

EL VIDEOBLOG COMO HERRAMIENTA CLAVE PARA UN APRENDIZAJE DE LENGUAS BASADO EN EL RESPETO AL FACTORA FECTIVO.

USING VIDEOBLOGS AS A KEY TOOL FOR SECOND LANGUAGE LEARNING BASED ON THE AFFECTIVE FACTOR.

Urtza Garay Ruiz¹
urtza.garay@ehu.es

Dr. Carlos Castaño Garrido²
carlos.castano@ehu.es

¹Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea.
Escuela de Magisterio de Bilbao.
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
Barrio Sarriena s/n, 48940, Leioa (Bizkaia) (España)

²Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea.
Escuela de Magisterio de Bilbao.
Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
Barrio Sarriena s/n, 48940, Leioa (Bizkaia) (España)

En este artículo presentamos una investigación realizada con el objetivo de analizar los resultados de una intervención educativa donde el alumnado inmigrante utiliza vlogs para desarrollar un aprendizaje de segundas lenguas basado en el respeto al factor afectivo. Las técnicas de recogida y gestión de datos utilizadas fueron tanto cuantitativas como cualitativas. El resultado más relevante es que los vlogs son instrumentos válidos para el desarrollo de las habilidades lingüístico-afectivas del alumnado inmigrante, ya que posibilitan utilizar todas las lenguas del centro de enseñanza de forma simultánea y sencilla. Palabras clave: Enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, alumnado inmigrante, afectividad, vlog.

The results from an investigation which analyzes an educational activity based on the creation and use of vlogs during immigrant students learning process of a second language, taking into account the affective factor: We use qualitative and quantitative techniques to collect data. The most important result is that blogs are useful tools for developing linguistic-affective skills of immigrant students. Because, vlogs help students to use all languages and language skills simultaneously and easily.

Keywords: Teaching and learning second language, immigrant students, affectivity, vlog.

1. Introducción: el factor afectivo en el aprendizaje de lenguas.

Según recientes estudios (Arnold, 2000; Garay, 2011a) el respeto al factor afectivo es una de las principales bases para el desarrollo eficaz tanto del aprendizaje como de la enseñanza de segundas lenguas al alumnado inmigrante. Por ello, siguiendo lo que diversos autores señalan (Cabañas Martínez, 2008; García Mateos, 2008; Instituto Cervantes, 2006) podemos afirmar que el factor afectivo es decisivo en todos los procesos de aprendizaje que vive el alumno inmigrante actual, incluido el lingüístico. Pero su participación puede derivar en un aprendizaje positivo o negativo de la lengua, porque tal y como señala García (2008) «la actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no sólo se ve afectada por su conocimiento, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal» (p. 35).

Por ello, los factores que tienen relación directa con la afectividad, como son la autoconfianza, la motivación personal y grupal, el clima del grupo y la personalidad, refuerzan la preferencia de la comunicación. Esto es, el sentirse motivado para aprender una lengua e integrarse en todo lo que rodea a esa lengua. Esto es, «se sitúan en el término complejo de conciliarse con la sociedad de la que proceden y con la que les acoge» (García, 2008, p. 36). Por lo tanto, un entorno afectivo positivo potenciará el aprendizaje de la lengua de forma positiva, mientras que un entorno negativo lo dificultará.

Pero ésta no es una idea nueva, ya a

principios del siglo XX aparecía implícita en los trabajos de Dewey, Montessori o Vygotsky (citados por Arnold, 2000). Pero fue en 1966 cuando Hilgard (citado por Arnold, 2000) especificó que cualquier teoría cognoscitiva debía ofrecer un apartado esencial a la afectividad. Posteriormente, en 1975, Chastain (Chastain, 1975; Arnold, 2000) señaló que los aspectos afectivos tienen tanta importancia e influencia como las habilidades cognitivas en cualquier proceso de enseñanza. Y especificó tres variables que influyen en el éxito o fracaso del aprendizaje de los alumnos que son las siguientes: la ansiedad, la personalidad y la creatividad.

Posteriormente, Ausubel (1976, 2002) describe que las variables unidas a la motivación y los factores de la personalidad tienen una relación directa con los aspectos sociales subjetivos y afectivos. De este modo, sumó el aspecto social a lo dicho por todos los autores anteriores, añadiendo que para conseguir el éxito en el aprendizaje lingüístico es necesario tener en cuenta de forma definitiva las diferentes características cognitivas y afectivo sociales de cada alumno. De ahí que el aprendizaje no se vea solamente supeditado o condicionado por factores cognitivos, sino por factores sociales y afectivos.

Pero, el autor que realmente subrayó la importancia del factor afectivo en el aprendizaje de segundas lenguas fue Krashen (1981, 1985, 1987) con la publicación en los años 80 de su *Teoría sobre el filtro afectivo*. Mediante esta teoría verificó la vital importancia del factor afectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. Krashen (1981) señaló que para aprender una lengua era imprescindible recibir un *input* comprensible en dicha lengua, pero que el alumno no siempre se apropia

totalmente del *input*. Esto es, el alumno mediante el *filtro afectivo* selecciona solamente el *input* que va a utilizar, y en consecuencia, ese será el *input* que se adquiera. Si la situación afectiva del alumno es positiva, el filtro lo tendrá bajo y dejará pasar más cantidad de *input*. En cambio, si el alumno siente ansiedad, desmotivación o cualquier otro factor perjudicial aumentará su filtro y dejará pasar menos *input*, en consecuencia aprenderá menos. El factor afectivo es, por lo tanto, decisivo en el aprendizaje lingüístico.

