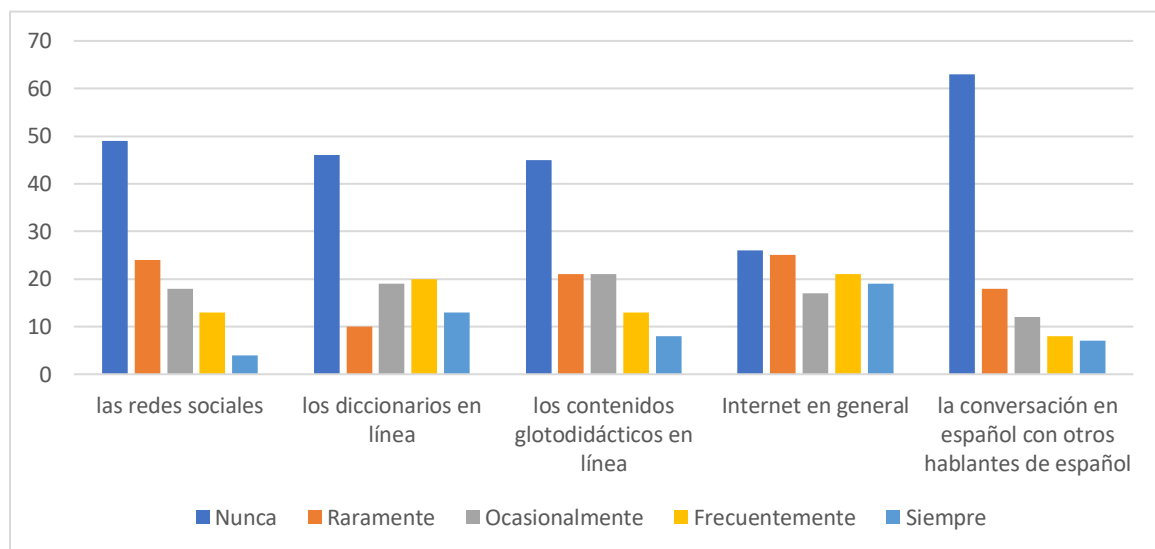


Gráfico 11. La frecuencia del uso de diferentes fuentes de aducto fuera de clase

En cuanto a las redes sociales, 4 alumnos (3.7%) aseguraron que las utilizaban siempre, 13 alumnos (12%) expresaron que las usaban frecuentemente y 18 alumnos (16.7%) declararon que las utilizaban ocasionalmente. 24 alumnos (22.2%) mantuvieron que las usaban raramente y 49 alumnos (45.4%) sostuvieron que nunca utilizaban las redes sociales como fuente de aducto fuera de clase.

En lo que atañe al uso de los diccionarios en línea, 13 alumnos (12%) dijeron que los utilizaban siempre, 20 alumnos (18.5%) expresaron que los usaban frecuentemente y 19 alumnos (17.6%) mantuvieron que los utilizaban ocasionalmente. 10 alumnos (9.3%) declararon que raramente

usaban los diccionarios en línea fuera de clase y 46 alumnos (42.6%) sostuvieron que no los utilizaban nunca.

Siguen los contenidos en línea dedicados al aprendizaje de lenguas. 8 alumnos (7.4%) dijeron que los empleaban siempre, 13 alumnos (12%) mantuvieron que los utilizaban frecuentemente y 21 alumnos (19.4%) expresaron que los usaban ocasionalmente, igual al número de los alumnos que declararon usar este tipo de contenido raramente. Al final, 45 alumnos (41.7%) sostuvieron que nunca utilizaban estos contenidos fuera de clase.

En lo que concierne al uso de Internet en general, 19 alumnos (17.6%) declararon que lo utilizaban siempre como fuente de aducto fuera de clase. 21 alumnos (19.4%) aseguraron que lo usaban frecuentemente, 17 alumnos (15.7%) mantuvieron que lo utilizaban ocasionalmente, 25 alumnos (23.1%) sostuvieron que lo usaban raramente y 26 alumnos (24.1%) expresaron que nunca empleaban Internet en general como medio para aprender español fuera de clase.

Algunos alumnos concretizaron sus actividades para la respuesta “Internet en general” y enumeraron las siguientes fuentes:

- las aplicaciones para el aprendizaje de lenguas
- las redes sociales (Instagram, YouTube, TikTok, Snapchat, WhatsApp)
- Duolingo
- el traductor de Google
- las páginas web con las explicaciones de la gramática
- las cosas relacionadas con la lengua
- Netflix
- los diccionarios
- las películas y series
- los vídeos

Un alumno también explicó que leía artículos sobre los clubes de fútbol y otro mantuvo que a veces encontraba algo en español y lo leía. Además, proveyó un ejemplo: estaba buscando informaciones sobre el trabajo como niñera, las encontró en español y las leyó en español. Los alumnos también enumeraron algunas páginas web que utilizaban fuera de clase: spanishdict.com, conjugacion.es y spanish411.net.

La última fuente de aducto propuesta en la pregunta fue la conversación en español con otros hablantes de español. 7 alumnos (6.5%) declararon que siempre hablaban con otros hablantes, 8 alumnos (7.4%) declararon que lo hacían frecuentemente y 12 alumnos (11.1%) dijeron que

lo hacían ocasionalmente. 18 alumnos (16.7%) mantuvieron que participaban en esta actividad raramente y 63 alumnos (58.3%) expresaron que no lo hacían nunca.

6.3.3. Las actitudes de los alumnos hacia diferentes fuentes de aducto

En este apartado vamos a exponer las opiniones de los participantes acerca de la utilidad de diferentes fuentes de aducto y sus gustos a la hora de utilizar diferentes fuentes. Los alumnos fueron presentados con veintidós declaraciones y tuvieron que señalar su acuerdo vía una escala de Likert de cinco niveles de medición. El nivel 1 representaba la respuesta “totalmente en desacuerdo” y el nivel 5 simbolizaba la respuesta “totalmente de acuerdo”. Las declaraciones se presentan en los Gráficos 12, 13, 14, 15 y 16 bajo las denominaciones desde D1 hasta D21.

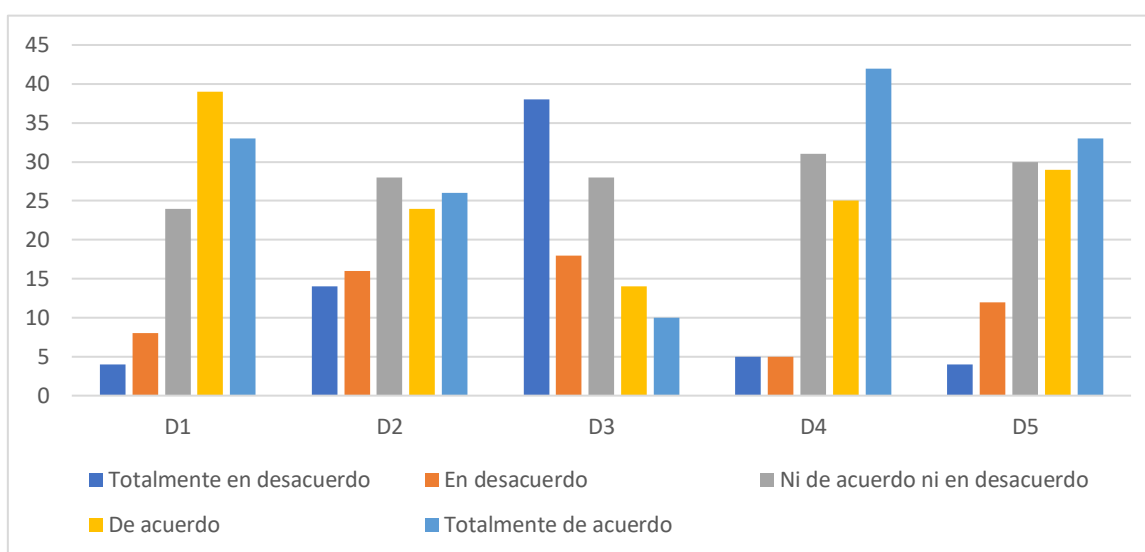


Gráfico 12. Las actitudes de los alumnos hacia diferentes fuentes de aducto

La primera declaración fue “El manual y otros materiales de clase son útiles para mí porque aclaran los contenidos de la clase y son comprensibles” (D1). 33 alumnos (30.6%) expresaron estar totalmente de acuerdo, 39 alumnos (36.1%) declararon estar de acuerdo y 24 alumnos (22.2%) señalaron no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo. 8 alumnos (7.4%) declararon estar en desacuerdo y 4 alumnos expresaron que estaban totalmente en desacuerdo.

La siguiente declaración fue “La música en español es útil para mí porque me ayuda a aprender el vocabulario y adquirir la pronunciación” (D2). 26 alumnos (24.1%) expresaron estar totalmente de acuerdo, 24 alumnos (22.2%) estuvieron de acuerdo, 28 alumnos (25.9%) no estaban ni de acuerdo ni en desacuerdo, 16 alumnos (14.8%) declararon estar en desacuerdo y 14 alumnos (13%) mantuvieron estar totalmente en desacuerdo.

Después de la utilidad de la música, se cuestiona la utilidad de las obras escritas con la declaración “Las obras de los autores españoles e hispanoamericanos son útiles porque son un ejemplo auténtico de la lengua” (D3). 10 alumnos (9.3%) estuvieron totalmente de acuerdo con

esta afirmación, 14 alumnos (13%) estuvieron de acuerdo, 28 alumnos (25.9%) no estuvieron ni de acuerdo ni en desacuerdo, 18 alumnos (16.7%) estuvieron en desacuerdo y 38 alumnos (35.2%) estuvieron totalmente en desacuerdo.

La siguiente afirmación fue “Las películas y las series en español son útiles porque representan la cultura, las costumbres y la manera de vivir del mundo hispanohablante” (D4). 42 alumnos (38.9%) declararon estar totalmente de acuerdo, 25 alumnos (23.1%) estuvieron de acuerdo, 31 alumnos (28.7%) dijeron no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo, 5 alumnos (4.6%) estuvieron en desacuerdo y 5 alumnos (4.6%) expresaron su total desacuerdo con esta afirmación.

A continuación, se trata la utilidad de los contenidos de Internet proponiendo que “los contenidos de Internet son útiles en el aprendizaje de una lengua extranjera porque se pueden encontrar las explicaciones para los contenidos concretos que no entiendo” (D5). 33 alumnos (30.6%) estuvieron totalmente de acuerdo, 29 alumnos (26.9%) estuvieron de acuerdo y 30 alumnos (27.8%) no estuvieron ni de acuerdo ni en desacuerdo. 12 alumnos (11.1%) estuvieron en desacuerdo y 4 alumnos (3.7%) expresaron su total desacuerdo con la declaración.

Las declaraciones desde D6 hasta D10 se presentan en el Gráfico 13.

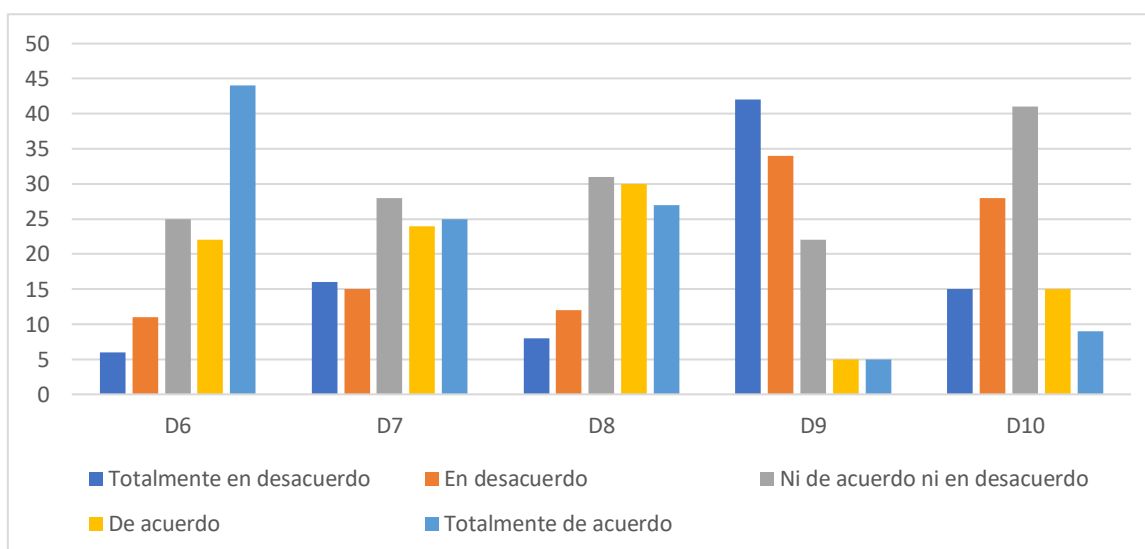


Gráfico 13. Las actitudes de los alumnos hacia diferentes fuentes de aducto

La declaración D6 fue “Conversar en español en clase es útil porque puedo averiguar cuánto he aprendido y practicar la pronunciación”. 44 alumnos (40.7%) estuvieron totalmente de acuerdo, 22 alumnos (20.4%) estuvieron de acuerdo y 25 alumnos (23.1%) dijeron que no estuvieron ni de acuerdo ni en desacuerdo con la declaración. 11 alumnos (10.2%) estuvieron en desacuerdo y 6 alumnos (5.6%) expresaron su total desacuerdo con la afirmación.

La siguiente declaración fue “Me gusta hablar en español en clase” (D7). 25 alumnos (23.1%) expresaron su total acuerdo con la afirmación, 24 alumnos (22.2%) estuvieron de acuerdo y 28

alumnos (25.9%) no estuvieron ni de acuerdo ni en desacuerdo con la declaración. 15 alumnos (13.9%) estuvieron en desacuerdo y 16 alumnos (14.8%) afirmaron su total desacuerdo con la declaración.

Sigue la afirmación “Las películas, las series y la música son útiles porque me pueden ayudar a repasar lo que trabajamos en clase o aprender algo nuevo” (D8). 27 alumnos (25%) expresaron su total acuerdo con la declaración, 30 alumnos (27.8%) estuvieron de acuerdo y 31 alumnos (28.7%) no estuvieron ni de acuerdo ni en desacuerdo. 12 alumnos (11.1%) estuvieron en desacuerdo y 8 alumnos (7.4%) manifestaron su total desacuerdo con la afirmación.

La siguiente afirmación fue “Es interesante para mí leer las obras de los autores españoles e hispanoamericanos porque me dan una idea sobre las costumbres, la manera de vivir, la geografía y la cultura del mundo hispanohablante” (D9). 5 alumnos (4.6%) expresaron su total acuerdo y otros 5 (4.6%) su acuerdo con la declaración. 22 alumnos (20.4%) no estuvieron ni de acuerdo ni en desacuerdo, 34 alumnos (31.5%) estuvieron en desacuerdo y 42 alumnos (38.9%) expresaron su total desacuerdo con la afirmación.

La siguiente afirmación fue “Los manuales y los demás materiales de clase son interesantes y trabajan los temas que me interesan” (D10). 9 alumnos (8.3%) expresaron su total acuerdo y 15 alumnos (13.9%) estuvieron de acuerdo. 41 alumnos (38%) no estuvieron ni de acuerdo ni en desacuerdo, 28 alumnos (25.9%) estuvieron en desacuerdo y 15 alumnos (13.9%) afirmaron que estaban en total desacuerdo con la afirmación. Las declaraciones desde D11 hasta D15 se presentan en el Gráfico 14.

