

MEMORIA DE LA MAESTRÍA
“FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA”

UNIVERSIDAD DE LEÓN

En colaboración con la Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER)

El trabajo en grupos y en parejas

Autora: Charo Garcés Rodríguez

Director: Jesus Arzamendi

Fecha: diciembre 2006

ÍNDICE DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS	5
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO 1: OBJETIVOS DEL ESTUDIO	8
1.1 Propósitos u objetivos del estudio	8
1.2 Preguntas o interrogantes de los que parte la investigación	8
1.3 Definición de algunos constructos básicos	9
1.3.1 ¿Qué entiendo por trabajo en grupo y en parejas?	9
1.3.2 Tipos de actividades	9
1.3.3 Organización de la actividad	9
1.3.4 Funciones u objetivos generales	10
1.3.5 Factores	10
1.3.6 Problemas	10
CAPÍTULO 2: BASES TEÓRICAS	11
2.1 Algunas consideraciones sobre el aula de lengua extranjera ..	11
2.1.1 Un fenómeno con una gran diversidad de facetas: los dos planos de la clase	12
2.1.2 El papel del profesor y el papel del alumno	12
2.1.3 El aula como organización o contexto social	13
2.1.4 El aula como espacio cultural y discursivo	14
2.2 La interacción y la estructura de la clase: patrones de interacción	14
2.2.1 La estructura de la clase: estructura individualizada, cooperativa y competitiva	14
2.2.2 Patrones de interacción	16
2.3 El trabajo en grupos y en parejas	17
2.3.1 La composición y formación de los grupos: ¿cómo y quién?	17
2.3.2 Funciones del trabajo en grupo y en parejas	17
2.3.3 Trabajo en grupo y trabajo en parejas: diferencias	18
2.3.4 Ventajas y inconvenientes	18

2.3.5 Actividades y técnicas	22
CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA	29
3.1 Un paradigma etnográfico	29
3.1.1 ¿Por qué este paradigma?	29
3.1.2 Aspectos cualitativos y cuantitativos	31
3.1.3 Cuestiones de validez y fiabilidad	31
3.2 Técnicas y procedimientos de obtención de información	33
3.2.1 Consideraciones generales	33
3.2.2 Observación de clases	33
3.2.3 La mirada desde dentro	36
3.3 El análisis de los datos	38
3.3.1 Algunas características	38
3.3.2 Fases del análisis	39
CAPÍTULO 4: LA RECOGIDA DE DATOS	40
4.1 Contexto del estudio: los informantes y su entorno	41
4.1.1 La enseñanza de ELE y las academias de idiomas... ..	41
4.1.2 Criterios de elección y de selección	42
4.1.3 Las escuelas y los profesores	43
4.2 Las observaciones de clases	46
4.2.1 Escuela A	46
4.2.1.1 Los informantes	46
4.2.1.2 Primer contacto con los informantes	48
4.2.1.3 Primera sesión de observación	48
4.2.1.4 Segunda sesión de observación	51
4.2.1.5 Tercera sesión de observación	55
4.2.2 Escuela B	58
4.2.2.1 Los informantes	58
4.2.2.2 Primer contacto con los informantes	59
4.2.2.3 Primera sesión de observación	59
4.2.2.4 Segunda sesión de observación	61
4.2.2.5 Tercera sesión de observación	63
4.3 La mirada de los de dentro (<i>The insiders' perspective</i>)	67
4.3.1. <i>Stimulated Recall</i>	67

4.3.2. Entrevistas	69
--------------------------	----

CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DE LOS DATOS. RESULTADOS

5.1 Algunas características	81
5.1.1 Análisis cualitativo.....	81
5.1.2 Aproximación mixta (inductiva – deductiva)	82
5.2. Proceso de análisis	82
5.2.1 Resumen de los datos	82
5.2.2 Contraste y comparación	91
5.3 Los hallazgos: resumen y conclusiones	97
5.3.1 Respuesta a las preguntas de la investigación.....	97
5.4 Relación de mis hallazgos con otras investigaciones	102
5.4.1 La estructura de la clase	102
5.4.2 Funciones del trabajo en grupos y en parejas.....	104
5.4.3 Factores a tener en cuenta	105
5.4.4 Tipos de actividades	107
5.4.5 La organización de las actividades	108
5.4.6 Ventajas y problemas	109

CONCLUSIONES	112
---------------------------	-----

BIBLIOGRAFIA	117
---------------------------	-----

APÉNDICES	119
------------------------	-----

- Apéndice 1: 2ª sesión de observación (profesora 1) 120
- Apéndice 2: 2ª sesión de observación (profesora 2)..... 124
- Apéndice 3: 2ª sesión de observación (profesora 4) 128
- Apéndice 4: Entrevista profesora 1 132 |- Apéndice 5: Entrevista profesora 3..... 136 |- Apéndice 6: Entrevista profesora 4 142 |- Apéndice 7: Entrevista Robert 147 |- Apéndice 8: Entrevista Gulio 150 |- Apéndice 9: Entrevista David 153 |- Apéndice 10: Entrevista Kate y Arie 158 |

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar quiero dar las gracias a las dos escuelas de Madrid que me abrieron sus puertas. En ellas, gracias ante todo a las cuatro profesoras y a los estudiantes que me acogieron en sus clases. Por su colaboración y su tiempo, gracias.

Mi agradecimiento más especial va para Arie, David, Gulio, Kate y Robert, que contestando a mis preguntas me han enseñado mucho sobre las clases.

También quiero dar las gracias a mi director, Jesús Arzamendi, que me ayudó con sus consejos, aceptó mis ideas y respondió a mis muchos y largos mensajes. Por sus consejos, su ayuda y su interés, gracias.

Muchas gracias a mis tutoras, especialmente a Arancha. Por sus ánimos y por su confianza en mí, gracias.

No quiero olvidar en esta lista a mis compañeros del Master, que desde distintos lugares del mundo me acompañaron durante estos dos largos años. A Aitor, Igor, Sara, Celia, Yrama, Pilar, Montse y otros muchos que ahora olvido, gracias.

Muchas gracias a Chris y a sus chicas, que sin saberlo me dieron la idea para mi estudio.

A Nicholas, mi compañero de vida y de estudios. Por escuchar mis comentarios, por sus críticas, por leer mis tareas y trabajos, por sus bromas no siempre graciosas, simplemente por estar ahí, gracias.

INTRODUCCIÓN

Quería concluir mis estudios de Master con una investigación que tratara un tema cotidiano, algo con lo que aprendices y docentes nos viéramos enfrentados a diario y que, además fuera relativamente fácil de observar.

Finalmente me decidí por el trabajo en grupos y en parejas, dos patrones de interacción que, parecemos dar por sentado, deben formar parte de la clase.

Si escuchamos las conversaciones de la sala de profesores seguro que oiremos cosas como *‘primero hicimos X y luego les puse en parejas’*, *‘el debate que he hecho hoy en grupos me ha funcionado de maravilla’*, *‘con estos es que no se puede trabajar en grupos, enseguida se ponen a hablar en inglés’*.

También si abrimos al azar cualquier libro de texto publicado en los últimos quince años seguro que al menos una de las actividades irá encabezada con instrucciones como: *‘trabajad en parejas’*, *‘ahora vamos a dividir la clase en grupos’*, *‘habla con tu compañero’*, etc. Incluso, si no lo especifican las instrucciones, se dará por supuesto que algunas actividades hay que hacerlas en parejas o en pequeños grupos.

Con las anteriores reflexiones en mente, concreté unos objetivos, me planteé una serie de preguntas y me fui a investigar a dos academias privadas de idiomas, un tipo de escuela con la que estoy familiarizada, y que, por otra parte, es representativa de un sector importante de la enseñanza de ELE.

Allí, durante tres semanas, observé y escuché lo que profesores y alumnos piensan y siente sobre el tema.

Espero que los datos que he recogido y las conclusiones a las que he llegado les sean útiles a muchos profesores, y también que planteen nuevas cuestiones que animen a otros a seguir investigando sobre el tema.

Este documento consta de cinco capítulos.

En el primero expongo los propósitos y objetivos de mi estudio, especifico las preguntas centrales del mismo y defino algunos constructos básicos.

En el segundo recojo las aportaciones de otros investigadores, relacionadas con los temas centrales de mi estudio. En el he querido ofrecer al lector una visión general de los aspectos temáticos que de una u otra manera están relacionados con las preguntas centrales de mi estudio

En el tercer capítulo, destinado a la metodología, expongo las razones por las que elegí un determinado paradigma de investigación y lo que ello implica; específico y describo los procedimientos y las técnicas de obtención de datos y hablo también de la metodología y de las fases que seguí en el proceso de el análisis de los datos.

El capítulo 4 está dedicado a todo el proceso de recogida de datos o 'Practicum'. Empiezo con una descripción del contexto de la investigación.

A continuación describo todo el proceso que seguí en las observaciones de clases y en otros procedimientos de investigación, como '*stimulated recall*' y entrevistas a profesores y alumnos.

El quinto, y último capítulo, contiene el análisis de los datos obtenidos. Comienzo con información sobre las características básicas del análisis; después paso a exponer el proceso de análisis de los datos; luego, una vez resumidos y contrastados los mismos, doy respuesta a las preguntas centrales de la investigación. A continuación voy a otras fuentes para ver la relación que la opinión de otros autores tiene con mis hallazgos.

Finalmente, hablo de las limitaciones del estudio, saco conclusiones sobre los hallazgos y doy mis humildes recomendaciones.

CAPÍTULO 1:

OBJETIVOS Y ENFOQUE DEL ESTUDIO

En las siguientes páginas expongo los propósitos y objetivos de mi estudio, especifico las preguntas centrales del mismo y defino algunos constructos básicos.

1.1 Propósitos u objetivos del estudio

Con esta investigación me propongo ahondar en el conocimiento de dos tipos de agrupamientos de trabajo, que en la actualidad, sino todos, al menos la gran mayoría de los profesores de idiomas consideramos parte fundamental de la interacción en el aula: **el trabajo en parejas y el trabajo en grupos.**

Mi experiencia personal, las observaciones de clase que ocasionalmente he realizado y los comentarios de profesores y alumnos al respecto, me han llevado a pensar en las razones que los profesores tienen para utilizar estos agrupamientos, en los factores que influyen en su realización y en los problemas que surgen al intentar llevarlas a la práctica.

De esta experiencia y de mi interés personal y profesional surgió la necesidad de investigar estos tipos de interacción.

Según avanzaba el estudio surgieron nuevos aspectos e interrogantes que me parecieron tan o más interesantes que los iniciales. Son cinco interrogantes, que especifico en el siguiente apartado.

1.2 Preguntas o interrogantes de los que parte la investigación

- ¿Qué tipo de actividades o que partes de las mismas se suelen realizar en parejas o en grupos?
- ¿Qué función u objetivo tienen estos agrupamientos?
- ¿Cómo se organizan y llevan a cabo dichas actividades?
- ¿Qué factores influyen en su funcionamiento?
- ¿Qué dificultades o problemas conllevan?

Intentaré dar respuesta a estos interrogantes, por una parte, observando clases y entrevistando a los profesores y alumnos observados y, por otra, leyendo otros autores e investigaciones.

1.3 Definición de algunos constructos básicos

1.3.1 ¿Qué entiendo por trabajo en grupo y en parejas?

Por trabajo en parejas o grupos entiendo cualquier tipo de actividad llevada a cabo en el aula, que el profesor decide o propone que sea llevada a cabo por dos o más estudiantes trabajando juntos. Puede ser un role-play, una práctica oral controlada o semicontrolada, una actividad de lectura o escritura, una actividad de reflexión sobre un determinado contenido lingüístico, etc.

Esta definición excluye cualquier interacción espontánea en la que dos o más estudiantes conversen, se hagan preguntas o interactúen espontáneamente sin que el profesor les haya indicado trabajar con uno o varios compañeros.

1.3.2 Tipos de actividades

Para diferenciar entre distintos tipos de actividades voy a seguir una clasificación basada en la que propone N. Sans (2000:19).

- Tipo 1: actividades de conceptualización o actividades para el descubrimiento de reglas.
- Tipo 2: actividades de práctica controlada o de manipulación o elaboración de enunciados: centradas en la forma y destinadas a la automatización.
- Tipo 3: actividades de práctica semicontrolada o interacciones pautadas: con roles, intenciones y formas lingüísticas predeterminadas.
- Tipo 4: tareas significativas: actividades con transmisión de significado y características discursivas similares al uso de los hablantes (resolución de problemas, creación de productos, etc.),
 - a) con recursos formales parcialmente predeterminados y
 - b) con recursos formales no predeterminados.

1.3.3 Organización de la actividad

Cuando hablo de 'organización de la actividad' me refiero básicamente a cuatro aspectos:

- Las partes, fases o pasos en las que el profesor divide una actividad;
- lo que decide hacer en cada una de ellas y lo que decide que hagan los alumnos;

- la forma y los criterios con los que se forman las parejas o los grupos y
- la monitorización o control del tiempo.

1.3.4 Funciones u objetivos generales

Las funciones son las razones, los motivos u objetivos básicos que el profesor tiene para elegir estos tipos de agrupamiento o formas de trabajo en lugar de otras.

Una función puede ser que un alumno más fuerte ayude a otro más débil o más inseguro (ayuda); puede ser compartir, buscar e intercambiar información (comunicación); hacer un equipo para competir con otros; trabajar juntos para reunir información de un tema determinado (colaboración), para conocerse mejor (función social o afectiva) o para dar variedad a la estructura de la clase (función organizativa).

1.3.5 Factores

Factores son los variados aspectos que pueden influir en que una actividad tenga éxito o no. Son o pueden ser factores determinantes: el nivel del grupo o las diferencias de nivel en el mismo; la lengua materna de los alumnos; el que los alumnos se conozcan o no; la familiaridad que el alumno tenga de un determinado tipo de actividad; el contenido lingüístico o tema de trabajo; la forma en que la actividad está organizada, etc.

1.3.6 Problemas

Los alumnos no entienden las instrucciones o no arrancan a trabajar; la participación de los miembros de la pareja o del grupo es desigual o los alumnos hablan en su lengua. Actuaciones y comportamientos como los indicados, que en parte pueden ser consecuencia de los factores señalados en el punto anterior, serían alguno de los problemas que pueden aparecer durante el trabajo y repercutir en los resultados que se quieren conseguir con la actividad.

CAPÍTULO 2:

BASES TEÓRICAS

El objetivo de este capítulo es dar al lector una visión general de los aspectos temáticos que de una u otra manera están relacionados con mi estudio.

No es, por tanto, una exposición exhaustiva de lo que se ha dicho o escrito sobre el tema, sino una introducción tanto a los aspectos generales de la investigación, como a puntos concretos de la misma.

Más adelante, en el quinto y último capítulo del estudio (El análisis de los datos) hago una comparación de las aportaciones de distintos investigadores con los hallazgos y resultados de mi estudio.

- En el primer apartado hablo de la evolución en la concepción del aula y, relacionado con ello, de los cambios en los papeles de profesores y alumnos.
- El segundo está dedicado a la estructura de la clase y a los distintos patrones de interacción.
- El tercero toca el tema central de mi estudio, es decir “El trabajo en grupo y en parejas”. En él, además de cuestiones relacionadas directamente con las preguntas centrales mi estudio, toco también otros aspectos que de una u otra forma he considerado y tenido en cuenta a lo largo de la investigación.

2.1 Algunas consideraciones sobre el aula de lengua extranjera

La concepción básica que los enfoques educativos tradicionales tenían sobre el aula como el lugar en el que el profesor transmitía sus conocimientos al alumno ha ido cambiando debido a la confluencia de diversos factores:

- El desarrollo de las nuevas escuelas en el marco de la psicología del aprendizaje.
- Las nuevas propuestas de aproximación al estudio de la lengua.
- La nueva orientación en la investigación educativa, centrada en el aula.
- Los avances en las investigaciones sobre Adquisición de Segundas Lenguas.

2.1.1 Un fenómeno con una gran diversidad de facetas: los dos planos de la clase

Para Prabhu (1992: 225-241) la clase de lengua extranjera es un fenómeno con una gran diversidad de facetas. Para él la clase tiene dos planos:

Plano A: La clase como una realidad pedagógica

Plano B: La clase como una realidad social y personal

- En el **Plano A o realidad pedagógica**, distingue a su vez:

- La clase como unidad de la secuencia curricular

El currículo organizado como una secuencia de unidades didácticas en progresión orientada a un objetivo mayor, mientras que cada unidad pretende a su vez alcanzar un objetivo menor.

- La clase como un método de enseñanza puesto en práctica

Una teoría del aprendizaje y las prácticas didáctico - discentes en las que se concreta dicha teoría.

- En el **Plano B o realidad social y personal**, también distingue dos facetas:

- La clase como acontecimiento social

Una serie de nociones compartidas sobre las fases o partes de la clase, sobre la actuación de profesor y alumnos, sobre los deberes y obligaciones de ambas partes.

- La clase como espacio de interacción humana

Un grupo de individuos con distintas personalidades, motivaciones, miedos, aspiraciones, etc.,

2.1.2 El papel del profesor y el papel del alumno

Actualmente encuentra común aceptación la consideración del alumno como eje central entorno al cual se crean, se eligen los materiales y se organizan las distintas actividades de la clase.

- **E. Martín Peris** (1993: 177-78) señala que el cambio más importante en la función que debe desempeñar el profesor está estrechamente relacionado con el cambio en la relación entre enseñanza – aprendizaje.

Antes se creía que el aprendizaje era una consecuencia directa de la enseñanza, de ahí que si ‘se enseñaba bien’ los alumnos aprenderían más. Ahora creemos que se aprende de muchas formas, que la enseñanza es

subsidiaria del aprendizaje y que la función fundamental del profesor es facilitar el aprendizaje.

Directamente relacionado con esto y con la nueva y más variada concepción del aula, ha ido cambiando y se ha ido redefiniendo el papel del profesor y consecuentemente el del alumno.

• Según **A. Giovannini** (1996: 1,56) los papeles más importantes del profesor serían los siguientes:

- un **director**: establece condiciones idóneas para el aprendizaje;
- un **organizador**: planifica el desarrollo de la clase y elabora actividades;
- un **guía**: organiza el trabajo en clase y ayuda a solventar problemas;
- una **fuentes de información**: proporciona información necesaria para la realización de actividades;
- un **evaluador**: analiza el progreso de los alumnos y reflexiona sobre la propia actuación;
- un **investigador**: investiga sobre las necesidades de los alumnos y analiza la dinámica del grupo.

2.1.3 El aula como organización o contexto social

El aula es, en principio, un entorno artificial para aprender y practicar la lengua extranjera. Esto es sólo cierto hasta un punto. Veamos algunas matizaciones al respecto.

• **Littlewood** 1981(44-45) hace una observación muy acertada a este respecto cuando dice:

‘Si tomamos como medida de ‘lo real’ la situación fuera de la clase para la que los alumnos se están preparando, esto es sin duda cierto. Sin embargo, no debemos olvidar que la clase es también un contexto social real por derecho propio, un contexto en el que aprendices y profesores establecen relaciones sociales entre ellos’.

- **J. McDonough a C. Shaw** (1993: 194 – 195) hacen hincapié en la consideración de la clase como organización social.

Para ellos en la clase va surgiendo una organización social, y esta organización es el reflejo de los papeles que profesores y alumnos desempeñan dentro de ella y de las relaciones sociales que se establecen tanto entre profesores y alumnos, como entre los alumnos mismos.

Por otra parte, la clase no es ‘un vacío’ o una realidad independiente. Lo que pasa dentro de ella y las relaciones que se establecen entre las personas que la componen están determinadas también por un contexto más amplio: el tipo de escuela, el sistema educativo, la realidad socio – cultural, etc.

2.1.4 El aula como espacio cultural y discursivo

- En un artículo de **L. Nussbaum y A. Tusson** (1996: 14 -21) encuentro la concepción del aula como ‘ un microcosmos’, una cultura en miniatura’, un escenario en el que profesores y alumnos representan una serie de papeles.

‘ ... el aula se presenta como un microcosmos, como una cultura en miniatura donde, por una parte se (re) crean los hábitos variados y diversos de comunicación y de relación de la sociedad de la que forma parte la escuela; pero se observa también que el aula posee unos modos de hacer especiales, unas normas de comportamiento propias ... un espacio en el que se van desarrollando una serie de eventos o acontecimientos que le son característicos’

2.2 La interacción y la estructura de la clase: patrones de interacción

2.2.1 La estructura de la clase: estructura individualizada, estructura cooperativa y estructura competitiva

- En el capítulo que **M. Williams y R. Burden** (1997) dedican a el contexto de aprendizaje, al hablar de la estructura de la clase hacen una distinción entre:

- estructura individualizada,
- estructura cooperativa y
- estructura competitiva.

2.2.1.1 Estructura individualizada

En las ‘estructuras individualizadas’ o centradas en el profesor el énfasis se pone en la autosuperación, los logros de cada estudiante son personales e independientes. De ahí que el éxito o el fracaso dependa principalmente del esfuerzo personal.

Un efecto positivo de esta estructura es que permite a cada estudiante concentrarse y trabajar las estrategias que personalmente le son más útiles y efectivas para aprender. Por otra parte, en una clase fundamentalmente basada en esta estructura, se desatienden aspectos importantes como la interacción social y la comunicación.

2.2.1.2 Estructura cooperativa

En las ‘estructuras cooperativas’ los aprendices dependen unos de otros para alcanzar el éxito. Resultados de distintas investigaciones han demostrado que los resultados de una actividad en grupo tienen un efecto doble sobre la percepción que cada individuo del grupo tiene de su capacidad. El éxito o los logros del grupo tienen un efecto positivo en la percepción que cada individuo tiene de sí mismo, pero también el fracaso del grupo puede modificar o dañar la percepción que cada individuo tiene de sus capacidades.

2.2.1.3 Estructura competitiva

En las ‘estructuras competitivas’ el éxito de una persona va siempre en detrimento de los otros. Los autores consideran que esta estructura solamente es útil para aquellos estudiantes que van bien. Otros, también señalan que estas estructuras promueven la comparación entre los estudiantes y el egoísmo. Por otra parte, un elemento de competición entre individuos o entre grupos puede ser motivador y tener efectos positivos.

Los autores opinan que de las tres estructuras, el trabajo en grupo - cooperativo es la que más aspectos positivos tiene para el grupo en general y para los individuos. Con todo, consideran que lo mejor es una estructura flexible, una estructura de clase que incorpore las tres formas.

2.2.2 Patrones de interacción

- En el apartado dedicado a patrones de interacción **J. McDonough a C. Shaw** (1993: 199 – 200) resumen las ideas de algunos de los investigadores más importantes, como Long (1975, 1985), Pica y Doughty (1985):

*“Estos investigadores hacen una distinción básica entre, por una parte, una organización de la interacción en clase, que denomina ‘**lockstep**’ (clase plenaria), donde las actividades se realizan de forma frontal con el profesor, por otra, el formato o realización de las actividades en **pequeños grupos ...**”*

2.2.2.1. ‘The lockstep class’

La interacción en la ‘clase plenaria’ (lockstep) se puede decir que, por lo general, sigue la secuencia conocida en inglés como IRF: estímulo del profesor → respuesta del estudiante → evaluación del profesor de la respuesta del estudiante.

El profesor trabaja con toda la clase y es el que inicia la actividad. Se puede decir que los estudiantes ‘están cerrados’ en la misma actividad, al mismo tiempo y siguiendo el mismo ritmo.

Si bien esta estructura o forma de interacción puede ser muy útil cuando el profesor necesita dar explicaciones o instrucciones a toda la clase, sin embargo tanto la cantidad como la calidad de la interacción dejan bastante que desear.

2.2.2.2 Trabajo en pequeños grupos

Los investigadores citados en el punto 2.2.2 se centran en la relación del tamaño del grupo de trabajo y la participación oral de los estudiantes en clase.

De sus investigaciones se deduce que al partir o dividir la clase en unidades más pequeñas, ya sean grupos o parejas, en principio aumentará no sólo ‘la cantidad de lengua’ hablada por cada estudiante, sino también la variedad de funciones lingüísticas.

- **P. Ur** (1996: 232-233) considera esta forma de trabajo particularmente útil en las actividades cuyo objetivo es la fluidez oral, y señala, como su ventaja

más obvia el aumento de las posibilidades de práctica que cada alumno tiene cuando trabaja de esta manera.

En el próximo apartado hablaré de otras ventajas y también desventajas de esta forma de trabajo.

2.3 El trabajo en grupos y en parejas

2.3.1 La composición y formación de los grupos: ¿cómo y quién?

• **M. Macdonogh y C. Shaw** (1996) en el apartado dedicado a la estructura de los grupos, distinguen entre:

- *'natural grouping'* o formación espontánea, en la que los alumnos se juntan para hablar o solucionar una tarea y
- *'structural grouping'* o formación monitorizada, cuando el profesor decide y especifica no sólo la composición del grupo, sino también la naturaleza y la mecánica de la tarea que los alumnos tienen que realizar.

Los autores llegan a la conclusión que en la mayoría de las ocasiones la agrupación es en la mayoría de las ocasiones un termino medio entre estas dos formas.

• **E. Alonso**(1994: 40-41) en su reflexión de cómo se forman o se pueden formar los grupos, distingue tres posibilidades:

- Aleatoria: no es una decisión estudiada, sino que se juntan los propios alumnos.
- Por decisión de los alumnos: se conocen, se llevan bien y quieren trabajar juntos.
- Por decisión del profesor. Dos maneras:
 - Siguiendo un criterio que puede explicarse o no, se indica a los alumnos con quien tienen que trabajar.
 - Por medio de juegos: eligiendo números pares e impares, por fechas de nacimiento, por gustos y aficiones, etc.,

2.3.2 Funciones del trabajo en grupo y en parejas

• A lo anterior, la autora añade algunas consideraciones sobre las que podemos considerar como las tres funciones principales de esta forma de trabajo:

- Una función afectiva y social: los alumnos trabajan mejor si se conocen entre si.

- Una función didáctica: el alumno pueden ayudar o recibir ayuda, según trabaje con un compañero que sepa más o menos que él.
- Una función organizativa: la variación entre agrupamientos de trabajo da movilidad y rompe la monotonía.

• **J. Macdonough and C. Shaw** (1996) hablan de dos funciones básicas:

- Una función didáctica: facilitar la comunicación entre los alumnos.
- Una función organizativa: aumentar las posibilidades y el tiempo real de práctica de la lengua.

2.3.3 Trabajo en grupo y trabajo en parejas: diferencias

“Trabajo en grupo y trabajo en parejas no son sinónimos”

J. Macdonough and C. Shaw (1996: 196 -197)

• **El trabajo en parejas**

- El trabajo en parejas, por una parte, requiere poca organización por parte del profesor. Simplemente se puede pedir a los alumnos que trabajen con el compañero de al lado.
- Por otra parte, las actividades en parejas no necesitan mucho tiempo.
- Es apropiado para muchos tipos de actividades: actividades de comunicación, trabajo con contenidos gramaticales o léxicos, etc.,

• **El trabajo en grupo**

Si bien es comparable en cuanto al tipo de actividades y de funciones, es una estructura más compleja.

- Exige más organización por parte del profesor:
 - diferenciación de roles de los participantes y
 - ocasionalmente, cambios en la estructura física del aula.
- Necesita más tiempo, para que todos los participantes tengan la oportunidad de participar.

2.3.4 Ventajas y inconvenientes de estos patrones de interacción

Todos los autores e investigadores que he consultado hablan principalmente de las ventajas y, a veces, de las desventajas del trabajo en grupos y en parejas. A continuación hago un resumen de lo que al respecto señalan:

- A. Giovannini (1996);
- M.Long y P. Porter (1984);
- J. Macdonogh y C. Shaw (1996);
- P. Ur (1996) y
- J. Wheeler (1994).

- Para **A. Giovannini** (1996: 61 - 62):

“El trabajo por parejas o en grupos aumenta la interacción alumno –alumno y reduce la duración del discurso del profesor – conjunto de la clase. El aprendizaje en cooperación coloca al alumno en una posición central, y desmonta el esquema tradicional de la interacción comunicativa: inicia el profesor – respuesta del alumno – reacción y evaluación del profesor.”

Concretando:

- Trabajando en pequeños grupos todos los alumnos son protagonistas. Al trabajar en pequeños grupos simultáneamente cada alumno tiene más posibilidades de practicar.
- La distribución en pequeños grupos ayuda a superar el temor de actuar ante un grupo más numeroso (toda la clase).
- Las aclaraciones y explicaciones que tienen lugar entre los componentes del grupo de trabajo ayudan a completar las del profesor y las del libro.

Relacionadas con las anteriores, Giovannini también señala las ventajas que esta forma de trabajo tiene para el profesor:

- Como la responsabilidad está compartida, se diluye la tradicional oposición profesor/ alumno.
- Le permite asumir papeles más variados y adaptados a las necesidades de cada grupo.
- Le facilita ejercer una enseñanza más diferenciada e individualizada.

- **M.Long y P. Porter** (1984) agrupan las ventajas en dos categorías, atendiendo a:

- argumentos pedagógicos y
- argumentos psicolingüísticos

- Argumentos pedagógicos
 - Trabajando en grupo aumentan las posibilidades de práctica.
 - El trabajo en grupo repercute en una mejora de la calidad del habla del estudiante.
 - El trabajo en grupo facilita la individualización de la instrucción.
 - El trabajo en grupo facilita el desarrollo de un buen ambiente afectivo.
 - El trabajo en grupo es motivador para los alumnos.
- Argumentos psicolingüísticos
 - La interacción que se produce favorece la negociación del significado.
 - Los estudiantes no sólo hablan más, sino que usan una gama más variada de actos de habla y de funciones lingüísticas.
 - La frecuencia de autocorrecciones y correcciones entre los componentes del grupo es mayor que en la clase plenaria.

Los siguientes autores mencionan prácticamente las mismas ventajas, pero también señalan algunas desventajas. Para abreviar, me detendré en estas últimas.

• **J. Macdonogh y C. Shaw**

- A algunos les preocupa el hecho de exponer a los estudiantes a un modelo de lengua que ‘no es tan bueno como el del profesor’.
- La reorganización física del espacio del aula, que a veces requiere el trabajo en grupos, puede ser molesta para los estudiantes y para otros profesores, incluso puede encontrar una oposición institucional.
- En clases monolingües los estudiantes tienden a usar su lengua materna en lugar de la lengua meta.
- Los estudiantes, a veces muestran preferencia por un control más directo del profesor sobre la lengua y sobre el trabajo, se quejan de que el profesor ‘no les enseña’.
- Problemas de dinámica de grupo. Por una u otra razón el estudiante no se encuentra a gusto trabajando con los compañeros que le ha asignado el profesor.
- Cuando la actividad funciona muy bien puede causar problemas de ruido y de control.
- Resistencia a una forma nueva y desconocida de trabajo.

- **P. Ur** (1996: 232-233) resume los problemas o desventajas en el siguiente párrafo:

“Los profesores temen que puedan perder el control, que haya demasiado ruido en clase, que los estudiantes usen demasiado su lengua materna y que hagan mal la tarea o no la hagan”.

- En un breve y claro artículo **J. Wheeler** (1994:48), basándose en su experiencia personal, enumera primero los problemas con los que se encontraba al tratar de llevar a cabo trabajo en grupos y en parejas, y después ofrece las soluciones a las que llegó después de unos años de trabajo y de reflexión.

- Problema 1: *“Con frecuencia los estudiantes hablan en su lengua materna”.*
- Solución: *“Los estudiantes hablarán en su lengua materna si les dejas”.*
Aconseja circular constantemente por los grupos recordándoles que deben usar la lengua meta, incluso amenazándoles con ‘pequeñas multas’.

- P. 2: *“Un estudiante domina, mientras los otros sólo escuchan o no hacen nada”.*

- S.: *“Asigna papeles a cada componente del grupo”.*

La división de tareas funciona como un catalizador.

Uno puede ser el secretario, otro el director, otro el presentador etc.,

- P. 3: *“Los estudiantes pueden aprender los errores de otros estudiantes”.*

- S.: *“Parece ser que los aprendices no aprenden los errores de sus compañeros”.*

Los alumnos cometen también errores cuando hablan con nativos y, por otra parte, el error es parte del proceso de aprendizaje.

Además, en las actividades en grupo o en pareja se puede dar más énfasis a la fluidez que a la corrección.

- P. 4: *“Los estudiantes no sabían muy bien como hacer la actividad”.*

- S.: *“Quizá la culpa es del profesor”.*

Hay que dar a los estudiantes la oportunidad de reflexionar y de hacer preguntas, de ello puede depender el éxito o el fracaso de una actividad.

- P. 5: “*Algunos estudiantes (los solitarios o individualistas) simplemente no querían trabajar con los otros*”.
- S. “*Muchas personas son del tipo ‘independiente’ y prefieren trabajar solas.*”

El trabajo cooperativo es un hecho en la vida real (hay pocas profesiones en las que se trabaje exclusivamente de forma individual). Por tanto los estudiantes deben acostumbrarse a trabajar con sus compañeros y a no depender tanto del profesor. Hay que preparar actividades que hagan a los estudiantes conscientes de este hecho.

- P. 6: “*Con tanta gente hablando al mismo tiempo había mucho ruido en clase*”.
- S. “*El factor ruido parece molestar más a los profesores que a los estudiantes.*”

Si la actividad está funcionando bien, el ruido es un mal menor. De todos modos hay que evitar que ese ruido moleste a la gente que está trabajando en la clase de al lado.

- P. 7 “*La clase parecía en un estado de caos*”
- S. “*¿Qué es para ti caos?*”.

El autor considera que la clase es un auténtico caos cuando los estudiantes andan dando vueltas sin saber muy bien que hacer, pero no, si es el resultado de una interacción productiva entre los estudiantes.

2.3.5 Actividades y técnicas

2.3.5.1 Factores a tener en cuenta

- **Richards, J.L. y Lockhart, C.** (1998: 141-142) señalan una serie de factores que influyen en el funcionamiento y en el éxito de las actividades realizadas en grupos y en parejas.

- En el **trabajo en parejas** influyen los siguientes factores:
 - “*Flujo de información*”

Debe ser una ‘tarea de dos sentidos’. Cada alumno ha de tener distinta información necesaria para realizar la tarea.

- “Énfasis en el producto”

La tarea será más motivadora si el objetivo final es un producto tangible, como una lista, un mapa, completar una tabla, etc..

- “Elección del compañero”

A parte de los criterios que siga el profesor para agrupar a los estudiantes (niveles similares o distintos, procedencia, lengua materna, etc.) si se trabaja regularmente en parejas, es aconsejable cambiar los emparejamientos de vez en cuando.