Esta idea ha seguido vigente en los años 90 como en las décadas del 2000, la función de la afectividad en el aprendizaje de idiomas es importante porque la atención a los aspectos afectivos puede lograr una mayor eficacia en el aprendizaje de la lengua (Arnold, 2000; Alcer & Díaz, 2010).

Numerosos estudios se han preocupado de analizar diferentes aspectos de la dimensión afectiva con el aprendizaje de un segundo idioma. Heyde (1979) estudió los efectos de tres niveles de autoestima de estudiantes universitarios norteamericanos en el aprendizaje de francés como lengua extranjera, encontrando una correlación positiva entre la autoestima y el rendimiento en la producción oral. En la misma línea, relacionado con la relación entre la autoestima y el rendimiento en la adquisición de una segunda lengua, los resultados del estudio de Hayati y Ostadian (2008) revelaron que la comprensión de lo que los estudiantes estaban escuchando estaba significativamente correlacionado por su amor propio, apoyando de esta manera estudios anteriores en esta área. Gholam-Ali Kalanzadeh, Farshad Mahnegar, Esmaeil Hassannejad & Morteza Bakhtiarvand (2013), en un estudio llevado a cabo en una universidad iraní sobre la adquisición del

inglés como lengua extranjera, encuentran igualmente correlación entre la autoestima de los estudiantes y el rendimiento en la producción oral. Estos estudios permiten deducir a Habrat (2013) que «la dimensión afectiva debe ser considerada como uno de los determinantes en el éxito del aprendizaje de idiomas, al menos en el área de la comunicación oral» (p. 251).

O, dicho en palabras de Stevick (citado por Arnold, 2007) el éxito en el aprendizaje de la lengua depende «menos de los materiales, técnicas y análisis lingüístico y más de lo que sucede dentro del aula y en las relaciones entre profesores y alumnos en el salón de clase» (p. 13). Las características personales, las actitudes, el estado de ánimo y la *química* de la clase o la calidad de la interacción en clase pueden resultar claves en el aprendizaje de la lengua. Desde este mismo punto de vista, Van Lier (2008) sostiene que «el éxito en el aprendizaje del idioma depende de manera crucial de la actividad e iniciativa del sujeto que aprende» (p. 163).

En el terreno de la enseñanza, ya en 1995, Goleman (1995) propuso que tener en cuenta la afectividad en los centros de enseñanza de lenguas dirigía el camino a una educación global, donde se unen mente y corazón. En este contexto Stevick (1998) habla de «introducir en la enseñanza de lenguas metas más profundas, es decir, educar al alumnado para vivir de forma más satisfactoria y ser miembros responsables de su sociedad» (p. 166). De ahí que Arnold (2000) especifique que la relación entre el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas y el factor afectivo es bidireccional, la que se ocupa y preocupa del aprendiz de lenguas como individuo, y la que se centra en el alumno como participante activo de una sociedad, un individuo que inevitablemente se debe relacionar con los

demás. De ahí que en las últimas décadas se trabaje el aprendizaje lingüístico unido a teorías cognitivas más complejas (Sorden, 2012), y al concepto de inteligencia emocional porque, tal como señala Cabañas Martínez (2009) en su tesis doctoral, sería un error separar la afectividad de la cognición.

El desarrollo del concepto inteligencia emocional supone una prueba más de cómo la parte emocional influye en la cognitiva y cómo es un error separar de manera tajante ambos aspectos del ser humano. En efecto, tanto la habilidad de empatizar, de conectar con los demás, como la capacidad de conectar con nosotros mismos son dos tipos de inteligencia que, especialmente en nuestra sociedad no pueden dejarse de lado y constituyen una de las bases del éxito (Cabañas Martínez, 2009).

Tras este recorrido por autores y contribuciones relevantes queda verificada la afirmación que hacíamos al principio del trabajo: cuando el factor afectivo es positivo contribuye de forma eficaz al aprendizaje de lenguas. Sin embargo, esta nueva perspectiva de la complejidad, como señala Mercer (2012), además de aportar nuevos desafíos a la investigación en el aprendizaje de las lenguas, ofrece una nueva luz para considerar los beneficios prácticos de esta nueva visión de la Pedagogía.

El problema surge a la hora de la práctica, es decir, qué puede hacer un profesor o profesora de lenguas en su labor cotidiana para que el factor afectivo tome la relevancia necesaria y contribuya positivamente en el aprendizaje de sus alumnos inmigrantes.

Para responder a esta pregunta tomamos unas palabras del profesor Vila (1999) donde señala que no hay lengua (o la lengua no tiene sentido) si no tenemos nada que decir o nada que reconocer. Si llevamos dicha afirmación

al campo de la enseñanza de segundas lenguas, podríamos traducirla diciendo que: «no tengo necesidad de aprender una lengua si aquellos que la utilizan no quieren escucharme, esto es, no me reconocen» (Nikleva, 2009, p. 30).

Entonces uno de los factores más influyentes, desde el punto de vista afectivo, para aprender una lengua es el propio deseo de aprenderla; además de sentirse cómodo dentro del mundo que rodea esa lengua. Sentimiento que, a pesar de sentirse de forma individual, conlleva una responsabilidad colectiva. El deseo y el bienestar no surgen solamente de la propia persona, ni tampoco de la necesidad únicamente, sino que es un proceso en el que influyen diferentes factores como son: los hablantes de la lengua que se va a aprender que serán los profesores, los compañeros y otro personal del centro educativo, y la acogida lingüística y emocional que reciben los alumnos recién llegados.

