

**El fomento de las estrategias de aprendizaje y la
autonomía del alumno en niveles principiantes y
avanzados**

Isabel Moro López

**Máster de formación de profesores de español como
lengua extranjera**

Tutora: Begoña Montmany Molina

RESUMEN

El presente estudio es un acercamiento al fomento de las estrategias de aprendizaje y la autonomía del alumno en grupos de alumnos de diferente nivel. Concretamente, se pretende observar si hay diferencias entre el trabajo de dos profesores con estudiantes principiantes y avanzados. Ambos docentes trabajan bajo el enfoque por tareas. Para llevar a cabo el análisis se ha partido de diferentes estudios y literatura sobre estrategias de aprendizaje y enfoques metodológicos para llegar a una perspectiva general sobre el tema y sentar las bases del objeto de estudio. La recolección de datos se ha llevado a cabo a través de un cuestionario, observación de clases y breves entrevistas. Con la información obtenida se ha intentado dar respuesta a las cuestiones e hipótesis surgidas tras el estudio de las teorías sobre el fomento de las estrategias de aprendizaje y la autonomía del alumno.

Además de dar respuesta y arrojar luz sobre el tema planteado, este estudio también sirve de reflexión sobre la docencia del español como segunda lengua con el objetivo de mejorar el trabajo en el aula e intentar crear unas condiciones de enseñanza mejores para el alumno.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	
1.1. Justificación de la investigación	4
1.2. Articulación de la memoria: contenidos de esta memoria.	5
2. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN	
2. 1. El enfoque comunicativo: evolución hasta este enfoque y descripción.	6
2.1.1. Las tareas.	8
2.1.2. El papel del alumno.	10
2.1.3. El papel del profesor.	11
2.2. Las estrategias de aprendizaje y la autonomía del alumno.	13
2.3. Teorías sobre el tema:	
Las estrategias de aprendizaje y la autonomía del alumno.	14
3. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE LA MEMORIA.	21
4. METODOLOGÍA	
4.1. Justificación de la opción metodológica.	22
4.2. Contexto.	22
4.3. Procedimiento.	24
5. RESULTADOS/ANÁLISIS DE LOS DATOS	
5.1. Presentación de los datos.	25
5.1.1. Datos del cuestionario de A.	25
5.1.2. Datos de la observación de la clase de A1.1 de la profesora A.	29
5.1.3. Datos de la observación de la clase de B1.1 de la profesora A.	31
5.1.4. Datos del cuestionario de J.	33
5.1.5. Datos de la observación de la clase de A1.1 del profesor J.	36
5.1.6. Datos de la observación de la clase de B1.1 del profesor J.	38
5.2. Análisis de los datos; respuesta a las preguntas de investigación.	40
6. CONCLUSIONES.	44
7. BIBLIOGRAFÍA.	46
8. APÉNDICE DOCUMENTAL.	48

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Justificación de la investigación:

Cuando decidí dedicarme a la didáctica de ELE se abrió un amplio campo interesantísimo para estudiar. Años después, puede que tenga más formación, que haya leído y discutido sobre enfoques, teorías, aprendizaje, tareas, evaluación, exámenes, nuestro papel y el de los alumnos, etc. aunque sigo teniendo dudas y preguntas sobre mi trabajo. La experiencia ayuda, hace que mi inseguridad disminuya, pero muchas veces me pregunto si lo hago bien, o cómo podría hacerlo mejor. Una manera de enfrentarme a esto es reflexionar sobre mi trabajo y compartir experiencias con compañeros, que es al fin y al cabo lo que hago en esta memoria. El objetivo es aprender durante nuestra práctica docente y mejorar el trabajo.

Los enfoques y métodos han intentado dar con la mejor manera de enseñar y con la que mejor aprenden los alumnos; en definitiva, la más efectiva. Como docente es una pregunta que me hago frecuentemente y en esta memoria no pretendo dar con la fórmula mágica que nos permita planificar sesiones perfectas, pero sí responder algunas cuestiones que me surgen tras la reflexión y la experiencia: ¿Cuál es la mejor manera de enseñar?

Hoy en día tenemos claro que el aprendizaje de una lengua no depende solamente de nosotros, los profesores, sino que son los alumnos los responsables de su propio aprendizaje, y así lo señala el Marco de Referencia (2002:151). Por esta razón no creo que haya ninguna llave maestra. Podemos intentar “controlar” algunos elementos que conforman el proceso de aprendizaje como nuestro papel como profesores o el método con el que se trabaja. Pero al fin y al cabo trabajamos con personas que quieren aprender un idioma y por eso nos encontramos ante distintos estilos de aprendizaje, motivaciones y creencias. Por lo tanto, no podemos establecer una fórmula exacta para enseñar. Bajo un enfoque comunicativo los profesores adoptamos el papel de guías en clase, de orientadores en ese proceso de aprendizaje, haciendo a los alumnos responsables del mismo.

Me interesa analizar cómo se trabajan las estrategias de aprendizaje en el aula y cómo se fomenta la autonomía de los alumnos. Para profundizar un poco más, pretendo observar si hay diferencias al trabajar estas estrategias y la autonomía del alumno en diferentes niveles. Con el fin de llevar a cabo esta investigación pretendo realizar un estudio de caso.

1.2. Contenidos de esta memoria:

Este trabajo cuenta con un marco teórico en el que se hace una revisión de términos y teorías sobre las estrategias de aprendizaje y la autonomía del alumno que han servido de base para elaborar los instrumentos de recogida de datos y plantear y dar respuesta a las preguntas de esta memoria.

En la segunda parte de este trabajo se ha realizado una descripción y justificación de los métodos de investigación empleados para el estudio y en la tercera parte se han presentado los datos obtenidos y sus comentarios. Estos han servido para intentar dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas. Al final de esta memoria he presentado las conclusiones a las que se ha llegado.

2. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

El objetivo de este punto es hacer un repaso de las principales aportaciones al tema que ha habido en las últimas décadas. Empiezo este apartado profundizando en el enfoque comunicativo, haciendo una descripción y explicando la evolución hasta llegar a él. Es importante conocer este enfoque, ya que es el punto de partida de este trabajo, ofreciendo la base teórica para poder profundizar en el tema de esta memoria. Se hablará de las tareas y los papeles del alumno y del profesor que son conceptos importantes para la investigación.

A continuación se lleva a cabo una revisión de la situación del tema de la memoria hoy en día y se ofrece un análisis de lo que son las estrategias de aprendizaje, su función y sus características. Como el estudio de esta memoria toma como modelo la taxonomía que ofrece Rebecca Oxford, se hace un resumen de la aportación de la autora al tema de las estrategias de aprendizaje.

2.1. El enfoque comunicativo: evolución hasta este enfoque y descripción.

A partir de los años 50 se aplicaron a la enseñanza de segundas lenguas los principios básicos del estructuralismo, enfoque que buscaba el significado a partir de la estructura poniendo el énfasis en la lengua como materia de conocimiento. Como método de enseñanza se puso en práctica el método audiolingüe, que concebía la lengua como un sistema de estructuras y ponía el énfasis en el aspecto oral de la misma. Este método aplicaba el conductismo, teoría del aprendizaje que creía en la repetición y el hábito como medio para aprender. En esta época en el aula se llevaban a cabo prácticas orales y automatizadas de las formas y se intentaba evitar el error.

Las teorías de Skinner (1957) hicieron una importante aportación al conductismo. El autor escribió sobre el aprendizaje por medio del ensayo y el error y afirmaba que la repetición de una conducta y la estimulación positiva de esta son las claves del aprendizaje. Cuando el aprendiente responde a un estímulo y recibe una recompensa, la conducta del este se ve reforzada. Por tanto, la repetición hará que se consolide esta conducta en el aprendiente. Skinner trasladó esta teoría al aprendizaje de una lengua y afirmaba que el comportamiento verbal, como cualquier otro comportamiento humano, está marcado por sus consecuencias.

Esta teoría conductista chocó con las ideas de Chomsky (1967) al empezar a hablar de competencia lingüística, que define como la capacidad innata que tiene el ser humano de hablar y crear mensajes, sin haber sido oídos previamente. Según

esto, se puede afirmar que el lenguaje nace desde dentro del individuo y por lo tanto la gramática la tiene interiorizada cada persona y se activa según se desarrolle su capacidad. Esta visión de Chomsky dará paso a unos nuevos planteamientos sobre la lengua y su aprendizaje.

A finales de los años 60 se comienza a ver la lengua como una materia de uso y se da un giro en la didáctica y en las teorías sobre el aprendizaje de idiomas. Se empieza a prestar atención a saber usarla con una intención, un propósito o una finalidad.

Para entender esta transición, Richards y Rodgers ofrecen en su obra *Enfoques y Métodos en la enseñanza de idiomas (1986:67-68)* una descripción de la evolución que se produjo hasta llegar al enfoque comunicativo. Destacan varios factores que impulsaron el cambio hacia el nuevo enfoque. En primer lugar, Chomsky, como he mencionado anteriormente, criticó las teorías estructuralistas, ya que olvidaban o dejaban de lado algunos aspectos importantísimos de la lengua, como la creatividad o la singularidad de los enunciados. A raíz de la aportación de Chomsky, Dell Hymes (1971) acuñó el término “competencia comunicativa” que entiende como la habilidad de la persona para negociar, intercambiar e interpretar significados de un modo adecuado.

A las críticas de Chomsky se unieron las nuevas ideas de autores tales como H. G. Widdowson (1995) o Christopher Candlin (1990) que ponían el foco a favor del aspecto comunicativo y funcional de lengua frente al conocimiento estructural de la misma. Por tanto, empiezan a darle a la competencia comunicativa tanta importancia como a la competencia lingüística.

Otro factor que Richards y Rodgers señalan en su obra es el cambio que vivió Europa en los años 70. Ante la nueva realidad a la que se enfrentaba, el Consejo de Europa puso el foco en la enseñanza de las lenguas de los países del Mercado Común Europeo, tomando como base las teorías más comunicativas de la época.

En los años setenta nos enfrentamos por tanto, a una necesidad de plantearse de nuevo el ejercicio de la docencia. Esta nueva corriente no se considera un método, sino un enfoque, ya que es una nueva forma de concebir la enseñanza de las segundas lenguas con unos nuevos planteamientos sobre los objetivos y contenidos de un programa. Las teorías humanistas, la psicología cognitiva y las nuevas teorías sobre el aprendizaje y la adquisición de lenguas son tenidas en cuenta también en este nuevo enfoque.

En la primera etapa de este enfoque, surgen las programaciones nociofuncionales que daban importancia a las necesidades comunicativas de los aprendientes. Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) las “nociones” serían conceptos tales como *lugar, secuencia, cantidad, tiempo* y las “funciones” las intenciones comunicativas.

Esto hizo que se introdujeran en el aula prácticas contextualizadas de actos de habla y se empezaron a definir los objetivos a partir de las necesidades detectadas. Según estos objetivos pasaron a definir los contenidos, teniendo

también en cuenta el nivel de competencia. Además, se empieza a ver al profesor como promotor de la autonomía en el aprendizaje favoreciendo la iniciativa del aprendiente.

En los años 90 se acuña un nuevo término: “tareas”. El enfoque comunicativo evoluciona y se proponen actividades de uso de la lengua más allá de las prácticas en parejas en las que los aprendientes repetían las formas lingüísticas. Ahora se empieza a ver el aula como un escenario donde se llevan a cabo procesos comunicativos reales y para eso se hará uso de las tareas. En esta evolución vemos el paso de un aprendizaje enfocado a la comunicación hacia un aprendizaje mediante la comunicación. Se aprende la lengua y se aprende a comunicar.

2.1.1. Las tareas

Es una nueva propuesta en la que el aprendizaje se lleva a cabo por medio de actividades de uso de lengua, que son las tareas. Para profundizar en el tema propongo algunas definiciones que ofrecen aspectos interesantes.

Michael Long (1985:89) concibe la tarea “como unidad lingüística en la vida real”: “Las tareas se definen como aquellas actividades para las que utilizamos la lengua en nuestra vida cotidiana”. En su definición, Long pone el foco de atención en lo cotidiano, llevando la vida real llevada al aula. Por lo tanto, estamos ante actividades cotidianas con un fin y un procedimiento más o menos establecido que llevarán a cabo los alumnos en la lengua meta.

David Nunan (1989) recoge en su obra la definición de Long y la amplía afirmando que la tarea es:

“una parte de trabajo de clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen en la lengua meta centrando su atención más en el significado que en la forma. La tarea también deberá caracterizarse por el hecho de que constituye un todo completo, por lo que puede considerarse por sí misma un acto comunicativo” (1989:10).

En esta definición el autor otorga a la tarea la calidad de trabajo, de algo que los estudiantes hacen con la lengua para conseguir un objetivo.

Por otro lado, Candlin (1990:39) hace su aportación a este enfoque y define la tarea como una actividad que forma parte de un conjunto de actividades diferenciadas entre sí que plantean problemas y que siguen una secuencia. Tanto los profesores como los aprendientes se involucran en seleccionar procedimientos cognitivos y comunicativos diferentes que se aplican a conocimientos ya existentes o a nuevos. También señala que en la tarea se lleva a cabo una búsqueda y exploración colectiva de fines predeterminados dentro de un medio social.

Con estas definiciones vemos que en este nuevo enfoque se aúnan varios elementos tales como las reglas o estructuras de una lengua, la interpretación del mensaje y además el contexto en que se desarrolla la comunicación, pero lo novedoso es que se centra la atención en la lengua que se usa en la “vida real”. Las

tareas servirán para llevar al aula situaciones reales o muy similares a las que se enfrentarán los aprendientes. Por lo tanto, el objetivo sería fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua, con procesos auténticos de comunicación. Se destacan también los papeles tanto de profesores como de alumnos, viéndolos como partes activas en el aprendizaje y con un objetivo común, que es la resolución del problema, como señala Candlin. Más tarde trataré el tema de la evolución de los roles del alumno y del profesor que se produjo a partir de este enfoque.

Muchos son los autores que hicieron aportaciones al enfoque por tareas y coincidieron en diferenciar dos tipos de tareas. Sheila Estaire (2007) lo resume así:

● Tareas de comunicación:

- se centran en el significado o en qué se dice y no en los aspectos formales de la lengua.
- todos los alumnos están implicados en la comprensión o producción oral o escrita.
- tienen una finalidad comunicativa y reproducen procesos de comunicación de la vida cotidiana de manera oral o escrita.
- el objetivo de las tareas es el aprendizaje de la lengua.
- tienen una estructura y una secuencia de trabajo para facilitar ese aprendizaje.
- deben evaluarse por su aspecto comunicativo y como herramienta de aprendizaje.

● Tareas de apoyo lingüístico (existen otros términos para denominar a estas tareas, pero siempre las encontramos en contraposición a las de comunicación)

- se centran en los aspectos formales de la lengua.
- el objetivo es que los alumnos aprendan un contenido lingüístico concreto para que puedan comunicar una determinada cosa.
- tienen una estructura y una secuencia de trabajo que facilita el aprendizaje.

En una unidad didáctica vamos a encontrar tareas de los dos tipos que van a formar una secuencia de trabajo coherente hasta llegar a la tarea final. Esta última es la actividad de uso de lengua en torno a la cual se articula la unidad didáctica. Por lo tanto, las que nos guían y nos proporcionan recursos y conocimientos serían tareas posibilitadoras y la tarea final, sería la tarea que engloba todo lo aprendido en la unidad.

Puesto que en esta memoria el objeto de estudio es el fomento de la autonomía del alumno y las estrategias de aprendizaje en el aula, me parece interesante destacar la propuesta para fomentar la autonomía del alumno que hace Estaire (1999:57-58) en la obra coordinada por Zanón sobre la enseñanza mediante tareas.

Ella misma afirma que la autonomía necesita trabajarse paso a paso y para eso propone tres tipos de tareas. Por un lado, tareas que provocan en el alumno la

reflexión sobre cómo se aprende y qué papel juegan aprendientes y docentes en el proceso. Este aspecto es muy importante ya que se puede conseguir que los alumnos sean conscientes de qué estrategias usan, trabajando solos o en grupo.

Por otro lado, Estaire habla de tareas que permiten a los alumnos expresar sus expectativas, las motivaciones que tienen, o cómo se sienten durante su aprendizaje.

El tercer tipo son las tareas que intentan involucrar a los aprendientes en el proceso de aprendizaje, tanto de forma individual como dentro del grupo. De esta manera la responsabilidad de los alumnos con respecto al proceso de aprendizaje aumenta, ganando de este modo, autonomía como aprendientes. Por tanto, nuestros alumnos podrán elegir, sugerir, tomar decisiones y llegar a acuerdos, trabajar con los compañeros y planificar y evaluar su trabajo y el de los demás.

2.1.2. El papel del alumno

En el enfoque comunicativo y en el posterior enfoque por tareas el alumno se convierte en el protagonista. Como ya he señalado, en estos enfoques el objetivo es llevar situaciones de comunicación al aula, por lo que se fomenta por un lado la cooperación entre los alumnos y por otro la propia autonomía de cada uno de ellos. Es, por tanto, un enfoque centrado en el aprendiente. A partir de este planteamiento parece inevitable preguntarse si el alumno está preparado para asumir este nuevo papel de alumno autónomo y responsable de su propio progreso.

En los años 1974-75, un grupo de expertos del Centro de Lenguas Modernas del OISE en Toronto, Canadá, llevó a cabo un proyecto de investigación llamado *The Good Language Learner*. Lo que pretendían estos expertos era observar y conocer qué herramientas aplicaban los alumnos para aprender. A partir de este momento se empieza a hablar de “el buen aprendiente” de lenguas haciendo referencia a aquellos alumnos que hacen uso de estrategias y técnicas de manera eficaz en el aprendizaje y se comenzará a investigar para profundizar en el perfil de este buen aprendiente. La descripción de estas estrategias de aprendizaje y su clasificación se realiza en el siguiente punto de esta memoria.

Rod Ellis (1985) recoge aportaciones de varios autores y ofrece una definición o una lista de rasgos de este alumno ideal que resumo a continuación:

- Sobre el trabajo en el aula: aquí el aprendiente tiene una respuesta positiva a la dinámica de grupo y a las tareas propuestas. No presenta timidez ni ansiedad. El buen aprendiente se arriesga, quiere experimentar y es capaz de adaptarse a diferentes condiciones de aprendizaje.

- Sobre el uso de la lengua meta: aprovecha cualquier oportunidad que se le presenta para practicar tanto la comprensión como la producción de la lengua meta, poniendo así más atención al significado que a la forma. Es importante señalar que el buen aprendiente tiene contacto con hablantes de la lengua meta. Este alumno

complementa el aprendizaje más “en contexto”, podríamos decir, o centrado en el significado, con técnicas de estudio, prestando así también atención a la forma.

- Sobre su perfil: El buen aprendiente es adolescente o adulto, normalmente, y su capacidad de análisis le permite percibir, categorizar y almacenar rasgos lingüísticos de la lengua meta.

- Sobre su motivación: tiene razones importantes para aprender, ya sea para relacionarse con hablantes de esa lengua (motivación integradora) o por una razón más relacionada con la motivación instrumental, como obtener un certificado oficial, por ejemplo. Este buen aprendiente también va a desarrollar lo que se denomina “motivación para la tarea”, que se traduce en una respuesta positiva a las tareas propuestas en clase y a las que elige él mismo.

Se puede afirmar que estos rasgos se presentan en contextos formales, como el aula, y en contextos más naturales, con hablantes de la lengua meta. También podemos observar que hay rasgos que están bajo el control del alumno y otros que este no puede controlar. Estos rasgos reflejan unos factores sociales, cognitivos y afectivos que son muy importantes en la adquisición de segundas lenguas.

Esta nueva figura, la de “el buen aprendiente”, ha supuesto una modificación a la hora de fijar objetivos y elaborar el currículo de un curso, ya que supone prestar atención, no solo al conocimiento y uso de la lengua, sino también al aprendizaje de esta. Por lo tanto, se intentarán mejorar las habilidades y las destrezas de los alumnos. Esta nueva visión del aprendiente y su nuevo papel está estrechamente relacionada con el nuevo papel del profesor que analizo en el siguiente punto.

2.1.3. El papel del profesor.

El paso que se da hacia el enfoque comunicativo supone un cambio en los roles del profesor y del alumno. El profesor deja de ser el centro y el eje alrededor del cual gira la clase y cede el protagonismo al aprendiente. Estos nuevos papeles del profesor y del alumno son en cierto modo complementarios, ya que si se le confiere al alumno un rol distinto al que ha venido desempeñando, se deduce que el del profesor es distinto también.

Autores como Candlin o Nunan han hecho grandes aportaciones a este tema y destacan varios aspectos en este nuevo papel.

- El profesor como facilitador.

El profesor organiza no solo el contenido, la secuenciación y los recursos de las tareas, sino que también organiza la situación en la que tiene lugar el aprendizaje. Según Candlin (1990:7-8) el profesor facilita el proceso comunicativo entre los alumnos, las actividades y textos, así como entre los propios alumnos.

Nunan (1989) distingue dos elementos importantes en el proceso de aprendizaje y como responsable de éste señala a la figura del profesor. Habla del modo, “*mode*”, de aprendizaje, si trabaja individualmente o en grupo y del entorno, “*environment*”, que está directamente relacionado con el modo y que se refiere al lugar donde se está llevando a cabo el aprendizaje, sea un aula convencional u otro lugar, según requiera la tarea.

Dentro de este aspecto de facilitador, otra de las funciones del profesor es la de promover las estrategias de aprendizaje de los alumnos, desarrollando tanto utilizadas para trabajar con la lengua, como las que les sirven para organizar su propio aprendizaje. Según Rebecca Oxford (1990:10) este nuevo aspecto deja de lado la relación jerárquica que existía entre profesor y alumno y los pone al mismo nivel, dando más responsabilidad a este último y favoreciendo su aprendizaje.

- El profesor en interacción con los alumnos.

Para Candlin (1990:7-8) el profesor es un participante interdependiente dentro del grupo de enseñanza-aprendizaje. Este papel está directamente relacionado con los objetivos del rol de “facilitador” e implica al profesor como guía de las actividades y tareas del aula, ya que deberá aclarar procedimientos, si es necesario, y tendrá que ofrecer *feedback* en momentos apropiados durante las actividades de enseñanza-aprendizaje.

- El profesor como suministrador de *feedback*.

Las investigaciones dentro del aula han demostrado que los alumnos asumen este rol como uno de los más importantes del profesor, ya que es un aspecto inevitable dada la interacción en el aula. Según Craig Chaudron (1988:134) el profesor no debe entender esta función únicamente como la de suministrar refuerzo a la producción del alumno, un *feedback* positivo, sino la de facilitar información que el alumno pueda usar activamente para modificar su comportamiento, lo que sería un *feedback* negativo.

El *feedback* negativo se corresponde con el tratamiento del error, tema controvertido pero muy importante. La investigación llevada a cabo en este campo ha demostrado que el profesor, en este rol, suele ser bastante impreciso y ambiguo, así como inconsciente en la corrección, lo que lleva a crear confusión en los alumnos (Allwright, 1975, Chaudron, 1988). El profesor debe mejorar su actuación como suministrador de *feedback*, siendo firme en el tratamiento del error y verificando que el alumno ha percibido que ha cometido un error, cuál ha sido ese error y dónde se ha producido. Esto es importante, ya que una de las metas de la enseñanza de lenguas extranjeras, desde el punto de vista de un aprendizaje constructivista, es que el profesor fomente la puesta en práctica de las estrategias de los alumnos, para que sean capaces de monitorizar y autoevaluar su propia producción e incluso la de sus compañeros.

A la pregunta de cuándo debe corregir al profesor, Hendrickson (1978), en Chaudron (1988), opina que es bueno centrar esa corrección durante las actividades de uso controlado de la lengua, en las que los objetivos van dirigidos a la forma,

evitando en lo posible corregir durante el desarrollo de la tarea, con el fin de no interrumpir la comunicación y dejar, así, que sean los propios alumnos los que pongan en juego su monitorización y la de sus compañeros.

2.2. Las estrategias de aprendizaje y la autonomía del alumno.

Con el enfoque comunicativo la enseñanza experimenta un cambio y empieza a centrarse en el alumno y sus procesos de aprendizaje y se convierte en protagonista. El Marco de Referencia afirma lo siguiente:

“Los alumnos son, naturalmente, las personas finalmente implicadas en los procesos de adquisición y aprendizaje de la lengua. Son ellos los que tienen que desarrollar las competencias y las estrategias (en la medida en que aún no lo hayan hecho) y realizar las tareas, las actividades y los procesos necesarios para participar con eficacia en situaciones comunicativas”. (2002:151)

De este modo, los alumnos autónomos serían esos aprendientes que disponen de estrategias ya desarrolladas para el aprendizaje. Como señala el Marco, uno de los objetivos de la enseñanza de segundas lenguas sería el de enseñar a aprender, favoreciendo la autonomía de los aprendientes.

Si el foco de atención se dirige hacia el estudiante y se plantea su autonomía como un objetivo en la docencia, se va a intentar conocer cómo aprende y qué herramientas utiliza en este proceso. Dichas herramientas aparecen denominadas en el Marco de Referencia (2002:159) como “estrategias de aprendizaje”. Es interesante lo que dice la obra sobre la capacidad de aprender del alumno ya que señala la importancia de la reflexión de los aprendientes para que sean conscientes de su aprendizaje pero otorga al profesor la tarea de fomentar esa autonomía en clase y guiar a los alumnos en este proceso para desarrollar las estrategias:

6.4.6.5. Respecto a *la capacidad de aprender*, se espera o se exige que los alumnos desarrollen sus destrezas de estudio y sus destrezas heurísticas, así como su aceptación de la responsabilidad de su propio aprendizaje (véase la sección 5.1.4):

- a) simplemente como producto del aprendizaje y de la enseñanza de la lengua, sin ninguna planificación ni organización especiales;
- b) transfiriendo paulatinamente la responsabilidad del aprendizaje desde el profesor a los alumnos, y animándolos a que reflexionen sobre su aprendizaje y a que compartan esta experiencia con otros alumnos;
- c) despertando la conciencia del alumno sistemáticamente respecto a los procesos de aprendizaje o enseñanza en los que participan;
- d) embarcando a los alumnos como participantes en la experimentación de distintas opciones metodológicas;
- e) consiguiendo que los alumnos reconozcan su propio estilo cognitivo y que desarrollen consecuentemente sus propias estrategias de aprendizaje.

Los usuarios del Marco de Referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

– Los pasos que dan para fomentar el desarrollo de los estudiantes como alumnos y usuarios de la lengua responsables e independientes.

La literatura que existe sobre estrategias de aprendizaje y autonomía del alumno es muy amplia. Se encuentran definiciones, clasificaciones, listados, teorías, etc. de autores como Rebecca Oxford, Williams y Burden o H. H. Stern. Oxford en su obra *Language Learning Strategies* (1990) ofrece propuestas muy interesantes para aplicar estrategias según la destreza que se trabaje en clase y en la actualidad encontramos cada vez más manuales de enseñanza de español en los que aparecen estos contenidos estratégicos junto al resto de contenidos lingüísticos, culturales, funcionales, etc.

2.3. Teorías sobre el tema: las estrategias de aprendizaje y la autonomía del alumno.

Mi estudio se centra en observar cómo se fomentan las estrategias y la autonomía del alumno en clase, pero ¿qué son realmente las estrategias de aprendizaje? Ya solo con el nombre, podemos imaginar que tratamos con el modo de aprender, la manera que tienen los alumnos de desenvolverse en el desarrollo del aprendizaje de una segunda lengua. Me atrevería a decir, que pueden ser también los “trucos” que tiene cada uno para aprender la lengua meta.

Como punto de partida podemos tomar el MCER (2002:104) donde se habla de la capacidad de aprender o saber aprender. Nuestros alumnos se enfrentan a nuevas situaciones y conocimientos que manejarán de una manera o de otra según su capacidad de aprender, pero como profesionales parece lógico plantearse la siguiente cuestión: ¿cómo se enfrenta el alumno a esas situaciones o conocimientos nuevos y cómo los incorporan a lo ya aprendido? Gracias a las estrategias de aprendizaje. ¿Cómo podríamos definir lo que son las estrategias de aprendizaje?

Williams y Burden (1997:23) explican que desde el punto de vista de la psicología cognitiva, las estrategias están relacionadas con el proceso de aprender del alumno. Podríamos decir que son los recursos de que dispone el estudiante para avanzar en dicho proceso. Al implicarse activamente, es lógico deducir que en este proceso no debemos olvidar los factores personales, la motivación o las experiencias del aprendiente.

No he hallado unanimidad de criterios para definir el concepto de “estrategias” ya que en la literatura sobre este tema para referirse a ellas encontramos términos como: *técnicas* (Stern, 1992), *tácticas* (Seliger, 1984), *habilidades*, *recursos*, *destrezas*,... A pesar de que no hay un consenso para definir las, se puede observar que en todos los términos está muy presente la idea de hacer referencia a la habilidad del aprendiente de gestionar su proceso de aprendizaje. Es decir, qué hace el alumno para aprender y cómo lo hace.

Como se ha mencionado anteriormente, en los años 70 nace el proyecto *The Good Language Learner*, llevado a cabo por un grupo de expertos del Centro de Lenguas Modernas del OISE en Toronto, Canadá. En este estudio se acuñó el término del “buen aprendiente” y el objetivo era observar y conocer qué estrategias y técnicas usaban los alumnos para lograr el éxito en el proceso de aprendizaje. Es decir, cómo aprendían.

Uno de los investigadores de este proyecto, H. H. Stern (1975), ofreció un listado donde aparecían las diez estrategias que usaban los buenos aprendientes. Eran las siguientes: estrategias de planificación, de acción, de empatía, de atención al sentido, de atención a la forma, de práctica, de experimentación, de comunicación, de monitorización y de internalización. Al establecerse esta lista de estrategias se empezó a ver al aprendiente como parte activa en el aprendizaje y por lo tanto, responsable del mismo.

A partir de aquí, autores como Rubin u Oxford, por citar algunos, han definido el concepto de “estrategias de aprendizaje”, sin llegar a una definición común y concreta, pero enriqueciendo el concepto con sus ideas y aportaciones.

Un estudio importante en este campo fue el de Joan Rubin (1975:43) para el congreso TESOL de 1975, donde definió las estrategias de aprendizaje como “las técnicas que un aprendiente debe usar para adquirir conocimientos”. En otro estudio distingue dos tipos de estrategias (cit. En Williams y Burden 1997):

- las que contribuyen directamente al aprendizaje: la memorización, la práctica, el razonamiento deductivo, la monitorización, la inducción de reglas y la verificación.

- las que lo hacen de forma indirecta como crear oportunidades para practicar la lengua meta.

Otra aportación al asunto muy importante es la que hace Rebecca Oxford en su obra *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Para la autora las estrategias son acciones o técnicas del alumno para que la adquisición de la información sea más fácil, así como su almacenamiento, recuperación y uso posterior de la misma. Como explica Oxford en la primera página de su obra, las estrategias son como herramientas necesarias para desarrollar habilidades comunicativas: “Strategies are especially important for language learning because they are like tools for active, self-directed involvement, which is essential for developing communicative competence.” (1990:1)

Estas estrategias tienen las siguientes características: contribuir al objetivo principal que es la competencia comunicativa, permitir a los alumnos ser más autónomos, amplían el papel de los profesores, están orientadas a la resolución de un problema, son acciones específicas que el alumno emprende, involucra diferentes aspectos del aprendiente, no solo los cognitivos, incluyen tanto el carácter directo del aprendizaje como en indirecto, no siempre son observables, con frecuencia se tiene consciencia de su uso, se pueden enseñar, son flexibles y están influidas por diferentes factores.

A continuación incluyo la lista que ofrece la autora en su obra:

Table 1.1 FEATURES OF LANGUAGE LEARNING STRATEGIES

Language learning strategies:
1. Contribute to the main goal, communicative competence.
2. Allow learners to become more self-directed.
3. Expand the role of teachers.
4. Are problem-oriented.
5. Are specific actions taken by the learner.
6. Involve many aspects of the learner, not just the cognitive.
7. Support learning both directly and indirectly.
8. Are not always observable.
9. Are often conscious.
10. Can be taught.
11. Are flexible.
12. Are influenced by a variety of factors.

Source: Original.

Figura 1. (Fuente: *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know* (1990, p. 9).)

Según lo que propone Oxford, el fin que persiguen las estrategias es la competencia comunicativa de los alumnos. La autora explica que hay unas estrategias que ayudan al alumno a planificar y gestionar los conocimientos, otras que le dan seguridad en sí mismo para participar activamente en el proceso de aprendizaje y otras para trabajar la empatía y fomentar la interacción. Todos estos aspectos serán necesarios para mejorar la competencia comunicativa y lograr el objetivo.

Por otro lado, Oxford señala que las estrategias son acciones concretas que lleva a cabo el estudiante para mejorar, solucionar problemas o conseguir objetivos. Según la autora, las estrategias no solamente tienen que ver con los procesos mentales del aprendizaje, sino que también están relacionadas con la parte metacognitiva y los aspectos emocionales y afectivos del alumno.

Un problema que señala Oxford es que no todas las estrategias que usan nuestros alumnos son fácilmente observables, sobre todo las relacionadas con procesos mentales o asociaciones. Señala que esto puede ser un problema hasta cierto punto, porque si bien es cierto que el estilo de aprendizaje es muy difícil de cambiar, las estrategias son más fáciles de enseñar o modificar. Como docentes podemos mostrar estrategias más fácilmente observables. Si los alumnos aprenden estrategias y las van incorporando a sus hábitos de aprendizaje, el resultado es positivo. Si además son conscientes de lo que hacen, de cómo lo hacen y de la razón por la que lo hacen, aprenden de manera más efectiva. Por lo tanto, nos proporcionan un aprendizaje centrado en el proceso. La atención se dirige hacia el desarrollo de capacidades o habilidades, dejando en segundo plano la adquisición de unos conocimientos. Para llevar a cabo el estudio de esta memoria, he tomado la clasificación que ofrece la autora que las divide en dos grandes grupos: directas e indirectas.

► Estrategias directas: Son las que están relacionadas directamente con la lengua meta y requieren llevar a cabo un proceso mental. Se podría decir que la lengua se convierte en objeto de estudio y por tanto serían las estrategias de “qué” aprendemos:

- Estrategias de memoria para almacenar y recordar conocimientos para usarlos cuando sea necesario. Ayudan a gestionar el léxico de la lengua meta. Se debe tener en cuenta que estas estrategias están directamente relacionadas con el significado y por lo tanto es lógico pensar que muchas asociaciones que haga el aprendiente tendrán carácter personal. El profesor debe intentar que el léxico sea significativo para el alumno.

a) crear conexiones mentales: agrupar en unidades significativas (por tipo de palabra, función, similitud, oposición, etc.), asociar nueva información con la ya aprendida (parejas, mapas semánticos), poner palabras nuevas en contexto (en una frase, una conversación o historia).
 b) hacer uso de imágenes y sonidos: imágenes (fotos, dibujos, representación mental de las palabras, etc.), mapas semánticos, palabras clave (usando asociación auditiva y visual), representar sonidos en la memoria (recordar información de acuerdo a su sonido).
 c) revisar y repasar de forma estructurada.
 d) emplear la acción: usar la respuesta física (mostrar con la acción determinadas expresiones o relacionar la información con sensaciones físicas), usar técnicas mecánicas.

- Estrategias cognitivas para manipular y transformar la lengua meta.

a) práctica: Oxford afirma que son las más importantes de las estrategias metacognitivas. Repetición, práctica formal con escritura y sonidos, usar fórmulas y patrones y reconocerlos, recombinar (combinar información conocida para producir una secuencia más larga), práctica naturalista (en un marco natural o real)
 b) enviar y recibir mensajes: obtener la idea rápidamente (*skimming* o *scanning* para comprender de forma rápida), usar medios para recibir y enviar mensajes.
 c) analizar y razonar: deducir (usar normas generales y aplicarlas a la nueva información), análisis de expresiones, análisis contrastivo (comparar elementos de la lengua meta con otros de la propia lengua), traducir, transferir (aplicar conocimientos de una lengua a otra)
 d) crear input y output: tomar notas, resumir, resaltar (subrayar o señalar con colores)

- Estrategias de compensación que nos permiten usar la lengua para salvar la falta de conocimiento cuando se recibe información y cuando se produce. Ayudan a la fluidez en la comunicación.

a) adivinar al escuchar y leer: usando pistas lingüísticas o de otra naturaleza como el contexto, la situación, conocimiento del mundo,...

b) salvar limitaciones al hablar y escribir: cambiar a la lengua materna, pedir ayuda (titubear o preguntar directamente), hacer uso de los gestos o la mímica, evitar la comunicación parcial de determinadas palabras, expresiones o tópicos o incluso evitar la comunicación total, seleccionar el tema (según nuestros intereses), aproximar el mensaje (omitir información, ideas más simples, decir algo parecido), inventar palabras, usar sinónimos o circunloquios.

► Estrategias indirectas: Están relacionadas con el “cómo”, ya que sirven de apoyo y manipulan el aprendizaje sin que la lengua meta quede involucrada directamente:

- Estrategias metacognitivas, centradas en el aprendizaje, para planificar, organizar y evaluarlo. Oxford afirma que las estrategias de memoria son más efectivas cuando su uso se combina con estas estrategias.

a) centrar el aprendizaje en determinados materiales, actividades o destrezas: revisar y conectar material que se conoce, seleccionar y decidir en qué se va a prestar atención, centrarse en escuchar y retrasar la producción oral

b) planear y ordenar el aprendizaje: saber acerca del aprendizaje, organizar, plantearse objetivos, identificar el propósito de cada actividad y planificarla, buscar oportunidades para practicar)

c) evaluar: monitorización de uno mismo (identificar errores, ver su relevancia, eliminarlos), autoevaluarse el progreso.

- Estrategias afectivas para animar y reducir la ansiedad. Están relacionadas con las emociones, las actitudes, los valores o las motivaciones de cada uno. Según Oxford estas estrategias pueden ser muy rentables si se usan bien, ya que los sentimientos negativos pueden llevar al fracaso en el aprendizaje.

a) reducir la ansiedad: usar técnicas de relajación, usar música, apelar a la risa.

b) animarse a uno mismo: Oxford afirma que los aprendientes olvidan con frecuencia estas estrategias, porque muchos esperan ánimos de otras personas sin ser conscientes de que pueden darse ánimos ellos mismos. Las estrategias son: comentarios positivos, arriesgarse inteligentemente (aunque se pueda cometer un error), recompensarse.

c) vigilar la temperatura emocional: escuchar al cuerpo, usar una *checklist*, diario de aprendizaje, compartir los sentimientos con otros.

- Estrategias sociales para relacionarse y aprender con los demás y de los demás. Al fin y al cabo, la comunicación se lleva a cabo entre personas, por lo tanto debemos tener en cuenta estas estrategias también.

- a) preguntar: pedir aclaración o verificación (repetir, explicar, parafrasear, dar ejemplos, etc.), para pedir corrección.
- b) cooperar con otros estudiantes y con hablantes de la lengua meta.
- c) empatía: desarrollar la comprensión cultural (entender otra cultura), tener en cuenta las opiniones y los sentimientos de los otros.