- “Papeles de los participantes”

En algunas tareas los dos alumnos pueden tener el mismo papel, pero en otras se puede adjudicar a uno de ellos el papel de tutor.

- Para el **trabajo en grupo** señalan tres factores:

- “Tamaño del grupo”

Por lo general en los grupos demasiado grandes la participación es desigual. Además se decidirá el tamaño del grupo atendiendo al tipo de tarea.

- “Propósito”

Para que las actividades en grupo se desarrollen con éxito es importante que, además de unos procedimientos y un espacio de tiempo, tengan un propósito u objetivo claro.

- “Papeles”

Hay que tomar decisiones sobre los papeles que los miembros del grupo van a tener durante el desarrollo de la tarea. Decidir si van a tener todos el mismo, si el grupo necesita un líder y si los papeles de cada miembro van a cambiar a lo largo de la tarea.

- En la Unidad 4 de la primera asignatura del Master (‘Modos de conducir el aula, Pág. 73) se recogen en un cuadro muy claro los factores que pueden incidir en el **trabajo en grupos**.

Procesos individuales	Actividades de clase	Relaciones interpersonales
- <i>Procesos emocionales</i>	- <i>Objetivos</i>	- <i>Emocionales/afectivas</i>
- <i>Procesos cognitivos</i>	- <i>Programa</i>	- <i>Cooperación e interacción</i>
	- <i>Práctica</i>	
	- <i>Evaluación</i>	

• Para **P. Ur** (1996: 232 -233) la buena marcha y el éxito del trabajo en grupo depende de factores como:

- el ambiente de la clase;
- de lo acostumbrados que estén los alumnos a esta forma de trabajo,
- de la selección de tareas, estimulantes, motivadoras y apropiadas al nivel de los alumnos y
- de la organización de la actividad.

2.3.5.2 Cómo organizar el trabajo en grupo y en parejas

• **P.Ur** (1996: 232 -234) señala la organización de la actividad como el factor del que de forma más inmediata depende su buen funcionamiento y establece algunos puntos básicos para conducir las actividades.

Es una estructura en cuatro fases:

1ª Fase: Presentación

2ª Fase: Proceso

3ª Fase: Cierre

4ª Fase: Retroalimentación

• 1ª Fase: Presentación

- Instrucciones
- Trabajo previo de contenidos lingüísticos necesarios para la actividad
- Formación de los grupos
- Fijación del tiempo de trabajo

P. Ur considera que las instrucciones son fundamentales: los alumnos han de saber lo que tienen que hacer y como lo tienen que hacer. Aconseja darlas antes de entregar los materiales y de formar los grupos y considera que dar ejemplos o hacer un modelado de la actividad ayuda mucho a aclarar las cosas. También corresponde a esta fase el trabajo de los contenidos lingüísticos que los alumnos van a necesitar para llevar a cabo la actividad y la fijación del tiempo del que se dispone para realizarla.

• 2ª Fase: El proceso

En esta fase los alumnos tienen el papel protagonista y el profesor ha de limitarse a monitorizar el tiempo y a actuar como un asesor:

- proporcionando aprobación y apoyo;
- ayudando a los alumnos que lo necesiten;
- asegurándose de que los alumnos emplean la lengua meta y
- regulando la participación igualitaria de los componentes de cada grupo.

• **3ª Fase: Cierre o fin del proceso**

Si no se ha establecido un tiempo límite de antemano es aconsejable poner un final a la actividad antes de que el interés y la concentración de los alumnos empiece a decaer.

• **4ª Fase: Retroalimentación**

Una vez finalizado el trabajo en los grupos, se proporciona retroalimentación a los alumnos en forma de 'clase plenaria'. El tipo de retroalimentación dependerá de la actividad, puede consistir en dar las soluciones correctas, dejar que los alumnos hagan sugerencias, poner en común las ideas de cada grupo, presentar o exponer los productos elaborados, etc. Respecto a la retroalimentación sobre cuestiones lingüísticas, la autora aconseja dejarla para otro momento.

El profesor ha de mostrar a los alumnos su aprecio por el esfuerzo y el trabajo realizado durante la actividad.

• **J. Wheeler** (1994:48), después de hablar de los problemas que surgen cuando se hacen actividades en grupos y en parejas y de ofrecer sus soluciones personales, sugiere un procedimiento de trabajo que a él le da buenos resultados y que en líneas generales coincide con el propuesto por P. Ur.

1º. Explicar la actividad

Es muy importante que los alumnos sepan lo que tienen que hacer y como tienen que hacerlo.

2º. Organizar los grupos

Hay que indicar a los alumnos con quien tienen que trabajar, asignar papeles y, si es necesario, reorganizar el espacio del aula.

3º. Poner un tiempo

Es bueno dar un tiempo aproximado para la realización de la actividad y poner fin al trabajo cuando la mayoría de los grupos o parejas han terminado.

4°. Dar ejemplos o demostrar la actividad

Antes de que los estudiantes estén divididos en grupos, hay que dar cuantos ejemplos sean necesarios o modelar la actividad con algún alumno.

5°. Circular

El profesor circula por los grupos asegurándose de que los alumnos están haciendo lo que tienen que hacer, vigilando que usen la lengua meta, respondiendo a las peticiones de ayuda de los alumnos y anotando errores para discutirlos después

6°. Hacer una seguimiento (*Follow up*)

Hay que dar a los alumnos la oportunidad de presentar o discutir con toda la clase su trabajo

7°. Discutir la actividad

Se cierra la actividad con toda la clase. Comentando los errores y discutiendo los problemas que se han presentado durante el trabajo.

Estos dos últimos pasos son fundamentales para que los alumnos sientan que han estado trabajando con un propósito.

- De la parrilla que **R. Wajnryb** (1992: 110-111) propone para la recogida de datos se deduce que considera que las actividades tienen tres partes o fases.

- **1ª Fase: Introducción de la actividad** (*'moving-in phase*):

- formación y organización de los grupos,
- instrucciones, modelado de la actividad y comprobación de la comprensión,
- nombramiento de los líderes de cada grupo.

- **2ª Fase: Monitorización de la actividad** (*'monitoring pair-group work*):

- controlar el tiempo,
- circular y hablar con los grupos.

- **3ª Fase: Cierre de la actividad** (*'moving out of the activity*):

- señalar que el tiempo a terminado,
- señalar el paso a una nueva fase,
- organizar y monitorizar la presentación del trabajo

2.3.5.3 Tipos de actividades

Para hablar de tipos de actividades tendremos primero que especificar los criterios por los que determinadas actividades forman un grupo.

- Así para **W. Littlewood** (1981) el criterio es hasta que punto las actividades son comunicativas. Distingue dos categorías, con dos tipos o subcategorías cada una.

- **Actividades pre – comunicativas**

Su propósito es dar al aprendiz un control fluido de los contenidos lingüísticos. Se distinguen dos tipos:

- **Actividades estructurales:** el alumno practica un contenido estructural. Son ejercicios mecánicos y repetitivos destinados a aprender paradigmas.
- **Actividades cuasi – comunicativas:** utilizando los contenidos estructurales preparan o entrenan al alumno para una actividad comunicativa.

- **Actividades comunicativas**

- **Actividades de comunicación funcional:** en ellas hay flujo de información en dos sentidos y vacío de información.
- **Actividades de interacción social:** su diferencia con las anteriores es que añaden un contexto social que existe fuera del aula. Además de un instrumento funcional, la lengua se considera una forma de comportamiento social.

Todas, menos las estructurales se hace normalmente en parejas y ocasionalmente en grupos.

- **E. Martín Peris** (1997) señala tres grandes grupos en función de la actividad del alumno:

- **actividades de uso de la lengua,**
- **actividades de observación de fenómenos y**
- **actividades de monitorización del aprendizaje.**

El primer grupo puede tener distintas clasificaciones atendiendo a distintos factores como:

- el cometido (relativo al mundo del aula o al mundo exterior);
- el agente (individual, pareja, grupo o toda la clase);
- el resultado(los agentes tienen que obtener resultados idénticos o diferentes);

- los vacíos comunicativos (¿los agentes carecen de información que obtendrán al realizar la actividad o no?) y
- la implicación personal del alumno.

• **N. Sans** (2000) en el esquema que ofrece de los componentes de una unidad didáctica, incluye los siguientes tipos de actividades, a los que ya me he referido en el Cáp. 1 de este documento:

- **Actividades de conceptualización:** actividades para el descubrimiento de reglas.
- **Actividades de manipulación o elaboración de enunciados:** centradas en la forma y destinadas a la automatización.
- **Interacciones pautadas:** con roles, intenciones y formas lingüísticas predeterminadas.
- **Tareas significativas:** actividades con transmisión de significado y características discursivas similares al uso de los hablantes, (resolución de problemas, creación de productos, etc.), con recursos formales no predeterminados.

Por lo general, en la documentación que he consultado sobre el tema, raramente se explicita o se da un listado de tipos de actividades apropiadas para trabajar en grupos.

• **J. Richards y C. Lockhart** (1998) le dedican un breve párrafo en el apartado dedicado al trabajo parejas. En él señalan que el tipo de actividad apropiada para ser realizada en parejas son las actividades de comunicación oral que necesitan un intercambio de información en dos sentidos. Es decir, actividades de vacío de información, en las que cada alumno tiene información distinta que necesita compartir con su compañero.

• **P. Ur** (1996) dice que las actividades más apropiadas son aquellas en las que el principal objetivo es la fluidez oral.

CAPÍTULO 3 :

METODOLOGÍA

Este capítulo tiene tres apartados que tocan tanto aspectos generales como específicos de mi investigación

- El primer apartado está destinado a exponer las razones por las que elegí un determinado paradigma de investigación y lo que ello implica. Trata también las cuestiones de validez y fiabilidad que he intentado tener en cuenta, tanto en la planificación, como en el desarrollo de la investigación.
- En el segundo apartado específico y describo los procedimientos y las técnicas de obtención de datos: las observaciones de clases y las entrevistas.
- El tercero está dedicado a la metodología que seguí en el análisis de los datos. Hablo de la aproximación a los datos obtenidos, del tipo de análisis y de las fases que seguí en el proceso: resumen de los datos, contraste y comparación de los mismo, respuesta a las preguntas de la investigación y relación de mis resultados con las aportaciones de otros investigadores.

3.1 Un paradigma etnográfico

3.1.1 ¿Por qué este paradigma?

Para elegir la metodología de investigación me guíé por las preguntas de D. del Rincón, en J. Mateo y otros (2001: 5).

¿Qué necesito? ↓	¿Cómo lo hago? ↓	Aproximación a la realidad ↓
Comprender →	Investigación etnográfica	← Cualitativa

Por otra parte, las dos principios claves de los que parte la investigación etnográfica hacían de este paradigma el más apropiado para mi

investigación, me refiero a la importancia del contexto y a la consideración de la subjetividad como un aspecto positivo.

Partiendo de estas principios, he intentado que mi estudio tenga en cuenta el contexto en el que se lleva a cabo la investigación, y las perspectivas y creencias de los sujetos envueltos en la misma, tanto las de los profesores y alumnos investigados, como las mías.

3.1.1.1 La importancia del contexto

El contexto juega un papel determinante en los comportamientos y los acontecimientos, por tanto la investigación necesita llevarse a cabo en contextos naturales. En el caso concreto de mi estudio ese contexto natural es el lugar y el momento donde se dan los patrones de interacción que quiero investigar, es decir, el aula de ELE.

Allwright y Nunan (1990) argumentan la necesidad de llevar y hacer la investigación en el aula, por ser este el lugar crucial donde confluyen las experiencias previas de profesores y alumnos, y donde, con o a pesar de estas experiencias, todo sigue dependiendo de cómo cada uno de los participantes reaccione a las actitudes, acciones y comportamiento de los otros.

3.1.1.2 Objetividad y subjetividad

Alwright y Bailey (1994) hacen una observación muy acertada respecto a las connotaciones de ambos términos, connotaciones que en gran medida han llevado a asociar objetividad con ‘algo bueno y científico’ y subjetividad con ‘algo hasta cierto punto malo y acientífico’. Como decía al principio, los dos autores rebaten esta arraigada creencia yendo a los significados originarios de cada término (‘objetividad’: conforme o relativo al objeto; ‘subjetividad’: cualidades o actitudes pertenecientes al sujeto pensante) y recordando que en la antropología el contenido del conocimiento viene del encuentro entre el sujeto y el objeto.

Con estos razonamientos intentan demostrar que objetividad y subjetividad tienen sus respectivos papeles en la investigación del aprendizaje, y que en la práctica pueden combinarse.

Esto es lo que voy a intentar en mi investigación, utilizando técnicas de recogida de datos, que me permitan acercarme tanto al sujeto (entrevistas)

como al objeto observado (parillas de observación de clase que posibilitaran captar categorías de baja inferencia).

3.1.2 Aspectos cualitativos y cuantitativos

Mi investigación es un estudio de campo, orientado al descubrimiento y a generar conocimiento desde una perspectiva inductiva. Su objetivo es describir determinados fenómenos e intentar interpretarlos.

Por eso y por estar orientada a buscar el significado de determinadas acciones humanas, utiliza técnicas de investigación de tipo cualitativo, como la observación y las entrevistas. Con todo, el hecho de que las técnicas de recogida de datos sean de tipo cualitativo, no quita que el análisis de alguno de los datos se haga de forma cuantitativa.

De ahí que, por ejemplo, antes de interpretar los factores que influyen en el éxito o en el fracaso de una actividad en grupo, contabilice la frecuencia con la que una misma opinión aparece en las entrevistas a profesores y alumnos y en mis informes de las clases observadas.

3.1.3 Cuestiones de validez y fiabilidad

A lo largo de todo el proceso de investigación, desde el momento en que decidí el tema del estudio, pasando por el proceso de investigación y terminando con el análisis e interpretación de los datos voy a tener en cuenta diferentes cuestiones que propicien la fiabilidad y la validez de mi estudio.

Para controlar estos aspectos fundamentales de toda investigación he seguido los criterios y consejos que se exponen en D. Nunan (1991) y Alwright y Bailey (1994). Para los últimos, validez se define como '*the concern for the truth*' y fiabilidad como '*the concern for consistency*'. Para asegurarlas en la medida de lo posible he tenido en cuenta los aspectos que señalo a continuación.

3.1.3.1 Validez: '*the concern for the truth*'

Validez interna

- Validación de constructos: tanto el constructo 'trabajo en parejas y grupos', como otros contenidos en las preguntas de las que parte la investigación, están definidos en el Cáp. 1('Objetivos del estudio') para

hacerlos verificables y factibles de percibir y observar y, al mismo tiempo, para hacerlos accesibles al lector.

- He empleado diferentes técnicas y estrategias de recogida de datos: observación no participante, *stimulated recall* y entrevistas. (triangulación metodológica).
- No ha habido parcialidad en la elección de los informantes. La elección de las academias la hice siguiendo criterios de familiaridad con el tipo de enseñanza y de representatividad dentro de la enseñanza de ELE.

3.1.3.2 Validez externa: generabilidad o aplicabilidad del estudio

Como acabo de indicar, las dos academias donde voy a llevar a cabo la investigación, incluso con sus peculiaridades, tienen muchos rasgos comunes con un gran número de academias similares, extendidas por toda España.

Esto sin duda, favorecerá la aplicabilidad del estudio y, sobre todo la generabilidad de los resultados a centros de ELE similares.

3.1.3.2 Fiabilidad: ‘the concern for consistency’

Para facilitar la replicabilidad de mi estudio y así aumentar su fiabilidad externa, he seguido los consejos de D. Nunan (1992: 59)

Fiabilidad interna

- En la plantilla de observación se incluyen descriptores de baja inferencia.
- Voy a grabar en video partes de la clase y las entrevistas. Esto asegurará la posibilidad de conservar ‘datos primigenios’, es decir los datos tales como se dan en la realidad, sin la criba que produce la interpretación del que redacta un informe o resume lo hablado en una entrevista.

Fiabilidad externa

- He explicitado mi postura de observador durante todo el proceso;
- he descrito y justificado la elección de los informantes o sujetos de investigación y el contexto social en el que tiene lugar la investigación;
- he definido y explicado los comportamientos que quiero observar;
- en el siguiente apartado voy a describir minuciosamente tanto los instrumentos, como el proceso de recogida de datos.

3.2 Técnicas y procedimientos de obtención de información

3.2.1 Consideraciones generales

3.2.1.1 Una aproximación inductiva

Mi investigación no parte de una teoría general, ni de hipótesis o afirmaciones que quiera comprobar, empieza con interrogaciones, con tres preguntas centrales concretas sobre dos tipos de agrupamiento en el aula. Está enfocada de manera que sean los datos obtenidos de mis informantes y de su contexto lo que me lleve a describir y explicar determinados fenómenos y en cierta medida a desarrollar una teoría sobre los mismos.

A este respecto, también quiero señalar que, aunque la parte dedicada a 'Bases teóricas' precede en este documento a la parte dedicada a 'Análisis de los datos', en la secuencia real de trabajo me propuse no profundizar en teorías de otros autores hasta que no hubiera hecho el primer informe y análisis de los datos y hasta que no hubiera intentado responder a las preguntas centrales de investigación.

En cierto modo, no quería que lo que decían otros autores u otras experiencias de investigación me influyeran demasiado, 'contaminando', en cierto modo, los resultados y conclusiones de mi investigación.

3.2.1.2 Triangulación metodológica

Para la recogida de datos utilicé las tres técnicas que, con buenos resultados, habían sido regularmente utilizadas en la investigación etnográfica: observación de clases, *stimulated recall* y entrevistas.

Esta triangulación metodológica me permitió contar con distintas perspectivas y puntos de vista que contribuirán a incrementar la validez interna del estudio.

3.2.2 Observación de clases: observación no participante

Limitaciones del observador

La academia y los profesores que se ofrecieron voluntarios y me abrieron sus puertas merecen mi agradecimiento y mi respeto. Es por ello que, aunque sea consciente de que una investigación etnográfica pide un periodo más largo de contacto con los informantes, decidí limitarla a tres clases con cada profesor y a llevar a cabo una observación no participante. De este modo interferiría lo menos posible en la marcha de los cursos.

Además de estas razones, consideré que la observación no participante no sólo me permitiría centrar toda mi atención en lo que acontece en clase y hacer anotaciones en el mismo momento en el que se producen los aspectos que quiero observar, sino también que el hecho de no intervenir reduciría las consecuencias lógicas que la presencia de un observador conlleva.

Con todo, era consciente de que aunque no participara en la clase, mi simple presencia influiría, en cierto grado, en el comportamiento de los observados. Para minimizar los efectos de lo que Lavov denominó ‘la paradoja del observador’, en un principio no dije exactamente lo que iba a observar. Los profesores sabían que iba a centrarme en distintas formas de interacción en el aula, pero no sabían que lo que principalmente me interesaba era el trabajo en grupo y en parejas. Esta ‘pequeña mentira’ o ‘media verdad’ evitó que prestaran un cuidado especial en la preparación y desarrollo de este tipo de actividades.

Sólo al final, concretamente antes de las entrevistas, explique a profesores y alumnos cuales eran los temas centrales de mi investigación.

3.2.2.2 Principios y procedimientos

Para planificar las observaciones me guíé básicamente por los principios y procedimientos que sugieren Richards y Lockhart (1998).

• Principios:

- la observación tiene un objetivo o propósito;
- utilizo procedimientos específicos para cada objetivo;
- me mantengo al margen para poder observar mejor.

• Procedimientos:

- sesión previa para recabar información que me oriente y me ayude a entender las intenciones del profesor (plan de clase, materiales, etc.);
- identificación de objetivos concretos;
- elección de procedimientos concretos de observación: formas de codificación, narración global o detallada, etc. ;
- realización de la observación;
- sesión posterior a la observación (*‘stimulated recall’*).

3.2.2.3 Instrumentos, estrategias y medios

Para tener una visión variada he decidido utilizar distintos instrumentos, medios y estrategias para la recogida de datos.

• **Observación sin parrilla**

Muchos autores critican el uso de las parrillas por considerar que más que ayudar limitan y encasillan la visión del que observa.

La mayoría coinciden en que por más categorías que incluya una parrilla siempre pasará algo que no esté recogido en ella.

Teniendo esto en cuenta decidí no utilizar parrilla en la primera sesión de observación. Me planteé unas preguntas que luego intenté contestar con las notas tomadas durante el desarrollo de la clase.

• **Observación con parrilla**

En mi opinión, las parrillas de observación también tienen ventajas y, siempre que se acompañen de otros procedimientos, pueden ser un instrumento muy útil para observar determinados tipos de interacción.

Para la segunda sesión de observación decidí adaptar la parrilla que propone R. Wajnryb (1992: 110 -111) en el capítulo dedicado a la observación del trabajo en grupos y en parejas.

La parrilla de Wajnryb divide la recogida de datos en tres momentos o fases:

- a) *'moving-in phase* (introducción de la actividad);
- b) *'monitoring pair-group work* (monitorización de la actividad propiamente dicha) y
- c) *'moving out of the activity* (conclusión del trabajo y paso a otra actividad).

La parrilla está principalmente destinada a observar la actuación del profesor, pero no me fue difícil adaptarla para que me posibilitara recoger el comportamiento y actuación de los alumnos.

Elegí esta parrilla porque, al usar un sistema de categorías, permite recoger datos sobre comportamientos. Además incluye categorías de análisis de baja influencia y, lo que no es menos importante, presta atención a aspectos no verbales.

Para subsanar las limitaciones de la parrilla, grabé algunas clase en video. Esto me sirvió para completar mis notas y para luego comentar los acontecimientos con los participantes.

• **Grabación de las clases en video**

El uso del video como medio de observación es considerado por algunos como el medio de observación más neutro. Entre sus ventajas destaca el hecho de que posibilita captar comportamientos no verbales difíciles de captar con otros medios, también posibilita un mayor distanciamiento del observador, capta hechos que se producen con mucha rapidez y por todo ello proporciona una gran cantidad y variedad de datos.

También tiene desventajas, entre ellas quizá la más grande es que puede distorsionar el comportamiento de los observados más que otros instrumentos (¿quién no tiene la tentación de actuar cuando está delante de una cámara?) y puede dar una visión poco real o escenificada de la clase.

Aquí quiero señalar que si bien al principio la presencia de la cámara resultaba curiosa a los estudiantes, poco a poco se fueron olvidando de ella y, como puede comprobar al visionar de nuevo las clases grabadas, todos los participantes se comportaron con naturalidad.

• **Una opinión independiente**

Para el segundo visionado de las clases grabadas, conté con la presencia y opinión de un profesor ajeno al estudio. Consideré que su aportación daría una perspectiva distinta y contribuiría a la fiabilidad de la investigación.

3.2.3 La mirada desde dentro (*The insiders perspective*)

Tanto Bailey y Nunan (1996) como Van Lier (1988) señalan que para comprender lo que sucede en el aula debemos tener en cuenta las voces de todos los participantes en el proceso, tanto la del profesor como la de los alumnos. Para tener estas voces utilicé dos técnicas, lo que Nunan denomina '*stimulated recall*' y entrevistas.

3.2.3.1 *Stimulated recall*

Esta técnica mencionada por Nunan (1992) en su práctica guía sobre métodos de investigación en el aprendizaje de lenguas, consiste en visualizar con el profesor observado, y a ser posible con los alumnos, las clases grabadas y comentar lo que estaba sucediendo en el momento.

Comparto con el autor la creencia de que esta técnica, que capacita tanto al profesor y a los alumnos, como al investigador mismo a dar su

interpretación del proceso, puede facilitar una visión del proceso desde dentro, difícil de obtener con otras técnicas.

Desafortunadamente, sólo puede llevarlo a cabo con dos de los profesores observados.

3.2.3.2 Entrevistas

‘Una entrevista etnográfica en el campo de la investigación no es sino una conversación con un propósito’ (R.G. Burgess, 1998).

Esta cita que se recoge en la unidad 6 del módulo de ‘Observaciones e investigaciones en el aula’ me parece muy acertada, y es lo que yo pretendí al planificar y elaborar las entrevistas que forman parte de este estudio.

Siguiendo las clasificaciones estándar, se podrían considerar ‘entrevistas semiestructuradas’, un intermedio entre una entrevista formal y una conversación relajada. Encontrar este punto intermedio me parecía fundamental para conseguir que, por una parte, los observados hablaran libremente sobre una serie de puntos relacionados con el tema que estoy investigado, y por otra, que la estructura que guía las preguntas, me facilitara la recogida y organización de datos.

Siguiendo las clasificaciones estándar serían ‘entrevistas semiestructuradas o focalizadas’.

Los pasos que seguí fueron los siguientes: decidir una serie de temas, hacer un listado de posibles preguntas que podía hacer a profesores y luego ir reformulando, adaptando o añadiendo aquellas preguntas que me parecieran más apropiadas u oportunas con cada entrevistado.

Las preguntas son principalmente de los siguientes tipos:

- De postular el ideal: informan sobre los valores del entrevistado.
- Proposicionales: revelan y comprueban las interpretaciones del entrevistado.
- De abogado del diablo: descubren aquellos temas que para el entrevistado resultan controvertidos.
- Hipotéticas: estimulan la especulación del entrevistado con respecto a otras ocurrencias que puedan surgir.

En las entrevistas a los alumnos, aunque giran en torno al mismo tema, sin utilizar terminología didáctica, intento que pregunten e informen sobre los mismos aspectos.

Todas las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas (Ver apéndices). Por razones prácticas, aunque la mayoría de las entrevistas de los alumnos tuvieron lugar en inglés, lo que aparece en los apéndices es mi traducción de las mismas.

3.3 El análisis de los datos

Para analizar los datos obtenidos, además de los pasos que propone R. Tesch (1989), he tenido en cuenta las características particulares de mi estudio, tanto en cuanto a contenidos como a procedimientos de obtención de datos.

3.3.1 Algunas características

3.3.1.1 Análisis cualitativo

El hecho de que las técnicas de recogida de datos sean de tipo cualitativo, no quita que el análisis de alguno de los datos se haga de forma cuantitativa.

Ni el número de informantes, ni la cantidad y tipo de datos obtenidos se prestan a dar porcentajes, pero ello no quita que en ocasiones de números al analizar los datos. Por ejemplo, si en algún momento digo “ los tres profesores entrevistados muestran una preferencia por las actividades en pareja’ o ‘nueve de las 14 actividades realizadas en grupo presenta la misma estructura’, se debe interpretar que estos hechos me parecen significativos y que son una tendencia en este contexto, pero de ninguna manera como que estas cifras hablan por si solas o que son indiscutibles y aplicables a contextos muy distintos al de mi investigación.

3.1.1.2 Aproximación mixta (inductiva – deductiva)

A veces utilizo una aproximación deductiva, como por ejemplo en el análisis de los datos de las entrevistas o en el análisis de las observaciones en las que me serví de una plantilla. En el caso de las entrevista, las categorías vienen establecidas, en gran parte, por las mismas preguntas de la entrevista; en el análisis de los datos obtenidos con una plantilla de observación, las categorías de análisis, son las categorías o casillas de dicha plantilla.

Otras veces, como por ejemplo en la observación llevada a cabo con una cámara de vídeo, los datos serán inductivos, irán surgiendo y categorizándose mientras vaya leyendo los informes de observación.

3.3.2 Fases del análisis

3.3.2.1 Resumen de los datos

El primer paso fue hacer un resumen de los datos obtenidos con los distintos procedimientos y organizarlos.

3.3.2.2 Contraste y comparación

Luego contrasté y comparé los resultados obtenidos en cada fase y con cada procedimiento, busqué las similitudes y diferencias y agrupé los datos en nuevas categorías.

3.3.2.3 Respuesta a las preguntas centrales del estudio

Con los datos ya resumidos, organizados y categorizados, intenté dar respuestas a las preguntas centrales de la investigación.

3.3.2.4 Relación de mis resultados con las aportaciones de otros autores

Contestadas ya las preguntas, utilizando únicamente los datos obtenidos en mi investigación, fui a otras fuentes (' Bases teóricas') para ver la relación que la opinión de otros autores tenía con mis hallazgos.

CAPÍTULO 4:

LA RECOGIDA DE DATOS

Este es el capítulo más amplio y, en mi opinión, también el más importante y de más peso del estudio. Está dedicado a todo el proceso de recogida de datos o 'Practicum' y contiene tres apartados.

- De los tres apartados que contiene, en el primero, y más breve, hablo del tipo de enseñanza que he elegido y de las razones que me llevaron a ello. También hago una descripción de las escuelas en las que llevé a cabo la recogida de datos y presento a los profesores que participaron en ella.
- El segundo apartado está destinado enteramente a las observaciones de clases. Empieza con la presentación de los informantes o grupos de clases observados y con un resumen del primer contacto que tuve con ellos. Luego hablo de cada una de las tres sesiones de observación. En cada una de ellas expongo los objetivos de la observación, los procedimientos que se siguieron y finalmente hago un informe de la misma.
- En el tercer y último apartado, que denomino 'La mirada desde dentro', lo dedico a un procedimiento específico que llevé a cabo después de grabar la tercera clase observada (*'Stimulated recall'*) y las entrevistas de los profesores participantes en la investigación y de alguno de los estudiantes.

4.1 Contexto del estudio: los informantes y su entorno

4.1.1 La enseñanza de ELE y las academias de idiomas

4.1.1.1 Las cifras

• Datos sectoriales

ESTRUCTURA DEL SECTOR ELE

ESTRUCTURA (IMPLANTACIÓN INTERIOR)	2003/2004		2002/2003	
	Nº Centros Enseñanza	Nº Agentes operativos	Nº Centros Enseñanza	Nº Agentes operativos
1) Escuelas de enseñanza de capital privado y actividad ELE consolidada	75-85	100-120	70-80	95-115
2) Academias generalistas de idiomas que también ofrecen ELE y/o pequeñas academias de español para extranjeros	175-180	175-180	160-170	160-170
Universidades con actividad ELE consolidada	35-38	35-38	30-35	30-35
Escuelas Oficiales de Idiomas	15-20	15-20	15-20	15-20
Otros Agentes operativos especiales	15-20	15-20	10-15	10-15
TOTAL	315-343	340-378	285-320	310-355

Fuente: Elaboración propia a partir de cuestionarios, entrevistas y bases documentales examinadas.

En este cuadro elaborado y proporcionado por Eduespa (www.eduespa.org/datos_sectoriales/estructura_sectoriale.asp) vemos como las escuelas privadas que ofrecen español como lengua extranjera (1 y 2) no sólo van considerablemente a la cabeza en número de centros, sino que también destaca su crecimiento en el periodo recogido en la tabla. Mientras que las EOI no crecieron y la enseñanza de español en Centros universitarios creció poco, en las escuelas privadas hubo un visible aumento en el número de centros.

No dispongo de cifras posteriores a las recogidas en la tabla, pero tanto el aumento de anuncios en revistas y páginas de Internet, como la creciente demanda de profesores, me dice que el sector sigue creciendo.

4.1.1.2 Algunas características específicas

Las academias o escuelas privadas tienen algunas características que, en general, las diferencian de los otros centros del sector, entre ellas las más destacadas son las siguientes:

- La duración de los cursos, que puede ir de una semana a todo un curso escolar. Esta flexibilidad hace accesibles las academias a un público muy amplio.
- El número de estudiantes por clase es reducido, raramente superior a 10. Este es un aspecto positivo, pues no sólo hace que el estudiante reciba más atención y tenga más oportunidades de intervenir en clase, sino que también facilita la labor del profesor.
- Los diplomas conseguidos al concluir los cursos no tienen, por lo general, un reconocimiento ‘oficial’. Esto implica que los tests o pruebas que se hacen al concluir los cursos no tienen el estatus de examen. Los tests se hacen, principalmente, para ofrecer al estudiante un documento objetivo en el que conste su progreso y para certificar que durante un periodo determinado ha seguido un curso de español. Esto influye de dos maneras en la actitud de los estudiantes. Por una parte, la ausencia de la presión del examen hace que el estudiante estudie y trabaje más relajadamente, pero también puede suceder que esta falta de ‘oficialidad’ repercuta negativamente en su motivación.
- Los estudiantes también son considerados clientes, y han de ser tratados como tales. Como en el punto anterior, aquí también tengo que señalar consecuencias positivas y negativas. La positiva es el buen trato y la atención personalizada que reciben los estudiantes. La negativa es la indiscutible presión que esto ejerce sobre la actuación de los profesores y que en ocasiones no repercute en la calidad de las clases.
- Los sueldos son bajos, muchas veces los contratos son precarios y las perspectivas laborales son escasas. Muchos de los profesores que trabajan en estos centros tiene una buena formación, pero ni sus sueldos, ni su situación laboral es comparable a la de sus colegas de la Universidad o de las EOI. Esto, a la larga, lleva al desánimo y a la desmotivación.

4.1.2 Criterios de elección y selección

4.1.2.1 La representatividad o significatividad del sector

Los números son significativos, de ellos se deduce el peso y la representatividad que las academias de idiomas tienen dentro del sector. Este es un factor que contribuirá a la aplicabilidad y generabilidad de los datos y dará validez externa a mi estudio.

4.1.2.2 Familiaridad

Otro factor que me llevó a elegir este tipo de enseñanza es mi familiaridad con el sector. Por haber trabajado en academias de idiomas las conozco desde dentro, estoy familiarizada con el tipo de cursos, con el tipo de alumnos y con el ambiente que se respira en las escuelas.

Supuse que este hecho me facilitaría (y no me equivoqué) el acercamiento a los profesores, a las clases y a los estudiantes y que además contribuiría a la fiabilidad de los datos obtenidos.

4.1.2.3 Peculiaridades

Las dos academias que elegí para llevar a cabo la recopilación de datos son similares en muchos aspectos. Además de los más generales, indicados en el apartado 1.2, es que ambas están en Madrid, ambas llevan muchos años ofreciendo cursos de español y en ambas los cursos son impartidos por dos profesores.

También tienen algunas peculiaridades, de ellas las más destacadas son las siguientes:

- En una de las escuelas sólo se enseña español, mientras que en la otra también hay cursos de alemán.
- Una trabaja con libros de textos, mientras que en la otra los cursos no tienen un libro fijo. Siguiendo el sílabus de la escuela, los profesores utilizan el banco de materiales de la escuela y sus propios recursos.

4.1.3 Las escuelas y los profesores

4.1.3.1 Escuela A

Fundada en 1982, fue una de las primeras escuelas en ofrecer cursos comunicativos de español.