Además, las lenguas crean identidades diversas en una misma persona, por tanto, en la construcción de la identidad de los alumnos que viven un proceso migratorio toman especial relevancia tanto las lenguas propias como las de aquellas personas que les son de referencia. Esto es, mis propias lenguas tienen que ser valoradas como las de los demás, y si mi lengua no es valorada, sentiré que yo no soy valorado. Por tanto, ¿por qué y para qué aprender la lengua de otro u otros que no valoran la mía? (Garay, 2011b).

Así, no hay motivación para aprender una lengua nueva mientras no haya autoestima, es decir, una imagen positiva de uno mismo. Y aquí es donde surge una segunda dificultad: ¿cómo el profesorado puede fomentar la autoestima de estos alumnos inmigrantes recién llegados a sus aulas?

Se podría comenzar por la premisa de que

estos alumnos no sólo aprenden las lenguas vehiculares del centro escolar en el que se integran, sino que aportan a dicho centro sus lenguas. Esto es, que no son analfabetos lingüísticos sino que conocen y utilizan una o más lenguas. Señalamos que un elemento fundamental para potenciar la autoestima de estos alumnos es hacerles sentirse partícipes dentro de las actividades para la enseñanza y el aprendizaje que se realizan tanto dentro del aula como en el centro educativo. El camino para ello es aportar una importancia real a sus lenguas maternas, algo en lo que son expertos únicos, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua. Pero lo complicado es abrir vías para que estas aportaciones lingüísticas del alumnado inmigrante puedan realizarse y expandirse lo suficiente tanto como para que hagan sentir a este alumnado que lo que ellos traen es tan importante como lo que los demás aportan. Es decir, que sus lenguas, que son parte de sus identidades, son tan importantes como las lenguas vehiculares del centro de enseñanza, y que tanto unas como otras les servirán en la construcción de su identidad (Garay, 2011b).

La posibilidad de aportar importancia real a las lenguas maternas de los alumnos inmigrantes aumenta en gran manera con la aportación de las nuevas tecnologías. Gimeno Sanz (2012) nos indica que la manera clásica de intervención de la tecnología en el aprendizaje de las segundas lenguas, tradicionalmente recogida bajo el acrónimo CALL (Computer-assisted language learning), está dando paso a nuevas perspectivas: entornos de aprendizaje en movilidad (m-Learning) y aplicaciones web 2.0 como blogs, atendiendo al contexto intercultural (Larrea, Raigón & Gómez, 2012) y a nuevos y diversos contextos de la interacción mediada por la

tecnología (Coscollola & Agustó, 2010).

La elección del videblog o blog audiovisual (vlog) encuentra su acomodo en esta perspectiva, utilizándolo como un instrumento para introducir las lenguas propias del alumnado inmigrante en el centro escolar, para que el alumnado inmigrante se convierta en protagonista total de su proceso de aprendizaje de la segunda lengua (Bustamante, Hurlbut & Moeller, 2012; Chartrand, 2012; Zhang & Zhao, 2011).

Todo esto nos lleva a una última pregunta: ¿por qué un vlog y no otra herramienta que aporte la web?. Porque si hay algo que define el final del siglo XX y el comienzo del XXI es que lo audiovisual está cada día más presente y que estos años se pueden definir como la época de la publicación instantánea. Tal y como afirman Castaño, Maíz, Palacio y Villarroel (2008) youtube es un fenómeno de la generación actual que ha hecho suyos los servicios web a los jóvenes. Este dato nos debe obligar a dar un vuelco a la concepción de la enseñanza de segundas lenguas. No sólo por la introducción de Internet en este mundo, sino por el cambio que han sufrido las formas de comunicación habituales entre los jóvenes de hoy en día.

Lo audiovisual es algo cercano a estas generaciones de alumnos, además de ser riqueza de imagen y contenido. Esto es, mediante la introducción de imágenes en movimiento (vídeos) que reproducen situaciones de comunicación real o verosímil se contribuye a potenciar el conocimiento y el uso de todas las lenguas que conviven en un centro de enseñanza.

Además, si esta imagen es breve, es un microcontenido donde simultáneamente encontramos imagen, sonido y escritura se convierte en algo realmente atractivo para los aprendices. Y si difundimos todo ello mediante

un vlog, se fomenta la cooperación y la comunicación entre los usuarios, porque son características de los vlogs y a su vez finalidad del aprendizaje de lenguas.

2. Metodología.

2.1. Objetivo.

El objetivo principal de la investigación es analizar la utilidad de los vlogs en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas a alumnado inmigrante basado en el respeto al factor afectivo.

2.2. Hipótesis.

Para alcanzar el objetivo previsto nos propusimos tres hipótesis, que son las siguientes:

1. La utilización de las lenguas de los alumnos inmigrantes fomenta la actitud positiva hacia las lenguas que está aprendiendo (euskera y castellano).
2. La presencia y la utilización de todas las lenguas hace que el alumnado inmigrante se sienta valorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.
3. El uso del vlog posibilita el proceso de enseñanza-aprendizaje afectivo de segundas lenguas.

2.3. Muestra.

Los participantes de la intervención fueron 30 alumnado recién llegados (llevaban menos de dos años en España). Se hizo hincapié en dos grupos ya que constituían la mayoría:

- Rumanos: habían emigrado acompañados, estudiaban en modelo D (todas las asignaturas en euskera, menos la lengua castellana) y su nivel de lengua en euskera era A2.

- Árabes: habían emigrado sin compañía (MENAS), estudiaban en castellano en unas condiciones especiales dirigidas a formarse en un oficio, y su nivel de lengua en castellano era un A1.