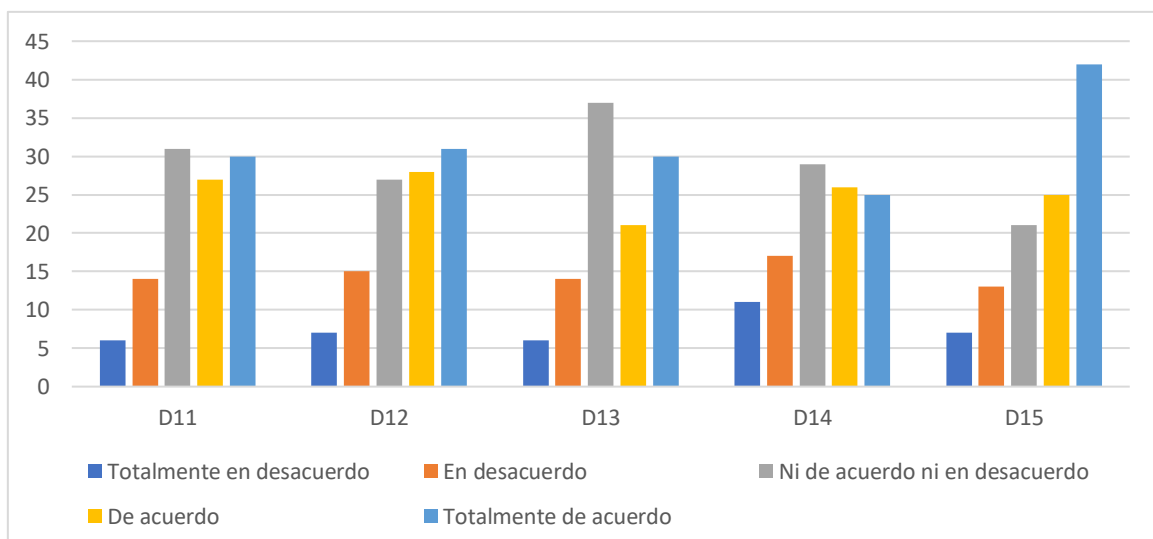


Gráfico 14. Las actitudes de los alumnos hacia diferentes fuentes de aducto

La declaración D11 fue “Las redes sociales, la música, las películas y las series son útiles para mí porque me hacen el acceso diario a español más fácil”. 30 alumnos (27.8%) dijeron que

estaban totalmente de acuerdo con la afirmación, 27 alumnos (25%) estuvieron de acuerdo y 31 alumnos (28.7%) no estuvieron ni de acuerdo ni en desacuerdo. 14 alumnos (13%) expresaron su desacuerdo y 6 alumnos (5.6%) estuvieron en total desacuerdo.

“Las redes sociales, la música, las películas y las series son una forma divertida de aprender una lengua porque puedo acceder a cualquier tipo de contenido que me interesa” fue la declaración siguiente (D12). 31 alumnos (28.7%) expresaron su total acuerdo con ella, 28 alumnos (25.9%) estuvieron de acuerdo y 27 alumnos (25%) no estuvieron ni de acuerdo ni en desacuerdo. 15 alumnos (13.9%) estuvieron en desacuerdo y 7 alumnos (6.5%) estuvieron en total desacuerdo con la declaración.

La próxima afirmación fue “La música, las películas, las series y las redes sociales son útiles porque son una muestra más auténtica de la lengua española y de las sociedades hispanohablantes que los materiales del manual” (D13). 30 alumnos (27.8%) estuvieron totalmente de acuerdo con la declaración, 21 alumnos (19.4%) estuvieron de acuerdo y 37 alumnos (34.3%) no estuvieron ni de acuerdo ni en desacuerdo. 14 alumnos (13%) expresaron su desacuerdo con la afirmación y 6 alumnos (5.6%) afirmaron que estaban en total desacuerdo.

La siguiente declaración fue “Internet y las redes sociales son útiles porque las puedo usar para comunicarme con otros hablantes de español” (D14). 25 alumnos (23.1%) expresaron su total acuerdo con la declaración, 26 alumnos (24.1%) dijeron que estaban en acuerdo y 29 alumnos (26.9%) no estuvieron ni de acuerdo ni en desacuerdo. 17 alumnos (15.7%) afirmaron que estuvieron en desacuerdo y 11 alumnos (10.2%) expresaron su total desacuerdo con la declaración.

“Es más divertido y más fácil para mí aprender una lengua escuchando música, viendo películas o usando las redes sociales que utilizando solamente el manual” fue la siguiente afirmación (D15). 42 alumnos (38.9%) estuvieron en total acuerdo con ella, 25 alumnos (23.1%) estuvieron de acuerdo y 21 alumnos (19.4%) no estuvieron ni de acuerdo ni en desacuerdo. 13 alumnos (12%) estuvieron en desacuerdo con la declaración y 7 alumnos (6.5%) estuvieron en total desacuerdo.

Las afirmaciones desde D16 hasta D21 se presentan en el Gráfico 15.

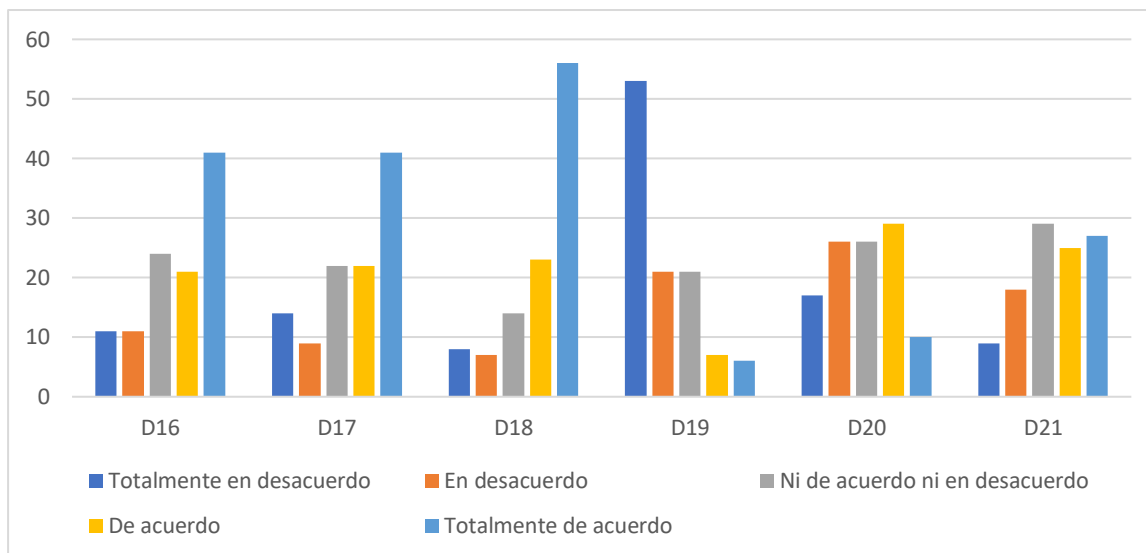


Gráfico 15. Las actitudes de los alumnos hacia diferentes fuentes de aducto

La afirmación D16 fue “Me gusta que utilicemos música o películas en clase”, con la que 41 alumnos (38%) estuvieron en total acuerdo y 21 alumnos (19.4%) estuvieron de acuerdo. 24 alumnos (22.2%) no estuvieron ni de acuerdo ni en desacuerdo y 11 alumnos (10.2%) estuvieron en desacuerdo, igual al número de alumnos que expresaron su total desacuerdo.