La escuela tiene un equipo de profesores, todos con formación y titulación específica en ELE y ha sido acreditada con los sellos de calidad de la universidad de Alcalá (CEELE) y del Instituto Cervantes.

Además de los cursos de lengua y cultura española, ofrece también cursos específicos, como español con fines profesionales, cursos de preparación para el DELE, cursos especiales para estudiantes universitarios, cursos de formación de profesores y cursos individuales.

Dentro de los cursos de español general ofrece cursos extensivos de cuatro horas semanales, en horario de tarde; cursos intensivos de cuatro clases

diarias en horario de mañana, y cursos superintensivos, con seis clases diarias, repartidas entre la mañana y la tarde. Los dos grupos que participaron en mi investigación seguían un curso intensivo.

Los niveles son los establecidos por el Marco de Referencia Europeo para las lenguas, yendo de A1 (nivel inicial) a C2 (nivel de perfeccionamiento). Antes de iniciar el curso los alumnos realizan un test de clasificación, para ser colocados en el nivel apropiado, con todo se deja al criterio del profesor del grupo y al del propio alumno, la posibilidad de subir o bajar de nivel. Esto, a veces, conlleva cambios y fluctuaciones en el número de alumnos de cada grupo, aunque es norma que el número de estudiantes por clase no sea superior a 10.

La escuela tiene un amplio y excelente banco de materiales, elaborado y actualizado por su equipo docente. Este es el material base de sus cursos.

Los profesores observados

• Profesora 1

Esta profesora es argentina, de Buenos Aires. Se licenció e Física y Química y trabajó como profesora de secundaria en su ciudad natal durante más de diez años.

Después se fue a vivir a Alemania, donde hizo cursos de formación en ELE y dio clases de español durante ocho años en las Universidades Populares.

Lleva viviendo en Madrid y trabajando en el centro desde 1998.

Le gusta mucho la enseñanza y durante estos años en Madrid ha seguido haciendo cursos, porque considera que la formación es necesaria para seguir trabajando con placer.

• Profesora 2

La única información que tengo de esta profesora es que es madrileña, está licenciada en Filología Hispánica, tiene una buena formación y una larga experiencia en ELE.

4.1.3.2 Escuela B

Se inició en Holanda en 1986, como una agencia de viajes lingüísticos, representando a escuelas de español, pero fue en 1989 cuando abrió su primera escuela en Salamanca, entrando así a formar parte del sector de la enseñanza. En la actualidad tiene seis centros en España (Madrid,

Barcelona, Salamanca, Granada, Valencia, Sevilla y Tenerife) y dos en Hispanoamérica (Guanajuato, en México y Cuzco, en Perú).

El centro de Madrid ha sido acreditado, entre otros con el sello de calidad de la Universidad de Alcalá. Su equipo docente está compuesto por un número variable de profesores, algunos de los cuales elaboraron el libro de texto que se utiliza en los niveles iniciales (A1 y A2).

Además de los cursos de lengua y cultura española, ofrece también cursos específicos, como español para los negocios, cursos de preparación para el DELE, cursos de formación de profesores y cursos individuales.

Dentro de los cursos de español general ofrece cursos intensivos de veinte clases semanales y cursos superintensivos, con treinta clases semanales.

Los dos grupos que participaron en mi investigación seguían un curso intensivo.

Como en la primera escuela, los niveles son los establecidos por el Marco de Referencia Europeo para las lenguas, yendo de A1 (nivel inicial) a C2 (nivel perfeccionamiento o maestría). También se clasifica a los alumnos con un test, pero luego se les puede cambiar si el alumno y el profesor están de acuerdo con ello.

El número de estudiantes por clase no es nunca superior a 8.

Los profesores observados

• Profesora 3

Nació en Barcelona en 1974. Se licenció en Filología Hispánica en 1997, especializándose en literatura. Ese mismo año en la misma universidad hizo el Curso de Aptitud Pedagógica y después un curso de postgrado de seis meses de didáctica del español como lengua extranjera.

Estudió francés y portugués en la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona e hizo los cursos del Programa de Doctorado 'Poética del verso y de la prosa de los siglos XVIII-XX' en la misma Universidad.

Comenzó su trayectoria laboral en la 'Coastal Carolina University', en la que dio clases de literatura universal durante tres semestres, de 1998 al 2000.

Empezó a trabajar como profesora de ELE en 2001, primero en el centro de Barcelona y después en Madrid, escuela en la que ha continuado trabajando hasta el momento.

• Profesora 4

Nació en Ceuta hace 31 años y lleva 6 como profesora de español. Una vez licenciada en Filología Hispánica, se decidió a hacer un curso de Metodología para profesores de español que organizaba el Instituto Cervantes con la UIMP. Después vinieron las primeras experiencias como profesora de ELE, en Granada, en Madrid y en los cursos de verano de la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica). Al volver a España se incorporó a las filas de esta escuela, para la que ha trabajado 3 años en sus sedes de Barcelona, Granada, y Madrid. Actualmente, planea realizar un Master para obtener el título de “Experto” por la Universidad Camilo José Cela en colaboración con International House.”

4.2 Las observaciones de clases

Las observaciones tuvieron lugar en el mes de agosto, que es por lo general el punto álgido o ‘temporada alta’ en este tipo de centros. En estas fechas llegan decenas de estudiantes cada semana, lo que significa que cada semana hay estudiantes nuevos en cada grupo. Esto supone un aumento del estrés del profesorado. Señalo este detalle, porque considero que es un factor que sin duda influye en la marcha de las clases.

A continuación ofrezco información detallada sobre los informantes, sobre los objetivos de cada sesión de observación y sobre los procedimientos seguidos en ellas. Termino con un informe en el que recojo los datos y las impresiones que saqué de ellas.

4.2.1 Escuela A

En esta escuela observé cinco clases, tres con una profesora (Grupo 1) y dos con otra (Grupo 2).

4.2.1.1 Los informantes

•Grupo 1

Se trataba de un grupo de falsos principiantes (nivel A1). Un grupo de 7 estudiantes (4 chicas y tres chicos), cuyas edades oscilaban entre los 20 y los 40 años.

Todos los estudiantes eran europeos, tres alemanes, dos italianos, una inglesa y una noruega. Señalo este detalle, porque me parece que la

procedencia lingüística de los componentes del grupo es siempre relevante y lo es más tratándose de un grupo de principiantes. Concretamente, en el caso de este grupo, el hecho de las ventajas que un italo parlante tiene al estudiar español frente a hablantes de otras lenguas. Como detalle menciono que uno de los estudiante me comentó que debería haber una clase de principiantes ‘especial’ para italianos.

Por otra parte, la procedencia y la lengua materna de los estudiantes influye decisivamente en la composición espontánea de los grupos. Cuando empecé las observaciones era su segundo día de clase y los estudiantes a penas se conocían. A pesar de este hecho mi impresión, ya este primer día, fue que se sentían a gusto trabajando juntos. Esta misma impresión tenía su profesora, que me comentó: ‘has tenido suerte, me ha tocado un grupo muy majo’.

Creo que este buen ambiente facilitó mi tarea. Pronto sentí que yo también empezaba a formar parte del grupo y que mi presencia no estaba alterando mucho ni el comportamiento de los estudiantes, ni el del profesor.

Nunca sabré como habrían sido la clase sin mi, pero mi experiencia y las opiniones que después recogí en las entrevistas me confirmaron que lo que estaba viendo era ‘real’.

En los días que duró la observación los estudiantes estaban aprendiendo a dar información personal y a hablar de su rutina cotidiana.

• Grupo 2

El segundo grupo observado estaba compuesto por 7 u 8 estudiantes de variadas procedencias: un italiano, una lituana, un polaco, un alemán, una americana y dos coreanos. Sus edades estaban comprendidas entre los 25 y los 34 años.

En el momento que empezaron las observaciones el grupo estaba en su segunda semana de clase. La profesora se mostraba preocupada por el funcionamiento del grupo, que según ella se debía a los cambios continuos de estudiantes. Curiosamente, en los dos días que observé las clases, mi impresión fue buena y creo que los alumnos mostraban un interés genuino por lo que se hacía en clase.

El primer día de observación el objetivo central de la clase era entender y dar consejos; el segundo, los estudiantes estaban aprendiendo a dar y entender opiniones y valoraciones.

4.2.1.2 Primer contacto con los informantes

Los objetivos de este primer contacto eran:

- explicar la razón de mi presencia;
- sentar las bases de la colaboración;
- responder a dudas, temores y preguntas;
- dar un breve resumen del proceso;
- hacer énfasis sobre el carácter no evaluativo de las observaciones;
- expresar la intención de interferir el mínimo en la marcha de las clases y
- transmitirles mi deseo de que mi presencia no influyera demasiado ni en su actuación, ni en su comportamiento.

• Los profesores

Hacia ya meses que había entablado contacto con una de las profesoras. Vía email le había contado la razón de mis observaciones (no el objetivo del estudio), habíamos sentado las bases de nuestra colaboración y había contestado en la medida de lo posible a sus preguntas. Desafortunadamente no me fue posible hacer lo mismo con la segunda, que fue informada con escaso tiempo de mi presencia en sus clases. Esto, comprensiblemente, influyó en que la observación de sus clases, si bien sirvió a mis propósitos y fue positiva, no fue tan fructífera como las observaciones con el Grupo 1.

• Los estudiantes

El primer contacto con los estudiantes fue informal. Después de una breve introducción del profesor, me presenté, les expliqué el motivo de mi presencia en la clase y les di la oportunidad de hacerme las preguntas que consideraran necesarias.

4.2.1.3 Primera sesión de observación

A. Objetivos

El objetivo de esta primera sesión era, por una parte, tomar contacto con el grupo y acostumbrarles a mi presencia y, por otra, observar la mecánica de la clase, centrándome principalmente el trabajo en grupos y en parejas.

B. Procedimientos

• Antes de la clase

Conversación con el profesor sobre su plan de clase.

- **Durante la clase**

Durante la clase fijé principalmente mi atención en los siguientes aspectos:

- a) ¿Cuántas actividades o partes de actividades se hicieron en grupos o en parejas?
- b) ¿Cuánto duraban y qué porcentaje del tiempo total de la clase ocupaban?
- c) ¿Qué función tenían dentro de la secuencia de trabajo y qué tipo de actividad eran?
- e) ¿Qué dificultades o problemas se presentan?

C. Informe

- **Grupo 1**

El contenido comunicativo de la clase era ‘dar y entender información personal de forma oral’; el contenido gramatical estaba centrado en la introducción a las formas regulares del presente de indicativo.

De las 6 actividades realizadas en los 60 minutos que duró la observación, tres de ellas fueron realizadas en pareja, ocupando aproximadamente el 50% del tiempo.

- La primera actividad en parejas fue una breve (5 min.) y servía como introducción al trabajo sobre el contenido gramatical con el que se iba a trabajar el resto del tiempo, concretamente las formas de presente regular de los verbos más usuales.

Siguiendo la tipología expuesta en el capítulo 1, esta sería una actividad centrada en la forma y destinada a la automatización.

Cada pareja tenía dos juegos de fichas con distintos verbos regulares en presente; unas fichas contenían raíces y las otras terminaciones. Juntos, cada pareja tenía que intentar organizar sus verbos.

Los alumnos, sin protestar se pusieron manos a la obra y en pocos minutos cada pareja tenía su puzzle resuelto.

La profesora después de comprobar los resultados aplaudió con entusiasmo, un entusiasmo que no parecían compartir los alumnos. ¿Por qué? Quizá la tarea era demasiado fácil para la mayoría de los estudiantes.

En mi opinión un toque competitivo entre cada componente de la pareja o entre las distintas parejas le hubiera dado más sentido.

- El objetivo de la segunda actividad realizada en parejas era practicar de forma personalizada y contextualizada las formas verbales que habían

trabajado en la actividad anterior. Se trataba de una actividad de práctica semicontrolada o una interacción pautada, en la que los alumnos tenían que usar determinadas formas lingüísticas. La actividad duró 20 minutos.

Cada pareja tenía tarjetas con dibujos que representaban distintas acciones. La intención de la profesora era que utilizando estos dibujos escribieran frases personales y se las contaran o leyeran a su compañero.

A la mayoría de los grupos les costó arrancar, quizá porque no habían entendido que es lo que tenían que hacer. Los alumnos alemanes empezaron a hablar alemán entre ellos y los italianos en italiano. Después de pasar la profesora por los grupos aclarando dudas, finalmente se pusieron a escribir. Con toda las buenas intenciones, tanto por parte de la profesora, como de los alumnos, creo que la actividad no consiguió alcanzar el objetivo comunicativo que sin duda pretendía darle la profesora, ¿por qué?

- La tercera actividad fue también de ejercitación formal, destinada a la automatización de determinadas formas verbales.

Se trataba de un juego. Cada pareja tenía un dado y algunas tarjetas con verbos regulares en infinitivo, los estudiantes iban tirando alternativamente el dado y diciendo la forma correspondiente al los puntos que cayeran:

(●) = yo, (●●) = tú, etc.

Una vez modelada la actividad por el profesor, los alumnos se pusieron entusiastamente a trabajar. La actividad duró aprox. 15 min.

La profesora iba pasando por los grupos, contestando preguntas y dando de vez en cuando traducciones, que los alumnos alemanes le pedían.

• Grupo 2

Esta clase estaba organizada como una tarea, con sus consecuentes fases y principios. La tarea final era escribir consejos sobre distintos temas o problemas.

De las 6 actividades en la que estaba secuenciada la tarea, la tercera, la quinta y la sexta y última se hicieron en grupos o parejas.

- La tercera actividad seguía a la lectura individual de un artículo con consejos para una primera cita. Duró, aproximadamente, 10 minutos.

Cuando los estudiantes terminaron de leer, la profesora pidió a los alumnos que comentaran el texto con el compañero de al lado.

El objetivo funcional era 'dar, entender y reaccionar a opiniones de otros'.

A mi modo de ver, dada la edad de los alumnos, era un tema acertado y quizá por ello, sin demora se pusieron manos a la obra. Hablaban principalmente en español, pero también en inglés. Esto no parecía gustar a la profesora que, varias veces, les llamó la atención.

- Después de una breve explicación gramatical sobre el modo verbal que se puede usar para dar una opinión, la profesora pidió a los alumnos que se separasen en dos grupos (chicos y chicas) y que cada uno de ellos decidiera los dos consejos más importantes.

Dado el tema, esta división de grupos en sexos, fue muy efectiva, y los dos equipos trabajaban poniendo un interés personal en la actividad.

La actividad se cerró con una puesta en común y con el feedback del profesor. La duración de toda la actividad fue de unos veinte minutos, de los cuales los diez primeros se trabajó en los grupos .

- Para la tarea final, que se hizo en los grupos ya formados, la profesora repartió una lista de temas (trabajo, medio ambiente, vacaciones y ahorrar) y pidió a los alumnos que escribieran una lista de consejos para una revista.

La tarea funcionó muy bien. Creo que a la profesora le parecía un problema que alguno de los alumnos hablara de vez en cuando en inglés. En mi opinión su enfado y su sarcasmo al respecto eran desproporcionados y resultaron contraproducidos.

Respecto al tipo de actividad, aunque los recursos formales están parcialmente determinados, yo diría que todas ellas pueden encajarse dentro del grupo de ‘tareas significativa’, ya que tiene características discursivas similares a situaciones reales de comunicación.

4.2.1.4 Segunda sesión de observación

A. Objetivos

La intención de esta observación era recoger datos sobre el trabajo en grupos y en parejas. Concretamente sobre los pasos y organización de la actividad, sobre los papeles del profesor y los alumnos, sobre la interacción que se produce durante su desarrollo y sobre los problemas que surjan durante el mismo.

B. Procedimientos

- **Antes de la clase**

Conversación con el profesor sobre el plan de clase

• Durante la clase

Para la segunda sesión de observación hice una adaptación de la parrilla de observación propuesta por R. Wajnryb (1992: 111-112). Aplique esta parrilla de observación a dos de las actividades realizadas en clase.

• 1ª Fase: Introducción de la actividad
a. Creación, distribución y organización de los grupos - Distribución y composición de los grupos: ¿Quién? Y ¿Cómo? - ¿Qué dificultades se producen?
b. Instrucciones, ejemplos y/o modelado de la actividad - ¿Qué hace y qué dice el profesor? - ¿Qué hacen/ cómo reaccionan los alumnos? - ¿Qué tipo de interacción se produce? - ¿Qué dificultades/problemas se presentan?
• 2ª Fase: La actividad propiamente dicha
- ¿Cómo monitoriza el profesor la actividad? - ¿En qué circunstancias habla con los grupos? - Nivel de participación de los alumnos y diferencias entre los alumnos y los grupos - Tipo de interacción que se produce entre ellos - Lengua o lenguas que utilizan - ¿Qué dificultades/problemas se presentan?
• 3ª Fase: Cierre y paso a otra actividad
- ¿Cómo llama el profesor la atención de los estudiantes para indicar que el tiempo ha terminado? - Presentación del trabajo y feedback - Disolución de los grupos y paso a otra actividad - ¿Qué dificultades/problemas se presentan?

C. Informe

Al retomar la información recogida en la parrilla me di cuenta que, como opinan algunos investigadores, las parrillas de observación limitan y encasillan la visión del observador. Incluso con las breves anotaciones que hice al margen, al escribir el informe me doy cuenta de que los datos, si bien son aparentemente más objetivos, me dan una imagen de lo que pasó en el aula menos completa que la que saqué con las preguntas, más libres, y menos estructuradas que utilicé en la primera sesión de observación.

• **Grupo 1** (Ver apéndice 1)

El objetivo comunicativo de la clase era ‘hablar de actividades cotidianas e indicar el momento, la secuencia y la frecuencia con que se hacen’. La actividad estaba centrada en la comprensión.

• **Actividad 1**

En esta actividad cada pareja tenía tarjetas con dibujos que representaban distintas actividades cotidianas (trabajar, comer, hacer deporte, hablar por teléfono, etc.). Los alumnos, ayudándose de las imágenes tenían que hacer frases personales sobre cada actividad.

Se trataba de una actividad de ejercitación formal. Una práctica semi-controlada o una interacción pautada, en la que los alumnos tenían que interactuar usando unas formas lingüísticas predeterminadas.

- Como me confirmó en la entrevista, el día anterior la profesora se había dado cuenta de que los alumnos se habían agrupado por nacionalidades y que pasaban demasiado tiempo hablando en sus respectivas lenguas maternas. Este hecho le llevó a pedir a los alumnos que se cambiaran de sitio y se mezclaran. Con todo, ello no impidió que los alumnos siguieran consultado a sus compatriotas o hablando en inglés.

- En la plantilla indico que la profesora habla muy despacio y acompaña sus explicaciones con muchos gestos. Esto parecía hasta cierto punto divertir a los alumnos, (algunos tenían cara de ‘acaba ya, que ya me enterado’ o de ‘esta señora nos trata como niños’), pero era efectivo y consiguió el objetivo de una buena instrucción: informar a los alumnos de lo que tienen que hacer y evitar dificultades de comprensión.

- En la segunda fase de la actividad, destaco tres aspectos: el vacío de información, el control del tiempo y el papel del profesor.

Debido a la desigualdad numérica, el profesor decidió hacer pareja con uno de los alumnos. Esto le impidió atender a los demás y controlar el tiempo.

Una parte positiva de ello es que las otras parejas, al no contar con la ayuda del profesor, se esfuerzan más en realizar solos la actividad, negociando soluciones y significados.

- Como recojo en la plantilla, no hubo ni presentación, ni feedback de ningún tipo, pasándose sin más a la siguiente actividad.

• **Actividad 2**

El objetivo de esta actividad era entender información sobre una jornada habitual en la vida de un español medio, en un ambiente urbano. Para hacerlo cada pareja tenía recortes con frases de cada actividad. Se trataba, por tanto de ordenar estas tiras o fragmentos en una ‘jornada lógica’.

Una actividad de conceptualización. Orientada al descubrimiento de formas y reglas.

- Esta actividad, que ocupó la última media hora de clase, se hizo en las mismas parejas que la anterior.

Mi impresión era que como la profesora no controlaba el tiempo, la actividad se alargó innecesariamente y los estudiantes que ya habían terminado no sabían muy bien como emplear el tiempo que faltaba para el final de la clase.

- La corrección precedió a la presentación del trabajo, lo que a mi modo de ver hizo que cuando un alumno de cada pareja leía sus soluciones el resto no mostrara mucho interés.

• **Grupo 2** (Ver apéndice 2)

El objetivo comunicativo de la clase era ‘expresar opiniones con distintos grados de seguridad e inseguridad y dar argumentos para justificarlas’ . El contenido lingüístico, además de en la fijación de expresiones de opinión se centraban en el uso de subjuntivo o indicativo en dichas expresiones.

• **Actividad 1**

Es una actividad de conceptualización, orientada al descubrimiento de formas, usos y significados.

Los estudiantes tienen una lista de expresiones para dar una opinión, que primero tendrán que clasificar y que luego podrán usar para dar opiniones sobre la clase, en particular, y sobre el aprendizaje del español, en general.

- Por lo que he observado hasta el momento, esta profesora organiza sus clases en distintas ‘tareas’, en la que a cada fase le corresponde un agrupamiento.

A la presentación general del tema o tarea final, que hace de forma frontal, le sigue un trabajo de reflexión o manipulación de contenidos en la que los alumnos trabajan en parejas. Se nota que los alumnos están acostumbrados a esta mecánica y, aunque no parecen prestar mucha atención, hacen sin protestar lo que indica la profesora.

- Durante la actividad propiamente dicha, el papel del profesor es el de observador, asesor y monitor. Se puede decir que esta profesora controla estrictamente el tiempo y, aunque parece mantenerse al margen, está atenta a los errores y problemas que surgen durante el trabajo.

Una de las cosas que más parece preocuparle es que los alumnos hablen en su lengua o en inglés. Creo que su insistencia y el tono de sus bromas resulta contraproducente.

- Para iniciar la presentación del trabajo (tarea final) hace algo que a mi me coge de sorpresa, pero a lo que los alumnos parecen estar acostumbrados. Tira una pelota a un alumno, este responde y tira la pelota a otro alumno. Así sucesivamente, hasta que han terminado.

• **Actividad 2**

Una tarea significativa, con características discursivas similares a la comunicación en la vida 'real'.

- El objetivo de esta actividad es 'dar una opinión argumentada para convencer'.

- El trabajo se hace en grupos de tres. Como no hay suficientes estudiantes, un grupo insiste en que me una a ellos, aunque ese no era mi propósito accedo, pienso que será interesante observar a los grupos desde dentro.

- La profesora nos da tres fotos y nos pide que cada uno elijamos las dos que creemos que tienen algo en común y que demos argumentos para convencer a los otros de nuestra elección.

- Parece ser que el dicho popular 'dos son compañía, tres son multitud' tiene su verdad. Cuando me doy cuenta que estoy dominando a mi grupo, me quedo un poco al margen y miro a los otros grupos. En los otros dos grupos observo que sucede lo mismo que en el mío: un estudiante lleva la voz cantante, otro se queda al margen y otro manda al uno que se calle y al otro que diga algo.

4.2.1.5 Tercera sesión de observación

A. Objetivos

- Tener una visión objetiva de lo que está pasando en clase.
- Captar comportamientos verbales y no verbales que son difíciles de captar y recordar con la simple observación.

B. Procedimientos

• **Antes de la clase**

Ya en la sesión previa de información comenté a profesores y a alumnos que si no les molestaba quería grabar una clase. Los alumnos por lo general, lo acogieron con entusiasmo, no así los profesores, que si bien no se opusieron, mostraron sus reparos.

El día antes se lo recordé y hubo bromas sobre ir a la peluquería, ‘ponerse guapos’, ir a por el Oscar, etc,

Decidí grabar sólo las partes en las que se trabajara en grupos o en parejas y parar la cámara en cuanto notara que alguien se sentía molesto o que era obvio que estaban actuando.

Me ví obligada a grabar con cámara en mano, lo que por una parte pudo ser molesto para los estudiantes y el profesor y por otra me impidió tomar notas todo el tiempo.

• **Durante la clase**

El principio fue un poco caótico, por la novedad y principalmente por mi inexperiencia, pero poco a poco la situación se fue normalizando.

Cuando no estaba grabando, tomaba notas sobre las actividades.

• **Después de la clase :**

- ***‘Stimulated recall’***

Lo ideal hubiera sido visionar la grabación después de la clase o al menos el mismo día. La apretada jornada laboral de los profesores hizo que esto no fuera posible y me tuve que conformar con hacerlo unos días después.

También me hubiera gustado pasar el vídeo a los alumnos, pero por la misma razón, tampoco pudo ser.

En el apartado ‘La mirada desde dentro’ ofrezco un resumen de la conversación que tuve con dos de las profesoras mientras visionábamos la clase grabada.

• **Opinión independiente**

Siguiendo el saber popular de que ‘cuatro ojos ven más que dos’ consideré oportuno pedir una tercera opinión, para ello decidí ver la clase con un profesor que no había participado en el proyecto, pero que conocía los pasos que he dado en mi estudio y el propósito de las observaciones.

C. Informe

• **Grupo 1**

A continuación resumo las notas que tomé durante la clase y nuestras impresiones al pasar de nuevo la grabación.

- Este día se hicieron dos actividades en grupo, la primera era una actividad de vocabulario, la segunda de gramática.

- De la primera, aunque básicamente centrada en la forma, se puede decir que era una tarea significativa. (explicar porque)

Consistía en escribir palabras que contuviera una letra determinada (b, v, h, ch, z, etc.). La profesora pidió a los alumnos que hicieran dos grupos, 'el de los chicos y el de las chicas' y que cada grupo intentara escribir el mayor número de palabras posibles. Es una actividad competitiva y cada grupo se esfuerza en batir al otro sexo.

Hasta ahora es la única actividad en 'trío' en la que todos los miembros parecen participar por igual.

Cuando la profesora decide que ha pasado suficiente tiempo, pide a un alumno de cada equipo que lea sus palabras, ella va anotando cuantas tiene cada equipo y corrigiendo ocasionalmente la pronunciación.

- En la segunda actividad se retoma un trabajo hecho el día anterior, concretamente 'la jornada de Luis Vera'. El objetivo de esta actividad es principalmente gramatical.

La profesora empieza trabajando de forma inductiva. Pide a los alumnos que, en parejas, vuelvan a ordenar las frases y que luego subrayen y escriban los verbos. El resto de la actividad, presentación y feedback se hace de forma colectiva.

Es una actividad de conceptualización, orientada al descubrimiento de formas y reglas.

- Después de volver a ver la grabación, (en compañía de otro profesor ajeno a la investigación) observamos los detalles que resumo a continuación.

- En general, las actividades están bien estructuradas, hay una introducción, con instrucciones claras y ejemplos, una fase en la que los alumnos trabajaban con su pareja o con su grupo para resolver la tarea indicada, y un cierre con una presentación, por parte de los estudiantes y feedback del profesor.

- Por otra parte, el objetivo es claro y los estudiantes parecen motivados y trabajan con interés.

- Coincido con el profesor que me acompaña que la monitorización o control del tiempo debía ser más estricto. La profesora, si bien indica al principio a los estudiantes el tiempo del que disponen y mientras trabajan, el tiempo que les queda, luego se olvida de ello. Esto tiene dos consecuencias, que la actividad se alargue demasiado y que los estudiantes que ya han terminado pasen un tiempo sin saber que hacer.

- En las imágenes también vemos que tanto durante el trabajo en grupo, como en la presentación, hay dos alumnos que dominan. La profesora no parece darse cuenta de ello y sólo en dos ocasiones nombra a dos de los alumnos que a penas participan para que hagan una aportación. Curiosamente, yo tampoco parece darme cuenta, pues en el informe escrito después de la clase señalo: ‘ hasta ahora es la única actividad en ‘trío’ en la que todos los miembros parecen participar por igual’. Evidentemente la cámara ve o ‘recuerda’ mejor que yo.

Algo en lo que también coincidimos es en que, en general parece prestar más atención a las chicas, que siempre se sientan en la misma parte del aula.

4.2.2 Escuela B

4.2.2.1. Los informantes

• Grupo 3

Se trataba de un grupo de principiantes (A2). Cuatro chicas y tres chicos, todos muy jóvenes (poco más de 20 años), en su mayoría europeos. Procedían de los siguientes países: Alemania, Holanda, Luxemburgo y EE UU.

La primera sesión de observación coincidió con la vuelta de un puente y los estudiantes al comienzo de la clase estaban agitados y desganados, tenían más ganas de contar sus experiencias del largo fin de semana en Madrid que de trabajar ‘lo que tocaba para ese día’. Con todo, después de una charla informal y trabajosa sobre sus aventuras madrileñas, la profesora consiguió introducir el tema del día.

Llevaban ya un par de semanas trabajando juntos, los estudiantes se conocían y mi impresión es que había un buen ambiente de grupo.

La profesora, con sus más y sus menos estaba satisfecha con la evolución del grupo y la marcha de la clase.

• Grupo 4

Este era un grupo de siete estudiantes, de nivel intermedio (B2). Como en el anterior todos ellos menores de 30 años. En cuanto a procedencia, era más variado: Francia, Irlanda, Alemania, EE UU y Brasil.

Desde el principio me dio la impresión de ser un grupo de estudiantes entusiastas y con muchas ganas de aprender y saber cosas sobre la lengua, sobre España, sobre Madrid y sobre mí!

Se notaba que a la profesora le gustaba trabajar con el grupo, esto creo que tenía una influencia muy positiva en la marcha de la clase.

4.2.2.2 Primer contacto con los informantes

• Los profesores

Mi primer contacto fue con el jefe de estudios de la escuela, que se encargó de pedir profesores voluntarios y de informarles.

Antes de las observaciones, sólo me fue posible hablar personalmente con una de las profesoras, con la otra tuve que conformarme con hacerlo un cuarto de hora antes de entrar en clase. De todos modos, esta última profesora era una antigua compañera de trabajo, y aunque un poco nerviosa, se mostró contenta de poder colaborar conmigo y ayudarme en mi estudio.

• Los estudiantes

Como en la escuela A, el primer contacto con los estudiantes fue informal. Después de una breve introducción del profesor yo me presenté, les expliqué el motivo de mi presencia en la clase y les di la oportunidad de hacerme las preguntas que consideraran necesarias.

Tuve la impresión de que no les molestaba mi presencia, que incluso para algunos le daba al curso un ‘toque especial’, algo más que contar al volver a sus países de origen.

4.2.2.3 Primera sesión de observación

A. Objetivos y procedimientos

Los objetivos y procedimientos utilizados en las observaciones fueron exactamente los mismos que en la primera escuela. Remito al lector a los apartados correspondientes en los que especifico estos puntos.

B. Informe

• Grupo 3

El objetivo comunicativo de la clase era hablar de los lugares y servicios de la ciudad y el barrio y aprender a situarlos y describirlos.

La mitad de la clase se trabajó con el libro de texto oficial de la escuela, ('Vive el español') del cual soy coautora. Señalo este hecho, porque probablemente influyó en la actitud de la profesora, y sin duda en la mía, que no pude dejar de pensar 'que esa no era mi intención cuando planeé y desarrollé las actividades de la unidad que se estaba trabajando'.

De las 7 actividades realizadas en los 90 minutos que duró la observación, sólo la penúltima fue realizada en parejas y duró casi media hora, la tercera parte del tiempo de clase observado.

- El objetivo de dicha actividad, que la profesora señaló expresamente a los estudiantes era 'practicar todo lo trabajado y explicado hasta el momento', es decir, el vocabulario de la ciudad, las estructuras gramaticales con 'Hay un/una; el, la, los, las está/ están, y las preposiciones y adverbios de lugar'. Cada componente de la pareja tenía un plano con distintos lugares y una lista de lugares o cosas por las que tenía que preguntar a su compañero y situar en su plano.

El vacío de información hace de este tipo de actividades, una buena actividad comunicativa ('pre-comunicativa', según Littlewood), y a pesar de que en principio produjo cierta confusión, los estudiantes acabaron trabajando con ganas, buscando la información que no tenían y, al mismo tiempo, practicando unos determinados contenidos lingüísticos.

Atendiendo a mi clasificación sería una actividad de práctica semicontrolada o interacción pautada.

El único problema que encontré fue la larga duración de la actividad . Dos de los grupos habían terminado y no sabían muy bien que hacer (bostezaban, se reían y se empezaron a charlar en su lengua de otras cosas). Como feedback, la profesora 'para comprobar y corregir' preguntó a los estudiantes por alguno de los lugares del plano.

Se cerró la actividad con un ejercicio de transferencia, en el que la profesora preguntaba a los estudiantes sobre las cosas que había en la calle de Madrid, en la que vivían durante en curso.

• **Grupo 4**

Esta clase giraba en torno a unos contenidos gramaticales, concretamente las oraciones y conjunciones de causa y consecuencia. Durante toda la clase la profesora utilizó el libro de texto del curso (‘ Planeta 4).

Más de la mitad de la clase la ocuparon dos actividades realizadas en pequeños grupos.

- La clase comenzó con una breve actividad individual, en la que de forma inductiva, los estudiantes tenían que descubrir expresiones de causa y consecuencia; le siguió una presentación y explicaciones y aclaraciones del profesor sobre ‘la causa y la consecuencia’ y las posibles formas de expresarlas en español.
- Luego se formaron dos ‘comités de crisis’ que tenían que pensar en una lista de problemas actuales.
- Una vez que cada grupo expuso sus problemas, tenían que elegir los tres que consideraran más importantes y pensar en sus causas.

Estas dos actividades con transmisión del significado y con características discursivas similares a las de la vida ‘real’ se pueden considerar ‘tareas significativas’.

Entre las dos ocuparon aproximadamente 40 minutos de clase.

Unos grupos se lo tomaron más en serio que otros. Para unos el problema más importante era lo difícil que es ligar con las chicas españolas, mientras para otros lo más serio era el paro o el hecho de no poder llevar equipaje de mano en los vuelos transatlánticos.

Había mucho ruido en clase y un cierto caos. Con todo, en mi opinión, la profesora consiguió en objetivo que se había puesto con la actividad y los alumnos se divirtieron haciéndola.

4.2.2.4 Segunda sesión de observación

A. Objetivos y procedimientos

Los objetivos y procedimientos utilizados en las observaciones fueron exactamente los mismos que en la primera escuela. Remito al lector a los apartados correspondientes en los que especifico estos puntos.

B. Informe

• **Grupo 3**

No se realizaron actividades ni en grupos ni en parejas. Los alumnos trabajaron bien de forma individual, bien con toda la clase.

• **Grupo 4** (Ver apéndice 3)

En esta clase, aunque los contenidos lingüísticos eran los mismos que en la anterior (oraciones subordinadas de causa y consecuencia), las actividades estaban enfocadas hacia el uso y la práctica de dichos contenidos.

Se hizo una actividad en parejas y otra en grupos.

- La primera actividad, que se hizo en grupos de tres, era una continuación de otra llevada a cabo el día anterior. Cada grupo había seleccionado tres problemas y habían hablado de las causas, ahora tenían que retomar los mismos problemas y discutir entre ellos las posibles consecuencias.

Se trataba de una tarea significativa, con recursos formales sólo parcialmente predeterminados.

Como se observa en las notas que tomé durante la clase, los alumnos parecen genuinamente interesados y, con excepción de uno de ellos que se mantiene al margen, entre risas y bromas hacen lo que les indica el profesor. Creo que el hecho de que estén hablando de problemas que ellos han elegido, favorece la motivación y el grado de participación en el trabajo.

En la fase de presentación he anotado un problema, que ya he observado en ocasiones con otros grupos: mientras un grupo está exponiendo las consecuencias de sus problemas, el otro no escucha de forma activa. Parece ser que el simple motivo de escuchar por educación y mostrar interés, no es suficiente en el aula.

- En la segunda actividad la profesora empieza hablando del mito de 'Don Juan'. Se entabla una conversación animada sobre 'que significa ser un don Juan, cómo se supone que se comporta, si es un carácter universal e intemporal y si es sólo masculino o no'.

Después de esta introducción, la profesora entrega a los alumnos un texto incompleto, titulado 'Don Juan en Benidorm' y un cuadro con formas lingüísticas que les ayudará a completarlo.

Es una actividad del tipo 1, centrada en la forma y destinada a la automatización.

Los alumnos hacen esto de forma individual y después trabajan en parejas para relacionar el mito literario de Don Juan (como aparece en Tirso de

Molina) y el actual ‘ Don Juan en Benidorm’. Para completarlo tienen que utilizar los conectores que aparecen en el cuadro.

Los alumnos están concentrados trabajando de forma individual y les cuesta un poco ponerse a trabajar con el compañero.

4.2.2.5 Tercera sesión de observación

A. Objetivos y procedimientos

Los objetivos y procedimientos utilizados en las observaciones fueron exactamente los mismos que en la primera escuela. Remito al lector a los apartados correspondientes en los que especifico estos puntos.

B. Informe

• Grupo 3

A continuación resumo las notas que tomé durante la clase y nuestras impresiones al pasar de nuevo la grabación.

- El objetivo central de esta clase era entender y expresar comparaciones.

- La profesora introdujo el tema utilizando un texto (oral y escrito) en el que una Argentina residente en Madrid, comparaba la ciudad donde vivía con su ciudad natal .

- A esta introducción le siguieron una explicación gramatical, un poco de trabajo de vocabulario y una breve actividad de practica controlada para practicar los comparativos. Hasta aquí el profesor trabajó de forma frontal, con todo el grupo de clase.

- Para finalizar, hubo una actividad de transferencia, que se hizo en parejas. Esta vez el tema era ‘la ciudad y el campo’. Cada pareja tenía que pensar primero en ventajas y desventajas de la vida en la ciudad y en el campo y luego comparar las dos formas de vida.

Se trata de una interacción pautada, con intenciones y formas lingüísticas predeterminadas.

- Después de volver a ver la grabación de la última actividad, (en compañía de otro profesor ajeno a la investigación) observamos los detalles que resumo a continuación.

- Distinguimos tres fases claramente diferenciadas: introducción o presentación de la actividad, resolución de la tarea en parejas y presentación y feedback.

- Por lo que se refiere a la primera fase, observamos como el profesor presenta la actividad a toda la clase y hace una tabla en la pizarra en la que escribe el siguiente cuadro de trabajo y un resumen de las formas de comparación:

LA CIUDAD Y EL CAMPO

Ventajas (+) / Inconvenientes (-)

En la presentación, que en principio parece clara y exhaustiva echamos de menos un trabajo previo de vocabulario, una división y explicación de lo que los estudiantes tienen que hacer en cada paso y modelado o ejemplos de lo que tienen que producir. Tampoco indica a los estudiantes ni el tiempo del que disponen, ni con quien tienen que trabajar.

- Los alumnos se agrupan en parejas y empiezan a hablar en inglés. Tenemos la impresión de que no saben muy bien que es lo que tienen que hacer. La profesora se da cuenta y empieza a sacar ejemplos de posibles ventajas e inconvenientes del campo y la ciudad, además borra la pizarra y sustituye el cuadro anterior por el siguiente:

El campo		La ciudad	
Ventajas (+)	Inconvenientes (-)	Ventajas (+)	Inconvenientes (-)

Nosotros seguimos sin saber muy bien cuantas frases comparativas tienen que hacer, ni tampoco si las tienen que escribir o simplemente decir las una vez que tengan la lista de ventajas y desventajas. Los estudiantes no parecen tener ese problema y se ponen manos a la obra.

Mientras trabajan, aunque se oyen algunas palabras en español, lo que predomina es el inglés.

La profesora va pasando por los grupos, haciendo aclaraciones, dando traducciones de palabras y animando a los estudiantes a que den su opinión personal.

Como no hay una indicación o control expreso del tiempo, la actividad se alarga demasiado, a consecuencia de ello, la pareja que parece haber terminado, primero se cruza de brazos y luego se olvida de la actividad y se pone a hablar de otras cosas.

- Cuando la profesora indica que van a empezar a presentar, los estudiantes no se animan a arrancar. Finalmente la profesora nombra a un estudiante y

ahora, por turno, cada pareja va hablando de lo que ellos consideran ventajas o inconvenientes del campo y de la ciudad, luego hace dos o tres frases comparando.

Durante esta fase se produce ocasionalmente comunicación auténtica. Por ejemplo, un estudiante menciona un tipo de fiesta que le gusta mucho, la profesora no entiende a que se refiere y le hace preguntas, que el alumno va contestando, hasta que el concepto queda claro. Sin embargo este intercambio no se da entre estudiantes, pues mientras una pareja expone, las otras dos permanecen calladas, escuchando de una forma pasiva, sin intervenir, ni mostrar interés.

He de añadir, que este último detalle no es peculiar ni de esta actividad, ni de este grupo, sino que es bastante común en la fase de presentación.

Para terminar, quiero señalar que el feedback es claro y específico: la profesora corrige principalmente la pronunciación, el léxico y los errores gramaticales relativos a comparaciones.

• **Grupo 4**

A continuación resumo las notas que tomé durante la clase y nuestras impresiones al pasar de nuevo la grabación.

- La segunda parte de la clase estaba organizada como un roleplay. Es una actividad de práctica semicontrolada, una interacción pautada en la que los roles y las intenciones están predeterminados

La profesora primero, repartió los papeles, luego formó los grupos y después dio las instrucciones de trabajo.

La actividad era una variante más de lo que muchos profesores de idiomas conocemos como ‘tres en un globo’.

La profesora, sin hablar todavía de lo que iban a hacer, pidió a los estudiantes que dijeran una profesión. Salieron las siguientes: gerente comercial, periodista, dentista, árbitro de baloncesto, mago y payaso.

Escribió las profesiones en la pizarra, las adjudicó a estudiantes distintos a los que las habían dicho y luego los dividió en dos grupos.

Entonces expuso la situación hipotética en la que se encontraban, que era la siguiente: una ONG estaba preparando una expedición humanitaria al Amazonas, iban a enviar un equipo de tres personas, y el viaje se haría en globo. Cada equipo tenía que presentar argumentos para convencer a la

comisión de que sus profesiones eran las más adecuadas, no sólo para el trabajo que tenían que hacer en el destino, sino también para la larga travesía en globo.

Los dos equipos quedaron compuestos como sigue:

- Equipo A: un dentista, un payaso y un gerente comercial.
- Equipo B: un periodista, un mago y un entrenador de baloncesto.

En la primera parte del trabajo en grupo, cada grupo tenía que buscar argumentos de peso para convencer a los otros y a la comisión (la profesora y yo) que ellos eran los mejores. Después cada miembro del equipo, por turnos, tenía que presentar su defensa. Los demás, tenían que escuchar sin interrumpirle y luego rebatir sus argumentos. En este momento todos los miembros del equipo podían ayudarle a ganar su derecho a estar en el globo rumbo al Amazonas.

- Después de volver a ver la grabación, (en compañía de otro profesor ajeno a la investigación) observamos los detalles que resumo a continuación.

- La presentación de la actividad y la formación de los grupos es organizada, clara, original, natural y motivadora.

Los estudiantes están comentando con la profesora cosas ajenas a la clase y en un momento ésta les pregunta si tienen algún plan para los próximos seis meses, porque si no lo tienen o no es muy importante, ella sí tiene algo para ellos. Entonces es cuando expone el motivo del viaje, como lo van a hacer y que tienen que hacer para participar en él.

- Mientras trabajaban, la profesora, actúa de monitora, circulando entre los grupos y estando alerta. Vemos como escucha, anima y da consejos y sugerencias sin imponerse.

También observamos algo puntual, concretamente como al darse cuenta de que ha colocado a los tres franceses en el mismo grupo, les advierte, entre serio y broma, que tienen que hablar en español.

Los estudiantes parecen estar muy metidos en la tarea, intentando buscar entre risas argumentos básicos para preparar la defensa de su candidatura. Aunque, ocasionalmente se oye alguna palabra en inglés o francés, en general hablan en español.

- Durante el debate, la profesora actúa de moderadora. La mezcla de humor y de rigor que emplea hace que el debate sea organizado, ameno y divertido al mismo tiempo. Vemos también, que a parte de correcciones puntuales, no

se fija tanto en la corrección formal, sino en la fluidez y comprensibilidad del discurso de los estudiantes.

Estos, por su parte, participan con ganas, exponiendo y razonando argumentos variados y rebatiendo, con ahínco, los del equipo contrario.

Me llama la atención, que incluso uno de los estudiantes con menos nivel, se esfuerza por utilizar los recursos que tiene para intervenir y lo hace con entusiasmo y acierto.

4.3 La mirada de los de dentro (*The insiders' perspective*)

4.3.1. Stimulated Recall

Sólo llevé a cabo este procedimiento con una profesora de cada escuela, las profesoras 1 y 3.

4.3.1.1 Objetivos

Recabar la opinión del profesor mientras se observa a sí mismo mientras da una clase, comentando e interpretando los procesos que tienen lugar durante la clase.

4.3.1.2 Procedimientos

Como ya señalé en el apartado dedicado a la tercera sesión de observación, lo ideal hubiera sido ver la grabación después de clase y hacerlo también en presencia de los alumnos. Ni lo uno, ni lo otro fue posible y me tuve que conformar con hacerlo unos días después y solamente con la presencia de la profesora.

Antes de visualizar la clase grabada pedí a las profesoras que se fijaran principalmente en su actuación y la actuación de los alumnos durante las siguientes fases:

- la creación de los grupos y las instrucciones;
- mientras los alumnos trabajaban en los grupos o parejas;
- durante la presentación del trabajo de los estudiantes;
- mientras daba feedback.

También les di estas dos preguntas:

- lo que ves ¿es lo que esperabas al preparar la clase?
- ¿qué cosas te llaman más la atención de tu actuación y de la de los estudiantes?

4.3.1.3 Informe

• Escuela A, profesora 1, grupo 1, tercera sesión de observación

A continuación cito los aspectos más relevantes que comentamos durante y después del visionado.

- Lo primero que me comenta la profesora es algo de lo que yo tampoco me había dado cuenta antes de ver la grabación: en cada grupo hay dos alumnos que dominan, y lo que es más, que ella misma deja a estos dos alumnos que presenten las soluciones, ignorando prácticamente al resto de los grupos.
- Al ver la grabación me da la razón en algo que yo ya le había mencionado con anterioridad, que mientras los alumnos trabajan ella suele estar mucho más tiempo con las chicas.
- También se da cuenta de que en la actividad 1, uno de los chicos está continuamente usando el diccionario, cuando supuestamente se trataba de ‘recordar palabras que habían aprendido durante la semana’, no de buscarlas en el diccionario. Parece poco importante, pero lo es en una actividad competitiva. Ahora entendemos que durante la presentación una de las chicas dice ‘ellos hacen trampas y nosotras no’.
- Durante la presentación de la actividad 2 va haciendo un cuadro clarísimo en la pizarra, creo que es la pizarra más organizada que he visto nunca y la envidia, porque sé que las mías son un desastre. Ella es algo que da por sentado y no es consciente de ello, sólo me comenta que de algo le tienen que valer sus años de ‘maestra de escuela’.
- Yo ya me había dado cuenta al observar sus clases que corrige muy poco la pronunciación de los alumnos, limitándose a repetir la palabra ‘que cree haber oído’ con la pronunciación correcta. Al ver el video se da cuenta de ello y me lo comenta.
- En un momento también observa como a veces da muy poco tiempo a los alumnos a responder, sus palabras concretas son ‘les estoy poniendo las palabras en la boca’.

• Escuela B, profesora 3, tercera sesión de observación

Mi conversación con la profesora, durante y después del visionado, giró principalmente entorno a los siguientes puntos:

- la importancia de las instrucciones para cada paso de la actividad;

- modelado de la actividad y ejemplos;
- el control del tiempo;
- el uso del inglés en clase;
- lo específico de trabajar con principiantes y
- la pasividad de los estudiantes mientras sus compañeros presentan su trabajo.

Para la profesora, su presentación había sido clara y suficiente y cree que si los alumnos no arranquen a trabajar, puede ser porque estén cansados, porque con su nivel de español les cuesta trabajar o porque aunque son buenos chicos, no son el grupo más activo que ha tenido. De todos modos cuando ve que en un momento empieza a sacar vocabulario pertinente, me comenta, que en la introducción se le había pasado por alto trabajar algo de vocabulario específico, que no lo hizo porque suponía que lo conocían.

Relacionado con este punto, hablamos de la importancia de dar ejemplos o modelos de lo que queremos que hagan los alumnos.

Sobre el control del tiempo me comenta, que a veces lo hace de forma ‘ más estricta’, pero que en general ella ya tiene pensado el tiempo que le va a dedicar y que no le parece productivo presionar a los alumnos diciéndoles a cada paso el tiempo que les queda.

Comentamos también los problemas de comunicación que se producen al trabajar con principiantes y relacionado con ello, del uso del inglés en clase.

Me señala que ella les habla en español, pero que cuando están solucionando algo en parejas y sabe que no tienen palabras para hacerlo en español, no les presiona. Lo que si intenta es que la presentación la hagan en español, como efectivamente sucede.

Cuando comentamos el último punto, la pasividad de los estudiantes cuando sus compañeros presentan algo, me dice que es verdad que esto es normal y me pregunta qué hago yo para que participen los que no están presentando.

A este último punto volveré en la parte del estudio dedicada al análisis de los datos.

4.3.2. Entrevistas

4.3.2.1 Objetivos

El objetivo de las entrevistas es recabar información concreta que considero necesaria para responder a las preguntas centrales de mi estudio:

- ¿Qué tipo de actividades o que partes de las mismas se suelen realizar en parejas o en grupos?
- ¿Qué función didáctica tienen estos agrupamientos?
- ¿Cómo se organizan y llevan a cabo dichas actividades?
- ¿Qué factores determinan su funcionamiento?
- ¿Qué dificultades o problemas conllevan?

4.3.2.2 Los entrevistados

- Los profesores de cada grupo observado;
- al menos un estudiante de cada grupo.

En el apartado 4.3.2.4 apporto información específica sobre los estudiantes entrevistados.

4.3.2.3 Entrevista a los profesores

A. Forma, contenidos y desarrollo

Antes de comenzar la entrevista propiamente dicha, informé a los entrevistados del motivo y del contenido de la entrevista y les pedí que se presentaran.

Tanto en las entrevistas a los profesores, como después con los estudiantes, manteniéndome dentro de los temas generales, las preguntas variaron de una entrevista a otra. Añadí algunas y reformulé otras.

Soy consciente de que esto le resta fiabilidad a mi estudio pero, por otra parte, esta flexibilidad me permitió no sólo conseguir más información, sino también personalizar cada entrevista y así acercarme más al entrevistado y así crear un ambiente relajado y de confianza. Esto último, necesario en toda investigación etnográfica.

A continuación especifico las preguntas básicas que elaboré a modo de guión para entrevistar a los profesores. Estas preguntas reflejan los temas centrales de mi estudio, pero, como ya he señalado, no son fijas. Son preguntas abiertas, que en cada entrevista dieron pie a otros temas relacionados con la enseñanza – aprendizaje del español, en general, o con mi estudio, en particular.

- ¿De qué forma sueles trabajar más en clase ...
 - colectiva (todo el grupo de clase);
 - en pequeños grupos;
 - en parejas;
 - de forma individual?

- ¿Qué tipo de actividades sueles hacer en parejas o en grupos? ¿Por qué?

- ¿Cómo organizas estas actividades en clase? ¿Qué pasos sigues?

- ¿Cuáles crees que son los factores que influyen en su buen/ mal funcionamiento? (¿El contenido, el nivel del grupo, la lengua materna de los componentes, las instrucciones, la forma en que lo has preparado, ... ?)

- ¿Cuáles son los problemas más comunes que se presenta cuando los alumnos trabajan de esta manera?

B. Transcripciones

- Profesora 1 (Ver apéndice 4)
- Profesora 3 (Ver apéndice 5)
- Profesora 4 (Ver apéndice 6)

C. Informe

A continuación ofrezco un resumen de los principales puntos o temas tratados en cada entrevista.

• Profesora 1

Esta fue la entrevista más breve y formal la primera. Por ser la primera, en cierto modo me sirvió de entrevista piloto o modelo a partir del que preparé las siguientes.

- Esta profesora da preferencia a las actividades en pareja frente a las actividades en grupo. La razón que da para ello es el tamaño reducido de sus grupos, normalmente de diez o menos estudiantes.
- De entre los tipos de actividad que suele hacer en pareja, menciona especialmente las actividades de contenidos gramaticales, algo que efectivamente observé cuando presencié sus clases.

- Para ella estos agrupamientos tienen principalmente dos funciones didácticas, una es que los alumnos colaboren y se ayuden unos a otros y la otra, no menos importante, que se conozcan y se relacionen, es decir una función social y afectiva.
- Sobre la organización de la actividad sólo señala cómo decide la composición de los grupos, a veces como un juego, a veces teniendo en cuenta la lengua materna y las dificultades de los alumnos.
- De entre los factores que influyen en el funcionamiento de una actividad destaca el tema de la misma, la composición del grupo, las diferencias de nivel dentro del mismo y las instrucciones de trabajo.
- Destaca como principal fuente de problemas el que los alumnos desconozcan el tipo de actividad.

• Profesora 3

- También la segunda profesora entrevistada da preferencia al trabajo en parejas frente a otras formas, pero dice reservarlo para el final de la clase. Le siguen en sus preferencias el trabajo en pequeños grupos, el trabajo con toda la clase y en último lugar el trabajo individual. A este respecto, le comento que lo que me dice discrepa con lo que vi durante las tres sesiones de observación.
- Respecto al tipo de actividades que suele hacer en pareja, señala que son principalmente actividades en las que los alumnos tienen que interactuar y buscar información, es decir actividades de vacío de información.
- De sus respuestas deduzco que para ella las funciones didácticas de estos agrupamientos son las siguientes: controlar mejor al grupo; que los alumnos pierdan la timidez, 'que se abran' y que interactúen entre ellos para resolver tareas.
- De entre los factores que influyen en el funcionamiento de una actividad destaca las instrucciones, el que los alumnos se conozcan o no, su procedencia, la disposición y su interés o motivación personales.
- Sobre la organización de las actividades, me habla de una introducción en la que 'encuadra el tema', hace las parejas y explica la actividad. También me comenta como monitoriza la actividad, pasando por los grupos y controlando el tiempo. Finalmente hablamos de la fase de presentación, que dice hacer casi siempre y que le sirve de puesta en común y le da la oportunidad de corregir.

- Los problemas para ella vienen cuando los alumnos no entienden las instrucciones y no saben que hacer, pero sobre todo considera el mayor problema, el que no vean el sentido u objetivo de la actividad y que no participen o lo hagan de mala gana, por considerarlo infantil, ‘ejercicios de niños’.

• Profesora 4

Después de casi cinco minutos de conversación nos dimos cuenta de que la cámara no estaba grabando. Por cuestiones de tiempo y de autenticidad decidí no repetirlo, esto explica que empecemos con un apresurado resumen de lo que habíamos comentado hasta el momento.

- Esta profesora dice utilizar todo tipo de agrupamientos o formas de trabajo, pero da preferencia a las actividades en parejas.

- En cuanto al tipo de actividades que mejor se prestan a este agrupamiento, me comenta que cualquier actividad puede servir.

- Para ella, como planifica y estructura el profesor la actividad y su capacidad de evaluarla antes de hacerla de nuevo, es el factor más decisivo en el éxito o fracaso de la actividad y luego, quizá las instrucciones.

- También me habla, todavía con más detalle que su compañera, de lo que para ella son las partes de la actividad y de lo que hace en cada una de ellas. Sobre la introducción hace hincapié en lo importante que es ‘que los alumnos sepan lo que tienen y no tienen que hacer’. Me dice que durante la actividad propiamente dicha (cito sus palabras) ‘hay que estar un poco encima, ... no encima agobiándoles’. Señala un detalle curioso, del que yo no era consciente, *‘siempre que el profesor se acerca a un grupo, un alumno le pregunta algo’*. Sobre el control del tiempo, confiesa no ser muy disciplinada y que cuando considera que merece la pena no le importa que la actividad se alargue. Cuando le parece productivo, suele cerrar la actividad con una fase de presentación en la que entre otras cosas comenta y corrige los errores que ha ido anotando.

- En cuanto a los problemas, menciona como el más importante que alguno de los componentes del grupo o de la pareja no se integre, que poco a poco se vaya desvinculando y que no participe. Como problemas secundarios señala los diferentes ritmos de trabajo y que los alumnos no hablen español mientras trabajan, aunque considera que éste último, dado lo reducido de los grupos, tiene fácil control y solución.

4.3.2.4 Entrevista a los estudiantes

A. Forma, contenidos y desarrollo

Con la ayuda de las profesoras, seleccioné a un estudiante de cada grupo, intentando recopilar opiniones de estudiantes no sólo distintos y variados en nivel, sino también en lengua materna y procedencia, en carácter, en estilo de aprendizaje y en comportamiento en el aula.

La última entrevista decidí a última hora hacerla con dos estudiantes, pues me di cuenta que hasta el momento no había entrevistado a ninguna chica.

Como la competencia lingüística de los estudiantes no es relevante para mi estudio, di a los estudiantes la posibilidad de hacerla en inglés. Sólo la primera entrevista fue en español, pero por motivos prácticos he decidido no ofrecer la versión original inglesa y transcribir las entrevistas traducidas al español.

Como mi cometido no es evaluar las clases observadas, antes o durante la entrevista señalé a los entrevistados que no íbamos a hablar de las clases que yo había presenciado, sino del aprendizaje de lenguas en general. Por otra parte, me pareció con que está postura los estudiantes se sentirían más libres de dar su opinión.

Como ya he señalado en el mismo apartado dedicado a las entrevistas a los profesores, las preguntas de las que partía me sirvieron de guía, pero fueron variando, debido a las circunstancias de la entrevista y a los estudiantes entrevistados.

A continuación expongo las preguntas o temas centrales de las entrevistas.

- ¿Cómo te gusta más trabajar en clase ...
 - con todo el grupo y el profesor;
 - en parejas;
 - en grupos;
 - de forma individual?
- ¿Por qué te gusta/ no te gusta? ; ¿Qué es lo que más y menos te gusta de cada forma de trabajo?
- ¿Cuando estudiabas otros idiomas trabajabas en parejas/ grupos en la clase?
- ¿Cuándo trabajas de esta forma que te gusta que haga/ no haga el profesor?
- ¿Prefieres elegir tú con quien trabajar o crees que es mejor que el profesor te lo indique?
- ¿Qué crees que debe/ no debe hacer el profesor mientras trabajas con tu grupo o pareja?

B. Transcripciones

- Robert: ver apéndice 7
- Gulio: ver apéndice 8
- David: ver apéndice 9
- Katie y Arie: ver apéndice 10

C. Informe

• Robert: escuela A, grupo 2 (Nivel B1)

a. Datos personales

Robert es polaco, de Gdansk, y con 32 años el mayor de los estudiantes entrevistados. Después de estudiar derecho ingresó en la orden franciscana y en la actualidad está en Roma, especializándose en Derecho Canónico.

Además de su lengua materna habla inglés, alemán, italiano y español.

Me comenta que los franciscanos, orden conventual a la que pertenece, tiene intereses en América Latina y que principalmente por esta razón necesita mejorar su español. Cuando le menciono la posibilidad de hacer la entrevista en inglés, no sólo la rechaza, sino que insiste en lo importante que es para él hacerla en español.

b. Mi opinión sobre el estudiante

Robert es un estudiante activo, extrovertido y entusiasta, el tipo que el profesor tiene que silenciar de vez en cuando para que sus compañeros puedan decir algo.

Aunque admite hablar algunas veces en 'itañolo' (su mezcla particular de italiano y español) es un acérrimo defensor del 'sólo en español'.

c. La entrevista propiamente dicha

Tuvimos que hacer la entrevista entre clase y clase, por tanto la entrevista fue breve. Me limité a dos preguntas centrales:

1. ¿Cómo te gusta más trabajar en clase, con el profesor, en parejas, en grupos o de forma individual?
2. ¿Qué es lo que más y lo que menos te gusta de trabajar en grupos o en parejas? ¿Le ves alguna ventaja o desventaja?

- Robert empieza diciéndome que es difícil dar una respuesta a mi primera pregunta, que a él le gusta todo, que le gusta la variedad.

- Lo que más le gusta de trabajar en grupos o parejas es que ello le permite conocer mejor a sus compañeros. Confiesa que él es rápido trabajando y que

le pone nervioso (está es mi interpretación de sus rodeos) cuando un compañero de trabajo es lento en comprender.

- También cree que puede producir problemas la diferencia de nivel. Cita como ejemplo a los estudiantes orientales, porque considera que para ellos es más difícil aprender español que para los europeos. Coincidimos que con estos estudiantes también las diferencias culturales pueden producir problemas.

- Cuando le menciono el riesgo de hablar en inglés cuando se trabaja en parejas o en grupos, confiesa no comprender que algunos estudiantes lo hagan, en lugar de aprovechar la oportunidad para practicar español.

• **Gulio: escuela A, grupo 1 (Nivel A1)**

a. Datos personales

Veneciano, de 22, estudiante de Economía y Finanzas. Habla inglés y está haciendo este curso de español para preparar un examen que tiene en octubre. Necesita el español para sus estudios y cree que después le va a ser muy útil para su trabajo.

b. Mi opinión sobre el estudiante

Giulio se toma el estudiar español muy en serio y pasa la gran parte del día en la escuela. Tiene un horario apretadísimo de clases, además de las tres horas de clase en grupo, por las tardes tiene otra hora y media de clase individual.

Es serio, estudioso y participa en clase, pero según su profesora le falta confianza en si mismo y no sabe aprovechar las ventajas que un italiano parlante tiene al empezar a estudiar español.

Giulio es muy distinto a Robert, no sólo en carácter, sino en estilo de aprendizaje. Ambos tienen, si embargo, algo en común, una fuerte motivación y el empeño que ponen en aprovechar al máximo el curso y su estancia en España.

c. La entrevista propiamente dicha

A Giulio le planteé tres preguntas centrales, y alguna secundaria relacionada con éstas. Las preguntas fueron las siguientes:

1. ¿Prefieres trabajar con toda la clase, en pequeños grupos, en parejas o de forma individual? ¿Cuál es tu forma favorita?
2. ¿Qué es lo que no te gusta de trabajar en parejas o en pequeños grupos?

3. ¿Prefieres elegir a tus compañeros de trabajo o crees que es mejor que el profesor decida?

- Para empezar tengo que señalar que no sé si ha entendido muy bien mi pregunta, quizá esté confundiendo 'trabajar en grupos' con tener clase en un grupo pequeño. Dice preferir trabajar en grupos pequeños y me da tres razones, la primera es que eso permite al profesor más control, la segunda, que cuando se trabaja en grupos la relación con tus compañeros es más estrecha, y la tercera, es que trabajar así te da oportunidad de ser corregido y corregir.

- Tengo que insistir en que mencione algo negativo y, por fin, después de esforzarme en hacer de abogado del diablo, reconoce que a veces es difícil trabajar con otros italianos 'porque entonces hablas en tu lengua'.

- A la tercera pregunta me contesta que él prefiere elegir a sus compañeros. La razón que me da es que trabajar con estudiantes que no están motivados y que 'no tienen pasión por aprender' no es bueno.

- También me dice que cree que prefiere que su compañero de trabajo tenga mejor español que él, porque así tiene que esforzarse y eso le ayuda a mejorar.

• **David: escuela B, grupo 4 (Nivel B2)**

a. Datos personales

David tiene 21 años y es irlandés. Se ha matriculado en la escuela por tres meses porque en octubre empieza sus estudios en la Escuela de Cine de Madrid y necesita mejorar su español para poder seguir los cursos.

Me cuenta que estudió español en el colegio, pero que no aprendió mucho y que un par de meses antes de venir a España se compró libros y grabaciones para darse un buen repaso.

b. Mi opinión sobre el estudiante

David tiene quizá el nivel más bajo del grupo, pero no tiene problemas de integración y su participación y atención en clase son buenas. Parece tener muy claro lo que le gusta y como debe ser la clase. Las palabras de su entrevista son una muestra de la capacidad de reflexión del aprendiz.

c. La entrevista propiamente dicha

Esta entrevista gira en torno a tres preguntas centrales:

1. ¿Prefieres trabajar con toda la clase, en pequeños grupos, en parejas o de forma individual? ¿Cuál es tu forma favorita?

2. ¿Prefieres elegir a tus compañeros de trabajo o crees que es mejor que el profesor decida?

3. ¿Cuál crees que es el papel del profesor cuando trabajas en grupos o en parejas?

- A mi primera pregunta en cuanto a sus preferencias por una u otra forma de trabajo, David no elige una, sino que va mencionando todas y explicando en que momento y para que le parecen apropiadas.

- Cuando le señalo el detalle de que cuando trabajas en pareja puede pasar que tu compañero tenga menos nivel que tú, me contesta que sí, que eso es algo malo, pero que también tiene su lado bueno. Es bueno, porque tú puedes ayudar a tu compañero, explicarle cosas y eso es algo que a él, personalmente, le ayuda a retener y a aprender más.

- Primero me dice que para él es irrelevante quien decida la composición de los grupos, pero luego se lo piensa y señala que es mejor que lo haga el profesor, pues si trabajas con un amigo puede suceder que te pases el tiempo hablando de lo que hiciste la noche anterior, y que además lo hagas en inglés.

- Como con Giulio, me cuesta sacarle algo malo de trabajar en parejas, pero sin querer va mencionando alguna cosilla, entre ellas los dos detalles que expongo a continuación.

- El hablar en inglés mientras trabajas, tiene para él dos caras. Por una parte, le parece malo (pero confía en que el profesor se da cuenta y lo evite) y, por otra, reconoce que también puede ser algo bueno, que a él le es muy útil que un compañero le explique algo en inglés, cuando no ha entendido bien al profesor.

- En esta entrevista he introducido una pregunta, sobre las expectativas que el estudiante tiene del profesor (pregunta c).

Me quedo pasmada oyendo como David va desglosando paso por paso una actividad y contándome con ejemplos lo que cree que deben hacer tanto el profesor como los estudiantes. Remito a lector a la transcripción de su entrevista (apéndice 9). Resumiendo, la introducción es para que el profesor explique bien lo que tienen que hacer y para que les de ejemplos de uso, después prefiere que el profesor esté allí, monitorizando la actividad, pero que les deje un tiempo solos, eso sí, observando, escuchando, respondiendo a preguntas de vocabulario y corrigiendo errores. También le parece

importante que el profesor controle el tiempo y cree que darles demasiado tiempo puede ser improductivo.

• **Katie y Arie: escuela B, grupo 3 (nivel A2)**

a. Datos personales

• Kate, la única chica entrevistada, es americana, de Nueva York y se está preparando para ser profesora en enseñanza primaria y secundaria. Hablar español es un requisito obligatorio en su profesión y esa es la razón por la que sigue este curso.

• Arie, un estudiante de Negocios Internacionales y Administración de empresas, es holandés y declara que su principal razón para estudiar español es que le gusta, que es divertido y que además después le puede ser útil.

b. Mi opinión sobre los estudiantes

• Durante las observaciones he observado que a Kate le cuesta mucho pronunciar y que, aunque trabaja y su actitud es buena, por lo general, es la estudiante del grupo que menos dice. Durante la entrevista, que se realiza en inglés, me doy cuenta que Kate es de esas personas que hablan poco, pero escuchan bien, ‘no hablan por hablar’, sino cuando creen que realmente tienen algo que decir.

• ‘Ser divertido’, ‘ser entretenido’ y ‘pasarlo bien’. De una u otra forma Arie utiliza una o varias de estas expresiones cuando responde a cualquiera de mis preguntas. Ya durante las observaciones había comprobado como Arie, sin a ser llegar el ‘gracioso de la clase’, trata siempre de animar la marcha de la clase, participando y haciendo participar a otros.

c. La entrevista propiamente dicha

Quizá porque no había presión de tiempo o quizá porque éramos tres, esta fue la entrevista más larga y además también la más informal, la que se parece más a una conversación que a una entrevista propiamente dicha.

Las preguntas fueron las siguientes:

1. ¿Preferís trabajar con toda la clase, en pequeños grupos, en parejas o de forma individual?
2. ¿Creéis que cuando se está aprendiendo una lengua es bueno trabajar con otros estudiantes?
3. ¿Qué no os gusta de trabajar en parejas o grupos, le veis inconvenientes?

4. ¿Preferís elegir a vuestros compañeros de trabajo o creéis que es mejor que lo haga el profesor?

5. ¿Cuál creéis que es el papel del profesor cuando trabajas en grupos o en parejas?

- A la primera pregunta Kate responde sin dudar un momento que ‘en pequeños grupos’ y da dos razones para justificar su respuesta, que en pequeños grupos es más fácil comunicarse y que además se practica más. Arie, en cambio, señala que lo mejor y lo más efectivo en una clase larga es que haya variedad, que las formas se alternen.

- Mi segunda pregunta surge para recoger sus respuestas e introducir también aspectos negativos de las formas de trabajo de las que estamos hablando. A las funciones didácticas que ya había mencionado Kate (comunicarse mejor y practicar más), Arie añade que trabajar con otros estudiantes es divertido y por tanto motivador, con lo que se aprende más.

- Como con la mayoría de los entrevistados tengo que insistir en los aspectos negativos o problemas. Finalmente Kate dice que un problema es el ruido y que, a veces, cuando no entiende a su compañero, siente que no aprende mucho. Arie, está en parte de acuerdo, pero insiste que también sirve de ayuda.

- La respuesta de Arie a la pregunta d) es que es mejor que el profesor forme los grupos y que trabajes con distintas personas. Sin decirlo expresamente, la respuesta de Kate ‘a veces te sientes cómoda con algunas personas, pero con otra gente ...’ indica que le gustaría poder elegir. Arie rebate esto de forma muy juiciosa, diciendo que también en la vida real tienes que comunicarte con gente que no te gusta.

- En el resto de la entrevista hablamos del profesor como instructor, como monitor y sobre todo como ‘*entertainer*’.

CAPÍTULO 5:

ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS

Para analizar los datos obtenidos, además de los pasos que propone R. Tesch (1989), he tenido en cuenta las características particulares de mi estudio, tanto en cuanto a contenidos como a procedimientos de obtención de datos.

- El primer apartado es introductorio. En él hablo de las características básicas del análisis, como son su carácter cualitativo y la aproximación mixta a los datos, a veces inductiva, a veces deductiva.
- En el segundo expongo el proceso de análisis de los datos. Primero hago un resumen de los mismos y los organizo. Luego contrasto y comparo los resultados obtenidos en cada fase y con cada procedimiento; busco las similitudes y diferencias y agrupo los datos en nuevas categorías.
- Con los datos ya resumidos, organizados y categorizados, en el tercer apartado intento dar respuestas a las preguntas centrales de la investigación y saco algunas conclusiones.
- A continuación voy a otras fuentes ('Bases teóricas') para ver la relación que la opinión de otros autores tiene con mis hallazgos. Saco conclusiones de lo descubierto hasta el momento y matizo o añado respuestas a mis preguntas.

5.1 Algunas características

5.1.1 Análisis cualitativo

El hecho de que las técnicas de recogida de datos sean de tipo cualitativo, no quita que el análisis de alguno de los datos se haga de forma cuantitativa.

Ni el número de informantes, ni la cantidad y tipo de datos obtenidos se prestan a dar porcentajes, pero ello no quita que en ocasiones de números al analizar los datos. Por ejemplo, si en algún momento digo 'los tres profesores entrevistados muestran una preferencia por las actividades en pareja' o 'nueve de las 14 actividades realizadas en grupo presenta la misma estructura', se debe interpretar como que estos hechos me parecen significativos y que son una tendencia en este contexto, pero de ninguna

manera como que estas cifras hablan por si solas o que son indiscutibles y aplicables a contextos muy distintos al de mi investigación.

5.1.2 Aproximación mixta (inductiva – deductiva)

A veces utilizo una aproximación deductiva, como por ejemplo en el análisis de los datos de las entrevistas o en el análisis de las observaciones en las que me serví de una plantilla. En el caso de las entrevista, las categorías vienen establecidas, en gran parte, por las mismas preguntas de la entrevista; en el análisis de los datos obtenidos con una plantilla de observación, las categorías de análisis, son las categorías o casillas de dicha plantilla.

Otras veces, como por ejemplo en la observación llevada a cabo con una cámara de vídeo, los datos serán inductivos, irán surgiendo y categorizándose mientras vaya leyendo los informes de observación.

5.2. Proceso de análisis

5.2.1 Resumen de los datos

5.2.1.1 Las observaciones de clases

A. Primera sesión de observación

Voy a resumir y organizar los datos obtenidos en esta primera sesión aplicándoles las siguientes preguntas:

- a) ¿Cuántas actividades o partes de actividades se hicieron en grupos o en parejas?
- b) ¿Cuánto duraban y qué porcentaje del tiempo total de la clase ocupaban?
- c) ¿Qué función tenían dentro de la secuencia de trabajo y qué tipo de actividad eran?
- d) ¿Qué dificultades o problemas se presentan?

• Grupo 1 (Nivel A1)

- a) Tres de seis actividades observadas se hicieron en grupos o pareja, alternándose con el trabajo frontal de la profesora con toda la clase.
- b) La primera duró 5 min., la segunda 20 y la tercera, aprox. 15, en total, más del 50 % de los 60 minutos que duró la observación.
- c) La primera estaba pensada como introducción al trabajo sobre el contenido gramatical con el que se iba a trabajar el resto del tiempo; la segunda para practicar en contexto las formas trabajadas en la anterior; la

tercera era una practica lúdica, para fijar los contenidos gramaticales que se estaban trabajando.

Tipos de actividad: respectivamente, ejercitación formal (T.2), interacción pautada (T.3) y ejercitación pautada (T.2)

d) En la primera observo cierta desganancia en los estudiantes, que no parecen compartir el entusiasmo de la profesora. En la segunda, me parece que al menos uno de los grupos no sabe muy bien lo que tienen que hacer, además los alumnos alemanes siguen hablando en alemán y los italianos en italiano. En la tercera actividad no observo ninguna dificultad o problema destacable.

• **Grupo 2** (Nivel B1)

a) Esta clase estaba organizada como una tarea. De las 6 actividades en la que estaba secuenciada la tarea, la tercera, la quinta y la sexta y última se hicieron en grupos.

b) La duración de cada una de las actividades fue de 10 min., lo que representa el 50% de los 60 min.

c) Respectivamente la función de las actividades era la siguiente: comentar un texto que los estudiantes habían leído de forma individual; seleccionar del texto información de interés personal y hacer la tarea final.

Tipos de actividad: tareas significativas (T.4).

d) La tarea funciona muy bien. Creo que a la profesora sí le parece un problema que alguno de los alumnos hable de vez en cuando en inglés.

• **Grupo 3** (Nivel B1)

a) De las 7 actividades realizadas en los 90 minutos que duró la observación, sólo la penúltima fue realizada en parejas.

b) La actividad duró casi media hora, la tercera parte del tiempo de clase observado.

c) En palabras de la profesora, la función de la actividad en la secuencia de trabajo era 'practicar todo lo trabajado y explicado hasta el momento'.

Tipo de actividad: interacción pautada (T.3).

d) El único problema que veo es la larga duración. Dos de los grupos terminan y no saben muy bien lo que tienen que hacer (bostezan, se ríen y se ponen a charlar en su lengua de otras cosas).

• **Grupo 4** (Nivel B2)

a) Las dos últimas actividades fueron realizadas en pequeños grupos. Siguieron al trabajo individual y a las explicaciones del profesor.

b) Ocuparon casi 40 min., más de la mitad del tiempo de observación.

c) Ambas eran actividades de transferencia, de práctica semi-controlada. Los estudiantes tenían que transferir lo aprendido a otros temas y personalizarlo, negociando con sus compañeros de grupo.

Tipo de actividad: tareas significativas (T.4).

d) El ruido y un aparente caos, que no afectan la buena marcha.

B. Segunda sesión de observación

En la segunda sesión de observación utilicé la siguiente plantilla. Los datos recogidos con ella están en los apéndices que indico abajo.

<p>• 1ª Fase: Introducción de la actividad</p>
<p>1. Creación, distribución y organización de los grupos</p> <ul style="list-style-type: none">• Distribución y composición de los grupos: ¿Quién? Y ¿Cómo?• ¿Qué dificultades se producen?
<p>2. Instrucciones, ejemplos y/o modelado de la actividad</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Qué hace y qué dice el profesor?• ¿Qué hacen/ cómo reaccionan los alumnos?• ¿Qué tipo de interacción se produce?• ¿Qué dificultades/problemas se presentan?
<p>• 2ª Fase: La actividad propiamente dicha</p>
<ul style="list-style-type: none">• ¿Cómo monitoriza el profesor la actividad?• ¿En qué circunstancias habla con los grupos?• Nivel de participación de los alumnos y diferencias entre los alumnos y los grupos• Tipo de interacción que se produce entre ellos• Lengua o lenguas que utilizan• ¿Qué dificultades/problemas se presentan?
<p>• 3ª Fase: Cierre y paso a otra actividad</p>
<ul style="list-style-type: none">• ¿Cómo llama el profesor la atención de los estudiantes para indicar que el tiempo ha terminado?• Presentación del trabajo y feedback• Disolución de los grupos y paso a otra actividad• ¿Qué dificultades/problemas se presentan?

- **Grupo 1** (Nivel A1). Ver apéndice 1.
- **Grupo 2** (Nivel B1). Ver apéndice 2.
- **Grupo 3** (Nivel A2)

No se realizaron actividades ni en grupos ni en parejas. Los alumnos trabajaron bien de forma individual, bien con toda la clase.

- **Grupo 4** (Nivel B2). Ver apéndice 3

C. Tercera sesión de observación

A continuación hago un resumen de los datos que obtuve por dos procedimientos:

- a) Visionado de la grabación de clase con un profesor ajeno a la investigación.
- b) Visionado de la clase con dos de las profesoras observadas (*stimulated recall*).

- **Grupo 1** (Nivel A1)

a) Visionado de la grabación de clase con un profesor ajeno a la investigación.

- Las actividades están bien estructuradas. Hay una introducción, con instrucciones claras y ejemplos, una fase en la que los alumnos trabajaban con su pareja o con su grupo para resolver la tarea indicada, y un cierre con una presentación por parte de los estudiantes y feedback del profesor.
- Tipos de actividad: una tarea significativa y una actividad de conceptualización.
- El objetivo es claro y los estudiantes parecen motivados y trabajan con interés.
- La monitorización o control del tiempo no es consecuente. La actividad se alarga demasiado y los estudiantes que ya han terminado pasan un tiempo sin saber que hacer.
- Tanto durante el trabajo en grupo, como en la presentación, hay dos alumnos que dominan y la profesora no parece darse cuenta de ello.
- En general parece prestar más atención a las chicas, que siempre se sientan en la misma parte del aula.

b) Visionado de la clase con dos de las profesoras observadas (*stimulated recall*).

- Mientras los alumnos trabajan en los grupos, pasa más tiempo con uno de ellos (las chicas) y no controla bien al otro, que, por ejemplo, está usando el diccionario, cuando según sus instrucciones no debería hacerlo.
- Sobre la fase de presentación y feedback destacan tres detalles: el esquema que va haciendo en la pizarra es claro y está muy bien organizado; corrige muy poco la pronunciación de los alumnos, limitándose a repetir la palabra 'que cree haber oído' con la pronunciación correcta; a veces da muy poco tiempo a los alumnos a responder, dando ella la respuesta casi inmediatamente.

• **Grupo 3** (Nivel A2)

a) Visionado de la grabación de clase con un profesor ajeno a la investigación.

- Hay tres fases claramente diferenciadas: introducción o presentación de la actividad, resolución de la tarea en parejas y presentación y feedback.
- Se trata de una actividad del tipo 3, una interacción pautada.
- En la presentación, que en principio parece clara y exhaustiva, falta un trabajo previo de vocabulario, una explicación de lo que los estudiantes tienen que hacer en cada paso, un modelado o ejemplos de lo que tienen que producir e indicaciones sobre el tiempo del que disponen y sobre con quien tienen que trabajar.
- Los alumnos se agrupan en parejas y empiezan a hablar en inglés. No saben muy bien que es lo que tienen que hacer. Cuando la profesora se da cuenta, empieza a sacar ejemplos y hace en la pizarra un cuadro de lo que tienen que producir.
- Mientras trabajan, aunque se oyen algunas palabras en español, lo que predomina es el inglés. La profesora va pasando por los grupos, haciendo aclaraciones, dando traducciones de palabras y animando a los estudiantes.
- Como no hay una indicación o control expreso del tiempo, la actividad se alarga demasiado y los alumnos que han terminado se ponen a hablar de otras cosas.
- Durante la fase de presentación y feedback se produce ocasionalmente comunicación 'auténtica' entre la profesora y uno de los estudiantes. Sin embargo este intercambio no se da entre estudiantes, pues mientras una pareja exponen, las otras dos permanecen calladas, escuchando de una forma pasiva, sin intervenir, ni mostrar interés.

- El feedback es claro y específico: la profesora corrige principalmente la pronunciación, el léxico y los errores gramaticales relativos a los contenidos lingüísticos que se están trabajando.

b) Visionado la clase con dos de las profesoras observadas (*stimulated recall*).

- La profesora considera que su presentación había sido clara y suficiente. Cree que si los alumnos no arrancan a trabajar es por otras causas (cansancio, su nivel de español, no son muy activos).

- Sobre el control del tiempo me comenta que ella no es ‘estricta’ y que no le parece productivo ‘presionar’ a los alumnos diciéndoles a cada paso el tiempo que les queda.

- En cuanto a problemas de comunicación que se producen al trabajar con principiantes y relacionado con ello, al uso del inglés en clase, me señala que no se opone a que los estudiantes ‘se ayuden’ en inglés, pero que intenta que la presentación la hagan en español.

- También comentamos la pasividad de los estudiantes cuando sus compañeros presentan algo.

• **Grupo 4** (Nivel B2)

a) Visionado de la grabación de clase con un profesor ajeno a la investigación.

- La presentación de la actividad y la formación de los grupos es organizada, clara, original, natural y motivadora.

- Es una interacción pautada con roles e intenciones predeterminados

- Mientras los estudiantes trabajaban en los grupos, la profesora actúa de monitora, circulando entre los grupos y estando alerta. Escucha, anima y da consejos y sugerencias, sin imponerse.

- Los estudiantes parecen motivados, saben lo que tienen que hacer y están muy metidos en la tarea

- Durante la fase de presentación, en forma de debate, la profesora actúa de moderadora. La mezcla de humor y de rigor que emplea hace que el debate sea organizado, ameno y divertido al mismo tiempo. Todos los estudiantes participan por igual, exponiendo y razonando argumentos variados y rebatiendo, con ahínco, los del equipo contrario

5.2.1.2 Las entrevistas

Los datos que recojo en este apartado, son un resumen de los temas que traté en cada entrevista.

A. Las entrevistas a los profesores

• Profesora 1 (Grupo 1, Escuela A)

- Da preferencia a las actividades en pareja frente a las actividades en grupo.
- De los tipos de actividad que suele hacer en pareja, destacan las actividades de contenidos gramaticales.
- Para ella las dos principales funciones didácticas son la social y la de colaboración- ayuda.
- Sobre la organización y monitorización de la actividad sólo señala como decide la composición de los grupos.
- En cuanto a los factores que influyen en el funcionamiento de una actividad menciona, en este orden: el tema, la composición del grupo de trabajo, las diferencias de nivel dentro del mismo y las instrucciones .
- Ve como principal fuente de problemas el que los alumnos desconozcan el tipo de actividad y que por ello no sepan como hacerla.

• Profesora 3 (Grupo 3, Escuela B)

- También da preferencia al trabajo en parejas frente a otras formas. Le siguen el trabajo en pequeños grupos, el trabajo con toda la clase y en último lugar el trabajo individual.
- El tipo de actividades más apropiado para hacer en parejas son aquellas actividades en las que los alumnos tienen que interactuar y buscar información.
- Menciona las siguientes funciones didácticas: controlar mejor a los estudiantes; que los alumnos pierdan la timidez y que interactúen entre ellos para resolver tareas.
- De entre los factores que influyen en el funcionamiento de una actividad, menciona las instrucciones, el hecho de que los alumnos se conozcan o no, su procedencia y su interés o motivaciones personales.
- En la organización y monitorización de las actividades distingue una introducción, una fase de trabajo y una presentación. La introducción para encuadrar el tema, hacer las parejas y explicar la actividad. Cree que durante el trabajo hay que pasar por los grupos y controlar el tiempo.

Finalmente, hay que hacer una puesta en común y en ella corregir los errores.

- Para ella los principales problemas son dos, que los alumnos no sepan que hacer y que no participen, o lo hagan de mala gana. Cree que estos problemas se producen cuando los alumnos no entienden las instrucciones y, sobre todo, cuando no ven el sentido u objetivo de la actividad.

- **Profesora 4** (Grupo 4, Escuela B)

- Da preferencia a las actividades en parejas, aunque dice utilizar todo tipo de agrupamientos o formas de trabajo.

- Piensa que cualquier tipo de actividad se puede hacer en pareja.

- Cree que los factores que más influyen el éxito o fracaso de la actividad son la planificación y estructuración que hace el profesor, su capacidad de evaluarla antes de hacerla de nuevo y las instrucciones que da.

- Hace una descripción detallada de la organización y monitorización de la actividad. Para ella, en la introducción lo importante que es ‘que los alumnos sepan lo que tienen y no tienen que hacer’; durante la actividad propiamente dicha, piensa que ‘hay que estar un poco encima, ... no encima agobiándoles’ y controlar el tiempo, pero ser flexibles; generalmente cierra la actividad con una fase de presentación en la que entre otras cosas se comentan y se corrigen los errores que ha ido anotando.

- Considera que el problema más serio es que alguno de los componentes del grupo o de la pareja no se integre; le siguen en orden de importancia, los diferentes ritmos de trabajo y que los alumnos no hablan español mientras trabajan.

B. Las entrevistas a los estudiantes

- **Giulio** (Grupo 1, Escuela A)

- Prefiere trabajar en grupos pequeños, porque el profesor puede controlar mejor, porque le facilita la relación con sus compañeros y porque le permite ser corregido y corregir.

- No le gusta trabajar con italo parlantes, porque se corre el riesgo de hablar en italiano.

- Prefiere elegir a sus compañeros de trabajo, porque algunos estudiantes no están motivados y eso no es bueno para aprender.

- Dice que le ayuda que el español de su compañero sea mejor que el suyo.

• **Robert** (Grupo 2, Escuela A)

- Dice no tener preferencia por una forma u otra de trabajo, le gusta la variedad.
- Le gusta trabajar en grupos o parejas para poder conocer mejor a sus compañeros.
- No le gusta trabajar con compañeros 'lentos en comprender', pero sobre todo con compañeros que no quieran hablar en español.
- Cree que es problemático trabajar con estudiantes orientales.

• **David** (Grupo 4, Escuela B)

- No muestra preferencia por una u otra forma de trabajo. Cada una de ellas le parece apropiada para distintos momentos o actividades.
- No cree que la diferencia de niveles entre compañeros de trabajo produzca problemas, cree que es tan positivo para el que recibe ayuda, como para el que la presta.
- Cree que es mejor que el profesor haga los grupos.
- Cree que hablar en inglés mientras trabajas no es bueno, pero por otra parte, confiesa que a veces a él le ayuda.
- Tiene muy claro lo que espera del profesor cuando trabaja en parejas o grupos. Resumiendo, la introducción es para que el profesor explique bien lo que tienen que hacer y para que les de ejemplos de uso; mientras trabajan ve al profesor como un monitor, un observador, un corrector y una asesor. Le parece importante que el profesor controle el tiempo y cree que darles demasiado tiempo puede ser improductivo.

• **Katie y Arie** (Grupo 3, Escuela B)

- Kate muestra una clara preferencia por el trabajo 'en pequeños grupos'. Le gusta trabajar así porque cree que es más fácil comunicarse y que además se practica más. Para Arie, en cambio, lo mejor y lo más efectivo es la variedad, que las formas se alternen.
- A las funciones que ya había mencionado Kate, Arie añade que trabajar con otros estudiantes es divertido y por tanto motivador, con lo que se aprende más.

- Kate menciona dos problemas: el ruido y no entender a su compañero. Arie, está en parte de acuerdo, pero insiste que aunque no entiendas bien, también sirve de ayuda.
- Kate prefiere elegir a su compañero de trabajo, le parece importante trabajar con alguien con quien te sientas cómodo. Arie, en cambio, cree que es mejor que el profesor forme los grupos, y que, como en la vida, tengas que trabajar y comunicarte también con personas, que no te gustan.

5.2.2 Contraste y comparación

5.2.2.1 Contraste y comparación de los datos obtenidos de las observaciones de los distintos grupos

A. Primera sesión de observación

a - b) Número de actividades y duración

De las cuatro clases observadas, en tres de ellas el trabajo en grupos o en parejas ocupó la mitad o más de la mitad del tiempo observado.

En la Escuela A (Grupos 1 y 2) estos agrupamientos se alternaron con el trabajo de toda la clase e individual, mientras que en la Escuela B (Grupos 3 y 4) no se alternan y son más largas.

c) Función y tipo de actividades

Las funciones de cada actividad dentro de la secuencia de trabajo son variadas: introducción de contenidos gramaticales y práctica controlada de los mismos, seleccionar y compartir información, transferir lo trabajado a otros temas. Las palabras claves serían: ayudarse, practicar y comunicarse.

De las nueve actividades observadas, hay una del tipo 1 (actividad de conceptualización), dos del tipo 2 (centradas en la forma), dos del tipo 3 (interacciones pautadas) y cuatro del tipo 4 (tareas significativas).

d) Problemas

En cuanto a los problemas, se repite el que los estudiantes estén pasivos o no sepan que hacer, aunque en un grupo la causa sea que no han entendido bien las instrucciones y en el otro que la actividad se alarga demasiado. Otra constante es que los alumnos no hablan en español mientras trabajan, recurriendo a su lengua o al inglés.

B. Segunda sesión de observación

Ver apéndices 1, 2 y 3

- **1ª Fase: Introducción de la actividad**

- **Creación de los grupos**

En todas las actividades observadas es la profesora quien decide y crea los grupos. A veces el criterio parece ser la simple proximidad física, pero otras se observa, por ejemplo, que está intentando que alumnos con la misma lengua materna trabajen en distintos grupos.

Raramente se producen problemas, lo que me lleva a pensar que los alumnos esperan que sea el profesor quien decida y cree los grupos.

- **Instrucciones**

Todos los profesores, sin excepción, parecen conscientes de la importancia que las instrucciones tienen en el desarrollo y funcionamiento de la actividad. Explican la mecánica de la actividad, dan ejemplos y de una u otra manera la enlazan con otras actividades o la relacionan con los contenidos trabajados.

Una diferencia que observo es que la profesora que está trabajando con un grupo de principiantes habla mucho más despacio, repite más y hace muchos gestos. Otra diferencia, relacionada con el nivel de competencia de los estudiantes, es que mientras en el grupo de principiantes los alumnos ‘escuchan con cara de pregunta’, pero no hacen preguntas, en los otros grupos sí las hacen.

- **2ª Fase: La actividad propiamente dicha**

- **Control del tiempo**

Sólo la profesora del grupo 2 lleva un control estricto del tiempo.

- **Papel del profesor**

Todas las profesoras, sin excepción, parecen dejar a los alumnos espacio y libertad para que resuelvan la actividad, interviniendo sólo ocasionalmente. Podría decir que cada una de ellas, a su manera, interpreta su papel como el de ‘observador, asesor y monitor’.

- **Nivel de participación de los alumnos**

Una de las constantes es que uno de los alumnos (principalmente cuando se trabaja en tríos) participe menos y que otro lleve la voz cantante.

- **Interacción**

En todas las actividades, sin excepción hay interacción entre los componentes de la pareja o grupo de trabajo. También ocasionalmente hay interacción profesor – alumno.

• **Lenguas de trabajo**

Los alumnos por lo general empiezan en español, pero gradualmente, pese a la insistencia del profesor, principalmente en los grupos de principiantes (A1 y A2), empiezan a hablar en su lengua o en inglés .

• **Dificultades o problemas**

Que a los alumnos les cueste usar sólo español o más español mientras trabajan en grupos, parece ser el problema más recurrente. Otros problemas son la participación desigual y que los alumnos no hagan exactamente lo que el profesor espera que hagan.

• **3ª Fase: Cierre y paso a otra actividad**

En esta fase observo más diferencias entre grupos que en las anteriores.

Aparte del hecho de que no todos los profesores cierran la actividad con una presentación del trabajo de los alumnos, también hay diferencias en la forma en la que la profesora indica el fin del trabajo o el paso a otra actividad.

Entre las dificultades cito un cierto caos y la pasividad de los estudiantes mientras otros presentan su trabajo.

C. Tercera sesión de observación

- Prácticamente todas las actividades observadas tienen la misma estructura: introducción, desarrollo de la actividad, presentación del trabajo y cierre. Las diferencias están en como cada profesor conduce cada una de las partes y el efecto que esto tiene en la actuación de los alumnos.
- De las cuatro actividades observadas, una pertenece al tipo 1 (actividad de conceptualización), otra al tipo 4 (tarea significativa) y dos al grupo 3 (interacciones pautadas).
- En la presentación, las profesoras de los Grupos 1 y 4 dan ejemplos y modelan la actividad, mientras que la del Grupo 3 no lo hace. Esto, por ejemplo, puede ser la causa de que a los alumnos de este grupo les cueste arrancar a trabajar, mientras que los del Grupo 3 no tienen dificultades y los del 4 estén desde el primer momento muy metidos en la tarea.

- En la monitorización de la actividad también hay algunos rasgos comunes: ninguna de las profesoras lleva un control estricto del tiempo, mientras los alumnos trabajan en sus grupos las profesoras se limitan a ayudar, dando aclaraciones, respondiendo a preguntas, dando ocasionalmente traducciones e intentando que los alumnos hablen en español. Relacionado con este último aspecto, veo en mis notas que los dos grupos de principiantes (Grupos 1 y 3), por mucho que insista la profesora, recurren constantemente a su lengua y al inglés.
- Respecto a la última fase, señalo algo que ya he anotado en otras observaciones, el hecho de que cuando un grupo presenta su trabajo, el resto de la clase se mantenga pasivo o se desinterese por completo. Esto no pasa en el Grupo 4 porque los estudiantes tenían un motivo para escuchar.

D. Contraste y comparación entre los datos de las tres sesiones

- De los datos recogidos en las tres sesiones de observación se deducen las siguientes **similitudes**:
 - En todas las actividades se distinguen, por lo general, tres fases.
 - Las actividades, independientemente de su objetivo y de su duración, se encajan dentro de una secuencia y tienen una función didáctica o social.
 - Cada una de las profesoras tiende a hacer un determinado tipo de actividades en parejas o en grupos.
 - Las actividades de conceptualización (tipo 1) tienen un contenido gramatical y se hacen en parejas.
 - Principalmente en las actividades en grupos la participación es desigual.
 - No hay un control estricto del tiempo.
 - Los alumnos mientras trabajan recurren al inglés.
 - En la tercera fase, el resto de la clase no presta mucha atención al grupo que está presentando.
- Entre las **diferencias** se observan diferencias en los siguientes aspectos:
 - La claridad de la fase introductoria. Por lo general son claras, pero en algunos casos, no está muy claro lo que tienen que hacer los estudiantes.
 - La duración de las actividades. En dos de los grupos son actividades breves (de 5 a 10 minutos) y se intercalan con otras formas de trabajo, mientras que en los otros son más largas y siguen una a la otra.

- Las actividades del tipo 4 (tareas significativas) se hacen con los grupos con una mayor competencia (Grupos 2 y 4).

5.2.2.2 Contraste y comparación entre los datos de las entrevistas

A. Las respuestas de los profesores

- Los tres profesores entrevistados dan preferencia al trabajo en parejas.
- Sobre el tipo de actividades más apropiadas para este agrupamiento, dos de las profesoras mencionan las actividades de contenido gramatical y actividades de vacío de información, mientras que la otra piensa que cualquier tipo de actividad se puede hacer en pareja.
- En cuanto a los factores que influyen en el éxito o fracaso de la actividad, las tres coinciden en las instrucciones. Se mencionan factores muy variados, unos relacionados con la actividad o tipo de actividad, como el tema y la familiaridad con el tipo de actividad; otros con los estudiantes, como la composición del grupo y las diferencias de nivel dentro del mismo, que los alumnos se conozcan y su motivación e intereses personales; finalmente uno relacionado con el profesor, la planificación y la estructuración de las actividades.
- Para las profesoras entrevistadas, este tipo de actividades, además de funciones propiamente didácticas, tienen también una función social. Funciones propiamente didácticas serían el facilitar la interacción y posibilitar que los alumnos se ayuden para resolver tareas; su función social principal es la de facilitar que los alumnos se aproximen y se conozcan.
- Sobre la organización y estructuración de las actividades, dos profesoras hacen una descripción detallada de las tres fases de la actividad y de lo que hacen en cada una de ellas, mientras que la otra sólo señala como decide la composición de los grupos.
- En cuanto a problemas, a dos de las profesoras les preocupa que los alumnos no participen o que no se integren en el grupo, también el que no sepan que hacer y estén inactivos; además mencionan los diferentes ritmos de trabajo y el que los alumnos no hablen español mientras trabajan.

B. Las respuestas de los estudiantes

- De los cinco estudiantes entrevistados, dos muestran preferencia por el trabajo en grupos, mientras que los otros tres opinan que lo mejor es la variedad.
- Hay también división de opiniones en cuanto a quien tiene que decidir la composición de los grupos. Dos estudiantes creen que es mejor que lo haga el profesor, mientras que otros dos me dan razones para elegir ellos mismos a sus compañeros de trabajo.
- Generalmente les gusta trabajar en parejas o grupos. Les gusta, entre otras cosas, porque les facilita conocer a sus compañeros y relacionarse con ellos, porque les da más oportunidades de practicar, porque creen que ayudar y recibir ayuda de tu compañero es algo bueno y porque es más divertido.
- Excepto a un estudiante, a los demás les cuesta mencionar algo negativo, algo que no les guste de estas agrupaciones. A un estudiante no le gusta trabajar con compañeros lentos y cree que es un problema trabajar con orientales. A otro le molesta trabajar con estudiantes desmotivados y que no muestran interés por aprender, tampoco le gusta trabajar con estudiantes que hablen su lengua materna o que hablen en inglés. Sobre este aspecto las opiniones están divididas, los estudiantes son conscientes de que es mejor hablar en español, pero alguno de ellos admite que, a veces es algo bueno, porque te ayuda a entender. Finalmente otra estudiante dice para ella es un problema cuando no entiende a su compañero, porque tiene la sensación de que no aprende.
- A uno de los estudiantes le pregunto por la estructura de las actividades y sobre el papel del profesor. Su respuesta, reflexionada y detallada me deja asombrada.

B. Comparación entre los datos de las entrevistas

De las respuestas de profesores y alumnos deduzco varios puntos en común. De ellos los más destacados me parecen los siguientes:

- Ambos son conscientes tanto de las funciones didácticas, como de las funciones sociales del trabajo en grupos y en parejas.
- También coinciden en los factores que influyen en su funcionamiento y que en ocasiones pueden producir problemas, como son la composición del grupo, la lengua y el ritmo de trabajo, las diferencias de nivel y la motivación de los estudiantes. Principalmente, la lengua de trabajo es una constante en todas las entrevistas.

También puedo citar pequeñas diferencias:

- Excepto en un caso, las profesoras parecen más preocupadas que los alumnos mismos por el hecho de que éstos no sepan que hacer.
- Las profesoras muestran una preferencia clara por el trabajo en parejas, mientras que los alumnos dicen preferir el trabajo en pequeños grupos.

5.3 Los hallazgos: resumen y conclusiones

Después de resumidos y comparados los datos de las observaciones y de las entrevistas, y antes de ir a otras fuentes o consultar las opiniones y experiencias de otras investigaciones, creo que ha llegado el momento de hablar de los hallazgos. Para ello, primero voy a intentar responder a las preguntas centrales de mi investigación.

5.3.1 Respuestas a las preguntas centrales del estudio.

• Preguntas

1. ¿Qué tipo de actividades o que partes de las mismas se suelen realizar en parejas o en grupos?
2. ¿Qué función tienen estos agrupamientos?
3. ¿Cómo se organizan y llevan a cabo dichas actividades?
4. ¿Qué factores influyen en su funcionamiento?
5. ¿Qué dificultades o problemas conllevan?

• Respuestas

5.3.1.1 Tipos de actividades

Utilizando la tipología de actividades de N. Sans (2000), que especifico en el Cáp. 2 de este documento, de un total de 19 actividades en grupos o en parejas observadas:

- ocho pertenecen al tipo 4 (tareas significativas),
- cuatro al tipo 3 (interacciones pautadas),
- cuatro al tipo 2 (ejercitación formal) y
- tres al tipo 1 (conceptualización).

- Como vemos, aunque todos los tipos están presentes, la balanza se inclina claramente hacia el tipo 4, con 8 actividades de un total de 19.

Esto, que en un principio parece indicar que este tipo de actividades son las más habituales cuando se trabaja en grupo o en parejas, no está tan claro si se considera, que 7 de las 8 actividades fueron realizadas en los grupos 2 y 4, ambos de nivel intermedio.

- Por otra parte también he observado que la mayoría de las profesoras tienden a usar más uno de los tipos, independientemente de los contenidos de la lección.

- Por lo general, las actividades de los tipos 1 y 2 se hacen en parejas, y las de los tipo 3 y 4 en grupos.

Aunque los datos sean escasos para hacer afirmaciones generalizables, sí me permiten llegar a algunas conclusiones sobre mis informantes:

- que el tipo de actividad más frecuente son las ‘tareas significativas’, como resolución de problemas y creación de productos.
- que el tipo de actividad parece depender del estilo de enseñanza del profesor y del nivel de los alumnos;
- que hay una relación entre tipo actividad y agrupamiento (pareja o grupos).

5.3.1.3 Función

- Las **funciones didácticas** que cubre esta forma de trabajo son variadas y están directamente relacionadas con el tipo de actividad.

- Reflexionar sobre un determinado contenido lingüístico y descubrir reglas

- Seleccionar información

- Intercambiar información y opiniones

- Practicar los contenidos trabajados en clase

- Además de estas funciones u objetivos propiamente didácticos, las actividades tienen también muchas veces **funciones sociales o afectivas**:

- Facilitar que los alumnos se conozcan y se relacionen

- Darles la oportunidad de ayudarse entre ellos

- Facilitar la comunicación

- Otras funciones mencionadas tanto por las profesoras, como por los alumnos y que podríamos denominar '**organizativas**' son :
 - Ofrecer variedad y de alguna manera dividir la clase en distintas partes o etapas.
 - Facilitar el control del grupo de clase.

5.3.1.3 Organización y estructuración

La estructuración de las actividades, independientemente de la duración, mecánica o contenido de las mismas, responden al esquema de tres fases que proponen R. Wajnryb (1992: 109 -111) y que utilicé en la segunda sesión de información:

- 1ª Fase - Introducción a la actividad
- 2ª Fase - La actividad propiamente dicha
- 3ª Fase - Cierre y paso a otra actividad

1ª Fase - Introducción a la actividad

- En esta primera fase el papel del profesor es el de instructor y el del alumno, generalmente, se limita al de oyente. Raramente hay interacción oral entre profesor – alumno o entre los alumnos, pues aunque ocasionalmente los alumnos hacen preguntas al profesor, normalmente permanecen callados, con 'cara de pregunta'. Como me comentaba un alumno en una de las entrevistas 'a veces no entiendo muy bien lo que tengo que hacer, pero no importa porque luego mi compañero me lo explica'.
- Normalmente el profesor primero forma los grupos o las parejas, luego explica la mecánica de la actividad, ocasionalmente la relaciona con el tema o los contenidos de la clase, y sólo a veces da ejemplos o modela la actividad.
- Tanto profesores como alumnos son conscientes de la importancia de esta primera fase y de la influencia que tiene en el resto de la actividad. Las tres profesoras entrevistadas la mencionaron como uno de los factores que influye en el funcionamiento de la actividad.

2ª Fase - La actividad propiamente dicha

- No sólo los profesores, también los alumnos son conscientes de que 'ahora les toca a ellos'. Dos de los alumnos entrevistados señalaban que el profesor les tiene que dejar un rato solos para que trabajen.

- En esta segunda fase o parte central de la actividad, independientemente del tipo de actividad y del estilo de enseñanza del profesor, el alumno tiene un papel protagonista, mientras que el profesor, aparentemente, pasa a un segundo plano, paseando por los grupos, observando como trabajan, controlando el tiempo e interviniendo sólo ocasionalmente para responder a preguntas de los alumnos o corregir.
- Sólo una de las profesoras llevaba un control estricto del tiempo, las demás confiesan no ser muy disciplinadas en este aspecto. Dicen ser flexibles, y fiarse de su reloj interno y de su experiencia para decidir cuando poner fin al trabajo. Esto, en ocasiones, hace que algunas actividades se alarguen demasiado y que algunos alumnos pasen un tiempo sin saber muy bien que hacer.

3ª Fase - Cierre y paso a otra actividad

- En esta fase es en la que más diferencias he observado, no sólo entre los profesores, sino también entre las actividades observadas. Mientras que a veces hay una presentación del trabajo y feedback del profesor, a veces se hecha de menos una u otra cosa.
- Creo que los alumnos esperan que haya un resumen o una presentación del trabajo realizado y sobre todo tener la oportunidad de ser corregidos y que se evalúe su trabajo. Se sienten decepcionados y abandonados cuando no tiene lugar. Uno de ellos me comentaba este detalle en la entrevista.
- En la fase de presentación, muchas veces los grupos que no están presentando se mantienen inactivos o simplemente escuchando de forma pasiva a sus compañeros. Sólo participan activamente cuando saben que necesitan escuchar porque tienen que hacer algo con la información, o cuando la actividad tiene un elemento competitivo.

5.3.1.4 Factores que influyen en su funcionamiento

De todos los datos recogidos, tanto en las observaciones de clases como en las entrevistas he recogido los siguientes factores, que, aunque a veces están relacionados, se podrían repartir en tres grupos.

• Factores relacionados con la actividad:

- el tema,
- el propósito u objetivo final y

- la mecánica de la actividad.

- **Factores relacionados con los alumnos:**

- la composición del grupo;
- las diferencias de nivel dentro del grupo de trabajo o de la pareja;
- los diferentes ritmos de trabajo;
- que los alumnos se conozcan entre ellos o no y
- su motivación e intereses personales

- **Factores relacionados con el profesor:**

- la planificación y estructuración de la actividad y
- las instrucciones de trabajo.

• Además de los anteriores factores yo, personalmente, añadiría al menos otros cinco. Estos factores no los anoté mientras observaba las clases, ni los mencionan específicamente los entrevistados, son producto de mi reflexión y de volver a ver y a escuchar una y otra vez las clases y las entrevistas:

- el nivel del grupo;
- el tamaño del grupo de clase;
- el momento en que se realiza la actividad;
- lo específico de la tarea a realizar y
- que haya algo añadido, un motivo especial o un aliciente.

5.3.1.5 Problemas

Tanto los profesores, como los alumnos, sólo parecen ser conscientes de los problemas que surgen en la parte central de la actividad, olvidando que algunos de ellos se originan por fallos en la primera fase.

A los profesores los problemas que más les preocupan son los siguientes:

- que a los alumnos les cueste usar español mientras trabajan en grupos y que recurran a su lengua materna y al inglés.
- que los alumnos se sientan aislados y por ello no participen o que les cueste integrarse en su grupo;
- que no sepan que hacer;
- que no vean el sentido a lo que están haciendo y trabajen con desgana o no hagan nada.

Para los estudiantes los principales problemas parece que son:

- no entender a su compañero;
- que su compañero sea lento trabajando;
- que no muestre verdadero interés y empeño en aprender y
- que hable demasiado en su lengua o en inglés.

Otros problemas que observé regularmente durante las fases de introducción y cierre fueron los siguientes:

- que raramente se anima a los estudiantes a hacer preguntas durante la introducción de la actividad y
- la falta de interés y la pasividad que por lo general muestran la mayoría de los estudiantes cuando un compañero presenta su trabajo.

5.4 Relación de mis hallazgos con las aportaciones de otros autores

Contestadas ya las preguntas, utilizando únicamente los datos obtenidos en mi investigación, fui a otras fuentes ('Bases teóricas') para ver la relación que la opinión de otros autores tenía con mis hallazgos.

A continuación voy repasando las preguntas de investigación y comparando las respuestas que obtuve con las que he encontrado en otros autores.

5.4.1 La estructura de la clase

5.4.1.1 Combinación de diferentes estructuras o formas de trabajo

Lo que opinan los profesores observados sobre la estructura de la clase y como lo llevan a la práctica coincide, en líneas generales, con las conclusiones a las que llegan los dos autores consultados, concluyendo que lo mejor es una estructura flexible que combine distintas formas de trabajo. Por otra parte, quiero señalar, que en la teoría no se hace referencia al trabajo individual, olvidando que éste también se da en el aula.

En las observaciones se confirma lo que dicen las profesoras entrevistadas sobre que ésta es la forma de trabajo que menos utilizan. Con todo, en las clases observadas, a veces, ocasionalmente se hacían actividades de forma individual (completar un ejercicio gramatical, leer un texto, etc.).

Supongo que no se incluye esta forma de trabajo, por considerar que cuando el alumno trabaja solo no se produce interacción.

Concluyendo, no sólo los profesores, sino también los alumnos son conscientes de que lo mejor es que en la clase se combinen partes en las que el profesor trabaje de forma plenaria con toda la clase, partes en las que se trabaje en pequeños grupos o en parejas, y momentos para el trabajo individual.

5.4.1.2 Trabajo en grupos y en parejas: estructura cooperativa y estructura competitiva

M. Williams y R. Burden (1997) al hablar del trabajo en grupos o en parejas distinguen entre una 'estructura cooperativa' y 'una estructura competitiva', aunque dan preferencia a la primera, también consideran que un elemento de competición puede tener efectos positivos.

Respecto a este aspecto quiero señalar que de las actividades en grupo que observé, aquellas en las que en algún momento los alumnos o los grupos tenían que competir, fueron (al menos aparentemente) las más exitosas. Los alumnos parecían más metidos en la tarea y más motivados que en las otras.

5.4.1.3 La composición de los grupos: ¿cómo y quién?

- Respecto a la formación y composición de los grupos, siguiendo los tipos que mencionan M. Macdonough y C. Shaw (1996) y E. Alonso (1994) y que recojo en el apartado 2.4.1 del Cap. 2, tengo que señalar que si casi todos ellos se dieron en las clases, el más común es el que Macdonough y Shaw denominan '*structural grouping*'. Es el profesor el que forma los grupos, el que siguiendo distintos criterios decide quien trabaja con quien.
- Sobre la formación espontánea o '*natural grouping*' observé que se daba cuando el profesor decía 'vais a trabajar juntos' o trabaja con tu compañero' sin decir nada más. Los alumnos daban por sentado que el profesor se refería a la persona de al lado y se ponían manos a la obra.
- E. Alonso (1994: 40-41) menciona como una de las formas cuando la composición del grupo la deciden los alumnos.

No me encontré con este tipo de formación en ninguna de las actividades observadas, es más, todos los profesores sin excepción y todos los alumnos, menos uno, coincidían en que debe ser el profesor quien decida quien trabaja con quien.

Si por lo reducido del estudio no se puede decir que este sea un dato concluyente, si me atrevo a decir que, al menos, es significativo.

5.4.1.4 Diferencias del trabajo en grupos y en parejas

Si bien las diferencias entre estas dos formas de interacción no es una de las preguntas del estudio, lo que observé en las clases me sirvió para tomar conciencia de que (como muy bien expresan Macdonough y Shaw 1996):

‘Trabajo en grupos y trabajo en parejas no son sinónimos’.

Resumiendo:

- el trabajo en parejas se adapta a tipos más variados de actividades que el trabajo en grupos;
- el trabajo en parejas exige menos organización al profesor que el trabajo en grupos y
- el trabajo en grupos exige menos tiempo, no sólo de preparación por parte del profesor, sino también de realización.

En las entrevistas las profesoras muestran una preferencia clara por el trabajo en parejas, mientras que los alumnos dicen preferir el trabajo en pequeños grupos.

Quizá, aunque no lo expresen o, aunque no sean consciente de ello, las profesoras saben por experiencia que las actividades en grupo exigen más de ellas y de los alumnos y por eso dicen preferir las actividades en pareja. A esto quiero añadir que, curiosamente, su opinión no coincide con la realidad de sus clases, en las que observé prácticamente el mismo número de actividades en grupos que en parejas.

5.4.2 Funciones del trabajo en grupos y en parejas

De las observaciones de clases y de las entrevistas con las profesoras he recogido los mismos tipos de funciones que señalan E. Alonso (1994) y M. Macdonough C. Shaw (1996), concretamente:

- una función didáctica;
- una función afectiva y social y
- Una función organizativa.

Estos son los criterios que utilicé para clasificar las respuestas que las profesoras me dieron al ser preguntadas por las funciones de estas formas de trabajo.

De todos modos, es cuestionable hasta que punto lo mencionado en cada grupo, puede colocarse en el otro o en más de uno a la vez.

Intentar ver cada grupo como un todo aislado, sería como separar los dos planos del aula de los que nos habla Prabhu (1992): el plano didáctico y el plano social.

5.4.3 Factores a tener en cuenta

5.4.3.1 Distinción entre trabajo en grupo y trabajo en parejas

No sé hasta que punto es acertada la separación que hacen J. Richards y M. Lockhart (1998) al hablar de los factores que influyen en el funcionamiento de las actividades.

- Como factores a considerar en el trabajo en parejas señalan: el flujo de información, el énfasis en el producto, la elección del compañero y los papeles de los participantes.
- Para las actividades en grupos mencionan solamente tres factores: el tamaño del grupo, el propósito u objetivo de la actividad y los papeles de los participantes.

En mi opinión, aunque como he señalado más arriba el trabajo en grupos y trabajo en parejas tienen características diferentes, los factores se podrían considerar importantes para una y otra forma de trabajo indistintamente.

5.4.3.2 Procesos individuales, actividades de clase y relaciones interpersonales

Muy interesante me parece la división de factores que aparece en la Uni. 4 de la primera asignatura del Master ('Modos de conducir el aula'). En ella se distingue entre:

- Procesos individuales: procesos emocionales y procesos cognitivos;
- Actividades de clase: objetivos, programa, práctica y evaluación;
- Relaciones interpersonales: emocionales, afectivas, cooperación e interacción.

5.4.3.3 Relación entre organización y efectividad

P. Ur (1996), además de mencionar otros factores, como el ambiente de la clase, la familiaridad de los alumnos con la forma de trabajo, y el tipo y las características de las actividades, considera que la buena marcha y el éxito del trabajo en grupo depende fundamentalmente de cómo se organicen las actividades.

5.4.3.4 Mis hallazgos

Las opiniones de las profesoras entrevistadas respecto a este tema fueron variadas, pero sin duda claras y muy concretas. En las entrevistas salieron todos los factores recogidos en los puntos anteriores y otros como:

- el tema y la mecánica de la actividad;
- las diferencias de nivel dentro del grupo de trabajo o de la pareja;
- los diferentes ritmos de trabajo;
- que los alumnos se conozcan entre ellos o no y
- su motivación e intereses personales
- las instrucciones de trabajo.

5.4.3.4 Mi opinión personal

A continuación señalo algunos factores producto de mi reflexión y de haber vuelto a ver y a escuchar una y otra vez las clases y las entrevistas:

- a. el nivel del grupo;
 - b. el tamaño del grupo de clase;
 - c. el momento en que se realiza la actividad;
 - d. lo específico de la tarea a realizar y
 - e. que haya algo añadido, un motivo especial o un aliciente.
-
- a. Las actividades en clases de nivel intermedio en adelante, por lo general, funcionan mejor.
 - b. Es más fácil monitorizar el trabajo en clases con pocos estudiantes.
 - c. En las actividades hechas al comienzo de la clase a los alumnos les cuesta ponerse en marcha; cuando se hacen al final de la clase los alumnos están cansados y han perdido energía y concentración.
 - d. Cuanto más específica sea la tarea a realizar o resolver, más esfuerzo ponen los alumnos en ello. Ejemplos de tareas específicas que observé fueron: hacer una lista de palabras, buscar formas verbales determinadas,

seleccionar consejos de un artículo, buscar argumentos para defender una postura.

e. Un toque de competitividad hace que los alumnos se metan más en la tarea, hace que ésta funcione mejor y da más pie a intercambios.

5.4.4 Tipos de actividades

5.4.4.1 Elección de una tipología

De las tres tipologías que recojo en el Cáp. 2 (Bases teóricas) me decidí por el de N. Sans (2000) no sólo por ser la más reciente, sino porque al estar familiarizada con ella me sería más útil para clasificar las actividades observadas.

5.4.4.2 Una creencia extendida

Por lo general, en la documentación que he consultado sobre el tema, raramente se explicita o se da un listado de tipos de actividades apropiadas para trabajar en grupos. Sólo en dos de ellos (Richards y Lockhart (1998), y P. Ur (1996) encuentro una alusión a este aspecto.

Ambos mantienen la extendida creencia de que las actividades más apropiadas para trabajar en grupos y en parejas son ‘las actividades de comunicación oral, en las que hay flujo de información y cuyo objetivo principal es la fluidez’.

Tanto mi experiencia personal, como lo aprendido durante el Practicum, me dice que esto, si bien puede ser cierto, es limitado.

5.4.4.3 Mis hallazgos

Mi conclusión es que los tipos de actividades apropiados para hacer en parejas o en grupos son variados. Cada profesor, dependiendo de su estilo de enseñanza, del nivel de español de sus alumnos y del objetivo que persiguen eligen uno u otro tipo y uno u otro agrupamiento.

Todas las actividades, por variadas que fueran, tenían alguno de los siguientes rasgos o todos ellos combinados:

- flujo de información ‘necesaria’ entre los participantes;
- necesidad de colaboración/ ayuda;
- un elemento competitivo;
- una función social o afectiva y

- una función organizativa.

5.4.5 La organización de las actividades

• **P. Ur** (1996) habla de una estructura en cuatro fases:

- 1ª Fase: Presentación
- 2ª Fase: Proceso
- 3ª Fase: Cierre
- 4ª Fase: Retroalimentación

Esta autora considera que la organización de la actividad es uno de los factores de más peso en la buena marcha y éxito de la actividad. Una de las profesoras entrevistadas era de la misma opinión y, aunque las otras no llegaban tan lejos, si le daban importancia y eran conscientes de cómo influía en el desarrollo y resultado de las actividades.

En líneas generales la organización y la estructuración de las actividades observadas seguían esta estructura, de ahí que la parrilla de observación de R. Wajnryb (1992) que utilice en la segunda sesión, sirviera bien a mis propósitos.

• **J. Wheeler** (1994) habla de siete pasos. Estos mismos pasos están recogidos en las cuatro fases de P. Ur, así:

P. Ur	J. Wheeler
1ª Fase: Presentación	1. Explicar la actividad 2. Organizar los grupos 3. Poner un tiempo 4. Dar ejemplos o modelar la actividad
2ª Fase: Proceso	5. Circular: vigilar, ayudar, anotar errores
3ª Fase: Cierre	6. Hacer un seguimiento de la actividad
4ª Fase: Retroalimentación	7. Discutir la actividad

Como señalé en el apartado destinado a contestar las preguntas de la investigación, todas las profesoras parecen tener ideas muy claras sobre la segunda fase (proceso o actividad propiamente dicha) y su actuación es similar, pero difieren, incluso a veces descuidan las fases previas y posteriores a ella.

- Respecto a la primera fase, a diferencia de lo que aconsejan los autores anteriores, las profesoras observadas:

- normalmente primero forman los grupos y luego explican la actividad;
- excepto una de ellas, no llevan un control serio y consecuente del tiempo;
- en ocasiones se echa de menos ejemplos claros o un modelado de la actividad;
- raramente animan o simplemente dan a los estudiantes la oportunidad de hacer preguntas.
- A veces olvidan hacer un breve trabajo previo de contenidos lingüísticos, que ayudaría a los alumnos a hacer la actividad con mas confianza y seguridad.

- También en las fases cuarta y tercera se observan muchas diferencias entre actividades y profesores.

- A veces echo de menos una presentación del trabajo realizado. Si bien esto no es estrictamente necesario, si es posible, es mejor hacer siempre algo al final, una breve presentación, un resumen, una sesión de corrección o comentario de aspectos lingüísticos. Como señala J. Wheeler (1994) y como uno de los alumnos me comentaba en la entrevista, si no se hace algo para cerrar la actividad los alumnos no sienten que el profesor 'les enseña'.

5.4.6 Ventajas y problemas

5.4.6.1 Ventajas

Todos los autores consultados hacen hincapié en las grandes ventajas de esta forma de trabajo, frente a la 'clase plenaria' o al trabajo individual.

Todos coinciden en lo siguiente:

- trabajando en grupos o en parejas los alumnos tienen más posibilidades de usar la lengua meta,

- la interacción que se produce favorece la negociación del significado y
- el clima afectivo que se crea aumenta la motivación de los estudiantes.

Estos fueron detalles que también los alumnos entrevistados me comentaron, cuando les pregunté por qué les gustaba trabajar en parejas o en grupos.

5.4.6.2 Problemas

Al igual que los autores consultados, también los profesores y, principalmente, los alumnos fueron más parcos al hablar de los problemas.

- El problema más recurrente y que mencionan todos los autores y también mis entrevistados, es que los estudiantes no utilicen la lengua meta mientras trabajan.

Para las clases de inglés este es un problema que se da principalmente cuando se trabaja con grupos monolingües, pero en las clases de ELE el problema se extiende también a los grupos plurilingües, en los que el inglés se ha convertido en 'lengua franca'. No podemos obviar el hecho de que la gran mayoría de los estudiantes de ELE han estudiado inglés antes que español.

Tengo que señalar, al respecto, que alguna de las profesoras y la mayoría de los alumnos que participaron en mi investigación, aunque lo consideran en parte un problema, también le ven un lado positivo. Poder utilizar el inglés de vez en cuando les ayuda y les da seguridad.

- Otro problema recurrente es la desigualdad en la participación. Para paliar este problema, J. Wheeler (1994), basándose en la propia experiencia, aconseja asignar papeles a los componentes del grupo. Efectivamente, de las actividades en grupo que observé, en aquellas en las que cada estudiante tenían un papel o cometido claro, no se daba este problema.

- Las profesoras consideran también un problema serio que los estudiantes no sepan que hacer o que no vean el sentido a lo que están haciendo. Durante las sesiones de observación, confirmé que, como señalan Wheeler, en muchos casos la culpa es del profesor. Concretando, de las instrucciones y explicaciones que el profesor ha dado a los alumnos. La ausencia de ejemplos o modelos de lo que tienen que hacer y el no dar a los alumnos la

oportunidad de hacer preguntas aclaratorias antes de empezar a trabajar en el grupo es un factor decisivo en la marcha del trabajo.

- Tanto Wheeler, como J. Macdonough y C. Shaw (1996) hablan de exponer a los alumnos a un ‘modelo incorrecto de lengua’ y del temor a que copien errores de sus compañeros. Esto es algo que no parece preocupar a los profesores, sin embargo creo que si es algo que piensan los estudiantes. Durante las entrevistas observé, que si bien eran reacios a reconocerlo abiertamente y hablan de ‘no entender al compañero’, ‘de que tenga más o menos nivel’, etc, el hecho de tener que hablar con alguien ‘que no habla bien’ , lo consideran, sino un problema, al menos un mal menor.

CONCLUSIONES

Validez y fiabilidad: limitaciones de mi estudio

A lo largo de todo el proceso de investigación, he intentado tener en cuenta diferentes cuestiones que propiciaran la fiabilidad y la validez de mi estudio y he puesto los medios que las circunstancias me permitían para salvaguardarlas.

A pesar de ello soy consciente de las limitaciones de mi estudio. Entre ellas, además de la obvia ‘paradoja del observador’, puedo citar lo reducido de la muestra, tanto en número de grupos, como de clases observadas y, evidentemente el haberme visto limitada a un tipo específico de escuela.

Este último aspecto, sin duda, le resta validez externa, reduciendo su aplicabilidad o generabilidad a otros contextos de enseñanza.

Con todo, espero que mi trabajo sea de alguna utilidad a mis colegas, al menos a aquellos que desarrollan su labor en academias privadas de idiomas.

¿Qué se deduce de los datos?

Después de haber analizado los datos y de haber reflexionado sobre ellos, he llegado, si no a grandes hallazgos, sí a importantes y claras conclusiones sobre el trabajo en grupos y en parejas.

Divido éstas en conclusiones generales y conclusiones específicas.

• Conclusiones generales

- 1.** En este contexto de enseñanza – aprendizaje, el trabajo en grupos y en parejas son formas habituales de trabajo. Generalmente aceptadas y apreciadas.
- 2.** Tanto profesores, como alumnos son conscientes de su función didáctica, social y organizativa.
- 3.** Para unos y otros las ventajas que conllevan compensan los problemas que producen.
- 4.** Su funcionamiento y su éxito dependen de factores diversos que hay que tener en cuenta al organizar las actividades.
- 5.** Todos los profesores estructuran las actividades en tres fases: introducción, desarrollo y cierre.

6. El trabajo en grupo y en parejas es apropiado para tipos variados de actividades.

● Conclusiones específicas

1. De sus muchas ventajas, las más destacadas y obvias son:

- la descentralización de la figura del profesor y el posibilitarle ejercer papeles más variados;
- aumentar las oportunidades de los alumnos de usar en clase la lengua meta y de participar activamente;
- posibilitar que los alumnos se ayuden entre ellos y
- ayudarles a conocerse mejor.

2. Todos los profesores organizan con esmero la parte central de las actividades, pero, a veces, descuidan la introducción y el cierre de las mismas.

3. Los problemas más recurrentes y que más preocupan a los profesores son:

- que los alumnos no hablen español mientras trabajan;
- que no participen por igual y
- que no sepan que hacer.

4. No sólo las actividades de fluidez oral son apropiadas para trabajar en grupos y en parejas, también se puede trabajar con éxito actividades de conceptualización, de reflexión y descubrimiento de formas y usos.

Recomendaciones

Quiero concluir este trabajo con mis humildes recomendaciones para aquellos que de diferentes maneras están implicados en la enseñanza – aprendizaje de ELE.

● Para los profesores

1. Una mala introducción o presentación de la actividad conlleva muchos problemas, como que los alumnos participen desigualmente en la actividad o incluso que permanezcan inactivos, sin saber muy bien que hacer.

- Sé muy explícito en las instrucciones.
- Pon siempre ejemplos y modela lo que quieres que hagan los alumnos. Muchas veces un breve ejemplo vale más que una explicación larga.

2. Cuando al trabajo en las parejas o en los grupos no les sigue una puesta en común, con retroalimentación por parte del profesor o de los compañeros, los alumnos perciben la actividad como algo inacabado. A veces, no ven el sentido a lo que han estado haciendo y sienten que el profesor no 'les enseña'.

- Procura hacer siempre algo, por breve que sea, que haga ver al alumno el sentido a lo que ha estado haciendo con sus compañeros.

- Cuando un grupo o su portavoz presente el trabajo realizado, da a los alumnos un motivo para escuchar. Si no lo haces lo más probable es que se limiten a escuchar de forma pasiva o incluso que se desentienden por completo.

3. Hasta un punto es normal y natural que no todos los alumnos pongan el mismo interés en lo que hacen y que no participen por igual. Es algo natural en cualquier grupo (en o fuera del aula). Que participen o no, a veces, dependerá de factores contra los que tú no puedes hacer nada.

De todos modos, sí hay algunas cosas, que como gerente de la clase puedes hacer y que contribuirán, si no a asegurar, al menos a incrementar la participación:

- Pon un objetivo claro y visible, algo que tengan que conseguir, elaborar y producir juntos;

- Principalmente en el trabajo en grupos asigna papeles a sus componentes. Si cada uno tiene un cometido específico, no sólo se esforzará en hacer bien su parte, sino que también los demás le apremiarán a que lo haga.

- Controla el tiempo. Cuando una actividad se alarga demasiado, aquellos alumnos que han terminado, tienden a desconectarse de la clase e incluso pueden molestar a los que todavía están trabajando.

4. Una de las principales ventajas de trabajar en parejas o en grupos es que aumentan las oportunidades de usar la lengua meta. ¿Qué pasa, entonces, si mis alumnos empiezan a hablar en su lengua o, peor, hablan en inglés sea cual sea su lengua materna? Ante este hecho, tres consejos.

- Primero, sé comprensivo. ¿No te sientes tú 'raro' cuando has tenido que hablar en otra lengua con un español? ¿En la vida 'real', en situaciones en las que necesitas hacerte entender, no recurre a la lengua que dominas mejor o a la que tienes en común con tu interlocutor?

- Teniendo en cuenta este hecho, recuerda a tus alumnos lo importante que es que intenten comunicarse en español y pon normas de cuando se puede

o no se puede hablar en su lengua materna o en inglés.

- Llévalo con tacto y con humor. A veces un toque de atención y una broma son más efectivos que una amenaza. Actuar de ‘policía lingüística’ es contraproducente y te distraerá de cosas más importantes.

5. Esas actividades que pretenden que el alumno trabaje de forma inductiva y que no consigues que funcionen.

- Intenta estructurarlas de forma que parte del trabajo se haga en parejas.

A los alumnos les costará menos y les dará menos vergüenza hacer sus hipótesis delante de un compañero que delante de toda la clase.

• **Para organizadores de encuentros y jornadas de formación de profesores**

A estos foros solemos llevar propuestas interesantes para la clase, pero pocas veces llevamos nuestras preocupaciones y nuestros problemas.

Si bien, por una parte, es natural y comprensible que nos de reparo ‘airear los trapos sucios’ en público, también es cierto que muchas veces salimos de un taller en el que se ha presentado una propuesta audaz, pensando: *‘muy interesante, pero ya me gustaría a mi verle haciendo eso con mis grupos’*.

Tenemos que acostumbrarnos a sacar nuestras dudas y nuestros problemas de la sala de profesores, a llevarlos a foros más amplios, a compartirlos y a buscar soluciones juntos.

Me gustaría que los organizadores de próximos encuentros, cuando el tema de mi estudio forme parte de su programa, den cabida a presentaciones en las que también se hable de los problemas y dificultades que se les presentan al trabajar en grupos o en parejas.

• **Para los autores de materiales didácticos y editores**

Los libros de textos están llenos de actividades en las que se pide a los alumnos que trabajen con su compañero o que formen un grupo. También existen materiales complementarios dedicados especialmente a actividades destinadas a trabajar en grupos y en parejas.

Recomendaría a los autores de libros de texto y a los editores que, en la medida de lo posible, elaboraran dichas actividades de forma que, tanto su estructura, como sus objetivos fueran claros para el usuario. Además les animo a que sigan produciendo materiales complementarios, que contengan,

no sólo tipos variados de actividades, sino sugerencias de trabajo para el usuario.

• **Para otros investigadores**

Animo a otros investigadores a que elijan este tema y a que lo investiguen en otros contextos o desde otras perspectivas. Sería interesante ver las similitudes y diferencias con mis respuestas.

También me gustaría que otros profundizaran en aspectos en los que a mi no me ha sido posible detenerme. Entre ellos puedo citar las diferencias entre el trabajo en grupos y en parejas, tipos de actividades apropiadas para uno u otro agrupamiento, técnicas y formas de guiar las actividades con efectividad o maneras de enfrentarse a los problemas más comunes.

BIBLIOGRAFIA

- ALLWRIGHT, D. & BAILEY K.M.(1991): *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: C.U.P.
- ALONSO, E. (1994): *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa. Capítulo 2
- EDUESPA(2004)
www.eduespa.org/datos_sectoriales/estructura_sectoriale.asp
- GIOVANNINI et al. (1996): *Profesor en acción 1*. Madrid: Edelsa.
- LITTLEWOOD, W. (1981): *Communicative Language Teaching. An Introduction*. Capítulo. 5. Cambridge: C.U.P.
- LONG, M.H. & PORTER, P. A. (1985): "Group Work, Interlanguage Talk and Second Language Acquisition". En *TESOL Quarterly* 19, 2, 207-228. Versión revisada.
- MACDONOUGH, J. & SHAW, C. (1993): *Materials and Methods in ELT*. Capítulo 11. Oxford: Blackwell.
- MARTÍN PERIS, E. (1993): "El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias", en Miquel, L. y Sans, N. (coord.) *Didáctica de ELE 1* (Actas Congreso Expolingua), Madrid: Fundación Actilibre, 167 -168
- MARTÍN PERIS, E. (1996): *Las actividades de aprendizaje en los manuales de ELE*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. Departament de Didactica de la Llengua I la Literatura.
- NUNAN, D. (1992): *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: C.U.P.
- NUSSBAUM, L. y TUSON, A. (1996): "El aula como espacio cultural y discursivo" en *Signos. Teoría y práctica de la educación* (vol.17, Pág. 14 – 21).
- PRABHU, N. S. (1992): Prabhu, N.S. "The dynamics of the language classroom". *TESOL Quarterly* 26 (225 -240).
- RICHARDS, J.L. & LOCKHART, C. (1998): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: C.U.P.
- SANS, N. (200:10 -22) "Criterios para la evaluación y diseño de materiales didácticos". *Actas del VIII Seminario de Dificultades de Enseñanza para Lusohablantes*.
- UR, P. (1996): *Course in Language Teaching*. Cambridge: C.U.P.

WHEELER, J. (1994): "Overcoming Difficulties in Pair and Group work activities" en *Forum* (vol. 32,n.3).

WILLIAMS, M. & BURDEN, R.L. (1997): *Psychology for language teachers*. Cambridge: C.U.P.

APÉNDICES

- Apéndice 1: 2ª sesión de observación (profesora 1)
- Apéndice 2: 2ª sesión de observación (profesora 2)
- Apéndice 3: 2ª sesión de observación (profesora 4)
- Apéndice 4: Entrevista profesora 1
- Apéndice 5: Entrevista profesora 3
- Apéndice 6: Entrevista profesora 4
- Apéndice 7: Entrevista Robert
- Apéndice 8: Entrevista Gulio
- Apéndice 9: Entrevista David
- Apéndice 10: Entrevista Kate y Arie

APÉNDICE 1:

2ª SESIÓN DE OBSERVACIÓN – Grupo 1

• Actividad 1

Tiempo: 15 min.

1ª Fase: Introducción de la actividad

1. Creación, distribución y organización de los grupos

A. Distribución y composición de los grupos: ¿Quién? Y ¿Cómo?

La profesora divide a los alumnos en parejas, intentando que no trabajen juntos alumnos con la misma lengua materna.

B. ¿Qué dificultades se producen?

Aunque les cuesta cambiarse de sitio, los alumnos parecen entender la intención de la profesora y no protestan, ni preguntan por qué.

2. Instrucciones, ejemplos y/o modelado de la actividad

A. ¿Qué hace y qué dice el profesor?

Explica la mecánica de la actividad, mostrando el material gráfico que los alumnos tienen que utilizar. Habla muy despacio y haciendo muchos gestos.

B. ¿Qué hacen/ cómo reaccionan los alumnos?

Escuchan atentísimos con ‘cara de pregunta’, pero no hacen preguntas.

C. ¿Qué tipo de interacción se produce?

La profesora habla y los alumnos escuchan.

D. ¿Qué dificultades/problemas se presentan?

No observo ninguna dificultad. Los alumnos parecen haber entendido lo que la profesora quiere que hagan.

2ª Fase: La actividad propiamente dicha

A. ¿Cómo monitoriza el profesor la actividad?

La profesora no monitoriza el tiempo de forma explícita.

B. ¿En qué circunstancias habla con los grupos?

Para subsanar la desigualdad numérica de uno de los grupos, decide trabajar con uno de ellos. Esto le impide controlar lo que pasa en los otros grupos y ayudarles.

Durante el trabajo sólo se levanta una vez a hablar con otro grupo que quiere preguntarle algo.

C. Nivel de participación de los alumnos y diferencias entre los alumnos y los grupos

En general todos los alumnos participan. Se puede observar que en cada grupo es un alumno el que lleva la voz cantante.

D. Tipo de interacción que se produce entre ellos

En la actividad hay vacío de información y negociación del significado. Los alumnos se ayudan y se corrigen unos a otros.

E. Lengua o lenguas que utilizan

Aunque predomina el español. Los alumnos, saltándose la división de parejas, consultan a otros en italiano, alemán o inglés.

F. ¿Qué dificultades/problemas se presentan?

A parte del uso de varias lenguas (si eso se puede considerar un problema) no observo ninguna dificultad o problemas.

3ª Fase: Cierre y paso a otra actividad

A. ¿Cómo llama el profesor la atención de los estudiantes para indicar que el tiempo ha terminado?

La profesora deja al alumno con el que estaba trabajando y se pone en pie delante de la clase. Esto parece indicar a los alumnos que la actividad ha terminado.

B. Presentación del trabajo y feedback

No hay ni presentación, ni feedback. La profesora pasa directamente a la siguiente actividad.

C. Disolución de los grupos y paso a otra actividad

(Ver A)

D. ¿Qué dificultades/problemas se presentan?

Cierta confusión.

● **Actividad 2**

Tiempo: 30 min.

1ª Fase: Introducción de la actividad

1. Creación, distribución y organización de los grupos

A. Distribución y composición de los grupos: ¿Quién? Y ¿Cómo?

Pide a los alumnos que vuelvan con la pareja con la que hicieron la primera actividad.

B. ¿Qué dificultades se producen?

No hay dificultades aparentes.

2. Instrucciones, ejemplos y/o modelado de la actividad

A. ¿Qué hace y qué dice el profesor?

Retoma la actividad anterior y la enlaza con lo que van a hacer ahora. Explica la mecánica de la actividad, hablando muy despacio y haciendo muchos gestos.

B. ¿Qué hacen/ cómo reaccionan los alumnos?

Escuchan atentos, sin hacer preguntas.

C. ¿Qué tipo de interacción se produce?

La profesora habla y los alumnos escuchan.

D. ¿Qué dificultades/problemas se presentan?

Aparentemente, ninguna.

2ª Fase: La actividad propiamente dicha

A. ¿Cómo monitoriza el profesor la actividad?

La profesora no monitoriza el tiempo de forma explícita. Se pasea por el aula mientras los alumnos trabajan.

B. ¿En qué circunstancias habla con los grupos?

No interviene mucho, sólo mira a los alumnos que parecen no participar y ayuda a un alumno que tiene problemas con el material.

C. Nivel de participación de los alumnos y diferencias entre los alumnos y los grupos

Participación desigual. Cada pareja trabaja a su ritmo.

D. Tipo de interacción que se produce entre ellos

Hablan entre ellos para hacer la actividad y de vez en cuando preguntan palabras a la profesora que les responde a veces con una explicación, a veces con una traducción.

E. Lengua o lenguas que utilizan

En general español, aunque se oyen susurros en varias lenguas.

F. ¿Qué dificultades/problemas se presentan?

Una de las parejas tarda más y las que han terminado no saben muy bien que hacer.

3ª Fase: Cierre y paso a otra actividad

A. ¿Cómo llama el profesor la atención de los estudiantes para indicar que el tiempo ha terminado?

La profesora se pone en el centro de la clase y reparte nuevo material.

B. Presentación del trabajo y feedback

La profesora va pasando por los grupos, corrigiendo y dando el resultado correcto. Luego pide a un alumno de cada grupo que lea sus soluciones.

C. Disolución de los grupos y paso a otra actividad

Pide a los alumnos que escriban las soluciones correctas y que las tengan listas para iniciar la clase el día siguiente

D. ¿Qué dificultades/problemas se presentan?

Los últimos 5 minutos la mayor parte de los alumnos están inactivos, sin saber que hacer.

APÉNDICE 2:

2ª SESIÓN DE OBSERVACIÓN – Grupo 2

• Actividad 1

Tiempo: 30 min.

1ª Fase: Introducción de la actividad

1. Creación, distribución y organización de los grupos

A. Distribución y composición de los grupos: ¿Quién? Y ¿Cómo?

La profesora pide a los alumnos que trabajen en parejas, sin indicar quien tiene que hacer pareja con quien.

B. ¿Qué dificultades se producen?

Aparentemente ninguna.

2. Instrucciones, ejemplos y/o modelado de la actividad

A. ¿Qué hace y qué dice el profesor?

Reparte primero el material de trabajo y luego explica que hay que hacer.

B. ¿Qué hacen/ cómo reaccionan los alumnos?

Escuchan con cierto desinterés, pero cuando el profesor termina se ponen manos a la obra.

C. ¿Qué tipo de interacción se produce?

La profesora habla y los alumnos escuchan

D. ¿Qué dificultades/problemas se presentan?

No observo ninguna dificultad. Los alumnos parecen dar por sentado que cuando la profesora dice 'ahora vamos a trabajar en parejas', tu pareja es el compañero de al lado.

2ª Fase: La actividad propiamente dicha

A. ¿Cómo monitoriza el profesor la actividad?

La profesora lleva control estricto del tiempo, se lo indica a los alumnos cuando empiezan a trabajar y se lo recuerda cuando el tiempo señalado se está agotando.

B. ¿En qué circunstancias habla con los grupos?

Se sienta en un lugar apartado y pone música clásica. Atiende a aclaraciones de vocabulario y hace bromas. Luego de repente se levanta y

llama la atención de los alumnos para aclarar un error. Hacia el final, se levanta y va escribiendo alguna frase en la pizarra.

C. Nivel de participación de los alumnos y diferencias entre los alumnos y los grupos

El grupito de tres estudiantes parece funcionar peor, uno de ellos se mantiene un poco al margen.

D. Tipo de interacción que se produce entre ellos

Los alumnos hablan con su pareja y la escuchan para dar con las soluciones correctas.

E. Lengua o lenguas que utilizan

Aunque hablan generalmente en el español, se dan aclaraciones en inglés y en alemán.

F. ¿Qué dificultades/problemas se presentan?

Aparentemente ninguna, a parte de las señaladas en el grupo de tres estudiantes.

3ª Fase: Cierre y paso a otra actividad

A. ¿Cómo llama el profesor la atención de los estudiantes para indicar que el tiempo ha terminado?

Dice que el tiempo ha terminado y les indica que empiecen a leer sus soluciones.

B. Presentación del trabajo

Como nadie toma la iniciativa, la profesora tira una pelota a uno de los alumnos, éste se ríe, lee su expresión y tira la pelota a un compañero, que dice su frase y a su vez pasa la pelota (así sucesivamente) hasta que terminan.

C. Disolución de los grupos y paso a otra actividad (feedback)

Recoge la pelota y los papeles y va haciendo en la pizarra un resumen de los contenidos trabajados.

D. ¿Qué dificultades/problemas se presentan?

Empieza un murmullo que poco a poco sube de tono. La profesora llama la atención un par de veces.

• **Actividad 2**

Tiempo: 20 min.

1ª Fase: Introducción de la actividad

1. Creación, distribución y organización de los grupos

A. Distribución y composición de los grupos: ¿Quién? Y ¿Cómo?

Pide a los alumnos que hagan grupos de tres.

B. ¿Qué dificultades se producen?

Uno de los grupos se queda con dos estudiantes y la profesora me pide que me una a él. Los demás grupos protestan.

2. Instrucciones, ejemplos y/o modelado de la actividad

A. ¿Qué hace y qué dice el profesor?

Reparte el material (fotos recortadas de periódicos y revistas) haciendo bromas sobre su 'antigüedad'.

B. ¿Qué hacen/ cómo reaccionan los alumnos?

Escuchan y miran las fotos haciendo bromas en varias lenguas.

C. ¿Qué tipo de interacción se produce?

La profesora explica, los alumnos escuchan y hacen preguntas.

D. ¿Qué dificultades/problemas se presentan?

Hay un cierto caos, hasta que la profesora hace una llamada de atención y nos indica que empecemos a trabajar.

2ª Fase: La actividad propiamente dicha

A. ¿Cómo monitoriza el profesor la actividad?

Indica el tiempo de que disponen: '15 minutos y ni uno más'.

B. ¿En qué circunstancias habla con los grupos?

Les llama la atención de vez en cuando para que utilicen determinadas expresiones escritas en la pizarra.

C. Nivel de participación de los alumnos y diferencias entre los alumnos y los grupos

Por lo general uno de los estudiantes de cada trío participa menos.

D. Tipo de interacción que se produce entre ellos

Una interacción 'auténtica': hay intercambio de opiniones, aclaraciones de significado y un interés genuino por imponer la propia opinión.

E. Lengua o lenguas que utilizan

Los alumnos empiezan en español, pero poco a poco se van oyendo palabras en alemán y en inglés.

F. ¿Qué dificultades/problemas se presentan?

Cierta desigualdad en la participación de los integrantes de cada grupo. Los alumnos intentan usar las expresiones que les indica la profesora, pero al poco tiempo se olvidan y se expresan como pueden.

3ª Fase: Cierre y paso a otra actividad

A. ¿Cómo llama el profesor la atención de los estudiantes para indicar que el tiempo ha terminado?

La profesora recoge las fotos y les pregunta si les gustan los esquemas.

B. Presentación del trabajo y feedback

No hay presentación del trabajo realizado con las fotos.

C. Disolución de los grupos, feedback y paso a otra actividad

Se disuelven los grupo y la profesora empieza a trabajar de forma frontal, explicando el esquema y añadiendo ejemplos a los que ya aparecen.

D. ¿Qué dificultades/problemas se presentan?

Aparentemente ninguna

APÉNDICE 3:

2ª SESIÓN DE OBSERVACIÓN – Grupo 4

• Actividad 1

Tiempo: 30 min.

1ª Fase: Introducción de la actividad

1. Creación, distribución y organización de los grupos

A. Distribución y composición de los grupos: ¿Quién? Y ¿Cómo?

La profesora distribuye a los alumnos en dos grupos de tres, dos ‘comites de crisis’.

B. ¿Qué dificultades se producen?

Uno de los alumnos se aparta y los demás le llaman.

2. Instrucciones, ejemplos y/o modelado de la actividad

A. ¿Qué hace y qué dice el profesor?

La profesora indica a los alumnos que van a retomar la actividad del día anterior (los problemas), pero que ahora en vez de hablar de las causas van a pensar en las posibles consecuencias.

Hace un repaso de las conjunciones y expresiones para hablar de consecuencias.

B. ¿Qué hacen/ cómo reaccionan los alumnos?

Con excepción de uno de ellos, hacen preguntas sobre las formas y bromean entre ellos sobre lo que para los otros son problemas importantes.

C. ¿Qué tipo de interacción se produce?

Los alumnos interactúan con la profesora, haciendo preguntas y aclaraciones; también hay interacción entre los alumnos.

D. ¿Qué dificultades/problemas se presentan?

Como es habitual en este grupo, hay risas, digresiones del tema y un cierto caos, que por otra parte, no impide que luego trabajen bien.

2ª Fase: La actividad propiamente dicha

A. ¿Cómo monitoriza el profesor la actividad?

La profesora no fija un tiempo determinado, pero cuando ve que se alargan les va apremiando para que terminen.

B. ¿En qué circunstancias habla con los grupos?

Cuando le llaman porque tienen dudas o cuando le piden una traducción.

C. Nivel de participación de los alumnos y diferencias entre los alumnos y los grupos

El nivel de participación es muy bueno. Quizá influya en ello el hecho que hayan sido los mismos alumnos los que han elegido los problemas que les preocupan.

D. Tipo de interacción que se produce entre ellos

En cada grupo los alumnos no sólo se tienen que poner de acuerdo en las formas que tienen que utilizar, sino en lo que cada uno cree que son las consecuencias de cada problema.

E. Lengua o lenguas que utilizan

En general en español. Los dos franceses que trabajan juntos, aunque de vez en cuando se explican cosas en francés, intentan luego continuar en español.

F. ¿Qué dificultades/problemas se presentan?

Aparentemente ninguna.

3ª Fase: Cierre y paso a otra actividad

A. ¿Cómo llama el profesor la atención de los estudiantes para indicar que el tiempo ha terminado?

Va repartiendo nuevo material que contiene algunas expresiones para expresar consecuencia. Pide al equipo francés que empiece. ('A ver, el equipo francés...').

B. Presentación del trabajo y feedback

Un portavoz de cada grupo expone lo que para ellos son las consecuencias de cada problema. La profesora hace correcciones y comentarios de gramática y de vocabulario.

D. ¿Qué dificultades/problemas se presentan?

Mientras un grupo está exponiendo las consecuencias de sus problemas el otro queda al margen, sin escuchar de forma activa, ni participar.

C. Disolución de los grupos y paso a otra actividad

Entrega nuevo material de trabajo y empieza a explicar como van a utilizarlo.

• **Actividad 2**

Tiempo: 20 min.

1ª Fase: Introducción de la actividad

1. Creación, distribución y organización de los grupos

A. Distribución y composición de los grupos: ¿Quién? Y ¿Cómo?

La profesora indica a los alumnos que van a trabajar en parejas.

B. ¿Qué dificultades se producen?

Algunos estudiantes no se dan por aludidos y siguen trabajando en la parte individual de la actividad.

2. Instrucciones, ejemplos y/o modelado de la actividad

A. ¿Qué hace y qué dice el profesor?

Explica lo que tienen que hacer y con quien lo tienen que hacer.

Hace el primer ejemplo.

B. ¿Qué hacen/ cómo reaccionan los alumnos?

Parte de los estudiantes escuchan, miran el ejercicio y hacen preguntas.

Un par de estudiantes andan despistados, terminando lo que estaban haciendo o hablando con sus compañeros de otras cosas. La profesora se da cuenta y hace una broma para que arranquen.

C. ¿Qué tipo de interacción se produce?

La profesora explica, los estudiantes le hacen preguntas y comentan cosas entre ellos. Interacción oral entre la profesora y los estudiantes.

D. ¿Qué dificultades/problemas se presentan?

Las señaladas en el punto B.

2ª Fase: La actividad propiamente dicha

A. ¿Cómo monitoriza el profesor la actividad?

La profesora no monitoriza el tiempo de forma explícita.

B. ¿En qué circunstancias habla con los grupos?

La profesora va pasando por los grupos, escuchando, respondiendo a preguntas de gramática y aclarando el significado de algunas palabras.

C. Nivel de participación de los alumnos y diferencias entre los alumnos y los grupos

Una de las parejas no funciona, pues un estudiante sigue aislado y a lo suyo. Los demás tratan de resolver la actividad con su compañero.

D. Tipo de interacción que se produce entre ellos

En la actividad hay vacío de información y negociación del significado. Los alumnos se ayudan y se corrigen unos a otros.

E. Lengua o lenguas que utilizan

Aunque empiezan en español, poco a poco se va oyendo más inglés y francés.

F. ¿Qué dificultades/problemas se presentan?

Principalmente, la señalada en el punto C. Quizá también que, como la profesora no controla el tiempo, la actividad se alarga demasiado y algunos estudiantes empiezan a despistarse y a hablar de otras cosas.

3ª Fase: Cierre y paso a otra actividad

A. ¿Cómo llama el profesor la atención de los estudiantes para indicar que el tiempo ha terminado?

Nombra a un alumno para que empiece a leer.

B. Presentación del trabajo y feedback

Un alumno de cada pareja va leyendo las soluciones. La profesora corrige o pide a otros alumnos que corrijan.

C. Disolución de los grupos y paso a otra actividad

La profesora pregunta si hay dudas e indica que van a continuar con una actividad que empezaron el día anterior.

D. ¿Qué dificultades/problemas se presentan?

Cierta confusión y murmullos.

APÉNDICE 4:

Entrevista Profesora 1

Yo = Y

P1. = Profesora 1

Y. Ahora te voy a hacer una serie de preguntas. A veces te cortaré, pero a ti tampoco te importe interrumpirme, ¿vale?

P1 Vale, sí.

Y. **La primera pregunta, entonces ... ¿Sueles hacer actividades en parejas o en pequeños grupos? ¿Cuáles sueles hacer más?**

P1. Especialmente, eh, depende de, de digamos de la cantidad de integrantes del grupo, ¿no? Si el grupo es, es también un grupo dinámico prefiero hacerlo en pareja, uhmm, porque sé como pueden trabajar.

Y. ¿Tus grupos son pequeños?

P1. No más de diez, eh, pero si hay menos de diez estudiantes prefiero hacer el trabajo en parejas, pero si los grupos son un poquito más numerosos y ... a veces el mismo desnivel es un poco marcado, más marcado dentro del grupo, entonces prefiero hacerlo en grupo para que los alumnos que no tengan una buena comprensión se integren y... y puedan entender mejor los ejercicios que estamos haciendo.

Y. Vale. Cuando me refiero a grupo quiero decir cualquier grupo de trabajo con más de dos estudiantes [...]

P1. Sí, yo también me refiero a lo mismo, sí, ...

Y. Bueno, vale, entonces ... ahora cuéntame **¿qué tipos de actividades sueles hacer en parejas o en grupos?**

P1. Especialmente cuando se refiere a temas gramaticales, ¿eh? puntuales. Me gusta más hacerlas en grupo, especialmente con temas difíciles, como pueden ser los pasados, por ejemplo ... Entonces me gusta hacer muchos ejercicios tipo 'Dual', que tienen que complementar un alumno y otro ... Pienso que eso es una manera de fijar más los conocimientos.

Y. Entonces, el porque, como me dices, es para que se ayuden.

P1. Sí.

Y. ¿Cómo organizas una actividad en grupo? ¿Me puedes contar qué partes tiene para ti?

P1. Tú me preguntas, ¿en qué momento de la clase? ¿dónde pongo la actividad?

Y. No, NO, lo que yo quiero decir es si primero haces una introducción o si haces los grupos, piensa en una actividad concreta ...

P1. Sí, sí, lo que hago, a veces, es a ver ... que me digan números pares o impares, y entonces trato de formar los grupos en forma que, vamos que no lo decido yo, sino que es un poco así, al azar.

Y. O sea, que formas tú los grupos, pero lo haces de forma aleatoria.

P1. Sí, si, bueno ..., pero depende de los temas, ¿eh? Hay grupos que no, que yo ya conozco al grupo, sé que hay personas que tienen una dificultad diferente y ya entonces, ya sé donde voy a poner a esa persona, en que grupo.

Trato de no poner personas juntas, juntas que tengan muchas dificultades. Las trato de poner en grupos diferentes, para que puedan ..., digamos mejorar ... y, bueno, la finalidad del ejercicio es aprender un poco más. En cambio, si están trabajando solos, esas personas que tienen MÁS dificultades, entonces, además van a aprender MÁS LENTAMENTE que el resto.

Y. Ah,... un poco relacionado con lo que has dicho, con las dificultades que tiene cada alumno, hay una serie de factores que influyen ... , a parte del humor, del estado de ánimo que tengas ese día, que influyen en que funcione o no funcione la actividad. A mí se me ocurren (tú me puedes mencionar otras) que puede ser el contenido, puede ser el contenido, o el nivel del grupo, las instrucciones que tú das, ...

Tú, ¿tú cuáles crees que son factores importantes para que una actividad en grupo funcione?

P1.Ummm, ...

Y. A parte del estado de ánimo, del día que tenga cada uno ...

P1.Y del tema.

Y. Y del tema, ese sería para ti otro.

P1. Sí, para mí el tema es un factor. A veces he ido a clase ya teniendo muy claro que iba a hacer una actividad en grupo y me he dado cuenta que el tema, o la forma que recibían los alumnos el tema ... pues que no, que no hice la actividad después.

- Y.** Que no iba a funcionar.
- P1.** Que no iba a funcionar con ellos, no.
- Y.** ¿Alguna cosa más?
- P1.** Uhmm ... ¿qué otro factor dices tú que puede ...
- Y.** Sí ..
- P1.** ¿Influir?
- Y.** Sí.
- P1.** Bueno, ya lo he dicho antes, que un poco el nivel de conocimiento de español que pueden tener los estudiantes, pero no el nivel en cuanto a que es un nivel A1 o A2, sino el ...digamos, hay estudiantes que ESTÁN en un determinado grupo, pero sus conocimientos SON diferentes al de los otros, bueno, y trato, trato de poner estudiantes que sean de distinta lengua materna.
- Y.** ¿O sea que la lengua sería otro factor?
- P1.** Sí, bueno no sólo por ..., sino también porque me gusta que también ellos se conozcan, porque la razón del grupo no es sólo aprender, aprender cosas, sino a ... a conocerse y relacionarse entre ellos.
- Y.** Hasta ahora has mencionado factores ..., uno que es externo, digamos es una cosa de fuera, EL TEMA, otro que, que es de los alumnos, es su lengua materna o sus dificultades ... su nivel. Yo te voy a mencionar otro factor que viene de ti, LAS INSTRUCCIONES que das ...
- P1.** ¿Uhmm ...?
- Y.** Por ejemplo, tú tienes muy claro lo que quieres que hagan, ¿no? Y tú se lo explicas. ¿Tú crees que ese es un factor importante?
- P1.** Sí, sí. Yo creo que como se explica y, digamos, como se dan las instrucciones, es diferente para cada grupo.
- Hay estudiantes que necesitan que uno repita las instrucciones, hay estudiantes que no quieren que uno repita, *'no, no, está claro, lo hemos entendido'*. Pero creo que las instrucciones son fundamentales para que con el ejercicio se logre el objetivo.
- Y.** Resumiendo, me has mencionado el tema, la dificultad, la diferencia de niveles,...
- P1.** Sí ...
- Y.** ¿La lengua materna de los estudiantes?
- P1.** Sí.

Y. Y luego, que lo he sacado yo, lo de las instrucciones, ¿OK?

P1. Sí.

Y. Ahora algo relacionado, que parece igual, pero, no, no es lo mismo.

Las consecuencias de estos factores, ... **LOS PROBLEMAS. En general ¿qué tipo de problemas se presentan cuando haces actividades en pequeños grupos, o en parejas, que ... ¿cuáles son los más comunes?**

P1. El ... los más comunes, es que a veces desconocen el tipo de actividad que vas a hacer. Por ejemplo, un crucigrama. Hay personas que no conocen, que no saben, que le cuesta enfrentarse a algo nuevo. Eso puede traer muchas dificultades ... Y no es una cosa del idioma, del español, es otra cuestión.

Y. ¿Qué más? A ver, por ejemplo en esta escuela hay mucho alemán y, y hoy en día, yo me he fijado que en los pasillos los estudiantes hablan en inglés ...

P1. Sí, sí, la gran mayoría. Y cuando estás trabajando en grupos, no sé... yo no veo que sea un problema, sobre todo en grupos de principiantes, que, que un estudiante le explique a otro en su lengua, o bueno en inglés ... para mí no es un problema, sobre todo las primeras semanas,... las primeras semanas son muy difíciles.

Y. ¿Crees entonces que el nivel, que el nivel puede dar problemas, que es más difícil trabajar en grupo con un nivel A1, que con un nivel intermedio, por ejemplo.

P1. No, no. Lo que quiero decir es que hay estudiantes, en este nivel, que tienen más problemas para entender las instrucciones y que necesitan que alguien en su lengua les explique. ... [Sigue hablando de otras cosas, sólo tangencialmente relacionadas con el tema].

APÉNDICE 5:

Entrevista Profesora 3

Y. = Yo

P3. = Profesora 3

Y. Como ya sabes el tema es el trabajo en grupos y en parejas, pero la primera pregunta es un poco general. Entonces,... tú piensa en general, no en esas clases, sino en tus clases en general.

Te voy a mencionar distintos agrupamientos o formas de trabajo:

Toda la clase, cuando trabajas tú con TODOS los alumnos; en pequeños grupos, pequeños grupos que es más de dos; parejas e individual.

De estas una, dos, tres, cuatro formas, tú, en general, ¿qué agrupamiento crees que utilizas más?

P3. El de parejas, en parejas, trabajo de dos en dos. Es el que más uso.

Después sería ... hacer ..., como las clases son de ocho personas, hago dos grupos de cuatro y cuatro, y en último caso individual. Lo dejo para hacer una redacción ...

Y. ¿Y con toda la clase?

P3. ¿Con toda la clase ...? Umm..., pues por ejemplo para introducir un tema, hacer una lluvia de ideas, para comentar los resultados que se hayan hecho en una práctica de pareja, se comentan siempre en común y ... básicamente nada más. O sea cuando introduzco temas y les pido que saquen ideas, preconceptos que puedan tener y ... poca cosa más.

Y. Puede que sea una percepción mía. Yo no he visto más que tres clases y en estas tres clases bueno sí, sí trabajaste en parejas, normalmente sólo al final. O sea en una clase, en la primera clase por ejemplo, de las actividades que hiciste, hiciste una en parejas y ... hiciste varias, varias actividades con toda la clase.

P3. Ummm ... Porque, empezábamos el tema de la ciudad ... el tema de la ciudad y el campo. Entonces, primero introdujimos un poco de vocabulario, que me dijeran, que me dijeran palabras que supieran de la ciudad.

Y. Y luego hiciste esta actividad [...]

- P3.** [hablando al mismo tiempo que y] bueno, hicimos una actividad en parejas.
- Y.** Vale. Sí, bueno. Y me podrías decir por qué trabajas más en parejas que en pequeños grupos ... Si tienes un porque.
- P3.** Pues no creo que tenga un porque. No sé, quizás porque así puedo controlarlos mejor. No sé explicarlo exactamente porque... Muchos de estos jóvenes son un poco tímidos al principio, sobre todo como es el caso de este grupo, que es un grupo nuevo... Me parece que se abren más rápidamente si está mano a mano de dos en dos que si de repente están en un grupo de cuatro.
- Y.** O sea es como eso de que 'dos son compañía y tres son ...
- P3.** ¿Mogollón?
- Y.** Multitud.
- P3.** Creo que se abren mejor. Y luego pues entre ... luego cuando ya lo han hecho, ya han pasado por esa frase, por esa fase de hablarse, de hablarse en otro idioma, cuando tienen que poner las cosas en común, creo que entonces ... cogen más confianza después.
- Y.** Vale... Creo que ya doy por contestada la pregunta.
Entonces ..., centrándonos en esas actividades, la de parejas o la de grupos de cuatro ...
- ¿Qué tipo de actividades haces en parejas o en grupos?** Por tipo yo entiendo, entiendo ... conversación, juegos, lectura, gramática, Umm... vocabulario... qué ¿qué tipo de actividades?
- P3.** Hago actividades de vocabulario, normalmente que, en el que las dos partes tienen que interaccionar, o sea, uno tiene una parte del ejercicio, otro tiene la otra parte y tienen que ponerlas en común y ... hacer, y completar el ejercicio que se le pide...
- Y.** Ahá ?
- P4.** Vocabulario, de lecturas no hago, creo que no hago, no eso siempre lo hago en grupo, toda la clase, vamos.
- Y.** Vale.
- P3.** Sí, suelen ser ejercicios de libros como el 'Dos en dos' o 'Dual'.
- Y.** Sí, eso se llama, ... ¿sabes como se llama?
- P3.** No.
- Y.** Actividades de vacío de información.
- P3.** Eso, eso es lo que yo hago.

- Y.** Si yo, yo te pregunto '¿qué es esto?', señalando esta carpeta que las dos estamos viendo, pues no hay mucha comunicación, ¿no? Porque las dos la estamos viendo ... pero si yo te pregunto ¿qué hay dentro de tu carpeta ...? Porque no lo sé, es distinto.
- P3.** Pues esta, eso es lo que yo hago. Y después puedo trabajar con imágenes, con ... fotografías, con datos sueltos de cualquier cosa y ... que ellos me construyan una historia, cosas así.
- Y.** ¿Construir , re, ... reconstruir historias?
- P3.** Sí. Creo que es eso lo que más hago. En todos los niveles. Hablo en general. ¡eh!
- Y.** Ahá! Ahora vamos a ir a lo de los niveles, que puede ser un factor ... Los factores que influyen en que una ... funcione o no funcione. Aquí he puesto [señalando una lista que tenemos delante] A lo mejor a ti se te ocurren otras cosas ... El nivel del grupo, la nacionalidad, que sea mixto ...
el tipo de actividad, si funciona mejor una de gramática, o de ..., el contenido, las instrucciones que tú des ... Esos son los factores que pueden influir [...]
- P3.** En que no funcione.
- Y.** No, no, en que funcione o no funcione.
- P3.** Sí, yo me doy cuenta, si es un grupo inicial, que cuando doy las explicaciones, tipo de estos ... de vacío de información, por ejemplo ... Nunca vale con, con la información que doy a todos, luego tengo que ir pareja por pareja y volver a explicar.
- Y.** O sea, con iniciales, sería un factor las instrucciones, las instrucciones en español.
- P3.** Sí, sí. Luego tengo que volver, repetirlo. Porque también es verdad que ellos en esos niveles, también se sienten inseguros, en general. Es decir, muchas veces lo han entendido, pero, pero ... la falta de confianza ... les cuesta arrancar ¿no?
- Y.** ¡Ay! Por ejemplo, ... bueno, ya has mencionado las instrucciones, eh... el tipo de actividad, que sea un juego, que sea completar ... ¿Crees que el tipo de actividad influye, influye en que funcione mejor o peor?
- P3.** Yo creo que no, que si se explica bien el objetivo del ejercicio ... yo creo que no.

- Y.** [Señalando el papel] Esta ya me la has mencionado, me la has contestado sin preguntarte, o sea que se conozcan o no se conozcan [...]
- P3.** Y lo de la nacionalidad. Si tienes un oriental, si tienes un chino o un japonés, bueno ... si hablan inglés ... bueno ... parece que tienen un ojo en el compañero y otro en el profesor. Si no hablan inglés ... dependen de ti todo el tiempo ...
- Y.** O sea, que necesitan que el profesor esté siempre encima.
Bueno ... hemos mencionado también el nivel, el nivel del grupo es un factor importante.
- P3.** No, yo no creo que sea importante. Porque, para que salga bien, no. Porque cada ejercicio está adaptado a su nivel. Entonces si tú explicas bien las instrucciones y ellos sobre la marcha a lo mejor no lo cogen todo, todo lo que tienen que hacer ... y cogen una parte ... pero tú estás encima y les dices ‘ ahora hacéis esto y luego lo otro... No es un factor que produzca muchos problemas.
- Y.** Bueno, aunque en parte me lo has ido contestando, te voy a hacer la pregunta concreta.
- P3.** Pregunta.
- Y.** Esta pregunta es sobre ti. ¿Cómo organizas, cómo llevas la actividad? ¿Qué haces al principio, mientras y al final? Piensa, piensa un poco ... O sea, ¿cómo te comportas cuando empiezas la actividad, [...]
- P3.** Primero, primero hago como que no miro, hago como que no estoy mirando ... para, para que piensen [...]
- Y.** Antes, antes de eso, lo primero, antes de que empiecen.
- P3.** ¿Antes de explicar la actividad?
- Y.** No. Ahí voy, a explicar la actividad.
- P3.** ¿Qué que hago exactamente? ...
- Y.** Sí.
- P3.** Primero encuadro la actividad en el tema que estamos tratando, tanto en el libro, como en general ... en los contenidos. Pues yo que sé. Si voy a hacer un ejercicio de situar edificios en el plano, digo ‘ estamos hablando de la ciudad y el barrio ... Primero ..., antes se supone que hemos visto el vocabulario y todo lo que necesitan para comunicarse ...
- Y.** Ahá?

- P3.** Después ya le pongo juntos, les explico lo que tienen que hacer y les digo [...]
- Y.** O sea, ¿luego les dejas?
- P3.** Sí, les dejo y hago como que no, no miro. Porque si estás así no empiezan ellos, parece que esperan alguna señal ... Entonces me doy la vuelta, borro la pizarra,... o lo que sea, pero estoy escuchando a ver qué pasa, si están hablando, si hablan en español...o no. Les dejo un tiempo, no voy a agobiar enseguida, ¿O sí? No, depende. ¡Creo que no! Entonces voy pareja, por pareja..., voy dando la vuelta. A la segunda vuelta voy mirando que es lo que están haciendo. Ahí es cuando me doy cuenta de si lo que yo he explicado lo han entendido bien [...]
- Y.** O si están [...]
- P3.** Si están pensando mucho y no hablan nada ...Ahí es donde yo lo veo. Pero en un principio no, yo no lo hago, yo me quedo al margen.
- Y.** ¿Y normalmente controlas el tiempo?
- P3.** Sí, normalmente controlo el tiempo ... máximo veinte minutos hacerlo y diez minutos la puesta en común. Normalmente son ... es media hora.
- Y.** O sea, ¿normalmente acabas con una puesta en común?
- P3.** Sí, sí. Bueno, si es un ejercicio muy mecánico, no. Bueno lo corregimos todos, ... y también les digo que si identifican un error de la pareja que se lo digan, que se corrijan entre ellos ... También con otro tipo de ejercicio ... lo de las historias, lo de las historias ... Yo escribo exactamente lo que han construido, lo escribo tal cual [...]
- Y.** O sea, que siempre haces una presentación y un feedback en el que haces o se hacen las correcciones ...?
- P3.** Sí, claro, sí.
- Y.** Bueno, aunque algunos me los has mencionado ya de pasada ... **La última pregunta que tengo es sobre los problemas que se puedan producir ...**
Bueno ... tú mencionaste, por ejemplo lo de no entender las instrucciones, (asiente con la cabeza) ¿lo de que se pongan a hablar en su lengua, o en inglés [...]?
- P3.** Que se pongan a hablar en su idioma a mi no me parece un problema. (Bueno, si es sistemático, sí ...) Porque entiendo que es un problema de inseguridad, entonces si es una cuestión de inseguridad

les dejo que hablen en su lengua y luego lo corto. Lo corto, si esa persona lo hace por siste ... luego se lo toma muy mal ... Mira hoy a Moritz ... y a la otra chica ... a la alemana, les he dicho que les iba a separar porque estaban todo el tiempo hablando en alemán, y ... Moritz se ha reído, pero Steffie se ha enfadado.

Y, y no hay que olvidarse que, de que son clientes. Son estudiantes, pero también son clientes, que pagan ...

Y luego otro problema ...pues la disposición. Porque yo a veces me he encontrado que, que ... la media de la edad es de veinte a veinticinco años [...]

Y. ¿ ...?

P3. Muchas veces los estudiantes consideran que este tipo de ejercicios es de niños, y no les gusta hacerlos ...

Y. Sí [...]

P3. Ellos son adultos y estar haciendo colecciones de palabritas o completando mapas o contándose historias, ... les parece infantil.

Y. Como si no aprendieran y aquí se viene a estudiar, ¿no?

P3. Exactamente... Y luego que no tengan interés en trabajar y ... que muchos ejercicios no, no ven el sentido didáctico y trabajan a disgusto.

Eso me lo he encontrado mucho yo, especialmente con los escandinavos... (los americanos se prestan muy bien a esto)

Y. Y eso es un problema ... ¡Porque si no te lo tomas tú mismo en serio ...!

P3. Problemas, que yo pueda decirte ... básicamente es eso lo que me he encontrado.

APÉNDICE 6:

Entrevista Profesora 4

Yo = Y.

Profesora 4 = P4

P4. No sé si voy a poder repetirlo todo ...

Y. Lo siento. La culpa es mía, soy idiota.

P4. No, tranquila.

Y. Lo vamos a resumir. O sea, ... La primera era ... Ahora no te tengo que repetir la pregunta, ¿no?

P4. No.

Y. **‘Tipos de agrupamiento’.**

P4. Todo tipo de agrupamiento, especialmente parejas.

Y. Parejas ...

P4. Especialmente parejas, pero ... todo tipo. El gran grupo (también lo uso mucho), individualmente, según el caso ...

Y. Recuerdo que me mencionaste **en cuanto a tipos de actividades ...** que no hay [...]

P4. Sí. No hay ningún problema. No determina el tipo de actividad el tipo de agrupamiento. No tiene porque ser individual porque sea gramatical [...]

Y. O sea, que se puede hacer igual un ejercicio de escritura [...]

P4. ¡Claro! El uso, la eficacia que le veas al agrupamiento en ese momento.

Y. Y luego ... **creo que hablabas de los factores ...**

P4. Sííí ...

Y. El nivel, que se conozcan, ...

P4. Para mí, es el profesor, como lo haya planificado, como lo haya estructurado ... lo que el profesor haya tenido en cuenta ... cultural, el nivel real de lo que tenga en clase ... y también la efectividad que haya pronosticado ... y luego si no se cumple, pues ... depurarlo para la próxima vez. Pero..., desde luego yo diría que el 75% de la probabilidad de éxito depende de [...]

- Y.** Hay algo relacionado con esto, no lo hemos mencionado concretamente, pero ... te lo menciono ahora, las instrucciones, ¿las instrucciones son importantes?
- P4.** ¡Sí, claro! Eso es lo primero, como se dan las instrucciones. Asegurarse de que hacen lo que quieres que hagan ...
- Y.** Claro.
- P4.** Por eso hay que estar un poco encima también ... ¿No sé si me vas a preguntar eso?
- Y.** Sí, mi siguiente pregunta es esa ... Porque tú ya has hablado de como lo organizas, de cómo lo planificas ... Umm ... mírate en una actividad, estás haciendo una actividad [...]
- P4.** Sííí.
- Y.** **¿Cuáles son para ti las partes de una actividad en grupo o en pareja?**
- P4.** ¿En pareja? Pues bueno primero ... lo primero sería la parte de las instrucciones , de comprensión, explicación de lo que no esté claro, dejar ... muy patente lo que quiero y ... lo que no quiero. Y ... también que todo el mundo sepa muy bien lo que tiene que hacer ... lo que no tiene que hacer.
- Y.** Umm ...
- P4.** Que sepan porque lo tienen que hacer, o no (a veces no) ... Quizás hay una parte individual de trabajo antes de trabajar en pareja. Empezando por algo que les ayude a conocerse, si no se conocen, o si se conocen poco..., que les des una información compartida que les resulte interesante ... y luego, luego simplemente la curiosidad de saber algo sobre el otro, algo que sabe el otro ...
- Y.** ¿Sí?
- P4.** Completar, no tu información, sino la del otro. Es una cosa bastante normal,...natural, ¿no?
- Y.** Y cuando, ... cuando están trabajando ¿qué haces?
- P4.** Pues hay que estar un poco encima, ... no encima, agobiándoles, hay que darse un paseíto ... y ojear ... Porque siempre que te acercas te preguntan algo.
- Y.** ¡Síííí!
- P4.** Te acercas y ya te preguntan.
- Y.** ¡Ay, es verdad!

- P4.** Entonces, bueno ... si algunos terminan antes ... estar intentando sacarles un poco de conversación de lo que han hecho. Un poco hasta que terminen los demás ... vigilar un poco el tiempo...
- Y.** A eso, a eso iba ... ¿Tú, normalmente, pones tiempo fijo?
- P4.** Depende. A veces pongo tiempo fijo, pero ... si todo el mundo todavía está haciendo algo ... me parece más productivo que terminen todos. Si veo que se alarga ... no, ahí estoy yo para cortar.
- Y.** ¡Ya!
- P4.** Pero ... en eso soy poco disciplinada, en decir cinco minutos y 'son cinco minutos'.
- Y.** Sí, sí, ya lo he visto.
- P4.** A veces, si, si se me va de las manos es ... porque creo que merece la pena ... Pero intento que no se alargue la cosa. Aunque no diga 'son cinco minutos', tengo un reloj interno ...
- Y.** Y luego, luego [...]
- P4.** Si hago una puesta en común, ¿dices? Sí, bueno si, siempre que vaya a ser productivo, yo ... o va a ser muy largo y repetitivo, no, no. A veces cada uno se queda con lo que ha recibido y yo he ido quizás anotando errores o ... recogiendo errores y ... corrigiéndolos ... Tampoco, a veces, hay que estar tanto como para corregir. Depende de lo que quieras.
- Y.** Claro, es un poco ... a algunos alumnos que he entrevistado les gusta mucho eso, que al final (me decía uno) el profesor tiene que [...]
- P4.** Sí, sí . Hay actividades específicas para eso.
- Y.** Sí, bueeeno. Pues vamos con la otra, niña. Esta es la pregunta que tengo **...¿Cuáles son los problemas?** ¿Distingues un poco entre factores y problemas?
- P4.** Sí.
- Y.** Cuando se trabaja así [...]
- P4.** Sí, sí. En la práctica ya, ¿qué pasa ...?
- Y.** Piensa un poco **¿Cuáles son los problemas más normales que se suelen presentar ...?**
- P4.** Pues ... problemas, yo diría que ...
- Y.** Problemas es a lo mejor una palabra muy grande ...
- P4.** Nooo, pero si hombre, hay problemas, pero ... para lo efectivo que es ... compensa. Pero el problema es como, cuando alguno no se integra,

¿no? Pues está pasivo y el otro acaba haciéndolo todo. Pasa pocas veces, pero puede pasar. O que uno está más vinculado que el otro, o que uno ya directamente se desvincula.

Y. Sí, sí

P4. Se queda el pobre solo.

Y. Umm ...

P4. Y yo diría que ese es el peor, por lo demás, ... las demás cosas ...
Ahora mismo ...

Y. A mi se me ocurre ... que lo que quieres es que hablen en español y empiecen a hablar en inglés, oo...

P4. ¡Ah, sí, pero como son tan pocos ... te das un paseo por cada pareja y ... más o menos son disciplinados en eso.

Y. ¿Sí?!

P4. Si estás encima, claro. Naturalmente tienes que estar un poco ahí ... ESPAÑOL, ESPAÑOL, ... Lo dices simpáticamente, pero ... darles un toque de atención. Pero sí, sí que puede ser un problema. Lo que pasa es que aquí, como trabajamos aquí ... aunque a veces se va un poco la mano, si que tiene fácil arreglo ...
Otro (problema?) los que son muy rápidos o que son muy lentos ... que te ...

Y. ¿El ritmo?

P4. Cambia el ritmo de la clase, ya, pero uno tiene que tener ojo ¿no?, poner uno muy bueno, con uno muy malo ... La forma de agrupar que no sea aleatoria [...]

Y. Normalmente, ¿los agrupas tú?

P4. Sí claro ... o te buscas una forma de agruparlos ... A veces te pasa, como me pasó, que puse a todos los franceses juntos.

Y. Pues sí.

P4. ¡Anda que yo! El día que me graban ... (risas), pero al final funcionó, ¡mira!

Y. No, sí. Funcionó muy bien.

P4. Sí, como estuve al lado ... y entre ellos se apoyaron, y los otros, ... los otros como tenían más razones de odio hacia ellos ... y como que se motivaron más.

Y. A lo mejor no nos va a dar tiempo a verlo, pero por ejemplo, en esto me fijé ... porque era en parte para hablar de causas y consecuencias

y ... pero luego no te fijaste mucho en la lengua que utilizaban ¿Era a propósito o no?

P4. A, a veces ... ¿dices el otro día?

Y. En el debate.

P4. En el debate que fue el último día, en el debate no quería corregir tanto.

Y. Vale, vale, ... era a propósito.

P4. Sí, sí. Alguna cosa sí corregí, como lo de 'tengo duelo', digo 'no, eso no'.

Y. Lo que yo quiero decir es que no lo estabas enfocando a las funciones ... ni al uso de las conjunciones

P4. No, no, no ...

Y. Era que encontrarán la forma [...]

P4. Sí, de comunicarse y de enfrentarse ... pero no era una actividad para usar ... porque ya lo hicieron el día antes ... y el anterior.

Y. Sí, sí.

P4. Lo machacas mucho. Era un poco más libre ... el viernes. No lo había preparado para que usaran todas las cosas. Es un ejercicio que hago a veces para que la gente se suelte un poco, cuando ya se conocen un poco ...

Y. Sí, sí. Los debates suelen ...

P4. Sí, funcionan, funcionan cuando tienes gente buena, también gente buena para debatir, quiero decir, que arrastre a los demás.

APÉNDICE 7:

Entrevista Robert

Y = Yo

R = Robert

Y. Robert, ¿puedes empezar?

R. Sí. (Risas). Soy Robert, soy polaco, de Gdansk. Hace dos años estoy en Roma, en Italia. Tengo 32 años. Hablo español, hablo italiano ...

Y. ¿Por qué estudias español?

R. Porque esa lengua es muy importante para mi trabajo en derecho, en derecho canónico, ... porque es muy útil en el trabajo; también porque tenemos muchas pretensias [pretensiones?] en América Latina.

Soy, primo era abogado, luego, ahora he entrado en la orden de franciscanos conventuales, ahora estudio derecho canónico en Roma.

Y. Vale, muy bien. ¿Hablas ... qué otras lenguas hablas?

R. Español, inglés, alemán, italiano, ... comprendo ruso [...]

Y. Puuf ...

R. [Gesto de modestia]

Y. Muy bien, Robert. Ahora vamos a empezar ... te voy a hacer unas preguntas sobre la clase. Si no entiendes bien la pregunta me paras y repito. La primera es sobre el trabajo en clase. Puedes leer ... [señalando el guión].

R. Sí.

Y. **En clase ¿cómo te gusta trabajar? ¿con el profe, en parejas ..., en grupos o individual?**

R. MARIA DEL ROSARIO, [se dirige a mi por mi nombre oficial, que él prefiere a Charo], es difícil, ... porque a mi me gusta todo, maa ... [pero] variado, que significa un poco con el profesor, un poco en grupos y parejas y después también ... ma, (pero no todo el tiempo) trabajar con el profesor para hacer 'resumé'.

Y. ¿Para hacer un resumen de todo ...?

R. Sí ..., porque un modo de trabajo es cansado ...

Y. **Ya, sí, te gusta la variedad, pero ... centrándonos ... cuando trabajas en un grupo o en una pareja ¿me puedes decir que es lo**

que más te gusta y también lo que no te gusta? ¿Le ves alguna ventaja ... o alguna desventaja?

- R.** Me gusta creatividad, ... creativity (¿cómo se dice ...), imaginación, de descubrir otra persona que está cerca me ... Menos me gusta cuando, por ejemplo, si ... yo trabajo de un modo muy pronto [rápido] ... cuando la persona no comprende, no, no, me ...
- Y.** ¿Te pone nervioso ...?
- R.** Sí, sí, bueno me pone ner ..., si ...
- Y.** Se, se sincero, que la mentira es un pecado, ¡eh!
[Risas]
- R.** Sí.
- Y.** O sea, que te pone nervioso cuando otra persona es más lenta ... o ...
- R.** Sí, si ... cuando no comprende las cosas ... sí, sí, me parece que el trabajo en grupo, en la pareja ... por, en, para el trabajo el problema es ... son los niveles diferentes, los diferentes niveles de las personas. Por ejemplo, el trabajo entre los asiáticos y los europeos ... Sabes que para los asiáticos es un problema grave hablar, ... es un problema grave el problema de la fonética ...
- Y.** ¿Tú crees que es un problema de lengua o de cultura? ... Que están menos acostumbrados [...]
- R.** Sí, sí, ambas cosas. La lengua, la cultura de la timidessa ...
- Y.** De la timidez... Tú has estudiado otras lenguas. ¿Trabajabas de una forma ..., Por ejemplo, cuando estudiabas inglés ... Inglés ¿dónde lo estudiaste?
- R.** En Polonia.
- Y.** ¿En el colegio?
- R.** Sí, sí ... hace, hace muchos años ...
- Y.** ¿Y la última lengua que estudiaste ...
- R.** Era ... era alemán.
- Y.** ¿Alemán? ¿Dónde [...]
- R.** Sí, sí, estudié en Italia y en Alemania.
- Y.** ¿Y era muy distinta la clase, la forma de trabajar ... ?
- R.** Sí, sí, era diversa ...
- Y.** No, no, quiero decir si era diferente, si era muy distinto allí que aquí.

- R.** No, no, no. También por los cursos de la lengua alemana era como aquí, muy dinámica, muy activa, con diversas formas, modos de trabajo ... en el grupo, en parejas, con el profesor e individual .
- Y.** Muy bien. Bueno, bueno ... (esto ya lo hemos tocado) lo que te parece un problema cuando trabajas en una pareja es, es ...bueno ... que tu compañero sea más lento, que tenga menos nivel ...
- R.** Sí, sí, va... bueno ...
- Y.** ¿Y si tiene más nivel?
- R.** Quizá yo también, ... yo también soy un problema cuando no comprendo bien ... cuando no me explico bien ..., cuando, cuando yo hablo * 'itañolo', no español [...]
- Y.** ¿Itañolo?! ... ¡Aaah! Sí ..., relacionado con esto, cuando trabajas en un grupo o en una pareja lo ideal es que hables español ...
- R.** Sí, sí.
- Y.** O que hables MÁS en español, pero ... a veces la gente se pone a hablar en su lengua [...]
- R.** O en inglés.
- Y.** En inglés.
- R.** Yo ..., yo hablo español, yo QUIERO HABLAR ESPANOL. Cuando estoy en Alemania quiero hablar en alemán, cuando estoy en España quiero hablar español. A mi, a mi eso es importante. No comprendo porque a veces, a veces la gente habla en inglés ... pero yo, yo quiero hablar en español, es, es muy importante.

[Seguimos hablando de cosas interesantes, sólo tangencial mente relacionadas con los temas del estudio].

* Como se puede comprobar en la entrevista, Robert utiliza palabras italianas, que mezcla o adapta al español, de ahí el término 'itañolo'.

APÉNDICE 8:

Entrevista Giulio

Y. = Yo

G. = Giulio

G. Me llamo Giulio y soy italiano. Vivo cerca de Venecia, en el Noreste de Italia. Tengo 22 años y estudio el tercer año de Economía, Finanzas, Banca y mercados Financieros ...

Y. Guaau .. Tú vas a ser rico!

G. (Risas) Quizá ...

Y. ¿Por qué estudias español?

G. Porque en octubre tengo en examen de español y ... por eso estoy aquí ... para aprender un poco más de español.

Y. Entonces ... ¿lo necesitas para tus estudios?

G. Para mis estudios y creo que después ... para el trabajo.

Y. Además de italiano (¡claro!) e inglés, ¿hablas otras lenguas?

G. No, además de mi lengua ... hablo un poco de inglés y un poco, poquito de español.

Y. Te voy a hacer unas preguntas, no sobre tu clase o sobre alguna clase en particular ... sino en general sobre aprender lenguas [señalando el guión] ¿Has visto las preguntas?

G. Sí, sí.

Y. **¿Prefieres trabajar con toda la clase ...**

G. Sí...?

Y. **... en pequeños grupos, ... en parejas ... o de forma individual?**

G. Creo ...

Y. **¿Cuál es tu forma favorita?**

G. Mi forma favorita es ... trabajar en grupos pequeños, porque ... creo que aprendes más ... porque el profesor tiene más control... porque, porque la relación con los otros estudiantes es ... eees ...

Y. ¿Más estrecha?

G. Sí, sí, eso. Y no es lo mismo trabajar solo con tus ejercicios y que después te corrija el profesor, y ... y ...

Y. ¿Puedes ... (perdona que te interrumpa) puedes decirme que es lo que no te gusta de trabajar en parejas o en pequeños grupos?

- G.** En un grupo tienes la oportunidad de corregir unos a otros ...
- Y.** Pero, pero ... ¿eso es algo bueno?
- G.** Sí, sí, ¡claro!
- Y.** **A ver ... algo que NO te gusta.**
- G.** A mi no me gusta trabajar solo.
- Y.** No, no Giulio, algo que no te gusta de trabajar en grupos, ... o en parejas, **¿es que no ves ninguna desventaja?**
- G.** No, no, yo prefiero trabajar en equipo.
- Y.** Bueno, vale. Voy a ser muuy mala ...
- G.** (sonrisa).
- Y.** Imagina que en clase hay muchos italianos y [...]
- G.** ¡Pero sólo hay dos!
- Y.** No, no Giulio, es un ejemplo. Ya sé que la semana pasada sólo erais tú y Sabina ...
- G.** Sabrina, sí.
- Y.** Pues imagina que hay más ... o que todo el mundo habla inglés, ¿vale?
- G.** Vale.
- Y.** ... El profesor dice: 'tú y tú' y entonces estás con otro italiano, trabajando en pareja ...
- G.** No, no, ...
- Y.** Sí Giulio, ya sé que no, ... pero imagínalo, ¿vale?
- G.** Sí, vale.
- Y.** ...Y tienes que hablar en español, ¿te resulta fácil?
- G.** No, no. Porque si trabajas con otra persona que habla tu misma lengua ... si no entiendes español ... entonces, entonces hablas en tu lengua.
- Y.** Entonces ¿no es bueno?
- G.** No, no. Es mejor trabajar con un estudiante de otro país ... así estás obligado a, a hablar ...
- Y.** ¿Español?
- G.** Sí, sólo español.
- Y.** **Vale. Cuando trabajas en grupos o en parejas ¿prefieres elegir a tú, tus compañeros o, o ... crees que es, prefieres que el profesor diga: ' tú y tú' o ' vosotros dos y vosotros tres?**

- G.** Bueno ... para mí ... Yo, personalmente, yo prefiero elegir a mi compañero ... porque ... porque hay gente en clase que no tiene pasión por aprender, ... en su interior realmente no quieren aprender español.
- Y.** ¿Son vagos?
- G.** Sí, ... no, no están motivados para aprender ... trabajar. Trabajar con estas personas es problemático.
- Y.** Sí.
- G.** Bastante problemático, así que ... bueno prefiero, prefiero ... me gustaría poder elegir una persona en clase.
- Y.** Ahora sí que voy a ser malísima ...
- G.** ¿Sí? Bueno.
- Y.** **Estás trabajando con un compañero y ... su español es bastante malo ...**
- G.** Sí.
- Y.** **Y tú ... tú es que no puedes entenderle (¿te ha pasado eso?) o su nivel es más alto que el tuyo ¿es difícil para ti?**
- G.** Bueno ... yo creo que es mejor para mí que la otra persona hable español mejor que yo ... y así, así ... yo tengo que hacer un esfuerzo para, para mejorar ...
- Y.** Bueno Giulio, esta es la última pregunta, no tenemos más tiempo. Muchísimas gracias.
- G.** De nada.

APÉNDICE 9:

Entrevista David

Y. = Yo

D. = David

D. Me llamo David, llevo aquí un mes y medio y me queda otro mes y medio. El motivo para estudiar español es porque voy a hacer un curso aquí en España, ... en español, así que necesito aprender español.

Y. Entonces cuando termines este curso ¿vas a ir a la Universidad?

D. ¡Ah, no, no! No exactamente, no es una Universidad, es una escuela de cine.

Y. Ah, sí, sí, ya me contaste. Así, así que ¿vas a trabajar en el cine?

D. Sí, sí.

Y. ¿Te gustaría ir a América?

D. No, no, prefiero [...]

Y. ¡Otro irlandés en América!

D. Ya hay suficientes, ¿no?

Y. **Vale, entonces empezamos con las preguntas.**

La primera, ya te he comentado que va sobre distintas formas de trabajar en clase ... tú me cuentas cuál prefieres y porque. ¿Vale?

Una, es trabajar con toda la clase ..., el profesor está ahí explicando , ... haciendo preguntas y ... bueno ... se trabaja con todo el grupo. Esa es la primera [...]

D. Sí, sí.

Y. Luego tienes trabajar en pequeños grupos, pequeños ... tres o cuatro estudiantes, y ... dos, dos estudiantes en pareja o ... tú solo, de forma individual.

De estas una, dos, tres, cuatro, cinco formas ... ¿tú cuál prefieres?

D. Yo creo que para explicar algo nuevo, un nuevo tema es,... es mejor si el profesor está al frente del aula y explica para todo el mundo [...]

Y. O sea que ... el profesor explica y túuu ...

- D.** Yo creo que, que para explicar un nuevo tema o para decir como tenemos que hacer algo es lo mejor. Y luego para ... para comprobar si lo hemos entendido, quizá, quizá dar un ejercicio en grupos ...
- Y.** ¡Aahá!
- D.** Y, y está bien trabajar con otra persona, porque,... porque esa persona te puede ayudar a entender [...]
- Y.** Eso es otra pregunta, pero bueno ... cuéntame.
- D.** En ese momento no es lo mejor trabajar solo.
- Y.** O sea, que tu crees que en cada momento [...]
- D.** Sí, sí, yo creo que en una clase hay que usar cada uno de los métodos
- Y.** ¿Incluso trabajar solo?
- D.** ¿Trabajar solo? Sí, sí, ¡claro! No para estudiar, pero sí para practicar. Por ejemplo, ... estás con 'por y para' y te dan 10 preguntas ...
- Y.** Yyy ...?
- D.** Lo haces solo, para pensar. Y luego ... lo corriges con tu grupo.
- Y.** Recuerdo cuando yo estudiaba inglés en ... en Escocia y una profesora no, no nos dejaba nunca solos ... recuerdo que un día le dije que me dejara, que me dejara en paz ...
- D.** [Risas y gestos de aprobación]
- Y.** Ya me has comentado que te gusta trabajar en grupos y en parejas. ¿Crees, ... crees que es bueno para aprender?
- D.** Yo creo que sí, porque cuando el profesor explica algo ... todo el mundo entiende la mayor parte, ... pero, pero cuando alguien no entiende algo ... quizá la persona que está a su lado ... (no sé si está bien hacerlo) a veces está bien poder hablar un poco en inglés ... A mí, personalmente, me ayuda un montón...
Está bien que la profesora explique en español, pero si tienes un problema y alguien ... y alguien te puede ayudar en inglés ... Te pone las cosas en perspectiva.
- Y.** Bueno ... entonces es una ventaja , que tu compañero te puede ayudar...Bien y ahora ¿qué cosas NO te gustan de trabajar en pequeños grupos o en parejas...?
- D.** A mí, ... a mí ...
- Y.** Sé sincero.
- D.** No, de verdad ... prefiero, yo lo prefiero.

- Y.** Vale ... otra cosa. Estás trabajando con un compañero. Su nivel, ... su nivel es ... no puedes entenderle.
- D.** ¿Su nivel es más bajo que el mío?
- Y.** Sí.
- D.** Sí, eso es algo malo, pero eso tiene dos caras, puede ser al revés. Entonces ... él es mejor que tú y eso te ayuda ... A veces son peores, ... pero no importa. A mí me gusta ayudar ... porque, porque ... no sé como decirlo ... Si intento explicar algo a alguien se me queda mejor en la cabeza. O sea, explicar algo a otras personas es algo bueno también para ti.
- Pero sí, quizá ... lo mejor es que tu pareja tenga el mismo nivel que tú, o que sea mejor ... Bueno ... normalmente la gente en una clase tiene más o menos el mismo nivel ... así que ...
- Y.** Sí, bueno ... Otra pregunta, a ver ... **¿Prefieres elegir a tus compañeros de trabajo o crees que es mejor que lo haga el profesor?**
- D.** No sé ... Creo que es irrelevante, pero ... a veces es mejor que el profe ... porque si haces pareja con tu amigo vas a empezar a hablar de lo que hiciste la otra noche y ...
- Y.** Eso, eso que dices es ... es pero que muy interesante...
- D.** Y bueno ... bueno ... si los dos habláis inglés ... pues vas a hablar en inglés. Sí estás con otra persona que, que su lengua no sea inglés, pues ... pues vas a intentar hablar en español.
- Por ejemplo, en mi clase, cuando yo trabajo con el tío americano ... hablamos español, pero ... después de dos frases empezamos a hablar en inglés y ... con los franceses ...
- Y.** Sííí ...?
- D.** Si yo estoy con la chica francesa ... (también hablo inglés) pero más español.
- Y.** O sea, eso puede ser algo malo, que cuando trabajas en un grupo empieces a hablar en tu lengua o, ... o en inglés, claro .
- D.** Sí, sí, pero si tienes un buen profesor, te pide que pares y ...
- Y.** Ah ... Entonces es labor del profesor decirte que no hables en [...]
- D.** Sí, sí (risas) ... bueno no, claro que es tu problema también.
- Y.** **Otra pregunta ... Cuando trabajas en parejas o en grupos ¿cuál crees que es el papel del profesor?**

- D.** ¿Antes de la actividad?
- Y.** Antes, durante y después.
- D.** Bueno, ... para empezar tiene que explicar al equipo (dependiendo del equipo), contarnos en que consiste y ... y tiene que repetir un montón. Por ejemplo, si explica como usar un verbo en particular, es bueno que el profesor diga algo usando el verbo ...
- Y.** ¿...?
- D.** ... para que, para que te hagas una idea de cómo usarlo, de cómo funciona ...
- Y.** **¿Crees que es importante que de un modelo de cómo funciona la actividad, ... que os muestre como hacerlo?**
- D.** Sí, sí, claro. Síii ..., por ejemplo, con 'por y para' ... primero explica y, y da ejemplos, luego ... tú solo ...¡no, no! Primero es mejor que trabajes en parejas y así y así ... si no entiendes, si es difícil, te pueden ayudar [...]
- Y.** Es de [...]
- D.** Y después, quizá ... hacer algo solo, para ver si lo entiendes ... y después tienes una conversación ... o un juego.
- Y.** ¡!...!!
- Y cuando estás trabajando con tu compañero, ¿qué esperas que haga el profesor? Piensa en el otro día ...
- D.** ¿En el globo?
- Y.** Sí, ¿tú eras un payaso? ¿no?
- D.** Sí ... [risas].
- Y.** O sea, la profesora introduce, explica ... ¿Y luego?
- D.** Nos da tiempo para trabajar solos.
- Y.** **Cuando estáis trabajando ¿qué se supone que tiene hacer ella?**
- D.** Normalmente ..., aparte de estar allí y responder preguntas ... Cuando tú preguntas '¿cómo se dice esto?' o, o ..., a veces, un buen profesor escucha y cuando dices algo mal te corrige ... Yo creo que es lo mejor.
- Y.** Así que ... ¿ayudar y corregir?
- D.** Sí. Y dejarte en paz, dejarte solo.
- Y.** A veces, cuando mis alumnos trabajan en grupos, yo me voy de la clase y les dejo solos ..., no todo el tiempo ..., sólo un ratito.
- D.** Bueno, depende de que tipo de clase ...

- Y.** No con adolescentes, ¡claro!
- D.** Te aseguro que con gente de veintitantos es lo mismo ... Está bien, pero yo creo que es mejor que el profesor esté allí y monitorice lo que sucede.
- Y.** Y el tiempo ... ¿crees que es importante que el profesor te diga el tiempo que tienes? 'Tenéis cinco, diez ... minutos' ¿O es mejor que tengáis el tiempo que necesitáis?
- D.** No. Es mejor, es mejor que marque el tiempo. Porque si estás media hora haciendo algo ... no aprovechas mucho. Es mejor trabajar diez minutos y luego tener una conversación con toda la clase.
- Y.** Creo que eso es todo, Dave. Muchísimas gracias.
- D.** Ha sido un placer.

APÉNDICE 10:

Entrevista Kate y Arie

K. = Kate

A. = Arie

Y. = Yo

Y. Vale ¿Quién empieza?

A. Kate, tú.

Y. La señorita, preséntate.

K. Me llamo Kate y soy de Estados Unidos, de Nueva York. Estoy aquí estudiando español porque lo necesito para sacar mi diploma de Educación, de ... Enseñanza.

Y. ¿Vas a ser profesora?

K. Sí.

Y. ¿Por qué?

K. ¿Por qué? ¡Porque me gusta!

Y. ¿Vas a ser profesora en la escuela primaria o secundaria?

K. Sí, sí. No de español ... el español es sólo un requerimiento.

A. Yo soy Arie, soy de Róterdam, Holanda y estudio español simplemente porque me gusta, es divertido y ... y después me puede ser útil.

Y. ¿Qué estudias?

A. Negocios internacionales y administración de empresas.

Y. Vale ... Ahora vamos a empezar con las preguntas.

En clase, en general, ¿preferís trabajar con todo el grupo, (es decir cuando el profesor está en el centro de la clase y vosotros escucháis, hacéis preguntas ...) en pequeños grupos (tres o cuatro estudiantes) o ... dos [...]

A. Parejas.

Y. O ... solos. En general ... ¿qué preferís?

K. Grupos, pequeños grupos. Yo prefiero en grupos.

A. Yo ..., en una clase de casi dos horas prefiero hacer un poco de esto ... , un poco de lo otro ..., porque, porque es menos aburrido y es más fácil mantener la atención.

- Y.** Sí, sí.
- A.** Si cambias cada quince, veinte minutos ... algo en un grupito, algo en pareja, algo tú sólo...
- Y.** Kate, tú inmediatamente dijiste parejas.
- K.** No, grupos.
- Y.** ¡Ah sí! Pequeños grupos.
- K.** Sí, porque es más fácil comunicarse así, que con todos ... o estar sentado escribiendo reglas.
- Y.** O sea, que es mejor que tener al profesor delante bla, bla, bla, ...
- K y A** [Risas]
- K.** Es mejor, es mejor en general, pero sobre todo cuando estás aprendiendo una lengua, porque así tienes más oportunidad de practicar, usas más la lengua.
- Y.** **Bueno, Kate ya has respondido a mi siguiente pregunta, ... pero la voy a repetir ¿creéis que cuando se aprende una lengua es bueno trabajar con otros estudiantes...?**
- K.** Sí, sí, claro.
- A.** [Mueve la cabeza asintiendo]
- Y.** ¿Por qué? ¿Por qué?
- K.** Pues porque puedes practicar, tienes más práctica ... aunque necesitas la ayuda del profesor cuando dices algo mal, para corregirte. Eso te ayuda a practicar.
- Y.** ¿Y tú, Arie?
- A.** Estoy de acuerdo con eso y bueno que, que también hace aprender más divertido ... y cuando hay más diversión te sientes más motivado y aprendes mejor.
- Y.** Yo [dirigiéndome a Arie] he estado trabajando en tu país y varios años y, y ... a muchos estudiantes no les gustaba nada trabajar en grupos, preferían que yo explicara y [...]
- A.** Pero eso es, eso es porque ... yo he venido AQUÍ, he venido a España PORQUE QUIERO aprender español.
porque ellos probablemente estudiaban español en la escuela PORQUE TENÍAN QUE ... Y bueno ... eso, eso es siempre menos divertido. Además si estoy aquí tengo que practicar más español porque tengo que comunicarme con la gente de Madrid.
- Y.** O sea, esto también es una escuela, pero es diferente.

- K.** Sí, sí.
- A.** Es diferente porque yo he elegido venir a Madrid y lo necesito para pedir el pan en la panadería y para encontrar las cosas en el supermercado ...
- Y.** Está claro que una cosa muy buena es la práctica ...
- K.** Sí.
- A.** Y además la profesora habla español. Al principio yo... yo tenía muchos problemas, era, era muy difícil, pero, pero creo que es mejor.
- Y.** **Sí, bueno ... pero ahora algo, algo que NO os guste, algún inconveniente.**
- A.** ¿En esta clase o en general?
- Y.** En general, la entrevista no es sólo sobre esta clase.
- A.** Sí, sí.
- Y.** Bueno, si quieres poner algún ejemplo de esta clase ..., bueno está bien.
- A.** Que todo es en español y ... a veces es difícil entender lo que dice la profesora ...
- Y.** No, no ... a lo que me refiero ..., por ejemplo, en la actualidad, a veces es un problema que todo el mundo hable inglés ... para mí, a veces, eso es un problema, ¿vale?
- K.** Vale.
- Y.** Pensad en algún problema, porque sólo habéis hablado de cosas buenas ...
- A.** Bueno.
- K.** ¿Simplemente en aprender o en aprender una lengua?
- Y.** Las dos cosas.
- K.** A veces hay, hay tanto ruido ... que , y no puedo entender a mi compañero y, y ... tienes la impresión de que no estás aprendiendo mucho ...
- A.** Sí, sí, a mi también me pasa, pero al mismo tiempo puede ser bueno porque nos podemos ayudar entre nosotros ... pero a veces, a veces algunos estudiantes ... no, no puedes entender lo que dicen y eso, eso puede ser malo.
- K.** Sí, sí.
- Y.** A mí me pasaba igual, cuando estudiaba inglés y no podía entender a otros estudiantes ...

K./A [Sonrisas cómplices]

A. Pero bueno [...] en la clase tenemos todos más o menos el mismo nivel.

Y. **¿Creéis que es mejor elegir al compañero de trabajo o preferís que lo haga el profesor?**

A. Yo creo que es mejor que el profesor forme los grupos y que, que en una clase trabajes con diferentes personas, porque cada uno sabe algo y ... y puedes compartir con otras personas.

K. A veces te sientes cómodo con alguien y se aprende mucho, pero ... pero con otra gente ...

A. Ya, sí, pero el profesor puede verlo... y darse cuenta. Además también en la vida real tienes que comunicarte con gente que no te gusta.

Y. Eso es pero que muy bueno...

Esta va a ser mi última pregunta. ¿Cuál creéis que es el papel del profesor mientras trabajáis, que creéis que tiene que hacer mientras trabajáis?

A. ¿Qué tiene que hacer?

Y. ¿Qué os gusta que haga?

K. Ir por los diferentes grupos, vigilar lo que están haciendo, mantener contacto y responder a sus preguntas, ... ver si tienen bien la gramática ...

Y. ¿Ayudar y corregir?

K. Sí.

A. Sí, bueno sí, ... pero además de enseñar... también tiene que ser divertido, porque mientras es divertido y entretenido no pierdes la atención.

Y. ¿Así que tenemos que ser 'entertainers'?

A. Sí, si un poco igual que Rafael ... ¿lo conoces? Es uno de los dos profesores, hombres...

Y. No, no lo conozco.

K. Sí, sí ... yo, en educación en Estados Unidos te dicen que tienes que ser casi como un actor.

A. Sí, si ... porque las clases aburridas, no ... no aprendes mucho. Tienes que hablar de diferentes temas, hacer cosas divertidas, hacer chistes.

Y. Pero a veces aprender es duro.

- A.** Sí, sí, es duro aprender cualquier lengua. Sí, sí que lo es, pero ... por eso tienes que estar motivado y así, así se aprende más deprisa.
- Y.** Vale, ... pero tiene que haber otra motivación que venga de aquí ... y de aquí [señalándome a la cabeza y al corazón].
- K.** ¡Claro!
- Y.** Bueno, chicos. Creo que eso es todo. Muchísimas gracias a los dos.
- K.** De nada.
- A.** Y mucha, mucha suerte con tu Master.
- Y.** