

# Reflexión sobre la transición de la escuela secundaria a la universidad en el aula ELA

MARÍA DEL PILAR SORIA MILLÁN

<https://orcid.org/0009-0000-1594-9620>

Universidad La Sapienza (Roma)

**Resumen:** A partir de los datos obtenidos en una encuesta realizada a estudiantes universitarios de español como lengua extranjera en abril de 2023, este estudio tiene como objetivo extraer conclusiones sobre la situación actual de las aulas de español en Italia. La encuesta, en la cual participaron estudiantes universitarios que dieron su opinión sobre la educación preuniversitaria que recibieron, se centró en la experiencia de aprendizaje del español durante sus años de educación primaria y secundaria y, más recientemente, en la universidad. Esta encuesta revela un alto grado de implicación emocional, destacando el impacto que los profesores tienen en los alumnos, no solo en términos académicos, sino también en el nivel personal y, sobre todo, en la transmisión de la cultura dentro de este proceso de aprendizaje. Por lo tanto, el foco de reflexión gira en torno a la relevancia de ciertos aspectos clave del proceso de aprendizaje, como la gramática, la sintaxis, el léxico, la fonética, etc., en relación con la necesidad latente de prestar atención al elemento emocional y cultural dentro del aula de español como lengua adicional, ya que esto se convierte en un motor para la adquisición de una segunda lengua.

**Palabras clave:** español como lengua extranjera en el aula preuniversitaria; dimensión emocional del aprendizaje; transición educativa.

**Abstract:** With data obtained from a survey conducted on university students of Spanish as a Foreign Language in April 2023, this study aims to draw conclusions about the current situation of Spanish language classrooms in Italy. The survey, which involved university students who provided opinions about the pre-university education they received, focused on the experience of

acquiring Spanish during their primary and secondary education years and lately at the university. This survey reveals a high degree of emotional involvement, highlighting the impact that teachers have on learners, not only in academic terms but also on a personal level and, above all, in the transmission of culture within this learning process. Therefore, the focus of reflection revolves around the relevance of certain key aspects of the learning process such as grammar, syntax, lexicon, phonetics, etc., in relation to the latent need to pay attention to the emotional and cultural element within the Spanish as a Foreign Language classroom, as this becomes a driving force for the acquisition of a second language.

**Keywords:** Spanish as a foreign language in the pre-university classroom; emotional dimension of learning; Educational transition.

## 1. Introducción

El presente estudio realizado en 2023 en Roma (Italia) tiene como objetivo dar una primera visión de la transición de estudiantes de secundaria a centros universitarios centrándose en aprendientes ELA, de primero, segundo y tercer curso de la carrera de Mediación Lingüística e Intercultural y de la de Traducción e Interpretación. Muchos de ellos acababan de llegar a la universidad procedentes de institutos de secundaria de lenguas modernas (en Italia *Licei Linguistici*). Esta transición de la educación secundaria a la universitaria conlleva muchos retos y el aprendiente comienza a sentir que las fórmulas de estudio con las que contaba en el instituto se le quedan pequeñas en unas ocasiones y, en otras, dejan de ser aplicables. Además, siente que la protección con la que contaba en su anterior centro ha desaparecido y ahora son sus propias herramientas las que le ayudarán a navegar en un nuevo mar en el que decidió adentrarse. Si bien la metáfora pudiera resultar exagerada, una encuesta realizada a unos 200 estudiantes y a la que 124 de ellos respondieron, ayudó a ver con mayor precisión cómo es este paso de una orilla a otra y cómo y cuáles son los medios con los que cuentan para avanzar en el, a veces, arduo proceso del aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Durante muchos años y, sobre todo, a través de las producciones escritas que entregan los alumnos, quise adentrarme en lo que allá por los años ochenta estudió Krashen (1982, p. 57) so-

bre «su hipótesis del filtro afectivo, que en el proceso de aprendizaje de un segundo idioma influyen tres variables: la motivación del estudiante, la confianza en uno mismo y la ansiedad». Como cualquier profesor de lenguas sabe, la motivación es uno de los componentes latentes de los primeros cursos universitarios, la ansiedad podría relacionarse con los segundos años, mientras que la confianza en uno mismo se adquiere principalmente con la seguridad que el aprendiente tiene no solo por los conocimientos adquiridos, sino también por la certeza que proporciona adueñarse del espacio en el que se encuentra.

Empiezo este trabajo exponiendo los resultados obtenidos sobre lo que vivieron estos estudiantes cuando estaban en la escuela primaria y secundaria. Seguidamente, presento las incertidumbres que se proponen respecto a la enseñanza ELA en la escuela italiana, para concluir con algunas breves propuestas para el futuro.

## 2. Punto de partida

Tras estudiar gran parte de la teoría sobre la adquisición de las lenguas y el componente emocional, hice una investigación empírica con mis propios alumnos para estudiar los casos más cercanos a mí: pregunté sobre su proceso de aprendizaje de la lengua española desde la escuela hasta ese preciso momento, siendo consciente de que el número no me daría resultados ni válidos ni fiables, pero sí, al menos, un primer paso para ver cómo poder seguir con la labor docente en la didáctica ELA en un momento en el que el aprendiente mira más hacia el móvil que hacia la pizarra o prefiere preguntar a la inteligencia artificial antes que a su compañero de banco. Y lo que quedó reflejado fue lo siguiente.

### 2.1. Los alumnos

Los 124 estudiantes universitarios respondieron a la encuesta enfocada principalmente en su experiencia como estudiantes preuniversitarios y en la transición de un centro educativo al otro. La mayor parte está en tercer curso de carrera universitaria (*Laurea Triennale*) y otra gran parte en primeros y segundos cur-

sos de la especialización (*Laurea Magistrale*). El rango de edades es bastante diverso, pero la edad predominante es 20 años. La mayoría (54 respuestas) empezó a estudiar en la escuela media italiana (en España sexto de primaria y primero de ESO), lo que quiere decir que estudian lenguas extranjeras durante los siete años anteriores a su llegada a las aulas universitarias. El siguiente gran grupo son los que empezaron en la Secundaria (41 respuestas), o sea, cinco años de estudio de lenguas.<sup>1</sup>

## 2.2. Los profesores

La encuesta no solo se refiere al alumno y a los métodos, sino que se adentra en el perfil del profesorado de secundaria. A la pregunta: «¿Recuerdas a algún/a profesor/a de los/as que tuviste?», en general, comentan los recuerdos positivos hacia los docentes porque fueron amables, simpáticos o dulces; porque les transmitieron una pasión por el español o porque hacían las clases divertidas o interactivas. Otros los recuerdan por métodos de enseñanza creativos o inclusivos (uso de música, juegos o actividades teatrales). Algunos destacan que los profesores eran muy competentes o que les enseñaron mucho a nivel lingüístico. Algunos mencionan que los profesores eran muy severos, pero justos, lo que les ayudó a mejorar el idioma. Un grupo de encuestados mencionó que gracias a sus profesores desarrollaron una pasión por la lengua, que incluso los llevó a querer ser profesores de español en el futuro. Si bien resaltan lo positivo, algunos exponen aspectos negativos que son relevantes, porque en muchos casos no son aislados, así como fomentar la competición o no apreciar ciertas variantes del español, como el «latinoamericano» (*cit.*). Y este último aspecto es un punto que reaparece cada inicio de año académico cuando los alumnos preguntan si es posible hablar con la forma personal *vos* o *ustedes* en vez de *vosotros*.

1. La estructura de la escuela italiana es la siguiente: Educación Primaria dividida en cinco cursos (edades comprendidas entre los 6 y los 11 años); Educación Secundaria de Primer Grado dividida en tres cursos (edades comprendidas entre los 11 y los 14 años); Educación Secundaria de Segundo Grado dividida en cinco cursos (edades comprendidas entre los 14 y los 19 años). Mientras que la estructura universitaria en la Facultad de Letras se divide en tres cursos denominada *Laurea Triennale* y dos años de especialización, *Laurea Magistrale*.

## 2.3. La didáctica

Un 84 % recuerda sus primeras lecciones como clases en las que aprendían con un método tradicional basado en la gramática. Algunos hablan de un método nuevo, pero con gramática. La mayoría (29,8 %) percibieron el método como nuevo e innovador. Sin embargo, un porcentaje significativo (15,3 %) lo consideró tradicional.