“Memorizo las nuevas palabras o la gramática más fácilmente si me encuentro con ellas viendo una película, en Internet o escuchando música que aprendiéndolas del manual o de los materiales de clase” fue la próxima declaración (D17). 41 alumnos (38%) expresaron su total acuerdo, 22 alumnos (20.4%) estuvieron de acuerdo, igual al número de alumnos que no estuvieron ni de acuerdo ni en desacuerdo y 9 alumnos (8.3%) estuvieron en desacuerdo. 14 alumnos (13%) afirmaron que estaban totalmente en desacuerdo con esta declaración.

La siguiente afirmación fue “Me gustaría que en clase incluyéramos más medios diferentes (música, películas, series, cuentos, etc.) para aprender español” (D18). 56 alumnos (51.9%) estuvieron totalmente de acuerdo, 23 alumnos (21.3%) estuvieron de acuerdo y 14 alumnos (13%) no estuvieron ni de acuerdo ni en desacuerdo con esta declaración. 7 alumnos (6.5%) estuvieron en desacuerdo y 8 alumnos (7.4%) expresaron su total desacuerdo.

“No tiene sentido tratar de aprender una lengua a través de la música, de las series o de las películas si no entiendo nada” fue la siguiente declaración (D19). 6 alumnos (5.6%) estuvieron totalmente de acuerdo, 7 alumnos (6.5%) estuvieron de acuerdo y 21 alumnos (19.4%) no estuvieron ni de acuerdo ni en desacuerdo con esta afirmación. 21 alumnos (19.4%) también expresaron su desacuerdo y 53 alumnos (49.1%) mantuvieron estar totalmente en desacuerdo con la declaración.

La siguiente declaración fue “Los textos del manual son más útiles para mí en el aprendizaje de español porque son menos complejos, así que los entiendo mejor que los textos auténticos (historias, novelas, artículos de los periódicos y parecido)” (D20). 10 alumnos (9.3%) estuvieron totalmente de acuerdo, 29 alumnos (26.9%) estuvieron de acuerdo y 26 alumnos (24.1%) no estuvieron ni de acuerdo ni en desacuerdo con la afirmación. 26 alumnos (24.1%) también expresaron su desacuerdo y 17 alumnos (15.7%) estuvieron totalmente en desacuerdo. La última declaración fue “El contacto diario con español a través de la música, los contenidos audiovisuales y las redes sociales me ayuda a adquirir más fácilmente los contenidos que trabajamos en clase” (D21). 27 alumnos (25%) expresaron su total acuerdo, 25 alumnos (23.1%) estuvieron de acuerdo y 29 alumnos (26.9%) no estuvieron ni de acuerdo ni en desacuerdo con la afirmación. 18 alumnos (16.7%) estuvieron en desacuerdo con ella y 9 alumnos (8.3%) declararon estar totalmente en desacuerdo.

6.3.4. Los tipos de motivación

En este apartado vamos a presentar las razones por las que los alumnos que participaron en la investigación escogieron español como lengua extranjera. En el cuestionario los alumnos pudieron elegir más de una respuesta, pero también tuvieron la posibilidad de añadir sus propias razones por optar por español como L2. Las respuestas se van a exponer de acuerdo con el número de votos que recibieron, desde la opción con más preferencias hasta la con el menor número de votos. Luego se van a exhibir las respuestas que añadieron los alumnos.

La razón para aprender español con el mayor número de votos fue “Me gusta la lengua”: 88 alumnos (81.5%) seleccionaron esta opción como la razón por la que escogieron español como lengua extranjera en la escuela.

La segunda razón con más votos fue “Saber más lenguas extranjeras se aprecia”: 63 alumnos (58.3%) incluyeron esta razón en sus respuestas.

La siguiente razón fue “Me gusta la cultura de los países donde se habla español”. 55 alumnos (50.9%) dijeron que esta fue la razón detrás de su decisión de aprender español.

Sigue “Mucha gente en el mundo habla español”: esta respuesta fue escogida por 53 alumnos (49.1%).

La próxima razón fue “Quise evitar alemán (o alguna otra lengua) como lengua extranjera”: 46 alumnos (42.6%) declararon que esta fue su razón para escoger español.

La siguiente razón fue “Me gustaría vivir en un país donde se habla español”. 30 alumnos (27.8%) eligieron esta opción.

La respuesta “Saber español va a ser útil a la hora de buscar trabajo” fue elegida por 26 alumnos (24.1%).

Sigue la respuesta “Español es una de las lenguas oficiales de la Unión Europea”, que eligieron 24 alumnos (22.2%).

La próxima razón fue “Por una persona famosa que habla español”: 15 alumnos (13.9%) incluyeron esta opción en sus respuestas.

Sigue la opción “Algún familiar o una persona que conozco habla español” con 13 alumnos (12%) que la eligieron como la razón para aprender español.

La siguiente respuesta fue “Algún familiar o una persona que conozco vive en un país donde se habla español” y fue elegida por 10 alumnos (9.3%). Al final, la respuesta con el menor número de votos fue “No se ofrecía ninguna otra lengua extranjera” con 5 alumnos (4.6%) que la escogieron.

Como ya se ha explicado en la parte teórica, la motivación se divide en cuatro tipos: la integrativa, la instrumental, la extrínseca y la intrínseca. Las razones entre las que los alumnos tuvieron que elegir en esta investigación también se pueden clasificar dentro de estas cuatro categorías. La Tabla 1 demuestra la división y el número de alumnos que escogieron cada opción.

Tipo de motivación	Razón	Número de alumnos
Integrativa	Me gusta la cultura de los países donde se habla español.	55 (50.9%)
	Mucha gente en el mundo habla español.	53 (49.1%)
	Me gustaría vivir en un país donde se habla español.	30 (27.8%)
	Español es una de las lenguas oficiales de la Unión Europea.	24 (22.2%)
	Por una persona famosa que habla español.	15 (13.9%)
	Algún familiar o una persona que conozco habla español.	13 (12%)

	Algún familiar o una persona que conozco vive en un país donde se habla español.	10 (9.3%)
Instrumental	Saber más lenguas extranjeras se aprecia.	63 (58.3%)
	Saber español va a ser útil a la hora de buscar trabajo.	26 (24.1%)
Intrínseca	Me gusta la lengua.	88 (81.5%)
Extrínseca	Quise evitar alemán (o alguna otra lengua) como lengua extranjera.	46 (42.6%)
	No se ofrecía ninguna otra lengua extranjera.	5 (4.6%)

Tabla 1. Los tipos de la motivación

Cinco alumnos añadieron sus propias respuestas y estas pueden clasificarse también.

La primera respuesta fue “Quise enrollarme en las clases de italiano, pero me mandaron aquí, no me gusta español”. Esta respuesta puede catalogarse como la motivación extrínseca, ya que el alumno no tuvo otra opción a la hora de elegir la lengua extranjera. Otra persona dio una respuesta similar explicando que “aprendía italiano, pero no se ofrecía”. Esta razón también se clasifica bajo la motivación extrínseca.

La siguiente respuesta fue solo “series”, indicando que la razón principal de esta persona para aprender español eran las series en español. Como no hay aclaraciones sobre el aspecto de las series que provocó el deseo de aprender español, esta razón no se puede clasificar definitivamente como un solo tipo de motivación. Si las series despertaron el interés en la cultura y en la sociedad hispanohablante, la motivación podría ser integrativa, pero si se despertó el interés en la lengua en sí, entonces la motivación sería intrínseca.

Otra respuesta fue relacionada con las canciones y las series: “muchas canciones y películas son en español, así que me pareció chulo aprender y saber de qué en realidad hablaba la canción o/y la película”. Esta razón podría clasificarse como integrativa o instrumental.

La última respuesta que los alumnos añadieron solos fue “mi amiga también estudia español” y puede clasificarse bajo la motivación extrínseca.

6.3.5. La correlación entre las calificaciones y el aducto

La última cuestión que esta tesis indaga es la correlación entre las calificaciones y el uso de diferentes medios fuera de clase, esto es, se pretende averiguar si los alumnos que utilizan otros medios fuera de clase como fuentes de aducto obtienen calificaciones más altas. Como los alumnos tuvieron la posibilidad de escoger más de un medio que utilizaban fuera de clase, sus respuestas se registraron en forma del número de medios que habían señalado. La respuesta “No utilizo español fuera de clase” se marcó con el número 0 para indicar que no se utilizaba ningún medio adicional fuera de clase.

Ambos factores —las calificaciones y las fuentes de aducto— fueron introducidos en el programa JASP, dedicado a los análisis estadísticos. Los datos se analizaron a través de los procedimientos estadísticos no paramétricos, debido a lo cual se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman. La Tabla 2 muestra los resultados del test de correlación entre las calificaciones y los aductos utilizados fuera de clase.

Correlaciones de Spearman

Variable		Calificación	Aducto
1. Calificación	Rho de Spearman	—	
	Valor p	—	
2. Aducto	Rho de Spearman	0.179	—
	Valor p	0.064	—

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tabla 2. Coeficientes de correlación de Spearman entre las calificaciones y el aducto

Como se puede ver en la Tabla 2, no se producen correlaciones significativas entre las calificaciones y la cantidad de las fuentes de aducto. Esto sugiere que el número de las fuentes de aducto que los alumnos emplean fuera de clase no contribuye a la obtención de las calificaciones más altas.

6.4. Discusión

Antes de analizar los resultados, es importante notar que el número de los participantes no era grande: los resultados de esta investigación se basan en las respuestas de 108 alumnos. Además, no participó el mismo número de alumnos de cada año, lo que también podría influir en los resultados. Asimismo, la investigación se llevó a cabo en línea, así que los alumnos no tuvieron la posibilidad de pedir aclaraciones inmediatamente en el caso de que tuvieran dudas sobre las preguntas. Sin embargo, pudieron mandar un correo electrónico con sus preguntas. A pesar de estas limitaciones, creemos que las prácticas de los alumnos que participaron pintan una

representación válida de las prácticas de sus compañeros que no formaban parte de la investigación.

Según los resultados de la investigación, los alumnos están expuestos a todas las fuentes de aducto proporcionadas en el cuestionario, pero en diferentes cantidades, tanto en clase como fuera de ella. El manual y otros materiales de clase son los medios más usados en ambas situaciones, a pesar de que los alumnos hayan manifestado su acuerdo con que otras fuentes — como las películas, las series o la música— también son útiles y más divertidas. Esto se podría atribuir al hecho de que los manuales siempre están a la disposición de los alumnos, tratan los contenidos exactos que los alumnos necesitan para las clases o para los exámenes o, simplemente, los alumnos no tienen tiempo o ganas de interactuar con o buscar otras fuentes. Además, los temas en los manuales son presentados dentro del conocimiento lingüístico y extralingüístico de los alumnos, igual que el vocabulario, que es más sencillo en los manuales que en otras fuentes, por lo que los alumnos pueden entender los manuales más fácilmente.

Otras fuentes adicionales que los alumnos utilizaban tanto fuera de clase como en clase se pueden observar en sus respuestas para la categoría “Internet en general”. Los alumnos mencionaron las redes sociales, las películas y las series, entre otros medios, y el uso de estas fuentes en clase puede guiar a los alumnos en cómo utilizarlas fuera de clase más a menudo y mejor. El profesor puede mostrar las páginas web que serían útiles y sugerir las películas o las series apropiadas para el conocimiento lingüístico que los alumnos poseen. Como las películas, las series y la música son las fuentes que los alumnos más utilizan fuera de clase, aparte de los manuales, los profesores pueden aprovecharlas para hacer las clases más divertidas y para la introducción de la cultura del mundo hispanohablante y de los contenidos lingüísticos.

Por añadidura, Internet en general es mayoritariamente utilizado para buscar informaciones que los alumnos necesitan para la clase o que son relacionadas con el aprendizaje, pero casi nadie mencionó que investigara algo relacionado con la cultura, como la música, la geografía, los libros, los autores, el teatro, las personas famosas o simplemente algo sobre sus aficiones. La única respuesta de las que los alumnos añadieron solos que sugiere el uso intencional de español en Internet fue la respuesta del alumno que declaró que buscaba informaciones sobre los clubes de fútbol en español. La idea de buscar informaciones sobre sus aficiones en español en Internet podría introducirse en clase y así incitar a los alumnos a usar español más a menudo fuera de clase sin que se aburran o sientan que están cumpliendo con una tarea para la escuela. Además, si el contenido que están investigando es relacionado con el mundo hispanohablante, es probable que encuentren más informaciones en español que en cualquier otra lengua.

Asimismo, los resultados demuestran que otras fuentes, aparte de los materiales de clase, no se utilizan con mucha frecuencia. Es posible que esto se deba a la falta del conocimiento entre los alumnos acerca de las fuentes que pueden aprovechar o acerca de los contenidos y las páginas web específicos que pueden ser útiles, dado que solo tres alumnos mencionaron las páginas web concretas donde practicaban español. La introducción de estas fuentes en clase ayudaría a los alumnos a buscar más informaciones y ejercicios por sí mismos. Igualmente, se pueden introducir como tarea, lo que aseguraría que los alumnos van a interactuar con estos medios.

Las actitudes hacia diferentes medios han mostrado que la mayoría de los alumnos considera que las películas y las series son la mejor representación de la cultura, por lo que estos medios se pueden utilizar para tratar esta parte del contenido curricular. Sin embargo, los alumnos estuvieron indecisos a la hora de decidir si estas dos fuentes eran beneficiosas para entrar en contacto con la lengua auténtica o para representar las sociedades hispanohablantes, junto con las redes sociales y la música. No obstante, todas estas fuentes utilizan el vocabulario y la pronunciación auténticos y característicos para la parte del mundo hispanohablante en el que originan. La introducción de este tipo de materiales en clase con la explicación por qué se utilizan y la presentación del lenguaje podría demostrar a los alumnos cómo se utiliza en la comunicación diaria todo lo que aprenden en clase. Además, con la introducción de los contenidos pertenecientes a diferentes partes del mundo hispanohablante, los alumnos obtienen el conocimiento de todas las sociedades que utilizan español. El uso de estos materiales también está conforme con las opiniones de que es más fácil y divertido aprender el nuevo vocabulario y la gramática a través de la música, las películas y las series, lo que podría incitar a los alumnos a ver y escuchar otra vez los mismos medios, fuera de clase, y así repetir el contenido anteriormente aprendido.

Por el otro lado, los alumnos no estuvieron seguros de que la música facilitara la adquisición de la pronunciación. La razón podría ser el hecho de que los alumnos todavía no conocen muy bien la pronunciación y no pueden identificar sus rasgos. En este caso, el profesor debe explicar las características fonológicas y fonéticas de español, ejemplificarlas utilizando varios medios e incitar a los alumnos a distinguir diferentes sonidos y practicar la pronunciación conscientemente al hablar. Como los alumnos han expresado que les gustaba utilizar este tipo de materiales en clase, la experiencia completa resultaría útil y divertida a la vez.

Las obras de los autores españoles e hispanoamericanos no fueron consideradas ni útiles ni interesantes cuando se consideró su rol en la representación de la lengua auténtica y de la cultura. Esto se puede atribuir al hecho de que los alumnos en las escuelas secundarias apenas

han empezado a estudiar español y no han tenido la oportunidad ni el conocimiento lingüístico de interactuar con este tipo de medios escritos. Asimismo, puede que el contexto extralingüístico —esto es, la temática de las obras y la cultura en sí— sea desconocido y sería demasiado complicado tratar de explicarlo utilizando español. Para presentar este tipo de material a los alumnos, se pueden utilizar las versiones adaptadas o los alumnos pueden investigar los autores, las obras y su contexto histórico en croata y presentarlos en clase en español. Si se toma en cuenta la posibilidad de que el lenguaje sea demasiado complicado para los alumnos del primer o segundo año, estas actividades se podrían introducir en el tercer o en el cuarto grado.

A continuación, las respuestas muestran la preferencia por los materiales audiovisuales a la hora de tratar los aspectos culturales. Esta predilección puede originarse en el aspecto visual que estos materiales ofrecen, al igual que en la existencia de los subtítulos que ofrecen la traducción inmediata, de que las obras escritas carecen. En su investigación sobre la adquisición de español a través de las telenovelas, Delić (2020: 53) mencionó que “casi todos los encuestados veían telenovelas con subtítulos estándar en lengua materna” y afirmó que “los encuestados sí adquirieron por lo menos algunas palabras del español” (*ibid.*: 54). La adquisición del vocabulario se puede relacionar con el interés que las telenovelas provocaron en los encuestados, por lo que seguían viéndolas y, por consiguiente, mantenían un contacto constante con español y, entre tanto, los subtítulos proveyeron la traducción. El contacto constante se puede interpretar también como el repaso regular del vocabulario. Sin embargo, los alumnos no estuvieron seguros de que los materiales audiovisuales y la música fueran beneficiosos para el repaso de lo aprendido y para aprender algo nuevo, pero expresaron que les gustaba utilizar todos estos medios en el aprendizaje. Esto se debería aprovechar para utilizarlos más a menudo, dado que proporcionan una manera de mantener el contacto diario con la lengua, cuya importancia se podría ilustrar en clase con las diferencias entre el conocimiento que los alumnos tienen de inglés y de español: inglés está más presente en su día a día y lo aprenden fácilmente, y lo mismo podrían hacer con español integrando más medios diferentes en sus actividades diarias.

En lo que concierne a la conversación en español en clase, los alumnos creen que es útil, pero están indecisos si les gusta o no. La razón más probable es que tengan miedo de hablar en español y que no se sientan seguros de sí mismos ni de sus destrezas lingüísticas. La solución podría ser la conversación en parejas o en grupos para que los alumnos primero hablen con sus compañeros y luego con el profesor o delante de la clase entera.

Todas estas fuentes también se pueden relacionar con el aspecto motivacional. Los resultados mostraron que los tipos de motivación prevalecientes entre los alumnos eran la motivación integrativa, la instrumental y la intrínseca, lo que demuestra el interés que los alumnos tienen en la cultura hispanohablante, al igual que en la lengua en sí. El uso de materiales diversos, divertidos, que tratan los temas llamativos y son fáciles de encontrar aumentaría la motivación de los alumnos y así incrementaría su voluntad de utilizar español a diario, llevando así al aprendizaje y a la adquisición más fáciles y exitosos.

Al final, los resultados mostraron que no existía la correlación entre el uso de aductos adicionales fuera de clase y las calificaciones, a pesar de que intuitivamente esperábamos lo contrario. Estos resultados pueden ser la consecuencia del número de los participantes: una muestra más grande podría rendir resultados diferentes. Sin importar la falta de correlación, utilizar diferentes fuentes de aducto fuera de clase favorece el aprendizaje de las lenguas extranjeras. La investigación de Kuppens (2010) mostró que ver programas en inglés utilizando subtítulos en holandés influía significativamente en los resultados de los exámenes de traducción entre los niños holandeses en su último año de la escuela primaria, mientras que Puimège y Peters (2019) desvelaron que las palabras y las secuencias formulaicas podían ser adquiridas incidentalmente viendo la televisión. Los profesores pueden aprovechar estos hallazgos e incorporar el uso de varias fuentes de aducto que los alumnos consideran divertidas en las tareas o en la clase, pero sin hacer sentir a los alumnos que están cumpliendo con una tarea (Kuppens, 2010: 80). Igualmente, pueden encaminar a los alumnos a la manera más provechosa para el aprendizaje y la adquisición con algunos consejos sobre cómo analizar los aductos que ya utilizan para así maximizar su utilidad (*ibid.*).

7. Conclusión

Esta tesis tuvo como fin examinar las fuentes de aducto que los alumnos de español en las escuelas secundarias en Zagreb utilizan en clase y fuera de ella y averiguar si el aducto que emplean fuera de clase influye en el éxito en el aprendizaje de español. Además, pretendimos establecer los tipos de motivación que prevalecen entre los alumnos con el propósito de establecer los motivos que podrían incitar a los alumnos a buscar más informaciones sobre la lengua española y la sociedad hispanohablante, lo que también podría contribuir al aprendizaje y a la adquisición más fáciles y exitosos.

Para determinar el tipo de aducto que se utiliza, los motivos para aprender español y para averiguar la relación entre el aducto y las calificaciones, llevamos a cabo una investigación a través de un cuestionario en línea entre 108 alumnos de español de tres escuelas secundarias en Zagreb. Los resultados confirmaron que los alumnos estaban expuestos a varias fuentes de aducto tanto en clase como fuera de ella, pero los tipos de aducto que prevalecían en clase estaban relacionados principalmente con los materiales del manual, mientras que el aducto utilizado fuera de clase también incluía otros medios, como las películas, las series, la música y las redes sociales. Además, los resultados mostraron que los alumnos querían incluir más medios diferentes como fuentes de aducto en clase. En cuanto a la motivación, la mayoría de los participantes indicó la motivación integrativa, la instrumental y la intrínseca como los tipos de motivación que los impulsaron a elegir español como lengua extranjera. Finalmente, los resultados mostraron que no existía correlación entre el éxito en el aprendizaje de español, que se indicó vía las calificaciones, y el aducto.

En resumidas cuentas, tanto los manuales como otras fuentes de aducto son medios valiosos en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Los manuales ofrecen una multitud de temas, ejercicios y explicaciones claras, mientras que otras fuentes de aducto permiten mantener un contacto constante con la lengua, igual que la oportunidad de investigar y descubrir más informaciones sobre la sociedad hispanohablante y sus formas de vivir. Además, otras fuentes proporcionan un lenguaje auténtico, pero también el lenguaje coloquial que enriquece el conocimiento lingüístico del alumno.

Como la mayoría de los alumnos empieza a estudiar español en la escuela secundaria, se puede suponer que antes no han tenido mucho contacto con español. Por lo tanto, nos parece que sería útil familiarizarlos con la lengua utilizando la música, las series, las películas y los libros para que el primer contacto con la lengua sea agradable y divertido. Estas fuentes también son alcanzables durante todo el año, por lo que se pueden emplear en cualquier clase y para tratar

cualquier tema relevante en general o en un momento determinado. Además, como los alumnos utilizan otras fuentes de aducto, consideramos que el profesor podría preguntar a los alumnos qué medios propondrían ellos que se utilicen en clase y tratar de incluirlos en el currículo en la medida de lo posible.

Las futuras investigaciones relacionadas con este tema pueden enfocarse en cómo los estudiantes universitarios de español utilizan los medios mencionados en esta investigación: si averiguan el significado de las palabras desconocidas y dónde, cómo lo memorizan, si investigan las referencias culturales, si examinan la gramática y las estructuras con las que no se han encontrado anteriormente o qué métodos emplean en general para aprovechar en mayor medida posible todas las fuentes de aducto que utilizan. Asimismo, se puede investigar si los profesores utilizan o no estos medios y por qué, igual que sus opiniones sobre su utilidad en clase o fuera de ella. Además, si los profesores los utilizan, sería provechoso saber cómo los emplean para hacer las clases más divertidas y para atraer a los alumnos al tema y al medio que se utiliza.

8. Bibliografía

1. Aguilar Piragua, A. L. y Molina Zubieta, L. (2015), *Rutas del aprendizaje autónomo del inglés como L2 en la era digital*. Tesis de maestría. Universidad distrital Francisco José de Caldas, Bogotá [en línea]. [fecha de consulta 12 julio 2021]. Disponible en: <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/2559/AguilarPiraguaAlbaLiliana2015.pdf?sequence=1>.
2. Benson, P. y Voller, P. (2013), *Autonomy and independence in language learning*. New York: Routledge.
3. Boyd, C. (2017), *5 consejos para practicar tu inglés fuera de clase*. British Council. [en línea]. [fecha de consulta 18 mayo 2021]. Disponible en: www.britishcouncil.es/blog/5-consejos-para-practicar-ingles-fuera-clase.
4. CAPLA. *What is prior Learning assessment & Recognition (PLAR)/recognition of prior Learning (RPL)?* (2019), [en línea]. [fecha de consulta 3 agosto 2021]. Disponible en: <https://capla.ca/what-is-rpl/>.
5. Corpas Arellano, M. D. (2016), «La educación informal en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera». *Tejuelo*, 24: 98-91. [en línea]. [fecha de consulta 20 mayo 2021]. Disponible en: <http://dehesa.unex.es/handle/10662/4839>.
6. Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Nueva York: Springer Science+Business Media.
7. Delić, A. (2020), *El rol de los contenidos televisivos en la adquisición del español como lengua extranjera*. Tesis de maestría. Universidad de Zagreb [en línea]. [fecha de consulta 13 junio 2021]. Disponible en: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:953258>.
8. Dörnyei, Z. (2005), *The psychology of the language learner. Individual differences in second language acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
9. Dörnyei, Z. y Ottó, I. (1998), «Motivation in action: A process model of L2 motivation», *Working Papers in Applied Linguistics*, 4: 43-69 [en línea]. [fecha de consulta 25 mayo 2021]. Disponible en: <https://nottingham-repository.worktribe.com/output/1024190/motivation-in-action-a-process-model-of-l2-motivation>.
10. Ellis, R. (1999), *Learning a second language through interaction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
11. Ellis, R. (2008), *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

12. Erdocia Iñiguez, I. (2014), «Autonomía y aprendizaje de lenguas», *marcoELE*, 19 [en línea]. [fecha de consulta 11 mayo 2021]. Disponible en: <https://marcoele.com/descargas/19/erdocia-autonomia.pdf>.
13. Gardner, R. C. (1985), *Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
14. Hendrih, M. y Letica Krevelj, S. (2019), «Why do sparkles make a sound in English? The impact of media exposure on child L2 vocabulary acquisition», *Jezikoslovlje* 20(3): 447-473 [en línea]. [fecha de consulta 8 octubre 2021]. Disponible en: <https://doi.org/10.29162/jez.2019.16>.
15. Krashen, S. (1986), *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
16. Kuppens, An H. (2010), «Incidental foreign language acquisition from media exposure». *Learning, Media and Technology*, 35(1): 65-85 [en línea]. [fecha de consulta 10 mayo 2022]. Disponible en <https://doi.org/10.1080/17439880903561876>.
17. Lambert, W. E. (1975), «Culture and Language as Factors in Learning and Education». En Mallea, J. R. y Young, J. C. (coord.) (1990): *Cultural diversity and Canadian education. Issues and innovations*. Ottawa: Carleton University Press.
18. Lightbown, P. y Spada, N. (1995), *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
19. Little, D. (1991), *Learner autonomy 1: definitions, issues, and problems*. Dublin: Authentik.
20. Long, Michael H. (1983a), «Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input». *Applied Linguistics*, 4(2): 126–141. [en línea]. [fecha de consulta 23 junio 2021]. Disponible en: <https://doi.org/10.1093/applin/4.2.126>.
21. Long, Michael H. (1983b), «Native Speaker/Non-Native Speaker Conversation in the Second Language Classroom». 94-120 [en línea]. [fecha de consulta 28 septiembre 2021]. Disponible en: <https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/handle/10125/38598>.
22. Moreno Bruna, A. M. (2014), *La motivación en el aprendizaje de ELE de los estudiantes de traducción e interpretación según el sistema motivacional del yo, de Zoltan Dörnyei. Análisis cuantitativo por sondeo de la influencia de las percepciones culturales acerca de España y Latinoamérica en el proceso de aprendizaje*. [en línea]. [fecha de consulta

- 24 mayo 2021]. Disponible en: <https://marcoele.com/descargas/18/moreno-motivacion.pdf>.
23. Motivación. [en línea] [fecha de consulta 31 mayo 2021]. Disponible en: <https://dle.rae.es/motivaci%C3%B3n>.
24. Motivar. [en línea] [fecha de consulta 31 mayo 2021]. Disponible en: <https://dle.rae.es/motivar>.
25. Pastor Cesteros, S. (2003). “El habla para extranjeros: su papel en el aprendizaje de segundas lenguas”. *RESLA*, 16: 251-271 [en línea]. [fecha de consulta 2 mayo 2021]. Disponible en: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/48783>.
26. Puimège, E. y Peters, E. (2019), «Learning L2 vocabulary from audiovisual input: an exploratory study into accidental learning of single words and formulaic sequences». *The Language Learning Journal*, 47(4): 424-438 [en línea]. [fecha de consulta 10 mayo 2022]. Disponible en <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1638630>.
27. Pujadas, G. y Muñoz, C. (2019), «Extensive viewing of captioned and subtitled TV series: a study of L2 vocabulary learning by adolescents». *The Language Learning Journal*, 47(4): 479-496 [en línea] [fecha de consulta 13 julio 2021]. Disponible en: <https://www.tandfonline.com.p.vbz.ffzg.hr/doi/pdf/10.1080/09571736.2019.1616806?needAccess=true>.
28. Ramajo Cuesta, A. (2008). *La importancia de la motivación en el proceso de adquisición de una lengua extranjera*. Tesis de maestría. Universidad Antonio de Nebrija [en línea]. [fecha de consulta 31 mayo 2021]. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:24b70047-b0f7-4eef-97c4-30c4dcf6381d/2009-bv-10-19ramajo-pdf.pdf>.
29. Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000), «Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions». *Contemporary Educational Psychology*, 25: 54-67 [en línea]. [fecha de consulta 28 septiembre 2021]. Disponible en: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>.
30. Schugurensky, D. (2000), «The forms of informal learning: towards a conceptualization of the field». [en línea] [fecha de consulta 20 mayo 2021]. Disponible en: <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/2733/2/19formsofinformal.pdf>.
31. Sinclair, B. (2008), «Multiple voices: Negotiating pathways towards teachers and learner autonomy». En Lamb, T. y Reinders, H. (coord.) (2008): *Learner and Teacher Autonomy. Concepts, realities, and responses*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

32. Swain, M. (1995), «Three functions of output in second language learning». *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of HG Widdowson*, 125-144. Oxford: Oxford University Press.
33. Vez, J. M., Martínez Piñeiro, E. y Lorenzo Rodríguez, A. (2012), «La exposición y uso ambiental de la lengua extranjera en contextos no formales mejora su comprensión oral», *Estudio europeo de competencia lingüística EECL*, 2: 30-51. [en línea]. [fecha de consulta 20 mayo 2021]. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/estudio-europeo-de-competencia-linguistica-eecl-volumen-ii-analisis-de-expertos/espana-union-europea-linguistica/15405>.
34. White, L. (1987), «Against comprehensible input: the input hypothesis and the development of second-language competence». *Applied Linguistics*, 8(2): 95–110 [en línea]. [fecha de consulta 28 abril 2021]. Disponible en: <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/8/2/95/153392>.

9. Anexo

Opći podaci

Dob:

- 14
- 15
- 16
- 17
- 18

Razred:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Škola:

Spol:

- M
- Ž
- ne želim se izjasniti

Koja Vam je najčešća zaključna ocjena iz španjolskog do sada? Ako ste prvi razred, zaokružite ocjenu koju očekujete na kraju godine.

- 2
- 3
- 4
- 5

Aktivnosti i izvori jezičnog unosa

Označite aktivnosti koje prakticirate na nastavi. Možete zaokružiti više odgovora i/ili dodati vlastiti.

- Čitamo tekstove iz udžbenika.

- Čitamo tekstove španjolskih i hispanoameričkih pisaca, novinske članke i slično (dio teksta ili cijeli tekst).
- Slušamo glazbu na španjolskom jeziku.
- Slušamo snimke vezane za gradivo u udžbeniku.
- Gledamo filmove ili serije (dio ili cijeli film ili dio ili cijelu epizodu) na španjolskom jeziku.
- Za zadaću ili kao dio nastave tražimo informacije na društvenim mrežama ili u novinama.
- Koristimo internetske sadržaje namijenjene učenju jezika (primjerice, video sa slovima abecede, o korištenju nekog glagolskog vremena ili koji se bavi temom koju obrađujemo).
- Razgovaramo jedni s drugima na španjolskom o temama u udžbeniku.
- Razgovaramo jedni s drugima na španjolskom o nečemu što nije predstavljeno u udžbeniku.
- _____

Na ljestvici od 1 do 5 označite koliko često navedene medije koristite u nastavi (1 - nikada, 5 - uvijek = na svakom satu).

	1	2	3	4	5
udžbenik i radna bilježnica					
glazba					
književna djela, novinski članci i slično					
filmovi ili serije					
društvene mreže					
internetski rječnici					
internetski sadržaji namijenjeni učenju jezika					
Internet općenito					
razgovor na španjolskom s drugim učenicima					

Ako koristite Internet općenito, navedite čime se sve koristite.

Označite aktivnosti koje prakticirate van nastave. Možete zaokružiti više odgovora i/ili dodati vlastiti.

- Kod kuće učim iz udžbenika, radne bilježnice i bilježnice.

- Slušam glazbu na španjolskom jeziku.
- Čitam (kratke tekstove, romane, članke u novinama, objave na društvenim mrežama i sl.) na španjolskom jeziku.
- Pretražujem Internet koristeći španjolski.
- Gledam filmove ili serije na španjolskom.
- Koristim titlove na španjolskom.
- Gledam sadržaj na YouTubeu koji koristi španjolski.
- Koristim internetske rječnike pri pripremanju za nastavu španjolskog ili za traženje nepoznatih riječi na koje sam naišao/-la sam/-a.
- Koristim se španjolskim na društvenim mrežama.
- Komuniciram s izvornim govornicima španjolskog ili s drugim učenicima španjolskog na španjolskom putem Interneta.
- Sam/-a ponavljam gradivo s nastave koristeći neke druge medije.
- Ne koristim španjolski van nastave.
- _____

Na ljestvici od 1 do 5 označite koliko često navedene medije koristite van nastave (1 - nikada, 5 - uvijek = svaki put kad španjolski koristim van nastave).

	1	2	3	4	5
udžbenik i materijali s nastave					
glazba					
književna djela, novinski članci i slično					
filmovi ili serije					
društvene mreže					
internetski rječnici					
internetski sadržaji namijenjeni učenju jezika					
Internet općenito					
razgovor na španjolskom s drugim govornicima					

Ako koristite Internet općenito, navedite čime se sve koristite.

Na ljestvici od 1 do 5 označite koliko se slažete s navedenim tvrdnjama (1 - nimalo se ne slažem, 5 - u potpunosti se slažem).

	1	2	3	4	5
Udžbenik i ostali materijali s nastave su mi korisni jer objašnjavaju gradivo i razumljivi su.					
Glazba na španjolskom jeziku mi je korisna jer mi pomaže naučiti vokabular i usvojiti izgovor.					
Djela španjolskih i hispanoameričkih pisaca su korisna jer su autentičan primjer jezika.					
Filmovi i serije na španjolskom jeziku su korisni jer prikazuju kulturu, običaje i način života hispanofonog svijeta.					
Internetski sadržaji su korisni za učenje jezika jer se mogu naći objašnjenja za konkretne dijelove gradiva koji mi nisu jasni.					
Razgovor na španjolskom jeziku na nastavi je koristan jer mogu provjeriti koliko sam naučio/-la i vježbati izgovor.					
Volim razgovarati na španjolskom na nastavi.					
Filmovi, serije i glazba su korisni jer mi mogu pomoći ponoviti ono što radimo na nastavi ili naučiti nešto novo.					
Zanimljivo mi je čitati djela španjolskih i hispanoameričkih pisaca jer mi daju uvid u običaje, način života, geografiju i kulturu hispanofonog svijeta.					
Udžbenik i ostali materijali s nastave su zabavni i obrađuju teme koje me zanimaju.					
Društvene mreže, glazba, filmovi i serije su korisni jer mi mogu olakšati svakodnevni pristup španjolskom.					
Društvene mreže, glazba, filmovi i serije su zabavan način učenja jezika jer mogu pristupiti bilo kojem sadržaju koji me zanima.					
Glazba, filmovi, serije i društvene mreže su korisni jer su autentičniji prikaz španjolskog jezika i hispanofonih društva nego materijali u udžbeniku.					
Internet i društvene mreže su korisni jer mi mogu poslužiti za komunikaciju s drugim govornicima španjolskog.					
Zabavnije mi je i lakše učiti jezik slušajući glazbu, gledajući filmove ili služeći se društvenim mrežama nego koristeći samo udžbenik.					
Sviđa mi se kad u nastavi koristimo glazbu ili filmove.					

Nove riječi ili gramatiku lakše pamtim ako se s njima susretnem gledajući film, na Internetu ili slušajući glazbu nego ako ih učim iz udžbenika ili nastavnih materijala.					
Volio/Voljela bih da u nastavu uključimo više drugih medija (glazbu, filmove, serije, priče i sl.) za učenje španjolskog.					
Nema smisla pokušati naučiti jezik putem glazbe, serija ili filmova ako ništa ne razumijem.					
Tekstovi iz udžbenika su mi korisniji za učenje španjolskog jer su manje komplicirani pa ih bolje razumijem od izvornih tekstova (priča, romana, novinskih članaka i slično).					
Svakodnevni kontakt sa španjolskim putem glazbe, audiovizualnih sadržaja i društvenih mreža pomaže da lakše usvojim gradivo koje obrađujemo na nastavi.					

Što Vas je potaknulo da odaberete španjolski kao predmet u školi? Možete zaokružiti više odgovora i/ili dodati vlastiti.

- Sviđa mi se jezik.
- Sviđa mi se kultura zemalja u kojima se govori španjolski jezik.
- Zbog neke slavne osobe koja govori španjolski.
- Netko iz obitelji/ljudi koje poznajem govori španjolski.
- Netko iz obitelji/ljudi koje poznajem živi u nekoj od zemalja u kojima se govori španjolski.
- Htio/htjela bih živjeti u nekoj od država u kojima se govori španjolski.
- Htio/htjela sam izbjeći njemački (ili neki drugi jezik) kao strani jezik.
- Nije se nudio niti jedan drugi strani jezik.
- Poznavanje španjolskog bit će mi korisno pri zapošljavanju.
- Poznavanje više stranih jezika se cijeni.
- Puno ljudi u svijetu govori španjolski.
- Španjolski je jedan od službenih jezika Europske unije.
- _____

Kad ste se prvi put susreli sa španjolskim i gdje? Možete odabrati više odgovora i/ili dodati vlastiti.

- prije osnovne škole

- u osnovnoj školi
- u srednoj školi
- u školi stranih jezika
- na televiziji
- na Internetu
- poznajem nekoga tko govori španjolski
- _____

Kad ste počeli učiti španjolski u nekoj obrazovnoj ustanovi?

- prije osnovne škole
- u osnovnoj školi
- u srednjoj školi