Oxford habla de soporte mutuo entre las estrategias, ya que no las considera herramientas independientes, sino que se complementan y se sirven las unas de las otras para lograr el objetivo. Esto está relacionado con otra característica que propone la autora que es la de flexibilidad. Afirma que no hay patrones establecidos donde se señale que el uso de unas determinadas estrategias esté relacionado con el uso de otras o que unas estrategias dependan de otras. Cada alumno las combina de manera diferente. Sin embargo, asegura que a veces se puede predecir el uso, según la destreza que se trabaje en clase. Para ilustrar la idea de flexibilidad y soporte mutuo Oxford confecciona un diagrama muy ilustrativo donde se puede ver la relación entre las estrategias directas e indirectas (figura 2).

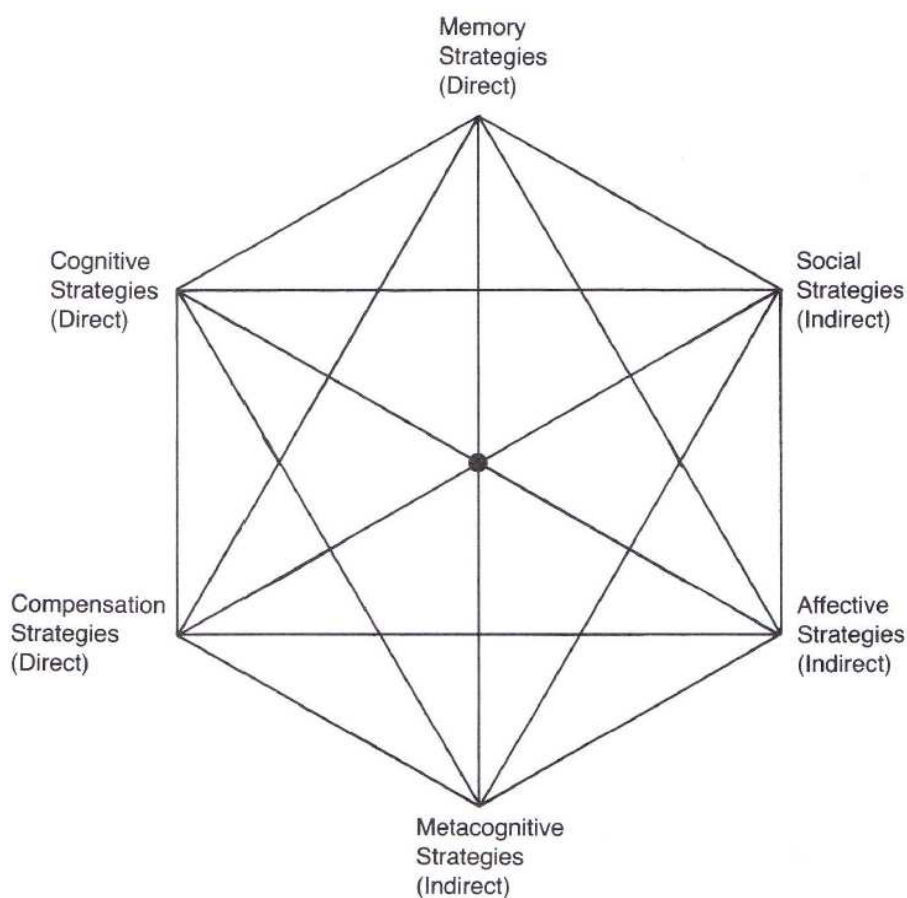


Figura 2. (Fuente: *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know* (1990, p. 15).)

El uso de estrategias también está influido por factores que muchas veces los profesores no pueden controlar, como la motivación y las expectativas del alumno, su edad, experiencia o el estilo de aprendizaje en el que se ha educado. Oxford señala que incluso el lugar de origen o la cultura en la que ha crecido pueden influir en su decisión para decantarse por unas estrategias u otras.

Como he dicho anteriormente, no hay unanimidad, pero sí que se encuentran muchos aspectos en común en los estudios sobre el tema. Todos coinciden en que los aprendientes que son conscientes de las estrategias que necesitan y hacen uso de ellas, aprenden mejor que aquellos que no ponen en práctica estrategias concretas. Dicho esto, si en nuestra práctica docente fomentamos su uso, el resultado será más satisfactorio.

3. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE LA MEMORIA

El objetivo de esta memoria es observar el fomento de las estrategias de aprendizaje y la autonomía del alumno en clase. Con este fin realizo una observación del trabajo de dos profesores en dos grupos con niveles diferentes (A1.1 y B1.1) para analizar cómo se trabajan las estrategias y se fomenta la autonomía del alumno según el nivel, y ver las diferencias en la manera de trabajar con los grupos, en caso de que las haya.

Además del objetivo anteriormente plateado, pretendo que esta memoria también sirva de reflexión sobre la práctica docente y así, ampliar conocimientos, no solo al terminar el estudio, sino durante el tiempo que me lleve el mismo.

Estas son las preguntas que se plantean en esta memoria:

1. ¿Se fomentan de igual manera las estrategias de aprendizaje en alumnos principiantes y avanzados?
2. ¿En qué estrategias puede intervenir más el profesor?
3. ¿Los profesores favorecen más la autonomía en niveles avanzados?

4. METODOLOGÍA

4.1 Justificación de la opción metodológica:

La investigación de esta memoria tiene un carácter cualitativo, ya que se observa un aspecto concreto del trabajo de dos profesores en el aula, con alumnos de diferentes niveles. Para este fin, el método elegido es el estudio de caso. Stake (1998:17) lo define como un método para estudiar casos particulares o actividades concretas para llegar a la comprensión de los mismos.

Pérez Serrano (1994:14-15) establece una serie de características (particularista, descriptivo, heurístico e inductivo) que se ajustan al estudio de esta memoria: en mi caso pretendo observar cómo dos profesores fomentan tanto las estrategias de aprendizaje como la autonomía del alumno en dos grupos de niveles diferentes (A1 y B2). El hecho de elegir dos niveles distintos me permite observar si los profesores trabajan estos aspectos de manera diferente en cada uno de ellos o no. Además de poder encontrar diferencias y similitudes entre niveles, es interesante también observar si hay diferencias entre los profesores. Aunque ambos trabajen bajo el mismo enfoque y con el mismo material, la experiencia y las creencias de cada uno pueden ofrecernos aspectos para observar muy interesantes. Analizando esta realidad singular y concreta se pretende describir y entender la misma. Esto nos puede ayudar a enriquecernos como docentes y repercutir positivamente en nuestra práctica. Por lo tanto, aunque no se pretenda llegar a una conclusión universal a partir de los datos recogidos, la reflexión puede ayudarnos a entender la realidad docente a niveles más generales. Esto da al estudio de caso un carácter instrumental según Stake (1998:15-16).

4.2. Contexto (informantes, institución...)

► **Sobre los informantes:** Tanto J. como A. trabajan bajo el enfoque por tareas y con el mismo manual, *Gente*.

La profesora A. tiene 20 años de experiencia en la enseñanza de ELE. Trabaja exclusivamente en el Instituto Cervantes de Viena desde hace 18 años y los dos años anteriores fue asistente de conversación en un instituto de secundaria en la misma ciudad. Es filóloga y tiene formación de didáctica en ELE.

J. es profesor desde el año 2008 y trabajó exclusivamente para el Instituto Cervantes hasta 2012 en diferentes ciudades. A partir de este año ha empezado a enseñar español como lengua extranjera en otras instituciones austriacas, compaginando el trabajo con la docencia en el Instituto Cervantes de Viena. Es filólogo y también tiene formación en didáctica de ELE.

► **Sobre los alumnos:**

Tanto los cursos de A1.1 como los de B1.1 son generales y siguen el programa de contenidos establecido por el Instituto Cervantes. En el nivel A1.1 trabajan con el libro *Gente 1* y realizan las unidades 1, 2 y 3. En el nivel B1.1 utilizan el manual *Gente 2* y hacen las unidades 1, 2 y 3.

Los alumnos que asisten a estos cursos son adultos, entre 20 y 60 años, con estudios superiores la mayoría y con conocimientos de segundas lenguas. En general son grupos cohesionados, con buena relación entre ellos, donde se fomenta el trabajo en grupo. La mayoría estudia español porque le interesa la cultura española y latinoamericana. Otro motivo bastante generalizado es el laboral o para mejorar el currículum.

► **Sobre el material:** *Gente 1* y *Gente 2*

Ya en la guía del profesor que ofrece este material incluye una explicación amplia sobre el aprendizaje por tareas y cómo trabajar con el libro en el aula. Es este el enfoque que sigue este libro y que ya hemos visto en qué consiste.

El material se adecua al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Tanto el Libro del alumno como el Libro de trabajo ofrecen actividades que se pueden incorporar al Portfolio Europeo de las Lenguas, reforzando así la autoevaluación de los alumnos y ayudándoles a concienciarse de su propio proceso de aprendizaje.

El material ofrece al alumno un apéndice con un consultorio gramatical y una tabla de verbos regulares e irregulares cuyo objetivo, según el manual, es potenciar y estimular la autonomía del alumno. Para favorecer el trabajo autónomo del aprendiente, se incluyen los discos compactos con las audiciones de los libros del alumno y de trabajo. El manual *Gente 1* incluye también un glosario español-alemán en el Libro del alumno.

► **Sobre el centro:** Instituto Cervantes de Viena.

Es de sobra conocido el Plan Curricular que el propio centro elaboró. Una herramienta muy útil para todos los profesores de cualquier institución y que en el centro de Viena se toma como referencia para elaborar las programaciones de los cursos que ofrece. En su página web se afirma que se enseña “español culto universal, respetando las variedades de la comunidad hispanohablante”, por lo tanto los alumnos aprenden español general, pero en clase se tiene siempre muy presente la diversidad cultural de esta lengua.

El centro organiza actividades culturales como proyección de películas, exposiciones o conciertos para que alumnos y otros interesados participen. Se intenta que el aprendizaje de la lengua no acabe en el aula, mostrando así la riqueza y variedad de la lengua y la cultura hispanohablantes.

Los alumnos tienen acceso a una biblioteca con literatura española y latinoamericana, prensa diaria, películas, música, revistas culturales y materiales para el autoaprendizaje del español. Las aulas están equipadas con ordenador y conexión a internet, pizarra digital y proyector. En el centro de Viena trabajan con la serie completa de manuales *Gente* (desde A1 hasta B2).

4.3 Procedimiento

Con el objetivo de recoger los datos para la investigación he elaborado un cuestionario y he realizado observación de clases. Una vez hecha la recogida de datos, me he entrevistado brevemente con los informantes para aclarar algunos puntos o dudas surgidas tras la lectura de sus cuestionarios. De esta manera ha sido posible contrastar de mejor manera los resultados y ver las diferencias y similitudes entre los dos profesores y los grupos observados.

El cuestionario:

Preguntas del cuestionario: anexo 1

Consta de 33 preguntas y para realizarlo he seguido la taxonomía de Oxford. Primero se plantean algunas preguntas generales sobre los siguientes temas: el papel del profesor y el alumno, las dinámicas de trabajo en clase, la evaluación y las tareas. Estas preguntas, quince en total, aportan información general sobre el trabajo del profesor, su papel en clase y sus creencias. El resto de preguntas están divididas por grupos de estrategias y son más concretas que las anteriores. Aportan información más específica del trabajo en clase de las estrategias de aprendizaje.

La observación de clases:

He elaborado una plantilla de observación muy concreta siguiendo de nuevo la taxonomía de Oxford. Con la plantilla se ve concretamente qué estrategias se usan, en qué momento y con qué objetivo. Además de completar la plantilla, durante la observación he tomado notas de las actividades realizadas en clase que se pueden encontrar en esta memoria en la parte de documentos anexos.

Breve entrevista:

He realizado una breve entrevista a cada profesor para aclarar algunas dudas surgidas al comentar los datos recogidos en los cuestionarios. Esto ha sido muy útil para completar la información y poder comentar los datos obtenidos a partir del cuestionario de manera más profunda. Al ser entrevistas breves y estar basadas en las respuestas dadas no he realizado grabación, sino que me he limitado a tomar notas.

5. RESULTADOS/ANÁLISIS DE LOS DATOS

5.1 Presentación de los datos.

En este punto se expone la información recogida de los cuestionarios y de las observaciones de clase realizadas. En primer lugar se comentan los datos obtenidos de la profesora A. y a continuación los recogidos del profesor J. Las notas de las observaciones y las respuestas de los docentes se incluyen en la parte de anexos de esta memoria.

5.1.1 Datos del cuestionario de A.

Respuestas: anexo 2

Sobre las preguntas generales:

De las primeras respuestas de A. destaco la siguiente frase: “Es tarea esencial del profesor preguntarse continuamente cómo ayudar a los alumnos a aprender”. Es interesante el término “ayudar”, y se puede deducir que la profesora tiene una visión del profesor como guía para los alumnos en su proceso de aprendizaje. También es importante el hecho de que A. ve al profesor como profesional que hace uso de la reflexión para mejorar su trabajo. Huye, y así lo manifiesta, del modelo tradicional dando importancia al fomento de la autonomía de los alumnos. En cuanto a la actitud del profesor según el nivel, A. afirma que no hay diferencias, aunque señala que en niveles avanzados no lleva a clase tantos juegos, porque los contenidos no dan tanto pie para realizar este tipo de actividades lúdicas.

A partir de las respuestas dadas, se deduce que la informante es una profesora reflexiva y preocupada por enseñar a aprender. Por este motivo, A. realiza actividades al principio del curso, tanto en niveles principiantes como avanzados, para evaluar las necesidades de los alumnos, pero señala diferencias. En los grupos de A1 lleva a clase actividades en las que puede ver la relación de los alumnos con la lengua (motivación para estudiar, conocimientos previos tanto lingüísticos como culturales). Ella les da el nombre de actividades sobre “el español y yo”. Sin embargo, en niveles más avanzados lo hace de forma más explícita y utiliza parrillas para recoger la información. A. remarca que estas parrillas forman parte de las actividades de presentación personal propias del primer día de curso y señala que le

sirven de ayuda para conocer temas que puedan interesar a los alumnos e introducirlos en clase en caso de que sea posible.

Por el contrario, A. afirma no hacer uso de herramientas para fijar objetivos durante el curso, como contratos de aprendizaje, y tampoco realizan portafolio en ningún nivel. La razón que da la profesora es que son alumnos adultos y responsables que hacen cursos generales de español y los objetivos y contenidos vienen ya marcados por el currículum de la institución.

Esta visión de la figura del profesor está en sintonía con la visión de los alumnos, que, según A., son responsables de su aprendizaje. Normalmente la profesora trabaja con adultos que hacen cursos por placer, en su tiempo libre, y aunque haya estilos de aprendizaje diferentes y tradiciones educativas diversas, en general son personas motivadas y conscientes de la responsabilidad que tienen con respecto a su aprendizaje. A. señala en el cuestionario que la comunicación con sus alumnos es fluida, tanto en clase, como por correo electrónico, independientemente del nivel. Preguntan dudas y se preocupan de enviar tareas o saber los contenidos si no asisten a clase.

Es notable el interés que demuestran los alumnos avanzados con las tareas voluntarias. A. propone siempre tareas para trabajar en casa, pero señala que a partir del nivel B1, los alumnos proponen realizar exposiciones en clase, lo que demuestra un interés por parte de los alumnos y un buen grado de autonomía por el hecho de asumir tareas de manera voluntaria.

A. da mucha importancia a la cohesión grupal para crear un buen ambiente en clase. Para ella es importante que los alumnos se conozcan, creando lazos entre ellos y fomentando la empatía y el trabajo en equipo. En el cuestionario afirma que “cada uno de los integrantes de la clase son necesarios”. Esto ilustra a la perfección la idea de trabajo en equipo, de enriquecernos y enriquecer a los demás. A. da mucha importancia a que todos trabajen con todos y lleva a cabo en clase diferentes dinámicas de trabajo (individual, grupos, parejas, tríos) fomentando así el trabajo cooperativo. Afirma además que así se puede desarrollar una actitud positiva hacia el aprendizaje. Según A., el profesor juega un papel importante, ya que lo considera la pieza que hace que ese buen ambiente de trabajo fluya en clase.

En cuanto a las dinámicas llevadas a cabo en el aula, A. no hace diferencia entre niveles y tampoco ve diferencias entre alumnos principiantes y avanzados a la hora de participar en clase. Sí que me parece importante el contraste que hace entre alumnos participativos y colaborativos: “No siempre el alumno participativo es, en la misma medida, colaborativo” y estos últimos se van descubriendo según avanza el proceso de aprendizaje.

Para A. la autoevaluación es una herramienta útil para que los alumnos sean conscientes de su proceso de aprendizaje aunque señala que a veces no lo ven así. Sin embargo, A. afirma que sus alumnos reaccionan de manera positiva ante el error y que cada vez más lo consideran una forma de aprender y no un fracaso. En los grupos con principiantes, la corrección la realiza ella pero en niveles más avanzados se integra también en actividades para que sean los propios alumnos los que

corrijan. También se utilizan los errores producidos durante la sesión o en producciones escritas para empezar o terminar las clases.

Sobre Estrategias y actividades:

Estrategias de memoria:

Según las respuestas del cuestionario, A. no hace diferencias a la hora de dar consejos a sus alumnos para almacenar y recordar vocabulario. Para elegir la forma de introducir nuevo léxico en clase, la profesora da importancia a la naturaleza del léxico y no al nivel en el que se trabaje. Asimismo hacen uso de las mismas herramientas para revisarlo en clase, como mapas semánticos (normalmente crean uno que agrupe el léxico de toda la unidad). En este caso el nivel condiciona el vocabulario elegido, pero no la técnica para trabajarlo.

Para almacenarlo, A. aconseja a los alumnos que utilicen combinaciones sintagmáticas, derivados, sinónimos-antónimos, etc. sin hacer diferencias entre niveles. Sus estudiantes realizan listas interminables de vocabulario sin seguir un orden concreto, pero piensa que poco a poco empezarán a darse cuenta de la utilidad de las formas de almacenar que ella muestra en su clase. Por último, hay que señalar que siempre, independientemente del nivel, indica a los alumnos que acoten vocabulario.

Estrategias cognitivas:

A. no establece diferencias según el nivel en la manera de trabajar la comprensión lectora y la comprensión auditiva. Tanto los alumnos principiantes como los avanzados, realizan una actividad previa para contextualizar y ver el vocabulario que puede ser más problemático y después de la lectura o la audición contestan preguntas de carácter general. En el caso de la comprensión auditiva no suele dar la transcripción a menos que los alumnos la pidan y siempre al final de la actividad. En cuanto a la comprensión lectora, además de realizar las actividades propuestas por el manual, A. elabora una plantilla de evaluación para comprobar que el texto se ha entendido, independientemente del nivel del grupo.

Para la explicación gramatical, A. apuesta por una manera inductiva en los dos niveles. Según la profesora, es más rentable si los alumnos reflexionan ya que de este modo desarrollan las estrategias cognitivas para razonar cómo funciona la lengua. El contraste entre lenguas en niveles principiantes y avanzados se utiliza como una herramienta más para que sean conscientes de lo que están aprendiendo.

Estrategias de compensación:

En niveles iniciales, A. recurre a la mímica o a gestos cuando los alumnos desconocen el significado de una palabra. En grupos con alumnos avanzados

recurre a sinónimos, campos léxicos o definiciones para salvar esa falta de conocimiento. En caso de que después de intentarlo por otros medios, el alumno no entienda la palabra, A. hace uso de la traducción en alguna lengua que compartan. Utilizar la traducción en última instancia no significa que A. la considere una herramienta menos útil. Muchas veces los alumnos preguntan el significado de las palabras al profesor o al compañero, pero también recurren mucho a tabletas o teléfonos. A. considera positivo este hecho, ya que demuestra autonomía por parte de los alumnos pero también piensa que es la manera más cómoda y rápida de obtener una respuesta, por lo que considera negativo si los aprendientes usan este método como única forma de salvar su falta de conocimiento.

Estrategias metacognitivas:

En el manual que utilizan en clase aparece al final de cada unidad una plantilla de autoevaluación y un breve diario de clase. A. invita a sus alumnos a completarlo, aunque afirma que no hace uso de otras herramientas como plantillas más elaboradas o portafolios, ya que no resulta fácil que los alumnos dediquen tiempo para esto. Aún así, A. considera que la reflexión y la autoevaluación están implícitas en la manera de trabajar en clase y en casa y que de esta manera los alumnos interiorizan esta estrategia de manera inconsciente.

Estrategias afectivas:

A. afirma que la relación con sus alumnos es cordial y cercana y considera que existe en clase un buen ambiente de trabajo. Ella se pone como ejemplo muchas veces para que la conozcan mejor y crear más confianza en los alumnos.

Para comenzar las sesiones, en todos los niveles, A. saluda personalmente a cada alumno y pregunta uno a uno cómo están, dándoles tiempo para que se expresen. Después suelen realizar actividades para romper el hielo, retomar contenidos de la sesión anterior o suele plantear algún tema que les pueda provocar interés. Muchas veces, esto le da pie para presentar los objetivos de la sesión. El objetivo de A. es crear buen ambiente y empezar de manera relajada.

Para terminar las sesiones A. considera importante en niveles avanzados ver que se han alcanzado los objetivos de la sesión ya que son secuencias con actividades más largas que en los grupos de principiantes. De este modo los alumnos son conscientes de los logros obtenidos y ven que han cumplido los objetivos propuestos. En grupos de principiantes las clases son mucho más guiadas y A. afirma que el cierre de la propia secuencia didáctica hace que los alumnos no tengan la necesidad de realizar esa recopilación de contenidos al final de la clase.

A. afirma que en los niveles iniciales hace más uso de elementos lúdicos que en niveles avanzados, donde se da más la conversación o el debate y plantea actividades más reflexivas. A. hace uso también de la música independientemente del nivel, ya sea como música de fondo mientras trabajan, o como actividad propia en clase. En cualquier caso, A. lleva a clase estos elementos para que sus alumnos,

principiantes o avanzados, se sientan cómodos y su actitud hacia el aprendizaje sea más abierta.

Para A. la negociación de temas para tratar es muy importante, sobre todo en niveles avanzados, ya que sus grupos son bastante heterogéneos y puede encontrarse con intereses muy dispares. La elección de los temas para negociar la realizan en base al nivel del grupo y muchas veces modifica el tema propuesto en la unidad.

Estrategias sociales:

A. afirma que intenta “que en este micro-espacio que es el aula, no haya individualismo ni competitividad y sí colaboración y generosidad”. Ella se siente parte del grupo y es lo que intenta transmitir en clase a través de buen ambiente y dinámicas que fomentan el trabajo colaborativo. En este caso, A. tampoco hace diferencias de nivel.

5.1.2. Datos de la observación de clase de A1.1 de la profesora A.

Contexto y secuencia didáctica: anexo 4

Estrategias observadas en la sesión y comentarios

1. Estrategias directas:

<p>De memoria: Agrupar, asociar, ubicar palabras en un contexto, usar imágenes, revisar y repasar.</p>	<p>Para trabajar el vocabulario conocido A. agrupa las palabras en categorías presentándolo de manera muy clara y ordenada. Cuando surge vocabulario nuevo A. usa varias técnicas. Utiliza imágenes, crea frases para contextualizar el término y anima a los alumnos para que hagan lo mismo o hace asociaciones (masculino / femenino, verbo / sustantivo). Para repasar vocabulario utiliza unas tarjetas que además le sirven como dinámica para crear parejas de trabajo para la tarea. La revisión de las actividades se hace de forma estructurada, primero comparando con el compañero y después en plenaria. A. también usa imágenes cuando aparece vocabulario nuevo o cuando los alumnos preguntan porque no saben una palabra.</p>
<p>Cognitivas: Repetición, práctica formal, reconocer y usar fórmulas y patrones, recombinar, práctica naturalista,</p>	<p>Antes de empezar la clase A. pregunta uno a uno cómo están, haciendo uso de fórmulas y patrones para saludar y de cortesía. A. también facilita a los alumnos modelos o ejemplos de producción oral cuando tienen que realizar una actividad con el compañero o en plenaria y subraya las formas o</p>

razonamiento deductivo, contrastar lenguas, traducir y resaltar.	estructuras a tener en cuenta llamando la atención de los alumnos. Cuando estos desconocen alguna palabra preguntan a la profesora o consultan diccionarios.
De compensación: Adivinar, dar pistas, usar la lengua materna, mímica, gestos y sinónimos.	A. invita a los alumnos a contestar y a contextualizar palabras nuevas e intenta que participen todos los alumnos. También define las palabras que los aprendientes preguntan y les anima a que ellos sigan su ejemplo. En ocasiones recurre a la lengua común de los alumnos. Solamente al final de la sesión usa el alemán para explicar las tareas para la próxima semana.

2. Estrategias indirectas:

Metacognitivas: Revisar y conectar contenidos ya conocidos, identificar el propósito de las tareas y autoevaluación.	Durante la sesión A. llama la atención de los alumnos cuando se introducen contenidos nuevos o cuando quiere remarcar algunos ya conocidos. Para eso usa la expresión "¡atención!". Las tareas están estructuradas y los alumnos pueden seguirlas sin problema. Además, siempre se plantea el objetivo de las mismas. No se produce autoevaluación del aprendizaje, pero sí de las actividades: los alumnos corrigen ellos mismos sus tareas comparando su trabajo con el de los compañeros.
Afectivas: Intentar bajar la ansiedad, apelar a la risa y hacer comentarios positivos.	El ambiente durante toda la sesión es muy bueno. Es un grupo bastante cohesionado, con buena relación entre los alumnos. A. hace que el ambiente sea distendido y relajado, haciendo siempre comentarios positivos sobre todo en las correcciones y en ocasiones haciendo bromas. No ha usado música en esta sesión.
Sociales: Corregir, trabajo cooperativo,	A. fomenta el trabajo cooperativo pidiendo a los alumnos que trabajen juntos y que además se corrijan comparando su trabajo. Las dinámicas que ha usado han sido el trabajo en parejas y en plenaria. En cuanto a la empatía en clase, he visto un grupo muy bien cohesionado y con buen ambiente de trabajo y respeto entre los compañeros.

5.1.3. Datos de la observación de clase B1.1 de la profesora A.

Contexto y secuencia didáctica: anexo 5

Estrategias observadas en la sesión y comentarios

1. Estrategias directas:

<p>De memoria: Asociar, ubicar palabras en un contexto, revisar y repasar.</p>	<p>Los alumnos han realizado durante el curso la lectura de un libro y conocen ya mucho vocabulario. Cuando aparecen nuevas palabras en las actividades, A. siempre las contextualiza para facilitar la comprensión. Es un grupo muy participativo y frecuentemente son los propios estudiantes los que resuelven las dudas de sus compañeros. Para eso hacen uso normalmente de la traducción en alemán y A. les anima a que intenten definir en español. La respuesta es siempre positiva.</p>
<p>Cognitivas: Reconocer y usar fórmulas y patrones, recombinar, práctica naturalista, razonamiento deductivo, contrastar lenguas, traducir y transferir.</p>	<p>En esta sesión realizan una actividad en la que trabajan expresiones coloquiales y frases hechas muy usadas. En este caso A. hace uso del contraste entre el español y el alemán, ya que también existen muchas de estas expresiones, literales o aproximadas, en la lengua vehicular. A. lleva a clase una actividad en la que los alumnos tienen que corregir errores cometidos por ellos mismos en una actividad de expresión escrita realizada anteriormente. Aquí los alumnos razonan, analizan, reconocen patrones, motivados por la profesora.</p>
<p>De compensación: Adivinar, dar pistas, usar la lengua materna, mímica, gestos ajustar el mensaje y usar otros términos o sinónimos.</p>	<p>Cuando los alumnos buscan alguna palabra A. les anima a que expliquen lo que quieren decir. En general participan mucho y usan estas estrategias para salvar limitaciones. Los alumnos tienen recursos suficientes para realizar las actividades planteadas en esta clase pero A. les invita a definir, a contextualizar y a usar sinónimos para evitar que hagan uso siempre de la traducción cuando ven una limitación en su discurso. En general la respuesta es positiva. Cuando se ha salvado esta limitación, a veces sí hacen la traducción o la comparación con el alemán.</p>

2. Estrategias indirectas:

<p>Metacognitivas: Revisar y conectar contenidos ya conocidos, reflexionar sobre el aprendizaje de la lengua, organizar,</p>	<p>Durante la sesión A. llama la atención de los alumnos cuando se introducen contenidos nuevos o cuando quiere remarcar algunos ya conocidos. Para eso usa las expresiones “¡atención!” o “¡cuidado!”. Las actividades están bien estructuradas y los alumnos saben siempre cuál es el objetivo de la tarea. Después</p>
--	---

<p>identificar el propósito de la actividad y autoevaluación.</p>	<p>de realizar la secuencia didáctica sobre la lectura del libro, A. plantea una serie de preguntas para que los alumnos reflexionen sobre esa tarea (cómo fue el proceso de lectura, qué hacían con el vocabulario nuevo, si les ha parecido útil, si les ha gustado,...). También hacen una reflexión al finalizar la actividad con las frases hechas: cuál les parece más fácil de recordar, cuál se parece más a la expresión en alemán o cuál les parece más divertida. Los alumnos reflexionan sobre el trabajo realizado.</p> <p>Con la corrección de los errores de la expresión escrita son ellos mismos los que los corrigen, realizando una autoevaluación de su trabajo.</p>
<p>Afectivas: Intentar bajar la ansiedad, apelar a la risa y hacer comentarios positivos.</p>	<p>El ambiente durante toda la sesión es muy bueno. Es un grupo bien cohesionado, con buena relación entre los alumnos. A. hace que el ambiente sea distendido y relajado, haciendo siempre comentarios positivos sobre todo en las correcciones y haciendo bromas. No ha usado música en esta sesión.</p>
<p>Sociales: Pedir clarificación o verificación, corregir, trabajo cooperativo, desarrollo de la comprensión cultural, concienciarse de los pensamientos y sentimientos de los otros.</p>	<p>A. fomenta el trabajo cooperativo pidiendo a los alumnos que trabajen juntos. Las dinámicas que ha usado han sido: el trabajo individual, en parejas y en plenaria. En cuanto a la empatía en clase, he visto un grupo muy bien cohesionado y con buen ambiente de trabajo y respeto entre los compañeros.</p> <p>La reflexión sobre la lectura les sirve para ser más empáticos y verse reflejados en sus compañeros. Esta empatía se ve reforzada también con la corrección conjunta de los errores de la expresión escrita.</p>

5.1.4. DATOS DEL CUESTIONARIO DE J.

Respuestas: anexo 3

Sobre las preguntas generales:

Destaco las siguientes frases de las respuestas del cuestionario de J. "... el profesor debe ser la persona que conduzca a sus alumnos... Me veo totalmente en ese papel, si no lo hiciera no sentiría que estoy haciendo un buen trabajo." Así expresa J. cuál es el rol del profesor en clase y cree firmemente en esta tarea, como así afirma. Para J., el profesor es el guía, el conductor, el que proporciona herramientas a los alumnos, independientemente del nivel en el que se trabaje.

Otros puntos relevantes que señala son la motivación y las expectativas, ya que son aspectos muy importantes a tener en cuenta por parte del profesor, convirtiéndose así en un motivador del grupo. Para esto es necesario informarse y evaluar las necesidades de los alumnos, por eso, J. lleva a cabo al principio del curso actividades de presentación y relacionadas con la lengua y los alumnos. Además de saber cuáles son sus razones para estudiarla, estas actividades ayudan a los alumnos a conocerse y crear cohesión de grupo. Estas prácticas las adapta al nivel, pero su actitud no varía. J. no fija objetivos durante el curso con sus alumnos, ya que trabaja en cursos generales cuya programación viene dada por el centro, pero sí realiza un portafolio personal como herramienta de reflexión sobre su trabajo como profesor.

Si bien J. asigna al profesor la responsabilidad de "conducir a los alumnos", cede a estos la responsabilidad de aprender ("los alumnos son responsables de su aprendizaje en gran medida") y a ellos les otorga la última palabra en este proceso. De hecho, J. siempre propone tareas para hacer fuera de clase pero señala que nunca son obligatorias, sino recomendables, cediendo al alumno responsabilidad sobre su avance en el curso. Según J., si no son conscientes de que son ellos los que aprenden, poco podrá hacer el profesor. Por eso, asegura que es su tarea ayudar a sus alumnos a que se den cuenta de esa responsabilidad, potenciando así su autonomía. En sus respuestas J. habla de "ir hacia delante" y "mostrar el camino" a los estudiantes, metáforas que están en sintonía con la imagen del profesor como conductor o guía.

Otra faceta que señala J. en el cuestionario es la del profesor como una pieza muy importante para crear un buen ambiente de trabajo en clase. Se debe fomentar la cohesión grupal y es importante que los alumnos se conozcan, creando lazos entre ellos y fomentando la empatía y el trabajo en equipo.

Dependiendo del objetivo de la actividad, J. utiliza dinámicas de trabajo en grupo, en parejas o de trabajo individual. Señala que en los grupos de niveles avanzados a veces asigna roles a los alumnos (portavoz, corrector, controlador del tiempo, etc.) con el objetivo de que todos participen. Este rol hace que se involucren y les motiva. En principiantes, sin embargo, las actividades desarrolladas en el aula son más cortas y el profesor pone en práctica otro tipo de dinámicas. A pesar de esta diferencia entre niveles, J. afirma en su respuesta que sus elecciones de

dinámicas para trabajar en clase, en general no están condicionadas por el nivel del grupo, sino por el perfil de los alumnos. Pone el ejemplo de dinámicas en clase con mucho movimiento, en las que los estudiantes se deben mover por todo el espacio de la clase, que le han funcionado de forma positiva con unos grupos y con otros no. Por lo tanto, el comportamiento, la participación y la cooperación de los alumnos no dependen del nivel sino de las características del grupo o de sus integrantes.

En actividades de expresión escrita de cualquier nivel, J. pone en práctica ejercicios de autoevaluación dando a los alumnos una tabla para puntuarse ellos mismos y asegura que los resultados son siempre positivos. Es una manera de que los alumnos entiendan el error como una forma más de aprender. Si no se entiende así, J. afirma que es necesario hacer una reflexión en clase de los aspectos positivos del error para hacer ver a los estudiantes que es una herramienta más y no un fracaso.

Para errores en la expresión oral corrige él de manera directa en práctica controlada pero las actividades de expresión escrita le sirven para hacer una recopilación de los errores más significativos adecuados al nivel para que ellos mismos se corrijan y debatan en clase todos juntos.

Sobre Estrategias y actividades:

Estrategias de memoria:

La manera de introducir el léxico depende del momento de la clase y no del nivel. Además, J. afirma no tener un método concreto. Sin embargo, durante la clase sí que va escribiendo en el margen de la pizarra el vocabulario relevante con el fin de poder revisarlo durante o al final de la sesión. Para retomar contenidos de otras sesiones, J. prepara actividades concretas que lleva a clase.

Con el fin de almacenar vocabulario J. habla en sus respuestas de crear en nuestros alumnos redes léxicas que les ayuden a recuperar las palabras fácilmente. En este caso J. tiene en cuenta el nivel para el tipo o cantidad de léxico y cuando el vocabulario sale del alcance del nivel recomienda a los alumnos que lo acoten. Sin embargo, el nivel no condiciona la técnica usada para ayudar a almacenar el vocabulario.

Estrategias cognitivas:

Para trabajar la comprensión lectora o auditiva J. no hace diferencia entre niveles. Hacen un ejercicio previo para activar el léxico y las estructuras y ver si hay problemas de vocabulario, después realizan la lectura o la audición y por último desarrollan la actividad final propuesta por el manual. Para la comprensión lectora J. pide a sus alumnos que subrayen lo que no entienden antes de realizar la lectura, asegurándose así que después puedan realizar la actividad con menos dificultad. En la comprensión auditiva, si hay algo interesante para el alumno y lo quiere trabajar

de manera más detallada, J. facilita a los alumnos la transcripción. Si no es el caso, no hace uso de ella.

La forma de introducir la gramática en clase depende del grupo con el que trabaje, pero no del nivel, aunque está más a favor de un método inductivo para trabajar la gramática en el aula. Aún así, J. asegura que a menudo presenta la gramática de forma más guiada, aunque no considera que sea un método deductivo propiamente dicho. Esto lo hace porque en su caso se encuentra con alumnos que necesitan un modelo y una sistematización para entender mejor lo que se trabaja y sentirse más seguros.

En cuanto al contraste entre lenguas, J. considera que es una herramienta muy útil, pero cree que el español, la lengua meta, debe ser la única lengua vehicular en clase. Según él, se puede cometer el error de usar esta herramienta en exceso, con lo que habría una disminución del input y sería negativo para los alumnos.

Estrategias de compensación:

Los alumnos de J. suelen buscar las palabras en el diccionario o preguntar al compañero y piensa que es tarea del profesor mostrar y ayudar a desarrollar estrategias para entender y hacerse entender con el fin de comunicarse con éxito. Al fin y al cabo, la clase para J. es una preparación para lo que los alumnos van a experimentar en la vida real, donde puede que no tengan la ayuda fácil del diccionario. Aún así, J. no nombra en el cuestionario técnicas concretas. Sí que declara que hace uso de la reformulación cuando los alumnos se quedan bloqueados o cuando tienen problemas de comprensión. En este caso, J. también intenta que se relajen, para evitar un clima de ansiedad y nerviosismo en clase que rompería el buen ambiente de trabajo.

Estrategias metacognitivas:

J. afirma en sus respuestas que los alumnos ya se están autoevaluando al ser conscientes de sus conocimientos, por lo que no realiza la autoevaluación de manera explícita en clase. Sí que en ocasiones sus alumnos han completado la plantilla que tienen al final de cada unidad y asegura que es interesante ver lo que piensan de sí mismos. Con el fin de analizar necesidades y conocer los intereses de los estudiantes J. realiza en las primeras sesiones del curso actividades y dinámicas diversas con este objetivo.

Estrategias afectivas:

Para comenzar la sesión realiza siempre un calentamiento retomando contenidos y activando conocimientos. El cierre depende de los objetivos logrados en esa sesión, sin embargo, J. da mucha importancia al cierre en las primeras sesiones de A1 porque así van siendo conscientes de lo que han aprendido y de su

propio proceso de aprendizaje. La ansiedad que puedan tener en las primeras sesiones se reduce al ver los resultados y los objetivos cumplidos. Esta ansiedad también se ve reducida al introducir elementos lúdicos en clase y también pueden servir para introducir aspectos culturales durante la sesión, con la música, por ejemplo. En niveles avanzados el cierre tiene también mucha importancia, pero J. no lo enfoca a reducir la ansiedad, sino que lo centra más en hacer recopilación de los contenidos vistos. De esta manera pone un punto y final coherente a la secuencia trabajada.

En cuanto a la negociación de temas en clase, J. está de acuerdo y da libertad a sus alumnos para proponerlos, pero sin perder de vista los objetivos de curso. Esta actitud de J. hace que su relación con los alumnos sea cercana y distendida, pero matiza que siempre hay que guardar una cierta distancia para no crear confusión en los alumnos. El profesor es un profesional cercano y entregado, pero no un amigo.

Estrategias sociales:

En las respuestas del cuestionario J. no detalla las razones para elegir una dinámica u otra, pero afirma que varía según el nivel del grupo. Al principio del curso hace que los alumnos trabajen todos con todos para conocerse y crear un grupo cohesionado. J. se incluye en las dinámicas porque afirma que el profesor también es parte de ese grupo. Esto siempre le ha dado buenos resultados y en general la actitud siempre ha sido buena y la respuesta positiva.

5.1.5. DATOS DE LA OBSERVACIÓN DE CLASE DE A1.1 DEL PROFESOR J.

Contexto y secuencia didáctica: anexo 6

Estrategias observadas en la sesión y comentarios

1. Estrategias directas:

<p>De memoria: Agrupar, asociar, mapas semánticos, revisar y repasar.</p>	<p>En esta sesión se trabaja con mucho vocabulario conocido por lo que la revisión y el repaso son estrategias usadas constantemente, siempre de manera muy estructurada y guiada por el profesor. Por ejemplo, para repasar la conjugación verbal J. ha hecho uso de la pizarra, haciendo una revisión en plenaria, para asegurarse de que los alumnos saben las formas. Para revisar y retomar vocabulario J. ha usado actividades realizando mapas semánticos.</p> <p>En la corrección de actividades siempre se sigue la misma dinámica: primero comparando con el compañero y después en plenaria.</p>
---	---

	Cada vez que realizan una actividad para comentar con el compañero, J. escribe en la pizarra la muestra de lengua que van a practicar. La mayoría de las veces, ese ejemplo ya aparece en el libro que tienen los alumnos, pero aún así el profesor lo escribe en la pizarra para que quede totalmente claro.
Cognitivas: Repetición, práctica formal, reconocer y usar fórmulas y patrones, recombinar, práctica naturalista, razonamiento deductivo, traducir, resumir y resaltar.	J. apenas hace uso de la traducción y en esta sesión no he observado que se haga contraste entre lenguas para analizar palabras o estructuras. Sí es cierto que el profesor facilita a los alumnos modelos y ejemplos de cada producción oral que realizan durante la sesión. También resalta la información importante en la pizarra llamando la atención de los alumnos y usando colores diferentes.
De compensación: Mímica, gestos, sinónimos.	En esta sesión casi no han surgido dudas sobre los contenidos. Cuando los alumnos han preguntado, J. ha usado sinónimos y muy pocas veces la traducción al alemán o al inglés. En la última actividad, en la que veían el tema de la familia y había vocabulario nuevo para los alumnos, J. da definiciones de las palabras a los alumnos que tienen dudas e invita al resto a hacer lo mismo.

2. Estrategias indirectas:

Metacognitivas: Revisar y conectar contenidos ya conocidos e identificar el propósito de las tareas, autoevaluación.	Se plantea siempre el objetivo de las tareas. Además, estas están estructuradas y los alumnos pueden seguirlas sin problema. La corrección se realiza siempre en plenaria y guiada por el profesor, aunque antes comparan la actividad con el compañero. Durante la sesión J. llama la atención de los alumnos cuando quiere remarcar contenidos ya conocidos para asegurarse de que los alumnos siguen la clase.
Afectivas: Intentar bajar la ansiedad, apelar a la risa y hacer comentarios positivos.	El ambiente durante toda la sesión es correcto aunque no llega a ser un grupo muy cohesionado. Según me comenta J. hay alumnos, ya sea por el ritmo de aprendizaje o por creencias, que le demandan clases más expositivas, aunque J. prefiera clases más dinámicas. Los alumnos trabajan casi siempre con el compañero de al lado, porque son reacios a moverse de sitio. J. hace comentarios positivos y motivadores y a veces apela a la risa para hacer el ambiente más distendido. No ha usado música en esta sesión.
Sociales: Corregir, trabajo cooperativo,	J. fomenta el trabajo cooperativo pidiendo a los alumnos que trabajen juntos aunque siempre con el mismo compañero, excepto en una ocasión que forman, tríos. Como he dicho antes, los alumnos son reacios a moverse de sitio para trabajar con otros compañeros. Las dinámicas que ha usado han sido el trabajo en parejas y en plenaria.

	En cuanto a la empatía en clase, he observado un grupo de personas que van a clase de español que se respetan, pero no un grupo de compañeros.
--	--

5.1.6. DATOS DE LA OBSERVACIÓN DE CLASE DE B1.1 DEL PROFESOR J.

Contexto y secuencia didáctica: anexo 7

Estrategias observadas en la sesión y comentarios

1. Estrategias directas:

De memoria: Asociar, ubicar palabras en un contexto, revisar y repasar.	En esta sesión se termina una unidad y se comienza otra. Cuando surgen dudas de vocabulario y estructuras J. contextualiza para facilitar la comprensión. Hace uso de la pizarra para revisar contenidos, siempre de manera ordenada y clara. Los alumnos son muy participativos y J. les anima a asociar y a contextualizar vocabulario. Ellos normalmente traducen a su lengua o al inglés porque J. no habla alemán.
Cognitivas: Repetición, reconocer y usar fórmulas y patrones, práctica naturalista, razonamiento deductivo, contrastar lenguas, traducir, transferir y resaltar.	En esta sesión trabajan dos temas diferentes. Por un lado practican cómo formular preguntas para una entrevista y por otro expresar acuerdo y desacuerdo. Para realizar las actividades se hace uso de la repetición y las fórmulas y patrones. J. les anima a usar las estructuras vistas para que realicen una práctica contextualizada y naturalista. Cuando surgen dudas o corrigen actividades J. intenta que los alumnos analicen y razonen los errores. Muchas veces, aunque la producción de los alumnos sea correcta, J. les anima para que piensen otras opciones igualmente correctas o incluso más adecuadas. En ocasiones J. contrasta la lengua meta con el inglés o da la traducción, aunque son los alumnos los que con más frecuencia contrastan con el alemán o traducen. J. resalta a menudo, tanto en la pizarra como de forma oral, estructuras a tener en cuenta, sobre todo cuando realizan correcciones, bien para llamar la atención sobre contenidos nuevos o porque ya no deberían cometer esos errores.
De compensación: Adivinar, dar pistas, usar la lengua materna, mímica, gestos ajustar el mensaje y usar otros	J. usa la mínima, los gestos, el lenguaje corporal. Eso ayuda mucho a los alumnos a seguir la clase y a entender nuevo vocabulario. También usa la definición y los sinónimos y antónimos para aclarar significados. De hecho he observado que estas dos estrategias, mímica o gestos y sinónimos, son las más utilizadas por J. Los alumnos

términos o sinónimos.	salvan bien las dificultades, en general. Tanto ellos como el profesor modifican el mensaje cuando se plantea algún problema y a veces usan el inglés, ya que J. no habla alemán. Entre ellos sí que usan el alemán, que es su lengua común.
-----------------------	--

2. Estrategias indirectas:

<p>Metacognitivas: Revisar y conectar contenidos ya conocidos, reflexionar sobre el aprendizaje de la lengua, organizar, proponerse objetivos, identificar el propósito de la actividad y autoevaluación.</p>	<p>“¿De acuerdo?” es lo que dice J. durante la sesión para saber si los alumnos siguen el ritmo o entienden lo que dice. Así se asegura también de que los contenidos nuevos quedan claros o de que se entiende lo que deben hacer en cada actividad.</p> <p>Las actividades están bien organizadas y estructuradas y los alumnos saben siempre cuál es el objetivo de la tarea y lo que tienen que hacer en cada fase sin resultarles confusas.</p> <p>En esta sesión comienzan una unidad nueva, por lo que J. plantea los objetivos y tema de la lección. En este caso el tema es el aprendizaje de lenguas, así que los alumnos reflexionan sobre su propia experiencia como estudiantes, qué les cuesta más, qué les parece difícil, buenos o malos recuerdos de profesores, etc. y lo comparten con los compañeros. Es una buena unidad para fomentar la reflexión y aprender cómo se aprende.</p> <p>Las actividades las corrigen en plenaria y J. siempre intenta que sean los propios alumnos los que localicen y corrijan el error. Cuando trabajan en parejas, el profesor se acerca a las mesas y corrige directamente, sobre todo errores gramaticales. De vez en cuando también corrige errores fonéticos. Los alumnos aceptan de manera positiva la corrección y muchas veces preguntan dudas y piden correcciones cuando trabajan en grupos.</p>
<p>Afectivas: Intentar bajar la ansiedad, apelar a la risa y hacer comentarios positivos.</p>	<p>Es un grupo bien cohesionado y los alumnos tienen buena relación entre ellos, así que el ambiente de trabajo es muy bueno. Se ríen bastante, gracias a J., que hace bastantes bromas y da así un carácter distendido a la clase. Siempre hace comentarios positivos, sobre todo en las correcciones.</p>
<p>Sociales: Pedir clarificación o verificación, corregir, trabajo cooperativo, desarrollo de la comprensión cultural, concienciarse de los pensamientos y sentimientos de los otros.</p>	<p>Los alumnos trabajan de forma individual, en parejas o en grupos, fomentando el trabajo cooperativo en clase. En las correcciones participan todos y como he mencionado antes, piden muchas veces ser corregidos. El ambiente de trabajo es muy bueno y hay respeto entre los compañeros. La reflexión sobre el aprendizaje de lenguas, el tema que se trabaja en la unidad, les sirve para conocerse y conocer a los demás, para ser más empáticos y verse reflejados en sus compañeros. Esta empatía se ve reforzada también con la corrección en plenaria de las actividades.</p>

5.2 Análisis de los datos; respuesta a las preguntas de investigación.

Al analizar los datos recogidos del cuestionario y observar las clases impartidas por los profesores, no he encontrado diferencias entre las respuestas dadas por los docentes y su práctica en el aula.

En cuanto a la figura del profesor, lo observado se corresponde con lo afirmado por los profesores en los cuestionarios. Tanto A. como J. conciben al profesor como un guía, un conductor, una persona que facilita herramientas a los alumnos, responsables de su aprendizaje, para ganar autonomía. Además la actitud del docente en clase no varía según el nivel del grupo.

El ambiente de trabajo en las clases observadas es bueno, relajado y distendido. Tanto A. como J. logran armonía en el grupo y logran que los alumnos participen y trabajen los unos con los otros. Esto se corresponde con las afirmaciones de los cuestionarios, en las que A. y J. dan mucha importancia al buen ambiente en clase y al trabajo cooperativo. Además, para reducir la ansiedad de los alumnos tratan el error como una forma más de aprender, tal y como afirman en los cuestionarios.

En cuanto a las estrategias no he observado diferencias entre las respuestas de los profesores y las clases. Se corresponde por lo tanto, lo que afirman A. y J. en los cuestionarios con su actuación en el aula. Para profundizar más en el uso de las estrategias, contesto a continuación las preguntas planteadas en esta memoria.

1. ¿Se fomentan de igual manera las estrategias de aprendizaje en alumnos principiantes y avanzados?

- Con respecto a las estrategias de memoria, no he observado grandes diferencias entre niveles. En ambos usan estrategias de agrupar y asociar palabras, hacer campos semánticos, revisar y repasar. A partir de los datos se puede observar que lo que determina el uso de una estrategia u otra son los contenidos que se tratan en esa sesión o el perfil de los alumnos pero no el nivel del grupo.

Aún así, de los datos se desprende que tanto A. como J. hacen más uso de imágenes en grupos principiantes que en avanzados, en los que utilizan más el contexto para memorizar el léxico. Esta estrategia implica el uso de otras, como las de compensación. Se puede observar de esta manera que las estrategias tienen una relación de soporte mutuo, tal y como afirma Oxford.

- Sobre las estrategias cognitivas no puedo afirmar que haya diferencias entre niveles principiantes y avanzados. Hacen indistintamente uso de la repetición, siguen fórmulas y patrones, contrastan, traducen, resaltan, etc. A. y J. se decantan por el método inductivo para presentar la gramática en clase en ambos niveles, aunque todavía los grupos de principiantes piden a veces una presentación de las estructuras más guiada para sentirse más seguros.

- Tampoco se han encontrado grandes diferencias en el uso de estrategias de compensación. En ambos niveles usan pistas, mímica, sinónimos, gestos. En grupos de estudiantes avanzados recurren también a la estrategia de ajustar el mensaje cuando los alumnos no comprenden. He observado que con principiantes, esta estrategia no la usan.

- En cuanto a las estrategias metacognitivas se ha encontrado una diferencia. En ambos niveles A. y J. proponen a los alumnos en determinadas actividades que comparen sus respuestas con los compañeros o con las soluciones que tienen en el libro. Esta manera de autocorregirse otorga a los alumnos la responsabilidad de ver sus resultados y valorar sus logros. No realizan una autoevaluación del proceso de aprendizaje de manera explícita, pero sí ayuda a que los alumnos sean conscientes de sus avances y necesidades.

Sin embargo, el uso de la evaluación del aprendizaje de forma más explícita se ha observado en los grupos con estudiantes avanzados. En este caso, A. y J. proponen actividades que invitan a los alumnos a reflexionar sobre el proceso y los logros obtenidos. Con respecto a las estrategias de revisar y conectar contenidos o identificar el propósito de las tareas no he encontrado diferencias.

- Estrategias afectivas: A. y J. dan mucha importancia al cierre de las sesiones en niveles principiantes para que los alumnos terminen con una idea clara de lo visto y aprendido durante esa sesión. Ambos afirman que el objetivo es reducir la ansiedad que puedan tener al inicio del curso y mantener la motivación al ver sus avances y logros. En niveles avanzados el procedimiento es el mismo, pero el objetivo tiene también un carácter metacognitivo: qué hacen para aprender.

En cuanto al resto de estrategias afectivas no se encuentran diferencias entre grupos principiantes y avanzados. Siempre se intenta tener un buen ambiente en clase, agradable y distendido y se fomenta el trabajo en equipo, aprendiendo así con y de los demás.

Es importante destacar que tampoco hay diferencias en la forma de tratar el error en el aula. Tanto A. como J. integran en error en el proceso de aprendizaje como un elemento del que aprender y como herramienta para reflexionar sobre el proceso (estrategia metacognitiva). Es precisamente ese carácter útil para aprender lo que hace que los aprendientes se enfrenten al error de forma positiva y reduciendo la ansiedad y fomentando el buen ambiente de trabajo en el aula.

- Por último, al analizar las estrategias sociales, de los datos se deduce que para A. y J. el profesor forma parte del grupo, fomentando el trabajo en equipo e

intentando que todos colaboren, que no haya individualismo ni competitividad. Esta concepción de la figura del profesor se da en todos los niveles. La diferencia que se ha observado a partir de los datos es que los alumnos avanzados piden con más frecuencia ser corregidos, probablemente porque tengan más interiorizado el concepto del error como herramienta para aprender que como un fracaso en el proceso.

2. ¿En qué estrategias puede intervenir más el profesor?

De los datos extraídos se observa que los dos profesores fomentan tanto las estrategias directas como las indirectas, en los grupos de principiantes y de avanzados. Aún así, analizando los cuestionarios y observando las clases, he llegado a la conclusión de que las estrategias indirectas son las estrategias en las que más pueden intervenir los profesores. Las razones las explico a continuación.

Las estrategias directas están relacionadas con los aspectos lingüísticos. Nos ayudan a memorizar, a conocer y analizar la lengua y salvar la falta de conocimiento para entendernos y expresarnos. Los alumnos llegan a clase con unas herramientas para aprender y los profesores pueden mostrar o poner en práctica otras estrategias que los alumnos irán interiorizando y usando, por ejemplo el uso de sinónimos o agrupar el vocabulario por campo semántico. De este modo, aprenderán la lengua y cómo aprenderla, ganando así en competencia comunicativa y en autonomía como aprendientes. Esto es a lo que aspiramos, a enseñar a aprender, pero no se pueden dejar de lado otros aspectos importantes que también influyen en la consecución de este fin, tales como los estilos de aprendizaje de los aprendientes, las creencias de los alumnos, etc. Es posible que nos encontremos con alumnos que no progresan como se espera. Esta situación se da en el grupo de principiantes del profesor J., por ejemplo, donde los alumnos no avanzan al mismo ritmo y algunos de ellos se sienten más perdidos. Estos demandan explicaciones más guiadas por parte del profesor o se apoyan en él bastante más que otros. Es nuestra tarea, y así lo afirman A. y J. en los datos recogidos, guiar a los alumnos para que adopten el nuevo papel que les corresponde, el del alumno responsable de su aprendizaje. El reto es trabajar en cursos generales de 30 horas con alumnos poco autónomos y poco receptivos, ya que el cambio es difícil de llevar a cabo. Aunque no por eso se deja de intentar.

Los docentes hemos leído teorías sobre aprendizaje, ponemos en práctica los nuevos enfoque metodológicos, pero los alumnos son los últimos en ser conscientes de los cambios y del nuevo papel que tiene que desempeñar. Por este motivo, la transformación es lenta y es en las estrategias indirectas donde se puede apreciar la influencia del profesor antes. Estas nos ayudan a organizar y evaluar nuestro aprendizaje, están relacionadas con las emociones, la actitud y la interacción con otros hablantes. Si bien he comentado anteriormente que podemos encontrarnos con aprendientes que avanzan a un ritmo más lento, como en el grupo del profesor J., en el aspecto afectivo y social de la clase se ha observado homogeneidad en los grupos. Por tanto, pienso que es en las estrategias indirectas, en concreto en las afectivas y las sociales, donde antes se aprecia el resultado del trabajo realizado por

el profesor: fomentar el uso de estrategias. A. y J. afirman que un buen ambiente de trabajo es fundamental y es importante hacer que los alumnos se sientan cómodos y tengan buena relación para trabajar en equipo. Por este motivo, los profesores trabajan constantemente estos aspectos en clase y eso se observa en los alumnos, ya que el clima de trabajo es bueno y la cooperación con los demás es constante.

3 ¿Los profesores favorecen más la autonomía en niveles avanzados?

De los datos del cuestionario se deduce que tanto A. como J. fomentan la autonomía de los aprendientes en ambos niveles. Sin embargo, en la observación de las clases, destaca la reflexión sobre el aprendizaje que los dos profesores proponen en los niveles avanzados. En estos grupos se hace uso de estrategias metacognitivas de manera más explícita y los aprendientes exponen y comparten sus impresiones en el aula. Por ejemplo, en el grupo de A. tras leer el libro recomendado por la profesora, hicieron una reflexión sobre las dificultades de la lectura y cómo se había enfrentado a los problemas de comprensión. Por otro lado, en el grupo de J. se realizaron unas actividades sobre el aprendizaje de segundas lenguas que dio pie a una reflexión sobre el tema. Ambos profesores invitaron a los alumnos a exponer entre todos formas de salvar las dificultades que pudieran encontrar durante el proceso de aprendizaje en el futuro.

La duda que surge sobre este aspecto a partir de los datos es ¿por qué no se lleva esa reflexión explícita al aula con alumnos principiantes?. Se observa que tanto A. como J. se muestran muy protectores con estos aprendientes y se centran más en mostrar la meta más cercana y en evitar la ansiedad o el nerviosismo del grupo. Se podría decir que atienden a la afectividad para mantener la motivación de los estudiantes, ya que un alumno motivado es un buen aprendiente en potencia y por tanto, autónomo.

Según esto se puede afirmar que los profesores fomentan la autonomía del alumno en ambos niveles, pero de manera diferente. Mientras que en los grupos de avanzados hacen más uso de estrategias metacognitivas, con principiantes trabajan más el aspecto afectivo.

6. CONCLUSIONES

Al plantear el tema y las preguntas de investigación el objetivo era observar el fomento de las estrategias y la autonomía del alumno y constatar si existían diferencias entre aprendientes principiantes y avanzados, dado que en un principio consideré que podrían encontrarse. Sin embargo, ya al consultar las fuentes para realizar esta memoria y profundizar en el tema, no encontré información que apoyara tal hipótesis.

En general no se han encontrado diferencias entre niveles. No obstante, como se ha comentado en las preguntas de investigación, me surge una pregunta al analizar los datos: ¿por qué en grupos de principiantes no se reflexiona sobre el aprendizaje de manera explícita? Ante esta cuestión los profesores adoptan una posición protectora con alumnos de A1.1. La profesora A. afirmaba en la entrevista que en niveles iniciales los estudiantes tienen que “dejarse guiar” y de las respuestas del profesor J. se desprende la misma idea.

¿Los alumnos en niveles iniciales no están preparados para llevar a cabo esta reflexión? Es posible que los docentes contestemos afirmativamente a esta pregunta. Sin embargo, después de leer, observar y analizar sobre este tema, pienso que tanto los alumnos principiantes como los avanzados están preparados para reflexionar de forma explícita sobre su aprendizaje. Es cierto que los alumnos de B1.1. cuentan con una trayectoria como aprendientes de español más larga que los principiantes, en líneas generales. Ese “bagaje” como alumno puede significar más autonomía, pero no por eso se debe dejar de lado la evaluación del aprendizaje en niveles iniciales, ya que en la literatura consultada no he encontrado información que me afirme que la reflexión explícita deba hacerse a partir de un nivel en concreto.

Un aspecto sobre el que he reflexionado bastante al realizar esta memoria es el del papel del alumno. Como he mencionado, nuestro objetivo es que los aprendientes sean autónomos y para eso les enseñamos a aprender. Sin embargo, en ocasiones no resulta una tarea fácil, al encontrarnos con alumnos poco receptivos que todavía tienen una visión del profesor y del aprendiente más tradicional. Nosotros podemos enseñar, intentar darles herramientas que les ayuden a dirigir su aprendizaje, pero el verdadero reto es lograr que deseen ser los verdaderos responsables del mismo.

Los informantes y la mayoría de los que nos dedicamos a la docencia, intentamos que nuestros alumnos ganen competencia comunicativa y autonomía. Por este motivo, en numerosas ocasiones me he visto reflejada en el trabajo de los

informantes. Esto me ha servido para reflexionar sobre mi práctica docente y aprender también de los compañeros.

Por otro lado, la teoría consultada ha sido muy útil para poder desarrollar los métodos de investigación y realizar el análisis de los mismos. Además me ha hecho ampliar conocimientos sobre el tema y me ha ayudado a ponerle nombre a cosas que como docente hacía de manera intuitiva en el aula. Por ejemplo, siempre he usado música en clase mientras los alumnos trabajan, sobre todo en niveles iniciales, porque crea buen ambiente y los aprendientes pierden la “vergüenza” para hablar con el compañero. Nunca me plateé esta acción como una estrategia afectiva de aprendizaje. Simplemente me parecía de sentido común.

En este punto me parece interesante retomar la duda que he planteado en el apartado de conclusiones sobre la reflexión explícita sobre el aprendizaje en los niveles principiantes. Si los manuales, independientemente del nivel, facilitan plantillas de autoevaluación para que los alumnos valoren sus logros y sus necesidades y sean conscientes de estos, ¿por qué no se aprovechan? Sin embargo, este ejercicio sí se lleva a cabo en niveles avanzados, quizá porque consideramos que estos alumnos son más conscientes de su propio aprendizaje, por el hecho de encontrarse en un nivel superior, por tener ese “bagaje” como estudiante que señalaba anteriormente. Sería interesante observar si a mayor nivel de competencia comunicativa, más “madurez” como aprendiente.

7. BIBLIOGRAFÍA

Candlin, Christopher. "Hacia la enseñanza del lenguaje mediante tareas." *Comunicación, Lenguaje y Educación* 7-8 (1990). Págs. 33-53. Print.

Chaudron, Craig. *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge Cambridgeshire: Cambridge University Press, 1988. Print

Chomsky, Noam. "A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior, by Noam Chomsky." Chomsky, 1967. Web. 2 dic 2014. <<http://www.chomsky.info/articles/1967----.htm>>.

Consejo de Europa. *Marco Común Europeo De Referencia Para Las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD, Subdirección General de Información y Publicaciones, 2002. Print

Ellis, R. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford New York: Oxford University Press. 1985. Print.

Estaire, Sheila. "Tareas Para el Desarrollo de un Aprendizaje Autónomo y participativo." *La Enseñanza Del Español Mediante Tareas*. eds. Javier Zanón y José Manuel Alba. Madrid: Editorial Edinumen, 1999. Print

Estaire, Sheila. "La Enseñanza de Lenguas Mediante Tareas: principios y planificación de unidades didácticas." FAEA. 2007. Print.

Gibaldi, Joseph. *MLA Handbook for Writers of Research Papers*. New York: Modern Language Association of America, 1995. Print

Giovannini, Arno et al. *Profesor En Acción 1*. Madrid: Edelsa, 1996. Print

Hymes, D. H. "Acerca de la Competencia Comunicativa." *Competencia Comunicativa: Documentos Básicos en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Ed. Miquel Llobera. Madrid: Edelsa, 1995. Print.

Long, M. H. "A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task-based Language Teaching." *Modelling and Assessing: Second Language Acquisition*. Eds. Hyltenstam, Kenneth y Manfred Pienemann. Clevedon: Multilingual Matters, 1985. Print

Martín Peris et. Al. *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes. Web. 22 de noviembre de 2013.

Nunan, David. *El Diseño De Tareas Para La Clase Comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press, 2002. Print

Oxford, Rebecca L. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Wadsworth Publishing Co, 1990. Print

Richards, Jack C. y Theodore S. Rodgers. *Enfoques Y Métodos en la Enseñanza de Idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 1998. Print.

Rubin, Joan. "What the "Good Language Learner" Can Teach Us." *TESOL Quarterly* 9 (1975). Print.

Pérez Serrano, G. *Investigación Cualitativa: Retos E Interrogantes*. Madrid: La Muralla, 1994. Print.

Skinner, B. F. *Verbal Behavior*. Acton: Copley Publishing Group, 1992. Print.

Stake, Robert E. *Investigación con Estudio de Casos*. Madrid: Ediciones Morata, 1998. Print.

Stern, H. H. "What Can We Learn From The Good Language Learner?" *Canadian Modern Language Review*, 31. 1975. Print.

Widdowson, H. G. "Conocimiento de la Lengua y habilidad para usarla." *Competencia Comunicativa: Documentos Básicos en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Ed. Miquel Llobera. Madrid: Edelsa, 1995. Print.

Williams, Marion y Robert Burden. *Psicología para Profesores de Idiomas: Enfoque Del Constructivismo Social*. Madrid: Editorial Edinumen, 2008. Print

8. APÉNDICE DOCUMENTAL

Anexo 1

Cuestionario entregado a los profesores:

Este cuestionario es una herramienta más para la recogida de datos del estudio sobre el fomento de las estrategias de aprendizaje y la autonomía del alumno en diferentes niveles. Lo que se pretende es observar y reflexionar sobre el trabajo en el aula y ver las posibles diferencias entre alumnos de diferentes niveles. El hecho de trabajar en este estudio con dos profesores de características diferentes, pero que trabajan con el mismo material y en la misma institución, sirve para observar dos estilos pedagógicos, y nunca se pretenderá señalar qué actuación es más acertada. Todas las respuestas y datos recogidos para este estudio son igualmente respetables. Todos los datos se tratarán de manera confidencial.

PREGUNTAS:

1. ¿Evalúas las necesidades de los alumnos al principio del curso? Si es así, indica cómo.
2. ¿Crees que los alumnos son responsables de su aprendizaje? Justifica tu respuesta. Y en caso de respuesta afirmativa, ¿qué grado de responsabilidad tienen?
3. ¿Se proponen tareas para hacer fuera de clase y quién las propone? ¿Cuál es la respuesta de los alumnos? ¿Hay tareas voluntarias?
4. ¿Hacéis uso en clase de herramientas para fijar objetivos durante el curso, como contratos de aprendizaje, por ejemplo?
5. ¿Realizan los alumnos un portafolio? Si la respuesta es afirmativa, ¿puedes describirlo?
6. ¿qué haces para crear un buen ambiente de trabajo?
7. ¿Qué dinámicas de trabajo llevas a cabo en clase? ¿Cuál es la más usada? Justifica tu respuesta.
8. ¿El nivel del grupo condiciona la elección de una dinámica u otra? Por ejemplo, ¿un grupo de B2 necesita más trabajo individual en clase?
9. ¿Cómo se comportan los alumnos en clase según el nivel? ¿Son participativos y cooperativos?
10. ¿Cuál es tu opinión sobre el ejercicio de la autoevaluación? ¿Consideras que los resultados influyen en el desarrollo del aprendizaje de los alumnos?
11. ¿Cómo reaccionan los alumnos ante el error?
12. ¿Se negocia la corrección de errores? ¿Quién corrige, cuándo, cómo? ¿Por qué?
13. ¿Realizáis actividades en clase a partir de los errores cometidos? Pon ejemplos.
14. ¿Qué papel debe desempeñar el profesor en clase según tu opinión? ¿Cuáles son sus funciones? ¿Te ves en ese papel?
15. ¿Varía tu actitud según el nivel? Justifica tu respuesta.

16. ¿Qué recursos utilizas para introducir nuevo léxico? Imágenes, mapas semánticos, palabras clave...
17. ¿Cómo revisáis y repasáis el vocabulario en clase?
18. ¿Das algún tipo de indicación o consejo a tus estudiantes sobre cómo almacenar vocabulario? (por ejemplo: sinónimos-antónimos, derivados, familia, campos semánticos, prefijos-sufijos...) Si es así, ¿esas indicaciones son diferentes según el nivel?
19. ¿Indicas a los alumnos que seleccionen/acoten el vocabulario adecuado según su nivel?
20. Comprensión lectora / auditiva: ¿cómo trabajáis la comprensión lectora en clase? ¿Cómo y cuándo se resuelven las dudas de vocabulario? ¿Cómo se comprueba en cada nivel que han entendido el texto? ¿Das la transcripción en la comprensión auditiva? Si es así, ¿cuándo y por qué?
21. ¿Cuándo se introduce la explicación gramatical? ¿De forma inductiva o deductiva? ¿Por qué? ¿De manera más explícita en niveles iniciales?
22. ¿Se hace contraste entre las lenguas? ¿Quién lo hace? ¿Para qué?
23. ¿Qué hacen tus alumnos cuando no saben una palabra?
24. ¿Das indicaciones o consejos para salvar la falta de conocimiento? ¿Qué tipo de actividades incluyes para que los alumnos aprendan a desenvolverse cuando se enfrentan a esta situación? Por ejemplo, tabú, mímica o gestos, palabras encadenadas, etc....
25. ¿Qué haces cuando un estudiante se queda bloqueado?
26. ¿Te informas al principio del curso sobre los siguientes aspectos? Estilos de aprendizaje, objetivos o metas, carencias, gustos...
27. ¿Cómo fomentas la reflexión y autoevaluación de los estudiantes? ¿En qué momento con respecto al curso? ¿De qué manera? Plantilla de autoevaluación, portafolio, diario de clase...
28. ¿Cómo comienzas y terminas las clases?
29. ¿Introduces elementos lúdicos o música en tus clases? ¿Para qué? ¿Varía la frecuencia y el tipo de actividades según el nivel?
30. ¿Se negocian los temas a tratar en clase? ¿De qué manera intentas que los temas impuestos por el programa sean significativos para los alumnos?
31. ¿Cómo definirías tu relación con los estudiantes?
32. ¿Qué dinámicas usas en clase y con qué fin? ¿Hay diferencias entre niveles?
33. ¿Qué haces para cohesionar el grupo? ¿Consideras que estás dentro de ese grupo? ¿Cuál es tu actitud hacia los estudiantes, y la actitud de los estos hacia sus compañeros?

Muchas gracias por tu tiempo 😊

Anexo 2

Respuestas de A.

1. ¿Evalúas las necesidades de los alumnos al principio del curso? Si es así, indica cómo.

Depende el nivel impartido. En los alumnos de cursos de nivel A1.1 sé al principio las razones por las que estudian español al realizar actividades sobre “el español y yo”. Las anoto y hago referencia en determinados momentos a estas respuestas a medida que avanzamos en el curso. Para alumnos de otros niveles más avanzados, además de la programación específica de ese nivel, evalúo las necesidades por medio de una parrilla integrada en algunas de las primeras actividades de presentación personal del curso.

2. ¿Crees que los alumnos son responsables de su aprendizaje? Justifica tu respuesta. Y en caso de respuesta afirmativa, ¿qué grado de responsabilidad tienen?

En general sí al tratarse de adultos que realizan cursos por placer o por necesidad. Cada vez es más frecuente la demanda de comunicación con el profesor/a por correo electrónico para aclarar dudas, preguntas o simplemente para enviar las tareas de casa si el estudiante ha faltado a clase.

3. ¿Se proponen tareas para hacer fuera de clase y quién las propone? ¿Cuál es la respuesta de los alumnos? ¿Hay tareas voluntarias?

Sí, generalmente las propone el profesor/a. La respuesta de los alumnos es positiva y cada agradecen más que haya tareas para casa. Cada vez hay más estudiantes que se suben al carro de las tareas voluntarias, tipo exposición 5 minutos de un tema de interés a partir de un nivel B1. Por supuesto, en mi caso estoy hablando de cursos en los que los estudiantes vienen a clase 1 día a la semana durante 3 horas. En el caso de los cursos intensivos (5 días a la semana, 3 horas), la respuesta sigue siendo cada vez más positiva, si bien las tareas voluntarias son menores.

4. ¿Hacéis uso en clase de herramientas para fijar objetivos durante el curso, como contratos de aprendizaje, por ejemplo?

No.

5. ¿Realizan los alumnos un portafolio? Si la respuesta es afirmativa, ¿puedes describirlo?

No.

6. ¿Qué haces para crear un buen ambiente de trabajo?

Difícil responder a esta respuesta puesto que depende de dos factores importantes: yo como profesora y cada uno de los estudiantes que forman el grupo de trabajo. El primer día de clase es fundamental para saber en cierta medida cómo será el ambiente de trabajo en el futuro. Para mí es muy importante que especialmente la primera clase contenga elementos claros de negociación, interacción, presentación de estructura de curso y la realización de diversos tipos de actividades que fomenten la dinámica de grupo, la participación y la necesidad de

que cada uno de los integrantes de la clase son necesarios. Hago mucho hincapié en que el desarrollo de la clase depende de nosotros mismos, y mi papel es el de vehículo y nexo para que el aprendizaje se haga en las condiciones más agradables posibles.

7. ¿Qué dinámicas de trabajo llevas a cabo en clase? ¿Cuál es la más usada? Justifica tu respuesta.

Centro mucho mi trabajo en un aprendizaje cooperativo, bien en grupos, tríos o parejas, intentado que al final de curso todos hayan trabajado con todos. Las dinámicas, por tanto, están basadas en dialogar, escuchar al otro, leer, negociar, resolver conflictos... Me parece muy importante que los alumnos se animen entre ellos, se apoyen para aprender juntos. Ayuda a la disminución de ansiedad o estrés, aumentando la motivación y fomenta la autoestima, además de facilitar el desarrollo de las actitudes positivas frente al aprendizaje.

8. ¿El nivel del grupo condiciona la elección de una dinámica u otra? Por ejemplo, ¿un grupo de B2 necesita más trabajo individual en clase?

No necesariamente, si bien en un nivel más avanzado el estudiante está más capacitado para resolver cuestiones de una forma más autónoma, sin embargo, estoy convencida de que en todos los niveles la utilización de diversas dinámicas de grupo fomentan el proceso de aprendizaje y mejoran las relaciones entre los miembros del grupo.

9. ¿Cómo se comportan los alumnos en clase según el nivel? ¿Son participativos y cooperativos?

Tengo la sensación de que en un primer momento se ve más rápidamente al alumno participativo, independientemente del nivel en el que estén y que el alumno colaborativo se va descubriendo paulatinamente. No siempre el alumno participativo es, en la misma medida, colaborativo. El carácter y la conducta de cada uno de ellos, independientemente del nivel, juegan un papel importante.

10. ¿Cuál es tu opinión sobre el ejercicio de la autoevaluación? ¿Consideras que los resultados influyen en el desarrollo del aprendizaje de los alumnos?

Autoevaluarse es efectivo y contribuye de una manera muy positiva si se hace consecuentemente. En ocasiones es difícil que el alumno comparta también esta idea, sobre todo si el objetivo es aprobar un examen y/u obtener una nota, puesto que se requiere cierto trabajo por su parte, trabajo que puede realizarse de muchas maneras y con diversos instrumentos: diario de clase, bloc de notas, plantillas de autoreflexión elaboradas por el profesor... La autoevaluación puede y debe ser un instrumento que facilite atender, respetar y valorar los distintos ritmos de aprendizaje según las diferentes características del alumno. Características relativas, por ejemplo, a: capacidades, estilos de aprendizaje, estrategias cognitivas, experiencias y conocimientos previos, motivación, atención, ajuste emocional y social, etc.

11. ¿Cómo reaccionan los alumnos ante el error?

En general las reacciones suelen ser positivas. En un primer momento se tiene la sensación de que hay que evitar el error, sin embargo el error pertenece a la fase del aprendizaje en la que se encuentran y los alumnos cada vez son más

conscientes de los efectos positivos que conlleva aceptar el error con deportividad para poder superarse.

12. ¿Se negocia la corrección de errores? ¿Quién corrige, cuándo, cómo? ¿Por qué?

Sí, si bien en los niveles más iniciales es más difícil negociar esa corrección. Generalmente en niveles iniciales molesta menos si la corrección la hacen los profesores en lugar de sus propios compañeros, puesto que esto depende de quién, cómo y cuándo se haga. En general creo que es bueno que el tema de la corrección de errores aparezca siempre en clase. En un primer momento los alumnos consideran que esa corrección es una tarea del profesor, si bien, con ayuda de algunas actividades elaboradas por el profesor, puede integrarse perfectamente en actividades relacionadas con la dinámica de grupos.

13. ¿Realizáis actividades en clase a partir de los errores cometidos? Pon ejemplos.

Sí, generalmente las clases comienzan o terminan con un análisis de errores más frecuentes producidos en esa sesión o en la sesión pasada bien sean de forma oral o escrita. Es frecuente y he comprobado que a los estudiantes les gusta, comenzar la clase con algunas frases producidas por los mismos alumnos (sacadas generalmente de producciones escritas) que deben corregir, primero de forma individual y, después en pequeños grupos.

14. ¿Qué papel debe desempeñar el profesor en clase según tu opinión? ¿Cuáles son sus funciones? ¿Te ves en ese papel?

El profesor debe abandonar su papel tradicional de modelo de actuación, ceder su posición central en la toma de decisiones y contribuir a que sus alumnos entiendan qué significa aprender una lengua extranjera. El alumno debe asumir nuevas responsabilidades sobre su propio proceso de aprendizaje abandonando ideas preconcebidas. No hay uno solo, sino varios caminos de aprendizaje que pueden ser igualmente correctos. Es muy importante fomentar la autonomía del alumno como base para que llegue a controlar y dominar progresivamente su propio proceso de aprendizaje. Cuanto mayor sea su competencia en el aprendizaje, mayor será la competencia de comunicación en su nueva lengua. Es tarea esencial del profesor preguntarse continuamente cómo ayudar a los alumnos a aprender. Yo, personalmente, me veo en este papel, si bien en determinadas ocasiones noto que todos mis esfuerzos no han tenido todos los resultados esperados. Eso me plantea dudas puesto que ayudar a aprender no es sinónimo de hacer que aprendan.

15. ¿Varía tu actitud según el nivel? Justifica tu respuesta.

No, mi actitud es la misma en todos los niveles, si bien en los niveles iniciales me permito jugar más, interviniendo con mayor frecuencia el componente lúdico.

16. ¿Qué recursos utilizas para introducir nuevo léxico? Imágenes, mapas semánticos, palabras clave...

Todos, en función del léxico que vamos a introducir.

17. ¿Cómo revisáis y repasáis el vocabulario en clase?

Fundamentalmente con mapas semánticos, asociogramas, Intentando que al final de cada unidad tengamos uno, lo más amplio posible y adaptándonos al nivel.

18. ¿Das algún tipo de indicación o consejo a tus estudiantes sobre cómo almacenar vocabulario? (por ejemplo: sinónimos-antónimos, derivados, familia, campos semánticos, prefijos-sufijos...) Si es así, ¿esas indicaciones son diferentes según el nivel?

Intento trabajar las combinaciones sintagmáticas, sinónimos- antónimos, ... para que vean que almacenar el vocabulario en una simple lista tiene multitud de aspectos negativos. Sin embargo, es un camino aún largo por recorrer. Todo llegará, sobre todo cuando cada vez hay más manuales en el mercado que trabajan el almacenamiento del vocabulario de esta manera.

19. ¿Indicas a los alumnos que seleccionen/acoten el vocabulario adecuado según su nivel?

Siempre.

20. Comprensión lectora / auditiva: ¿cómo trabajáis la comprensión lectora en clase? ¿Cómo y cuándo se resuelven las dudas de vocabulario? ¿Cómo se comprueba en cada nivel que han entendido el texto? ¿Das la transcripción en la comprensión auditiva? Si es así, ¿cuándo y por qué?

La comprensión lectora / comprensión auditiva: Antes de enfrentarnos a la lectura o a la audición de un texto, contextualizo siempre el tema que se va a tratar por medio de preguntas, llevándoles por el camino más fácil para que ya vaya apareciendo posible vocabulario dudoso. Importante es que el profesor sepa exactamente dónde pueden estar los problemas o qué vocabulario es nuevo para que, cuando hayan leído o escuchado el texto, las dudas de vocabulario sean menores. Al final les planteo preguntas generales de comprensión. La transcripción la doy al final solo cuando la pide al alumno, no siempre. Me interesa centrarme en el objetivo de la actividad auditiva, no en la comprensión de todo el texto.

21. ¿Cuándo se introduce la explicación gramatical? ¿De forma inductiva o deductiva? ¿Por qué? ¿De manera más explícita en niveles iniciales?

Los componentes gramaticales están implícitos en muchos momentos de la clase, es difícil decir cuándo. La introducción de una explicación gramatical se realiza generalmente de las dos formas, si bien veo muchos más aspectos positivos en la forma inductiva que en la deductiva. De esta forma los alumnos aprenden a entender y a crear ellos mismos la propia regla gramatical en un ambiente colaborativo. Sin duda la forma inductiva es a la que deberíamos tender igual el nivel con el que trabajemos.

22. ¿Se hace contraste entre las lenguas? ¿Quién lo hace? ¿Para qué?

A veces el profesor y el grupo de alumnos contrastamos juntos con las lenguas que compartimos. En otras ocasiones en las que el grupo es multicultural con lenguas maternas muy diversas y variadas, les pido que comparen también con su lengua materna y nos cuenten si se parece el contraste a las lenguas que compartimos el grupo.

23. ¿Qué hacen tus alumnos cuando no saben una palabra?

Muchas veces preguntan el significado de esa palabra al profesor o al compañero que tienen más cerca. Otras veces miran directamente en sus diccionarios, I pads o I phones.

24. ¿Das indicaciones o consejos para salvar la falta de conocimiento? ¿Qué tipo de actividades incluyes para que los alumnos aprendan a desenvolverse cuando se enfrentan a esta situación? Por ejemplo, tabú, mímica o gestos, palabras encadenadas, etc....

Desde un primer momento en niveles iniciales es muy típico intentar recurrir a la mímica o gestos. Según avanzamos de nivel recorro a sinónimos o antónimos, definiciones, campos léxicos... Un juego como Tabú es perfecto.

25. ¿Qué haces cuando un estudiante se queda bloqueado?

Difícil respuesta... Si no responde a los diversos intentos por salvar una falta de conocimiento (gestos, mímica,...), reconozco que al final acabo recurriendo a una traducción en alguna de la lengua que compartimos.

26. ¿Te informas al principio del curso sobre los siguientes aspectos? Estilos de aprendizaje, objetivos o metas, carencias, gustos...

En niveles iniciales reconozco que no le presto la atención que debería en cuanto al capítulo estilo de aprendizaje y carencias. Creo que el alumno debe confiar en mí en sus comienzos con una lengua extranjera y "dejarse hacer". En cuanto a objetivos, metas, gustos,... sí trato de informarme en las primeras sesiones.

27. ¿Cómo fomentas la reflexión y autoevaluación de los estudiantes? ¿En qué momento con respecto al curso? ¿De qué manera? Plantilla de autoevaluación, portafolio, diario de clase...

Es difícil decir el momento del curso en el que se fomenta la reflexión y autoevaluación. Creo que está implícito en todo lo que hacemos en clase y en su forma de trabajar en casa, en definitiva en su madurez y en las metas que quieren alcanzar durante el curso. Utilizo pocas veces plantillas de autoevaluación, nunca portafolio y a veces sí intento utilizar diario de clase. Pero no es fácil que los alumnos le dediquen tiempo en su casa para hacer un diario de clase con una reflexión una autoevaluación propia. Me limito a completar la autoevaluación y el mini-diario de clase que aparece en el libro de texto que utilizamos en el aula, generalmente al final de cada lección.

28. ¿Cómo comienzas y terminas las clases?

Comienzo la clase con algún tema que pueda provocar el interés general, bien sea más personal o más general. Los grupos no son numerosos, por lo tanto es fácil hacer referencias personales sobre hábitos, gustos,... Intento combinarlo con algún tipo de actividad lúdica para que comencemos con un ambiente más relajado. También integro los objetivos de esa clase concreta. Me gusta terminar con alguna actividad en grupos o en parejas, a veces con conclusiones (si da tiempo) o a veces comenzamos la clase con las conclusiones del día anterior. Lo ideal es mostrarles los objetivos cumplidos en la sesión, aunque reconozco que a veces no lo hago.

29. ¿Introduces elementos lúdicos o música en tus clases? ¿Para qué? ¿Varía la frecuencia y el tipo de actividades según el nivel?

Con elementos lúdicos se juega y se aprende y son dos acciones íntimamente relacionadas, de forma que su complementación da lugar a un ambiente ameno en clase haciendo que el alumno se sienta más cómodo y abierto al aprendizaje. Lo mismo pasa con la música, aunque la elección de ella es algo más

personal, pudiéndola utilizar como música de fondo para alguna actividad concreta o simplemente dando a conocer temas musicales que, relacionados con los contenidos que se estén tratando, amplían la información sociocultural. Es posible que en niveles más iniciales se utilicen elementos lúdicos con más frecuencia ya que falta el recurso de la conversación y debate que podemos utilizar como elemento de reflexión para niveles más avanzados. En cuanto a la utilización de música, creo que es aplicable para todos los niveles.

30. ¿Se negocian los temas a tratar en clase? ¿De qué manera intentas que los temas impuestos por el programa sean significativos para los alumnos?

A veces nos sorprendería ver que hay temas que, a priori, no parecen muy significativos por el tipo de alumno, pero que al alumno acaba por interesarle. En función del nivel se negocian los temas y bajo ningún concepto se imponen los temas que aparecen en el programa, o por lo menos no en la forma en la que aparecen en los libros de texto si son temas anticuados o no actuales, polémicos,... En general los libros de texto que hay en el mercado ofrecen material diverso sobre temas recurrentes por niveles. Hay que tener en cuenta también que, por el perfil de alumnos con los que trabajo, negociar es importante puesto que pueden sentarse en la misma clase un/a joven de 18 años con un/a adulto/a de 70 años. La negociación es muy importante, sobre todo en niveles más altos.

31. ¿Cómo definirías tu relación con los estudiantes?

Creo que la relación es cordial, cercana, muchas veces me pongo yo como ejemplo y así me conocen mejor. Si me conocen a mí puedo crear un clima de confianza y saber más de ellos. La complicidad es buena y ayuda a crear un buen ambiente de clase.

32. ¿Qué dinámicas usas en clase y con qué fin? ¿Hay diferencias entre niveles?

Creo que ha quedado respondido en la pregunta 7. No marco diferencia entre los niveles en este aspecto, pero sí entre grupos en sí. Hay grupos más receptivos a dinámicas de grupo que otros.

33. ¿Qué haces para cohesionar el grupo? ¿Consideras que estás dentro de ese grupo? ¿Cuál es tu actitud hacia los estudiantes, y la actitud de los estos hacia sus compañeros?

Sí me veo dentro del grupo a la hora de impartir clase y creo que es importante que los alumnos te vean también como uno de ellos. Eso es lo que yo intento, aprovechando las ocasiones para trabajar con ellos como miembro activo del grupo, del trío o de la pareja. En general la actitud de los estudiantes entre ellos viene marcada por la personalidad de cada uno. Yo solo puedo intentar que en este micro-espacio que es el aula, no haya individualismo ni competitividad y sí colaboración y generosidad.

Muchas gracias por tu tiempo ☺

Anexo 3

Respuestas de J.

1. ¿Evalúas las necesidades de los alumnos al principio del curso? Si es así, indica cómo.

Depende del grupo pero en general sí. Tengo una presentación en PPT sobre la biografía lingüística con el español y de análisis de necesidades de los alumnos. Lo utilizo junto con las dinámicas de presentación y cohesión grupal en las primeras sesiones.

2. ¿Crees que los alumnos son responsables de su aprendizaje? Justifica tu respuesta. Y en caso de respuesta afirmativa, ¿qué grado de responsabilidad tienen?

Los alumnos son responsables de su aprendizaje en su inmensa mayoría. Es cierto que el profesor es o debe ser la herramienta que permita ese aprendizaje, pero sin el grado de conciencia de que son ellos los que aprenden, nosotros no podríamos enseñar (al menos de forma eficaz). Sería complicado hablar de un porcentaje concreto de responsabilidad, pero entre las funciones del docente está precisamente la de dar autonomía a los alumnos que no es otra cosa que ceder más responsabilidad y autoconciencia de que son ellos los que deben ir hacia delante y nosotros los que les mostramos el camino.

3. ¿Se proponen tareas para hacer fuera de clase y quién las propone? ¿Cuál es la respuesta de los alumnos? ¿Hay tareas voluntarias?

Por lo general, la tarea que mando para hacer en casa. Consiste básicamente en actividades que fijan, practican o repasan los contenidos que trabajo en clase. Más allá de eso, prefiero no hacer actividades extracurriculares porque fuera de clase cada uno tiene su vida privada. Las tareas que hago en las universidades cuentan para la nota final, por lo tanto no tienen demasiado de voluntarias. No obstante, en el Cervantes ninguna de mis tareas es obligatoria sino recomendable (si el alumno quiere aprender los contenidos del curso).

4. ¿Hacéis uso en clase de herramientas para fijar objetivos durante el curso, como contratos de aprendizaje, por ejemplo?

He hecho contratos con los adolescentes en Moscú, pero no lo suelo hacer con adultos.

5. ¿Realizan los alumnos un portafolio? Si la respuesta es afirmativa, ¿puedes describirlo?

No de forma explícita. En la universidad, les pido que me envíen sus expresiones en archivos digitales de tal modo que siempre tengan acceso a sus escritos y sea más fácil para ellos recopilarlos, ordenarlos y clasificarlos. Pero no les doy la orden de hacerlo. No obstante, yo sí que lo hago.

6. ¿qué haces para crear un buen ambiente de trabajo?

El buen ambiente de trabajo es fundamental para un buen rendimiento del grupo. Yo intento, sobre todo en las primeras clases, hacer actividades de cohesión grupal y con dinámicas de cambio de pareja o grupo de tal manera que trabajen

todos con todos. Es muy importante que se conozcan y que se lleven bien. Ese objetivo no es siempre posible pero hay que intentarlo. Una vez pasada esa primera fase, considero que la actitud del profesor es importante creando un ambiente relajado y distendido. Por lo general, si se trasmite, repercute en la calidad del trabajo de los estudiantes ya que, en líneas generales, el trabajo que pedimos a los alumnos es de tipo colaborativo y cooperativo.

7. ¿Qué dinámicas de trabajo llevas a cabo en clase? ¿Cuál es la más usada? Justifica tu respuesta.

Trabajar en grupo ya sean parejas o grupos más numerosos. En determinadas ocasiones de forma individual dependiendo de qué quiero obtener de ellos. En algunas ocasiones, si trabajo con grupos de tres o cuatro personas, asigno roles dentro del grupo: portavoz, secretario, controlador del tiempo, corrector gramatical, etc. Con esta técnica consigo motivar a cada miembro del grupo para que no haya miembros pasivos o miembros que quieran acaparar todo el trabajo.

8. ¿El nivel del grupo condiciona la elección de una dinámica u otra? Por ejemplo, ¿un grupo de B2 necesita más trabajo individual en clase?

Generalmente no creo que el nivel del grupo condicione las dinámicas. No obstante, sí que lo hacen las características del mismo. Por ejemplo, el tipo de dinámicas que utilizaba en el IC de Praga tuvieron que ser modificadas al llegar al IC de Viena debido al perfil del alumnado. En Praga eran estudiantes de universidad o jóvenes trabajadores de tal manera que era posible hacer clases para alumnos cinestésicos en los que tuvieran que levantarse: pegar documentos en la pared, jigsaws, “busca a alguien que...”, dictados de carreras... Cuando llegué al IC de Viena y me encontré con grupos de jubilados me di cuenta de que esas dinámicas, aparte de perder su practicidad y entretenimiento, no eran bien recibidas. Por ello, tuve que adaptarme a la nueva tipología de alumnado sin perder de vista la consecución de los objetivos.

9. ¿Cómo se comportan los alumnos en clase según el nivel? ¿Son participativos y cooperativos?

Por un lado, desde mi punto de vista, el comportamiento de los alumnos no cambia en función del nivel. Quizá el único nivel en el que se puede apreciar un comportamiento particular es el A1.1 durante las primeras clases ya que se crea un estrés y una tensión especiales pero que van desapareciendo poco a poco a medida que su comprensión aumenta. Por otro, una clase sin alumnos participativos y cooperativos se convertiría en una “pesadilla” para el profesor y para los propios alumnos. No concibo la clase de otro modo.

10. ¿Cuál es tu opinión sobre el ejercicio de la autoevaluación? ¿Consideras que los resultados influyen en el desarrollo del aprendizaje de los alumnos?

Yo practico la autoevaluación en las expresiones escritas de mis exámenes en la universidad, aunque siempre bajo un control. Les doy a los alumnos una plantilla de descriptores con los aspectos que evalúo y las puntuaciones en función del grado de control. Ellos se autoevalúan y me enseñan su nota y la comparo con la que yo tengo (evidentemente yo tengo una). Generalmente, su nota suele ser más baja que la mía con lo que le suele gustar cuando ven que yo les he valorado por encima de sus expectativas. Cuando se da el caso contrario, se argumenta por

ambos lados y se llega a un acuerdo. Hasta el momento, me ha dado muy buenos resultados y los alumnos se sienten satisfechos, si bien es cierto que se sienten un poco extraños con este sistema porque pocos profesores lo utilizan en ámbito universitario.

11. ¿Cómo reaccionan los alumnos ante el error?

Deben reaccionar de manera positiva, como el paso anterior al aprendizaje. Si por el contrario reaccionaran de forma negativa, pesimista o dura consigo mismos habría que hacer una pequeña pausa y reflexionar acerca de qué es el error, para qué sirve y cómo podemos tomar ventaja de él.

12. ¿Se negocia la corrección de errores? ¿Quién corrige, cuándo, cómo? ¿Por qué?

Depende, el error de forma oral lo corrijo yo y lo hago directamente si estamos trabajando un contenido concreto en fase de práctica controlada. Si el alumno intenta explayarse a través de un discurso y se equivoca, espero a que termine (excepto si es algo muy obvio). Para las expresiones escritas, hago una actividad llamada "Las perlas de la semana" en la que escojo los errores más significativos del nivel u otros que se deben trabajar (para repasar, para evitar fosilizaciones...) los proyecto en una presentación y entre los alumnos, se debate en la clase y se arreglan. Para hacer esta actividad dejo claro que los errores que proyecto no tienen "nombres y apellidos" porque son representativos del nivel de la clase y cualquiera de ellos podría cometerlos.

Corrijo yo porque los alumnos no se sienten cómodos cuando les corrige otra persona de ese modo. En las expresiones escritas, corrigen ellos, porque el error en estos casos es algo de lo que todos pueden sacar provecho.

13. ¿Realizáis actividades en clase a partir de los errores cometidos? Pon ejemplos.

Sin querer creo que ya he contestado a la pregunta.

14. ¿Qué papel debe desempeñar el profesor en clase según tu opinión? ¿Cuáles son sus funciones? ¿Te ves en ese papel?

De forma resumida (y cervantina), el profesor debe ser la persona que conduzca a sus alumnos hacia un aprendizaje eficaz. Conducir es dar las herramientas necesarias para que el alumno las use y cree el aprendizaje significativo. El papel del profesor es importante porque debe conseguir dar con la tecla para motivar y satisfacer las expectativas de los aprendientes, que no siempre es posible. Me veo totalmente en ese papel, si no lo hiciera no sentiría que estoy haciendo un buen trabajo.

15. ¿Varía tu actitud según el nivel? Justifica tu respuesta.

No, en absoluto. La actitud es la misma, lo que varían son las técnicas o estrategias que llevo a cabo para que los alumnos aprendan y se cumplan los objetivos del curso o de la sesión en concreto. No es lo mismo hablar en una clase de preparación al DELE C2 que en los primeros días de un A1.1. pero la actitud debe ser siempre la misma.

16. ¿Qué recursos utilizas para introducir nuevo léxico? Imágenes, mapas semánticos, palabras clave...

Por lo general, no tengo un sistema fijo para enseñar el vocabulario. Utilizo el que en ese momento de la clase me resulte más rentable con el fin de que los alumnos lo aprendan, pero nada en concreto.

17. ¿Cómo revisáis y repasáis el vocabulario en clase?

Cuando quiero trabajar el vocabulario tengo algunas actividades preparadas para ello. En el día a día, reviso las palabras que han salido en clase (y que suelo escribir en los márgenes de la pizarra) y los reviso con los alumnos al final de la clase.

18. ¿Das algún tipo de indicación o consejo a tus estudiantes sobre cómo almacenar vocabulario? (por ejemplo: sinónimos-antónimos, derivados, familia, campos semánticos, prefijos-sufijos...) Si es así, ¿esas indicaciones son diferentes según el nivel?

Absolutamente. Utilizo estas técnicas porque considero que son muy efectivas y creamos en el cerebro del alumno redes léxicas que son muy importantes para el constructo y la fácil recuperación del léxico. Sin embargo, no lo hago cuando no es rentable para el alumno o se va de alcance con respecto al nivel del mismo.

19. ¿Indicas a los alumnos que seleccionen/acoten el vocabulario adecuado según su nivel?

Si en clase sale vocabulario que no les será de utilidad con respecto a la asignatura (universidad) o que se va de alcance con respecto a su nivel (enseñanza no reglada), sí que se lo comunico. Aunque por lo general, el alumno aprende los términos que les resultan llamativos o graciosos sin importarles el hecho de que no son rentables.

20. Comprensión lectora / auditiva: ¿cómo trabajáis la comprensión lectora en clase? ¿Cómo y cuándo se resuelven las dudas de vocabulario? ¿Cómo se comprueba en cada nivel que han entendido el texto? ¿Das la transcripción en la comprensión auditiva? Si es así, ¿cuándo y por qué?

Se lee el texto e indico a los alumnos que subrayen las palabras que no comprenden. Una vez leído el texto dependerá de qué es lo que vamos a hacer a posteriori. Normalmente un texto bien trabajado debería tener actividades de pre, durante y post-lectura. En las actividades de post-lectura se debería incluir actividad de resolución del vocabulario. En caso de que no lo hubiera, intentaría que las preguntas de los compañeros sean contestadas por los propios compañeros (en español, eso es lo más difícil). Si nadie lo sabe, en último término está el profesor.

Normalmente, sondeo si lo han comprendido y espero de ellos que sean sinceros. De todos modos, es bastante visible cuando no lo hacen.

Doy la transcripción solo cuando no hemos logrado cumplir la tarea de la actividad en cuestión o cuando considero que hay cosas interesantes para el alumno que merecen ser vistas por escrito.

21. ¿Cuándo se introduce la explicación gramatical? ¿De forma inductiva o deductiva? ¿Por qué? ¿De manera más explícita en niveles iniciales?

Depende del material que estés utilizando, del contenido que estés explicando, de la tradición educativa de los alumnos, del contexto de enseñanza... Hay varios factores que me llevarían a tomar una decisión u otra. Con la experiencia

he aprendido que la inducción funciona bien en determinadas situaciones y, por el contrario, dificulta el aprendizaje en otras. O dicho de otro modo, la inducción hay saber hacerla muy bien para que funcione porque en ocasiones lo que está completamente claro para el profesor, no lo está tanto para el alumno y eso crea frustración por ambas partes. Por ello, cuando la inducción no está clara, prefiero dar un input o modelo para que los alumnos reflexionen ayudados por una sistematización gramatical. No sería una inducción al uso aunque tampoco una deductiva. Quizá algo a medio camino.

En los niveles iniciales, pasa lo mismo que en los niveles intermedios o avanzados. Si se hacen bien las cosas, la inducción es posible. Si no se tiene claro, siempre se debe facilitar el aprendizaje del alumno.

22. ¿Se hace contraste entre las lenguas? ¿Quién lo hace? ¿Para qué?

La lingüística contrastiva es muy útil en determinadas ocasiones. Yo soy profesor de español pero también estudiante de lenguas y contrastarlas siempre me ha ayudado. Considero que es una herramienta más que el profesor tiene. No obstante, apoyarse demasiado en el contraste o en el uso de la L1, supondría una disminución del input que el profesor da a sus alumnos en clase y por lo tanto son estos los que saldrían perjudicados. En mi opinión, en la clase la lengua vehicular debe ser única y exclusivamente el español. Los alumnos también pueden (y deben) ayudarse del conocimiento de otras lenguas para facilitar la comprensión de determinados aspectos de la lengua meta.

23. ¿Qué hacen tus alumnos cuando no saben una palabra?

Normalmente, se la preguntan al compañero o la buscan en el diccionario, aunque también los hay que me la preguntan a mí.

24. ¿Das indicaciones o consejos para salvar la falta de conocimiento? ¿Qué tipo de actividades incluyes para que los alumnos aprendan a desenvolverse cuando se enfrentan a esta situación? Por ejemplo, tabú, mímica o gestos, palabras encadenadas, etc....

Todas esas situaciones se viven en clase de forma simulada. El profesor debe desarrollar todas esas estrategias de comprensión y los alumnos deben hacer un esfuerzo por hacerse comprender. Aunque nada de esto es comparable a una situación real donde no tienen otra vía de escape.

25. ¿Qué haces cuando un estudiante se queda bloqueado?

Intento que se relaje y que me explique dónde está el problema. Posteriormente, intento reformular mi explicación o modificar ciertas cosas en ella para que el bloqueo desaparezca y el alumno comprenda.

26. ¿Te informas al principio del curso sobre los siguientes aspectos? Estilos de aprendizaje, objetivos o metas, carencias, gustos...

En las primeras sesiones, como comenté anteriormente, intento hacer ciertas dinámicas de presentación, cohesión y análisis de intereses y necesidades para adaptarme a sus gustos y preferencias.

27. ¿Cómo fomentas la reflexión y autoevaluación de los estudiantes? ¿En qué momento con respecto al curso? ¿De qué manera? Plantilla de autoevaluación, portafolio, diario de clase...

Normalmente no lo hago de forma explícita. Es el propio alumno el que lo hace pero a través de sus propios conocimientos. En algunos centros, existen cuestionarios de evaluación del curso en el que hay un apartado de autoevaluación de los estudiantes. Es interesante ver lo que los estudiantes piensan de sí mismos.

28. ¿Cómo comienzas y terminas las clases?

Calentamiento y cierre. El calentamiento siempre lo hago; el cierre depende más de otros factores de la clase, como por ejemplo que hayamos logrado los objetivos de la clase. Sin embargo, considero muy importante el cierre en las primeras sesiones del A1, ya que es donde observan qué han aprendido y toman consciencia de su proceso de aprendizaje. En esos niveles, la tensión de las primeras sesiones no es agradable para algunos alumnos y ese cierre les ayuda a comprender que todo tiene sentido.

29. ¿Introduces elementos lúdicos o música en tus clases? ¿Para qué? ¿Varía la frecuencia y el tipo de actividades según el nivel?

Lo hacía siempre en Praga porque a los alumnos les gustaba. Considero que relaja el ambiente de la clase mientras hablan o resuelven las tareas que se les pide. Asimismo, es una manera de transmitir cultura en clase (mi condición es que la música sea siempre en español o instrumental hecha por hispanos). No obstante, es peligroso porque hay personas a las que les gusta el silencio (y hay que respetarlo). Quizá por eso, por el tipo de alumnos, no he vuelto a intentarlo aquí.

30. ¿Se negocian los temas a tratar en clase? ¿De qué manera intentas que los temas impuestos por el programa sean significativos para los alumnos?

Todo es negociable excepto lo que viene impuesto. Si hay imposiciones que dan un cierto margen de elección, dejo al alumno que elija lo que más le motive. Si quiero trabajar unos temas en concreto dejo al alumno que lo haga a su manera. Lo importante es tener claros los objetivos del curso y no perderlos de vista. El camino para llegar a ellos, en este caso, es decisión del alumno.

31. ¿Cómo definirías tu relación con los estudiantes?

Cercana y distendida, aunque es necesario imponer cierta distancia, porque el alumno no sabe interpretar la cercanía de la manera en que lo hacemos los españoles (que no es nada fácil todo sea dicho), por ello es importante andarse con cuidado. Intento no ser el profesor al uso aunque en el fondo creo que lo soy.

32. ¿Qué dinámicas usas en clase y con qué fin? ¿Hay diferencias entre niveles?

Hay algunas dinámicas que utilizo más en los niveles básicos y otras que utilizo en los avanzados pero por lo general son los mismos. Hay muchísimas dinámicas con distintas funciones. Explicar todas las que uso sería muy complejo pero ya he comentado algunas en la pregunta 8.

33. ¿Qué haces para cohesionar el grupo? ¿Consideras que estás dentro de ese grupo? ¿Cuál es tu actitud hacia los estudiantes, y la actitud de los estos hacia sus compañeros?

Hago que trabajen todos con todos en los primeros días, que tengan que dar algo de información personal en las actividades que hacen... Romper el hielo en definitiva. El profesor es, evidentemente, parte del grupo y hay que incluirlo en él. Por ello, dentro de estas dinámicas yo me incluyo.

En general, la actitud entre compañeros es muy buena y la mía con respecto a ellos también.

Muchas gracias por tu tiempo 😊

De nada 😊

Anexo 4

Notas recogidas de la observación de la clase de A1.1 de la profesora A.

- Grupo de 14 alumnos; 12 presentes (faltaron 2). Sexta sesión del curso (curso de 10 sesiones)
- Material: Gente 1, editorial difusión. Están terminando la unidad 2 y el objetivo es realizar la tarea final.

Antes de empezar la clase A. saluda a todos uno a uno y les pregunta cómo están. Se sabe todo los nombres.

El aula: las mesas están colocadas en forma de U. A. están de pie durante toda la sesión y se acerca a la mesa de los alumnos cuando trabajan por si les surgen dudas o preguntas.

Desarrollo de la sesión:

1) entregan los deberes.

2) tema: familia. Esta actividad la tenían de tarea para casa pero no la habían hecho. Los alumnos deben completar el árbol genealógico de Pablo. La profesora pregunta a los alumnos “¿cómo es tu familia?” para involucrarles en el tema.

La profesora está pendiente de lo que hacen los alumnos. Se pasea y pregunta si hay problemas de vocabulario o dudas.

Corrección 1: con el compañero.

Corrección 2: proyección de la solución en la pizarra.

3) posesivos. Ven el árbol de la actividad anterior y establecen relaciones familiares. La profesora llama la atención sobre los posesivos.

4) Actividad para completar una familia en parejas (vacío de información). Material de Dual.

- Fase 1: leer de forma individual la información sobre los miembros de la familia.

- Fase 2. Completar con el compañero.

Los alumnos preguntan las dudas a la profesora.

Corrección en plenaria: la profesora va preguntando uno a uno y les motiva para contestar con una frase. Cuando A. corrige llama la atención de los alumnos así: “decimos...”. También pregunta a los alumnos si las respuestas son correctas para mantener la atención y que sean ellos los que se corrijan. Siempre con comentarios positivos.

5) presente, verbos regulares. Actividad 8 del libro del alumno.

La profesora presenta los grupos de las tres conjugaciones.

- Fase 1: individual. Los alumnos marcan las cosas que hacen.

- Fase 2: en parejas. Poner en común con el compañero. Practican la primera y segunda persona.

Dinámica para hacer parejas: nombres y apellidos de personajes del mundo hispano. Uso del componente lúdico, los estudiantes se mueven y trabajan con otros compañeros. Además se añade el componente cultural.

- Fase 3: sistematizar la tercera persona. Hablan del compañero. Plenaria. No es una forma nueva. La profesora llama la atención en cada grupo.

6) La profesora plantea preguntas para activar a los alumnos e involucrarles en la actividad.

Tarea final: crucero.

- Fase 1. Lectura e identificación de los viajeros. Después, comparar con el compañero.

- Fase 2: lo ponen en común. La profesora hace preguntas. Todo el vocabulario es conocido.

- Fase 3: sale nuevo vocabulario (“sentarse”) la profesora pone un ejemplo. Explica el objetivo de la tarea (buscar quién se sienta a la mesa con su compañero)

Hacen parejas con otra dinámica de tarjetas; esta vez con países y nacionalidades. Componente lúdico y repaso de contenidos.

- Fase 4: completar la hoja con los datos personales del compañero. Preguntas y respuestas. Cuando falta vocabulario lo escribe en la pizarra de manera ordenada y por categorías (profesión, aficiones,...)

Deberes: no les da tiempo a terminar la actividad, así que la terminarán en casa como deberes. Llama la atención de los alumnos sobre las estructuras para elaborar. Introduce “el mismo/la misma” en forma de power point. Todo está muy estructurado, claro y las cosas importantes están subrayadas.

Anexo 5

Notas recogidas de la observación de la clase de B1.1 de la profesora A.

- Grupo de 7 alumnos. Séptima sesión del curso (curso de 10 sesiones)
- Material: Gente 2, editorial difusión. En esta sesión no trabajaron el material habitual, sino que estuvieron comentando un libro que habían leído anteriormente. Se trata de una lectura graduada adaptada al nivel del grupo.

El aula: las mesas están colocadas en forma de U. A. está de pie durante toda la sesión y se va acerca a las mesas cuando los alumnos tienen dudas.

Desarrollo de la sesión:

- 1) Los alumnos leen unas frases para hablar sobre los roles masculinos y femeninos. El libro que han leído trata la historia de una pareja que se divorcia. Hablan del el vocabulario y debaten sobre las frases, primero en parejas y después en plenaria. A. es quien guía el debate y hace preguntas uno a uno, para que todos participen.
- 2) Preguntas de comprensión lectora sobre el libro y expresión oral: los alumnos las contestan y dan su opinión personal. A. vuelve a hacer de moderadora y va dando los turnos de palabra aunque es un debate muy espontáneo y dinámico.
- 3) Actividad de vocabulario. Los alumnos, en parejas, tienen que unir las expresiones coloquiales dadas con su definición. Algunas de ellas aparecen en el libro y otras no, con lo que los alumnos amplían vocabulario. Además, muchas las comparan con el alemán, porque también existen en esta lengua. Al terminar la actividad A. les invita a valorar qué expresión les parece más fácil de memorizar o recordar y cuál les parece más original.
- 4) Reflexión sobre la lectura del libro: proceso, objetivo de la actividad, qué han hecho con el vocabulario desconocido.
- 5) Corrección de errores y reflexión sobre los mismos: en esta actividad A. facilita a los alumnos una serie de errores de todo tipo extraídos de composiciones escritas que realizaron en sesiones anteriores.
 - Fase 1: los alumnos leen y corrigen los errores de manera individual.
 - Fase 2: corrección en plenaria. A. pone en contexto cada error y acota el nivel.

Anexo 6

Notas recogidas de la observación de la clase de A1.1 del profesor J.

- Grupo de 12 alumnos; todos presentes. Séptima sesión del curso (curso de 10 sesiones)
- Material: Gente 1, editorial difusión. Están terminando la unidad 2. Van retrasados con respecto al programa del curso.

Antes de empezar la clase J. saluda a los alumnos y les pregunta cómo están. Se sabe todo los nombres.

El aula: las mesas están colocadas en forma de U. J. está de pie durante toda la sesión y se acerca a la mesa de los alumnos cuando trabajan de forma individual o con compañeros pero cuando solo cuando les surgen dudas.

Desarrollo de la sesión:

- 1) Repaso: Los alumnos realizan una actividad para repasar las profesiones y el lugar de trabajo.
 - Fase 1: relacionar imágenes con el lugar de trabajo. Primero trabajan de forma individual y después con el compañero practicando la muestra de lengua escrita en la pizarra.
 - Fase 2: relacionar imágenes con la profesión. Misma dinámica que en la actividad anterior.
 - Fase 3: amplían vocabulario de forma individual y después lo comparten con el compañero haciéndose preguntas.
- 2) Actividad 1 del libro del libro del alumno. Relacionar fotos con datos personales de las personas de las fotos. No hay estructuras nuevas.
 - Fase 1: individual.
 - Fase 2: comparten información con los compañeros en grupos de 3. Aunque los contenidos no son nuevos el profesor escribe las preguntas y las respuestas en la pizarra para que los alumnos no se pierdan. Tienen muestras de lengua en el libro, pero aún así, necesitan la el apoyo de la pizarra.
- 3) Actividad 2 del libro del alumno. Audición. Van a escuchar unos diálogos que aparecen en esta actividad.
 - Fase 1: lluvia de ideas para activar vocabulario visto. En este caso repasan los adjetivos de carácter.
 - Fase 2: escuchan la audición y realizan la actividad.
- 4) Repaso de las formas de presente. Actividad 8 del libro del alumno.
 - Fase 1: deducir los infinitivos de los verbos ya conjugados. En plenaria.
 - Fase 2: de manera individual, unir cada verbo con el vocabulario adecuado.
 - Fase 3: preguntar al compañero (en parejas). Práctica de la primera y segunda persona.

- Fase 4: en plenaria. Hablar sobre el compañero. Práctica de la tercera persona.

5) Sistematización de las formas de presente. El profesor J. realiza un esquema en la pizarra con ayuda de los alumnos y señala las diferencias y similitudes entre las formas.

6) El profesor J. llama la atención sobre la diferencia entre las formas de tú y usted y realizan actividades para entender el uso.

- Fase 1: actividad con diálogos contextualizados para entender la diferencia del uso de tú y usted. Trabajo individual y corrección en plenaria.

- Fase 2: audición. Identificar si en los diálogos escuchados se usa "tú" o "usted".

- Fase 3: en parejas. Realizar preguntas ("tú" y "usted") a partir de una información dada sobre datos personales. El profesor J. da un ejemplo y se corrige en plenaria. J. llama la atención a las diferencias entre las formas verbales.

7) Tema nuevo: posesivos (solo formas en singular) Para presentar este contenido usa las preguntas de la actividad anterior. El profesor pone ejemplos de frases usando posesivos y escribe las formas en la pizarra (singular y plural). No se realizan más actividades.

8) La familia (contenidos nuevos). Actividad del libro de trabajo. Los alumnos en parejas completan el árbol genealógico con información sobre la familia. No se realiza actividad previa pero los alumnos tampoco preguntan vocabulario. La corrección se realiza en plenaria y se amplía el vocabulario de este tema.

9) El profesor escribe en la pizarra los deberes para la próxima sesión.

Anexo 7

Notas recogidas de la observación de la clase de B1.1 del profesor J.

- Grupo de 7 alumnos; todos presentes. Séptima sesión del curso (curso de 10 sesiones)
- Material: Gente 2, editorial difusión. En esta sesión terminan la unidad 1 y empiezan la unidad 2. Van retrasados con respecto al programa del curso.

Antes de empezar la clase J. saluda a los alumnos y les pregunta cómo están. Se sabe todo los nombres.

El aula: las mesas están colocadas en forma de U. J. está de pie durante toda la sesión y se acerca a la mesa de los alumnos cuando trabajan de forma individual o con compañeros.

Desarrollo de la sesión:

1) Empiezan corrigiendo las tareas que han hecho en casa. Aunque se supone que lo han hecho, J. explica en qué consiste la actividad para contextualizar los contenidos. Mientras corrigen el profesor señala los errores y a veces los escribe en la pizarra para razonar la corrección con los alumnos. Aunque las respuestas de los alumnos sean correctas, J. anima a los alumnos a dar otras alternativas. Si no, las da él.

En esta actividad hacen un repaso de las estructuras vistas en sesiones anteriores.

2) En esta actividad los alumnos tienen que formular preguntas según la situación planteada. J. lee las instrucciones de la actividad. Trabajan en parejas. Se realiza una puesta en común de las preguntas y J. da sinónimos del vocabulario usado. Anima a los alumnos a ampliar el vocabulario y escribe todo en la pizarra.

3) Audición: Escuchan una entrevista a una artista. Se realizan dos actividades a partir de esta grabación.

- Fase 1: identificar los temas sobre los que se habla en la entrevista. Antes de escuchar la grabación J. lee en voz alta la lista de temas ya dados. Todos entienden el vocabulario. Después escuchan la audición una vez y señalan los temas en plenaria.

- Fase 2: Escuchan las respuestas de la entrevista y tienen que formular las preguntas. Hacen una primera escucha y trabajan en parejas. J. resuelve las dudas de los alumnos. La corrección se hace con una segunda escucha. El profesor repita las respuestas de la grabación (no escribe en la pizarra) y los alumnos formulan las preguntas. J. les anima a hacer uso de la transcripción para completar la actividad.

4) J. hace un resumen de los contenidos vistos en la unidad y la da por terminada. A continuación empiezan la siguiente lección.

5) El profesor plantea los objetivos de la nueva unidad (lenguas y su aprendizaje).

6) J. reparte unas tarjetas con afirmaciones sobre el tema de la unidad: las lenguas y su aprendizaje. Trabajan en grupos y comentando con los compañeros las tarjetas. Después hacen una puesta en común. J. añade preguntas sobre el tema para abrir el debate.

7) Lectura de un texto sobre las lenguas. Lee un alumno en voz alta y se resuelven dudas de vocabulario. Después tienen que leer tres titulares sobre el texto y comentar en grupos cuál es el más adecuado para el texto. Las opiniones se ponen en común en plenaria y debaten.

8) Test sobre el aprendizaje de lenguas.

- Fase 1: contestar el test de manera individual. Después lo comentan en parejas.

- Fase 2: identificar y clasificar las fórmulas del texto para expresar acuerdo o desacuerdo. Trabajan en parejas.

- Fase 3: corrección en plenaria. J. escribe las expresiones en la pizarra en dos listas.

9) Expresar opinión sobre unas afirmaciones. Trabajan en parejas practicando las fórmulas vistas. Mientras los alumnos comentan con los compañeros, J. amplía las dos listas de la pizarra. Lo ponen en común y J. les señala las nuevas expresiones.

10) Formular preguntas para conocer la valoración del compañero. J. da la muestra de lengua y llama la atención sobre la estructura. Trabajan en parejas.

11) Audición sobre valoraciones. Leen los temas sobre los que hablan en la grabación. La escucha se realiza dos veces y realizan la corrección en plenaria. Hacen uso de la transcripción para señalar las expresiones vistas. Para terminar escribe la tarea para la próxima sesión en la pizarra.