2.4. Instrumentos.

Para la recopilación de datos empíricos de la investigación se utilizaron diferentes instrumentos dirigidos tanto al alumnado como a los profesores y a los técnicos de centros de ayuda al profesorado (*Berritzegune* en el Sistema Educativo de la Comunidad Autónoma Vasca).

El alumnado inmigrante respondió a dos encuestas, de 65 ítems, basadas en el diferencial semántico de Osgood (1976), una antes y otra después de la intervención. El alumnado pudo completar estas respuestas tanto en castellano como en árabe ya que visto el nivel de castellano del alumnado de origen árabe se tomó la decisión de traducirlas.

El profesorado implicado (profesorado general y de apoyo lingüístico) cumplimentó una encuesta de 46 ítems y de respuestas abiertas (análisis cualitativo) antes de la intervención. Por último, los técnicos de centros de ayuda al profesorado (*Berritzegune*) participaron en una sesión de entrevistas de 19 preguntas abiertas (análisis cualitativo) divididas en cuatro bloques: 1) información general sobre el alumnado inmigrante; 2) las lenguas del alumnado inmigrante; 3) información sobre los centros de enseñanza de acogida; y 4) el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas dirigido al alumnado inmigrante.

Además el investigador escribía un diario donde describía el desarrollo y las incidencias de cada sesión de la intervención y recopilaba comentarios tanto del alumnado como del profesorado implicado.

2.5. Análisis de datos.

Tras la recopilación se realizó un análisis mixto, esto es, cuantitativo y cualitativo. Por un lado, para el cualitativo se utilizó el programa de análisis de datos cualitativos Atlas.ti 5.0. Mediante este programa se gestionaron los datos obtenidos de las entrevistas y el diario del investigador. El análisis se realizó creando una unidad hermenéutica donde se analizaban los datos cualitativos mediante la creación de códigos, MEMOS, familias y superfamilias, del que se obtuvieron resultados de dos tipos: textuales y de relación entre códigos.

Por otro lado, el análisis cuantitativo se hizo mediante el programa SPSS con el que se gestionaron los datos mediante un análisis descriptivo basado en frecuencias y porcentajes. Para este análisis los datos se obtuvieron de las encuestas pasadas a los alumnos antes y después de la intervención educativa.

2.6. La investigación realizada.

Con el objetivo de verificar o desechar las hipótesis, planificamos y realizamos una intervención en dos centros educativos de Educación Secundaria de Bizkaia. Una intervención donde analizamos y propusimos que el alumnado inmigrante pudiera desarrollar la habilidad oral en castellano y/o euskera, mediante una práctica basada en el aprendizaje cooperativo. Además, se tenía en cuenta el cuidado hacia las actitudes y la afectividad, y se utilizaban los vlogs, porque consideramos que los blogs, en este caso vlogs, «son un medio de comunicación tan sencillo como artificialmente natural, que ofrecen información para muchos y permite la retroalimentación» Amorós (2009, p. 68).

La intervención educativa consistía en crear un vlog en cada centro. Estos vlogs ayudarían al alumnado inmigrante futuro a conocer las estructuras lingüísticas básicas que necesita los primeros días de clase.

A los alumnos se les planteaba la tarea mediante una miniwebquest (Figura 1) donde se les proponía reflexionar sobre las necesidades lingüísticas que tuvieron en sus primeros días de clase, y basándose en ellas crearon unos pequeños microvídeos con subtítulos, donde simultáneamente aparecían los dos idiomas castellano-euskera y su lengua materna. De esta forma iban creando unos vlogs que pudieran servir a los alumnos que llegaran en el futuro para conocer las estructuras lingüísticas básicas necesarias en sus primeros días.

3. Resultados cuantitativos y cualitativos.

La relación de las hipótesis desde el punto de vista del análisis cualitativo es la que vemos reflejada en el siguiente mapa conceptual.

Como se puede apreciar en la Figura 2 el objetivo principal es que mediante los vlogs se puede realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas a alumnado inmigrante basado en el factor afectivo. Así, la hipótesis dos (H2: «La utilización de las lenguas de los alumnos inmigrantes fomenta la actitud positiva hacia las lenguas que está aprendiendo») se constituye como parte *is part of* del objetivo principal y además, está asociada *is associated with* con la hipótesis uno (H1: «La presencia y la utilización de todas las lenguas hace que el alumnado inmigrante se sienta valorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas»), que a su vez es causa del *is cause of* objetivo final que es el aprendizaje lingüístico. Al igual que para



Figura 1. Miniwebquest utilizada para la intervención educativa (Garay, 2011a).

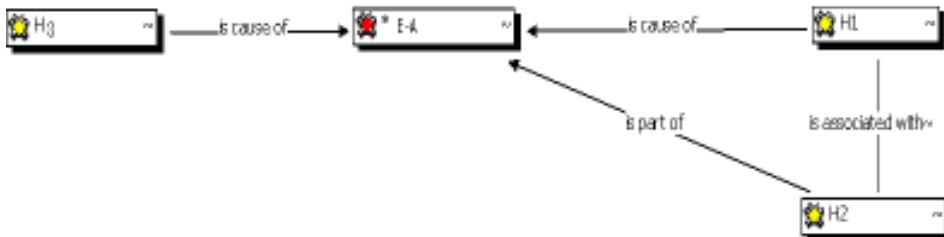


Figura 2: Relación cualitativa entre las hipótesis (Atlas ti 5.0).

realizar este tipo de enseñanza basada en la afectividad, la tercera hipótesis (H3: «El uso del vlog posibilita el proceso de enseñanza-aprendizaje afectivo de segundas lenguas») es también una causa para el objetivo final, es decir, el uso del vlog posibilita el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas caracterizado por respetar el factor afectivo.

Por lo tanto, para que se desarrolle la primera hipótesis es necesario que se dé la

segunda y viceversa. Y tanto la utilización de segundas lenguas (H1) como el uso del vlog para ello (H3) son la causa de que se pueda desarrollar una enseñanza basada en el respeto a la afectividad, porque la posibilitan. Mientras, la presencia y la utilización de todas las lenguas hacen que el alumno se sienta valorado en este proceso de enseñanza-aprendizaje (H3).

Unidos estos resultados cualitativos a los cuantitativos sobre la primera hipótesis planteada, «la utilización de las lenguas de los alumnos inmigrantes fomenta la actitud positiva hacia las lenguas que está aprendiendo (euskera y castellano)», podemos señalar que en los centros analizados no se utilizaba de forma sistemática la lengua de los alumnos inmigrantes.

P4: RESULTADOS ZORNOTZA.txt - 4:8 [Otras lenguas de los alumnos inmig..] (164:169) (Super)

Codes: [H1] [2H] [PROFESORADO]

¿Se tienen en cuenta las lenguas de los alumnos inmigrantes en el instituto? ¿Cómo? ¿Para qué?

A. ...

B. No. Son cosas entre amigos. Alguna vez los portugueses intentaban aprender rumano.

C.

D. Pocas veces. Traducir alguna canción a su lengua, o poner algún cartel hecho por ellos.

E.

P 5: RESULTADOS IURRETA.txt - 5:8 [Otras lenguas de los alumnos inmig..] (75:76) (Super)

Codes: [H1] [2H] [PROFESORADO]

¿Se tienen en cuenta las lenguas de los alumnos inmigrantes en el instituto? ¿Cómo? ¿Para qué?

Además, no estaban habituados a hablar entre profesores y alumnos sobre qué pensaban y sentían éstos en relación a las lenguas, y el profesorado tendía a instrumentalizar las necesidades lingüísticas de sus alumnos. Pero, a su vez, veían que las lenguas de los alumnos inmigrantes eran válidas para la enseñanza de las segundas lenguas, aunque no sabían cómo gestionar su uso.

P4: RESULTADOS ZORNOTZA.txt - 4:19 [Otras lenguas de los alumnos inmig..] (261:266) (Super)

Codes: [H2] [PROFESORADO]

¿Consideras que son válidas las lenguas de los alumnos inmigrantes para cuando éstos aprenden euskera o castellano? ¿O piensas que para aprender euskera solamente se debe usar el euskera y para aprender castellano sólo el castellano en estos casos de inmersión?

A. ...

B. A la hora de comunicarse no importa la lengua.

C.

D. Creo las otras lenguas son importantes para aprender las de aquí.

E. Sí

Comment:

H2: Sentirse valorado.

P5: RESULTADOS IURRETA.txt - 5:13 [Otras lenguas de los alumnos inmig..] (111:112) (Super)

Codes: [H2 BALORATUA]

[IRAKASLEAK]

¿Consideras que son válidas las lenguas de los alumnos inmigrantes para cuando éstos aprenden euskera o castellano? ¿O piensas que para aprender euskera solamente se debe usar el euskera y para aprender castellano sólo el castellano en estos casos de inmersión?

Creemos que son válidas sus lenguas y, sobre todo, otras lenguas que ellos conocen como el francés.

Comment:

H2: Sentirse valorado.

Además, si bien la actitud de los alumnos en las clases cotidianas de lengua ya era positiva, después de la intervención mejoraba en un 86.7% en clase de castellano y un 70%

en clase de euskera, ya que los propios alumnos aceptaban sentirse mejor utilizando sus lenguas maternas en el instituto.

P6: DIARIO DE LA INTERVENCIÓN 1.txt
- 6:14 [Yocairy..] (148:150) (Super)

Codes: [2H] [ALUMNADO]

Yocairy: mi madre dice: es bonito hablar rumano en el instituto.

(¿Le has enseñado el vlog? Sí)

Anthony: Yo es la primera vez que he escuchado rumano.

P7: DIARIO DE LA INTERVENCIÓN 2.txt
- 7:3 [-Poner árabe es bonito] (54:54) (Super)

Codes: [2H] [ALUMNADO]

-Poner árabe es bonito

Las opiniones sobre el proceso de enseñanza de lenguas que desarrollaban en los centros también eran positivas en el 56.6% sobre el castellano y en un 63.3% sobre el euskera. Porcentajes que no concordaban, curiosamente, con la opinión que tenían estos alumnos sobre la dificultad de aprender estas lenguas: para el 50% aprender castellano era fácil y para un 50% difícil, y para el 81.8% era difícil aprender euskera y el 18.2% señalaba que era fácil. Sobre los ejercicios diarios que se hacían en las clases de lenguas opinaban lo siguiente: para el 53.3% eran aburridas las actividades de la clase de castellano y para un 53.3% eran divertidas las actividades de las clases de euskera; pero esto cambia cuando hablamos de la validez para aprender de dichas actividades. Así, los ejercicios que se hacían en castellano, a pesar de ser más aburridos, un 63.3% opinaba que eran válidos para aprender. En cambio un 72.2% decía que las actividades que se hacían en clases de euskera no servían para aprender.

Tras la intervención basada en la creación y uso de los vlogs los datos mejoraron

significativamente, ya que en euskera el 90% y el castellano 90.3% consideraban los ejercicios realizados en la citada intervención como válidos y divertidos al mismo tiempo.

Analizando la segunda hipótesis, «la presencia y la utilización de todas las lenguas hace que el alumnado inmigrante se sienta valorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas», observamos que tal y como hemos dicho anteriormente, las lenguas de los alumnos inmigrantes no se utilizaban casi en los centros de enseñanza, y que cuando se hacía era de forma anecdótica y no para la comunicación real, esto es, sin dar importancia ni priorizar el empleo real de la lengua. Por ello entendemos que el alumnado considera sus lenguas de menor rango o que las limita al entorno familiar y social.

P 4: EMAITZAK ZORNOTZA.txt - 4:8
[Ikasle etorkinen beste hizkunt..] (164:169) (Super)

Codes: [H1 ACTITUD] [H1 VALORADA]
[PROFESORADO]

¿Se tienen en cuenta las otras lenguas del alumnado en el instituto? ¿Cómo? ¿Para qué?

A. ...

B. No. Son asuntos para con los amigos: alguna vez los portugueses han hablado en rumano.

C.

D. Pocas veces. Traducir alguna canción o verso a sus lenguas. Carteles hechos por ellos.

E.

P5: EMAITZAK IURRETA.txt - 5:8 [Ikasle etorkinen beste hizkunt..] (75:76) (Super)

Codes: [H1 ACTITUD] [H1 VALORADA]
[PROFESORADO]

¿Se tienen en cuenta las otras lenguas del alumnado en el instituto? ¿Cómo? ¿Para qué?

Sí, al aprender vocabulario, las palabras aparecen en euskera, español y en su lengua (árabe).

Pese a que no se toman medidas concretas para facilitar el proceso, es evidente que tanto profesores como técnicos del *Berritzegune* (Centro de ayuda al profesorado del Gobierno Vasco) valoraban positivamente mantener las lenguas maternas del alumnado. La discrepancia llegaba cuando explicaban por qué era beneficioso. Entre el profesorado encuestado, por un lado hay quien mencionaba la autoestima, el enriquecimiento y el deseo y la necesidad de mantener las raíces. Por otro lado, también podemos encontrar profesores que veían la necesidad de mantener la lengua materna porque estos alumnos probablemente, tarde o temprano, volverían a sus países de origen: «Sí, ¿hay alguien que quiera perder su lengua materna? Todos/as queremos mantener nuestras raíces. Además, muchos/as volverán a sus países. Esta semana ha llegado un nuevo alumno y no estará aquí por más de un año» (~5:12, (106)).

Además, el 80% del alumnado pensaba que utilizar su lengua en el instituto sería positivo para su aprendizaje e integración. Al 86.7% le gustaría aprender su lengua materna en el centro educativo y al 95.5% poder utilizarla para aprender euskera y al 89.9% para aprender castellano.

Después de la intervención el 84.4% valoró de forma positiva la presencia de sus lenguas para trabajar la lengua oral castellana, y el 90% para trabajar la lengua oral vasca.

La justificación de estos resultados la encontramos en el análisis cualitativo donde se aprecia que los alumnos inmigrantes se habían sentido valorados al poder demostrar que eran expertos en esas lenguas y porque habían podido aportar algo propio de sí mismos al instituto.

P7: DIARIO DE LA INTERVENCIÓN 2.txt
- 7:1 [Hemos visto el blog..] (52:56) (Super)
 Codes: [H1 + H2] [ALUMNADO]

Hemos visto el vlog y hemos conversado sobre él a su nivel, teniendo en cuenta las dificultades de comprensión, y sobre todo, expresión de este alumnado.

- Me gusta salir.
- Poner árabe es bonito.
- Aprendo castellano, pero con árabe.
- Divertido.

En lo que se refiere a la tercera hipótesis, «El uso del vlog posibilita el proceso de enseñanza-aprendizaje afectivo de segundas lenguas», se pueden realizar dos apreciaciones: una relacionada con el uso de Internet y otra, más concretamente, con la creación de los videoblogs.

El empleo de Internet en la enseñanza de segundas lenguas obtiene resultados representativos en la percepción del alumnado en cuanto al uso de Internet. Nos referimos a continuación a los siguientes análisis y resultados sobre las opiniones vertidas por el alumnado antes y después de la realización de la intervención.

Antes de la intervención, el 70% del alumnado encuestado señalaba que utilizaba Internet en su vida cotidiana, pero sólo 26% lo utilizaba para aprender castellano en estas clases y un 9.1% en clases de euskera. Así, cuando se les planteó en la primera encuesta el ítem «Me gustaría utilizar Internet para aprender lenguas en el instituto», el 85% respondió que mucho, y un 15% que poco.

Respondiendo al deseo anterior, tras utilizar Internet para realizar y presentar las actividades de la intervención, las percepciones de los participantes fueron muy positivas: al 85% le gustó mucho ver su trabajo colgado en Internet; al 83.3% le gustó mucho

que el resto de compañeros pudiera ver su trabajo en Internet; al 80% le gustó mucho que los profesores pudieran ver su trabajo por Internet; y lo que es aún más importante, el 83.3% tenía intención de seguir usando Internet para aprender lenguas (mediante vlogs).

Unido a esto último, analizamos el apartado relacionado con el uso y la creación de los vlogs. Así, en cuanto a la creación de microvídeos, hay que decir que lo han considerado como un trabajo fácil, más allá de las dificultades que les produce tener un nivel bajo de la lengua.

En cuanto a realizar microvídeos, guiones, grabar vídeos, editar subtítulos y colgarlos en el vlog, los participantes han dicho lo siguiente:

a. Hacer guiones de vídeo les ha resultado difícil al 53.3% y fácil al 46.7%. Aquí la diferencia es pequeña, precisamente porque es donde aparece la dificultad relacionada al uso de la lengua que se ve reflejada en el alto porcentaje de la percepción de dificultad. Sin embargo, al preguntarles sobre si les ha resultado divertido o aburrido, el porcentaje cambia, el 63.3% dice que ha sido divertido, mientras que sólo un 36.7% lo califica de aburrido.

b. Grabar vídeos les resulta muy fácil en general, el 90% ha declarado que le ha resultado fácil frente al 10% que dice haberle resultado difícil. El porcentaje es similar al del 93.3% que dice que ha sido divertido contra el 6.7% que manifiesta haberle resultado aburrido.

c. Poner subtítulos a los vídeos, lo cual ha sido llevado a cabo mediante el programa MovMaker, ha sido la parte más difícil del proceso ya que un 56.7% lo describe como difícil. Sin embargo, al 70% de los participantes le ha parecido divertido.

d. Por último, crear el vlog y colgar los vídeos les ha parecido fácil (76.7%) y divertido (83.3%).

En el último análisis realizado sobre la intervención, por medio de la aplicación de la ANOVA, se compararon los datos de los dos centros escolares y las dos lenguas (el euskera y el castellano) para comprobar si había diferencias significativas entre el uso de una u otra lengua para realizar las tareas planteadas por el investigador. El resultado fue que al comparar los datos no se identificaron diferencias significativas, de lo que se deduce que no supone grandes cambios realizar la intervención en una lengua o en otra. Así pues, extrapolando los datos, podemos afirmar que esta metodología para trabajar sobre la oralidad se puede llevar a cabo en la enseñanza de la oralidad de cualquier segunda lengua.

De este modo, y tras la revisión de los resultados tanto cualitativos como cuantitativos, podemos concluir que el uso de vlogs para la relación de una enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas a alumnado inmigrante y basado en el respeto a la afectividad es factible y mediante su práctica se obtienen resultados educativos positivos en cualquiera de las dos lenguas, ya que:

a. Revisar los vlogs y ver los vídeos de los demás compañeros aporta tranquilidad a los alumnos y alumnas inmigrantes lo que propicia un clima positivo y una mejor autoestima.

b. Crear vlogs da pie a reflexionar en pequeños grupos sobre las lenguas y sus diferentes aspectos, además de que al planificar el trabajo se utiliza la lengua de forma inconsciente y real.

c. La creación del vlog posibilita que se puedan utilizar todas las lenguas que conviven en el aula, lo que aporta mayores niveles de importancia a las lenguas propias del alumnado inmigrante.

4. Discusión y líneas de investigación futuras.

A tenor de los resultados obtenidos afirmamos que las tres hipótesis planteadas al inicio de esta investigación quedan confirmadas. Por ello, la presencia y utilización de todas las lenguas dentro del proceso enseñanza-aprendizaje de una forma no anecdótica sino sistemática y planificada, hace que el alumno se sienta valorado, se convierta en experto y comparta una parte importante de su identidad con el centro de enseñanza. Todo ello repercute positivamente en la actitud del alumnado; ya que éste se siente participe activo y valorado por el mundo que rodea a la nueva lengua que está aprendiendo.

Además, la utilización de herramientas web 2.0, los vlogs, posibilita una metodología activa y cooperativa, donde la comunicación real y/o verosímil toma un cariz relevante. Y precisamente la creación de los vlogs (con microvídeos) es lo que acerca las clases de las segundas lenguas al día a día del alumnado que se implica más con el centro, lo que mejora la relación con compañeros y profesores, potenciando así el respeto al factor afectivo dentro de este proceso de aprendizaje lingüístico.

Por lo tanto, podemos apreciar que cuando se toma como variable principal la afectividad para desarrollar la destreza oral lo esencial no es la lengua que se está aprendiendo (euskera o castellano), ya que en la investigación no se aprecian diferencias notorias entre los alumnos que estudiaban euskera o castellano, ni en relación a su procedencia; sino el trato y uso que se hace de aquello que estos alumnos pueden aportar al centro de enseñanza. En este caso una parte esencial de su identidad: sus lenguas.

De este modo y teniendo en cuenta tanto

los resultados de la investigación como sus límites y dificultades, sería interesante seguir con el desarrollo de esta línea de investigación abierta realizando las siguientes investigaciones en el futuro:

a. Probar los vlogs con los alumnos inmigrantes que irán incorporándose. Determinar en qué aspectos, en qué medida, y por qué les serán de ayuda en el aprendizaje lingüístico desde el punto de vista del factor afectivo.

b. Determinar el nivel lingüístico de los microvídeos que se incluyen en los vlogs. De ese modo, el alumnado podrá progresar nivel a nivel considerando los ítems que correspondan a cada estadio lingüístico.

c. Ampliar tanto el tiempo destinado a la intervención como el campo de aplicación y extenderlo a alumnado de otros países y con otras lenguas, para poder comparar esos resultados a nivel cuantitativo como cualitativo.

5. Fuentes de financiación.

La presente investigación forma parte del Proyecto de Investigación IT 448-10, línea de investigación N°4, denominado «Contenidos digitales educativos», dirigido por el Dr. Carlos Castaño Garrido y financiado por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.

6. Referencias bibliográficas.

Alcer, A.M. & Díaz, J.E. (2010). La influencia de la afectividad sobre el aprendizaje del inglés en una ambiente en línea. *Notas: Boletín electrónico de investigación de la asociación Oaxaqueña de psicología A.C.*, 5(2), 137-144.

Amorós, L. (2009). Weblogs para la enseñanza-aprendizaje. *Píxel-Bit. Revista de*

Medios y Educación, 35, 61-71.

Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University.

_____ (2007). Self-concept as part of the affective domain in language learning. En F. Rubio (Ed.). *Self-esteem and foreign language learning* (pp. 13–27). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Ausubel, D.P. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México:Trillas. PMID:797459

_____ (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.

Bustamante, C., Hurlbut, S. & Moeller, A. (2012). Web 2.0 and language learners: moving for consumers to creators. En T. Sildus (Ed.). *Touch the world*. Recuperado de <http://www.cscftl.org/documents/2012Report.pdf#page=89> (5-2-2013).

Cabañas Martínez, M.J. (2008). El factor afectivo y la enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares. *Interlingüística*, 17, 220-229. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/xervlet/articulo?codigo=2316945>

_____ (2009). *La afectividad en la enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares*. León: Universidad de León.

Castaño, C., Maíz, I., Palacio, G. & Villarroel, J.D. (2008). *Prácticas educativas en entornos Web 2.0*. Madrid: Síntesis.

Chartrand, R. (2012). Social networking for language learners: creating meaningful output whit Web 2.0 tools. *Knowledge Management and E-Learning: An International Journal*, 1(4), 97-101. Recuperado de <http://www.kmel-journal.org/ojs/index.php/online-publication/article/viewFile/170/124>

Chastain, K. (1975). Affective and ability factors in second language acquisition. *Languagelearning*, 25(1), 153-161.

<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1975.tb00115.x>

Coscollola, M.D. & Agustó, M.F. (2010). Innovación educativa: experimentar con las TIC y reflexionar sobre su uso. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, 171-180.

García, P. (2008). Los espacios afectivos en el aula de segundas lenguas. *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*, 35. Recuperado de <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/espaciosafectivogarcia.pdf>

García Mateos, C. (2008). Culturas, lenguas, estrategias y procedimientos del aprendizaje de la L2 por alumnos inmigrantes adultos. I. Ballano Olano (Coord.). *I Jornadas sobre lengua, currículo y alumnado inmigrante. Actas de jornadas* (pp. 43-45). Bilbao: Universidad de Deusto.

Garay, U. (2011a). *Ahozkotasunareni kaskuntza-irakaskuntzaDBHkoikas leetorkinetan* (Tesis doctoral digitalizada). Bilbao: Universidad del País.

Garay, U. (2011b). Un lugar para las lenguas inmigrantes en el aula: los vlogs. *Ikastorratza, e-revista de Didáctica*, 8. Recuperado de http://www.ehu.es/ikastorratza/8_alea/aulas/aulas.pdf

Gimeno Sanz, A. (2012). Foreword. En S. Thouësny & L. Bradley (Eds.). *Second language teaching and learning with technology*. Dublin: Research-publishing.net. Recuperado de <http://research-publishing.net/publication/978-1-908416-00-1.pdf>

Gholam-Ali, K., Farshad, M., Esmaeil, H. & Morteza, B. (2013). The influence of EFL student's self-esteem on their speaking skills. *The International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*

(*JLLALW*), 2(2), 77-84.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Nueva York: Batman Books.

Habrat, A. (2013). The Effect of Affect on Learning: Self-Esteem and Self-Concept. *Language in Cognition and Affect*, 239-253. doi: 10.1007/978-3-642-35305-5_14

http://dx.doi.org/10.1007/978-3-642-35305-5_14

Hayati, A. & Ostadian, M. (2008). The relationship between self-esteem and listening comprehension of EFL students. *Published Research, Faculty of Letters and Humanities*, 300-312. Recuperado de http://bibliotecavirtualut.suagm.edu/glossa2/journal/jun2008/the_relationship_between_self-esteem.pdf

Heyde, A.W. (1979). *The relationship between self-esteem and the oral production of a second language* (Tesis Doctoral). Michigan: University of Michigan.

Hilgard, E.R. (1966). *Theories of learning*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Alcalá de Henares: Publicaciones del Instituto Cervantes.

Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.

_____ (1985). *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.

_____ (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.

Larrea, A.M., Raigón, A.R. & Gómez, M.E. (2012). ICT for intercultural competence development. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 40, 115-124.

Mercer, S. (2012). The Complexity of Learner Agency. *Apples-Journal of Applied Language Studies*, 6(2), 41-59. Recuperado de [http://](http://apples.jyu.fi/)

apples.jyu.fi/

Nikleva, D.G. (2009). La convivencia intercultural y su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos*, 5, 29-40.

Osgood, C.E. (1976). *La medida del significado*. Madrid: Gredos.

Sorden, S. (2012). The cognitive theory of multimedia learning. *Handbook of educational theories*. Charlotte, NC: Information Age Publishing. Recuperado de http://sorden.com/portfolio/sorden_draft_multimedia2012.pdf

Stevick, E.W. (1998). *Working with Teaching Methods: What's at Stake?*. Boston: Heinle & Heinle.

Van Lier, L. (2008). Agency in the classroom. En J. P. Lantolf & M. E. Poehner (Eds.). *Sociocultural theory and the teaching of second languages* (pp. 163-186). London: Equinox.

Vila, I. (1999). Inmigración, educación y lengua propia. *Aula Intercultural*, 145. Recuperado de <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/lenguapropia.pdf>

Zhang, G. & Zhao, Y. (2011). Technology uses in creating second language (L2) learning environments: When learners are creators. En M. Koehler & P. Mishra (Eds.). *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2011* (pp. 2940-2945). Chesapeake, VA: AACE

Fecha de recepción: 05-12-2012

Fecha de evaluación: 11-01-2013

Fecha de aceptación: 25-02-2013