La mayoría de las respuestas hablan del enfoque gramatical-tradicional como el método didáctico más conocido entre los encuestados (93 %). Con todo, los resultados también muestran un buen nivel de conocimiento sobre otros métodos como el enfoque comunicativo, por tareas (47,6 %) y léxico (54 %).

Las actividades en clase se centran en reglas gramaticales y ejercicios tradicionales de enfoque estructuralista: conjugar verbos, completar huecos, traducir textos. Otras actividades en las que se incluían el elemento lúdico les divertía más, como ver películas, oír canciones o trabajar en grupos, y cuando más disfrutaban era con los concursos de verbos o actividades en Padlet. Estas para los encuestados resultaban actividades con las que podían adquirir mayor léxico y conciencia cultural. Algunos expresan su satisfacción en el aprendizaje ELA a través de usos innovadores como la *flipped classroom* o las plataformas en línea.

En resumen, las respuestas evidencian una mezcla entre enfoques tradicionales y actividades dinámicas, con opiniones variadas sobre qué aspecto del método resultaba más efectivo o entretenido. La gramática tiene un papel central, puesto que la enseñanza tradicional, focalizada en esta, sigue siendo predominante en muchas clases de español. Valoran también el léxico y lo consideran como muy importante en el proceso de aprendizaje, pero destrezas como la comprensión lectora, la escucha y la preparación para exámenes, aunque importantes, no eran los focos principales en la mayoría de las clases. Estos resultados también abren la ventana a una reflexión sobre cómo combinar la enseñanza de la gramática con el desarrollo de habilidades comunicativas para la práctica de la lengua en situaciones reales. Esto merece una reflexión sobre la actualización de los docentes, su edad o bagaje académico y/o sobre la identidad de los centros educativos.

Más allá de los métodos didácticos y actividades tradicionales, comentaron sobre la adquisición de elementos culturales de Espa-

ña e Hispanoamérica, así como de literatura española (clásicos y contemporáneos). Algunos mencionan haber aprendido a hablar y pronunciar correctamente, adquiriendo confianza para comunicarse en el idioma. Aspecto este que muy pocas veces aparece, dado que la enseñanza centrada en la pronunciación en dos lenguas tan afines suele ser un punto débil. Es importante señalar que un número pequeño habla de valores sociales y de haber aprendido respeto, disciplina y a trabajar en armonía con compañeros.

Al tomar en cuenta las opiniones de los estudiantes respecto a los contenidos que les crean mayor insatisfacción se resalta el énfasis excesivo en la gramática en detrimento de la práctica de la lengua oral. Esta necesidad de practicar la lengua hablada se enlaza, además, con la percepción de que ciertos ejercicios eran aburridos o no tenían una aplicación real en la vida cotidiana. Otros aspectos desmotivadores son, por un lado, las evaluaciones centradas en la memorización y, por otro, la actitud de algunos profesores.

Para finalizar la encuesta, se quiso saber sobre la diferencia entre la enseñanza de diferentes lenguas extranjeras. La mayoría de los estudiantes consideran que las clases de español y otras lenguas extranjeras (como el inglés y el francés) compartían ciertas similitudes en su estructura y contenido. Por ejemplo, focalización en las reglas gramaticales, realización de ejercicios escritos y orales para practicar la lengua, así como la lectura de textos literarios. Sin embargo, se aprecian algunas diferencias con la clase de español, pues en esta se realizaban más actividades de conversación y práctica oral en comparación con otras lenguas. Pero, por otra parte, las clases de inglés o francés tenían una estructura más organizada y tradicional. En general, los estudiantes perciben que las clases de lenguas extranjeras comparten una estructura básica similar, pero existen variaciones en cuanto al énfasis en la gramática, la práctica oral y la variedad de actividades propuestas.

## 2.4. La transición de la clase al aula

Siendo la transición el eje de la encuesta, se preguntó sobre este paso. Los estudiantes perciben que las clases de español en la universidad son más prácticas, dinámicas y centradas en el desarrollo de las habilidades comunicativas, en comparación con las clases de la escuela, donde se suele poner mayor énfasis en la

gramática y la teoría. Sienten que en la universidad estudian diferentes variedades del español, prestando especial atención a las variedades diatópicas y culturales y los temas se abordan con mayor profundidad. De alguna forma manifiestan que el proceso de aprendizaje en la universidad ha dado un giro y esto también se debe a que perciben que con el profesor universitario pueden recibir una retroalimentación más personalizada, eso les da mayor posibilidad de sentirse libres para expresarse y cometer errores fomentando su aprendizaje.

### 3. De la reflexión a la acción

La reflexión a la que nos llevan estas respuestas en cuanto a la diferencia entre escuela y universidad se centra sobre todo en la motivación: el enfoque más comunicativo y dinámico de la universidad suele aumentar la motivación de los estudiantes, ya que ven una aplicación práctica del idioma. Esto puede llevar a un aprendizaje más autónomo y profundo. Asimismo, esta motivación fomenta el desarrollo de habilidades comunicativas más allá de la gramática, como la expresión oral, la escucha activa y la interacción intercultural. La atmósfera más permisiva de la universidad consiente que los estudiantes se sientan más cómodos al cometer errores y experimentar con el idioma, aumentando, así, su confianza. Así pues, no es indiferente deducir que los estudiantes que han experimentado un enfoque más comunicativo en la escuela suelen tener una transición más suave hacia la universidad.

Los resultados analizados seguramente no crearán ningún estupor entre el profesorado de secundaria o universitario, porque son datos conocidos desde hace décadas. La cuestión es que, si la situación ha cambiado poco desde hace años y no actuamos, seguirán siendo iguales en el futuro. Por lo tanto, lo que nos resulta relevante de esta encuesta es el hecho de la poca evolución que la didáctica de ELA ha sufrido durante estas décadas. En el ámbito de la formación docente, todos estos datos son muy útiles, pero sobre todo un dato obtenido nos lleva a trabajar en este cambio para poder hacer propuestas concretas y mejorar la situación: la universidad crea futuros profesores y hay que darles nuevas herramientas para que las lleven a las escuelas. ¿Por qué insistimos tanto en la gramática? ¿Por qué nos importa tanto hacer ejercicios

estructurales si a los alumnos les aburre enormemente? ¿Cómo puede incomodar el acento de variedades hispanoamericanas?

Desde los años setenta se ha trabajado constantemente con el aspecto afectivo de la adquisición de una lengua extranjera. En el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* se hace hincapié e implanta la influencia de los factores afectivos en el desarrollo de la competencia comunicativa. La investigación en el campo de la adquisición de segundas lenguas ha demostrado que la personalidad, las actitudes, las creencias y los estilos de aprendizaje individuales modulan el proceso de aprendizaje. En este sentido, el marco conceptual del *saber ser* va más allá de la mera adquisición de conocimientos lingüísticos, abarcando también el desarrollo de competencias socioafectivas y metacognitivas. Por ello, es fundamental considerar no solo el *saber*, sino también el *saber ser* y el *saber hacer* en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no solo se ve afectada por sus conocimientos, 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. (MCRE, 2002)

### 3.1. El profesor

En cada momento del proceso del aprendizaje, independientemente del manual, los profesores deben crear la motivación del alumno, porque poner una película es divertido, pero no enseña. El docente debe conocer bien al grupo desde el minuto cero y saber qué necesitan para poder adaptar los manuales, mezclarse entre ellos, romper las barreras físicas y de edad, mediar entre el manual y el aprendiente, despertar curiosidad, seducirlos con un tema y engancharlos. Entonces qué hacer:

- *Centrase en el estudiante*, observando a sus alumnos, conociendo sus intereses y sus necesidades y adaptar las actividades y los contenidos a su realidad.
- *Despertar la curiosidad*, utilizando materiales auténticos y relevantes para los estudiantes, como canciones o poemas, para generar interés y motivación.



- *Fomentar la autonomía*, proporcionando herramientas y estrategias para que los estudiantes sean capaces de aprender de manera autónoma y responsable.
- *Permitir el error*, creando un ambiente en la clase donde los errores se vean como oportunidades de aprendizaje.
- *Conectar con la vida real*, vinculando las actividades a situaciones reales y cotidianas, para que los estudiantes puedan aplicar lo aprendido fuera del aula.
- *Dinamizar la gramática*, enseñándola de manera contextualizada y significativa, evitando ejercicios mecánicos y repetitivos.
- *Transmitir valores*, fomentando el desarrollo personal de los estudiantes.
- *No hacer uso indiscriminado* de materiales didácticos, sin un buen planteamiento, evitando actividades que no promuevan el desarrollo de habilidades.

### 3.2. El aprendiente

En la escuela están construyendo su vida, en la universidad son personas que eligen y toman conciencia de su futuro. Adquieren el sentido de la responsabilidad sabiendo que de ellos depende tener un buen nivel lingüístico que les valga para trabajar. Nadie les va a decir lo que tienen que hacer, como en la escuela, sino cómo tienen que aprender, para que aprendan. Entonces qué aconsejar:

- *Desarrollar habilidades de aprendizaje autónomo*, abandonando la figura del profesor-guía (de secundaria) y del grupo como refugio para pasar a gestionar su propio proceso de aprendizaje.
- *Adquirir léxico*, requiriendo la clase invertida para que la gramática no sea central, sobre todo en los primeros años de carrera.
- *Enriquecer el proceso de aprendizaje*, interactuando con compañeros de diferentes orígenes y culturas para fomentar la motivación.

### 3.3. El material

No todo el material que ofrece el mercado es atractivo ni engancha. No todo el material que elige el docente gusta al aprendiente. No todo el material es desechable, muchas cosas funcionan, pero no quizás como se proponen. Entonces:

- *Proponer actividades* que agilicen la unidad de un manual, incluyendo actividades creadas *ex profeso* e integrando la gramática para que hagan cosas fuera del manual.
- *Analizar lo que los alumnos valoran de la escuela*: cómo se debería hacer en la práctica, por ejemplo, analizando manuales de secundaria italianos y dinamizando las unidades para aumentar la motivación.

## 4. Conclusiones

La diferencia principal que se vislumbra en esta transición es que el aprendiente tiene que ser consciente de que tiene que ser autónomo, que sepa que hay millones de personas como él y que, para aprender, hay que ser curioso y ahí el profesor es quien debe despertar esa curiosidad. La relación entre el componente afectivo y el aprendizaje de lenguas en la transición de la escuela secundaria a la universidad es un área de investigación muy activa y con un gran interés. Comprender cómo evoluciona el componente afectivo en esta etapa es crucial para diseñar estrategias de enseñanza más efectivas y personalizadas, exitosas y significativas. Además, las creencias sobre las propias capacidades lingüísticas y sobre el aprendizaje de idiomas en general pueden variar significativamente de ciclo a ciclo.

Los cambios cognitivos y emocionales propios de la juventud temprana pueden influir en la forma en que los estudiantes experimentan el aprendizaje de lenguas. Es importante brindar apoyo individualizado a los estudiantes para ayudarles a superar las dificultades y que así puedan alcanzar sus objetivos.

## 5. Referencias

- Balboni, P. (2005). L'acquisizione di una Ls da parte di giovani adulti. En: Pavan, E. (ed.). *Il lettore di italiano all'estero. Formazione linguistica e glottodidattica*. Bonacci.
- Bandini, S., Gasparini, F. y Silva, F. (2023). Positive Artificial Intelligence Meets Affective Walkability. En: Y. Ohsawa (ed.). *Living Beyond Data Toward Sustainable Value Creation* (pp. 161-178). Springer

Science and Business Media Deutschland GmbH DOI: 10.1007/978-3-031-11593-6\_9

- Curatolo, P. R. A. (2013). *La orientación, la tutoría y el empowerment presencial y a distancia en la transición a la universidad. La experiencia italiana y española en comparación* [tesis doctoral, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/31342/22706501.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Elizondo, A., Rodríguez, J. y Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje. Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno de pedagogía universitaria*, 15(29), 3-11. <https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/296/23>
- Ernst Jourdan, A., Arán Filippetti, V. y Lemos, V. N. (2022). *Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico: Revisión sistemática en estudiantes del nivel secundario y universitario*. Universidad Regional Autónoma de los Andes; Uniandes Episteme.
- Gómez Bruguera, J. (2003). *Educación emocional y lenguaje en la escuela*. Octaedro.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second languages acquisition*. Pergamon Press.
- Matte Bon, F. (1998). *En busca de una gramática para comunicar*. Cable.
- Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente del 22 maggio 2018. <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9009-2018-INIT/IT/pdf>

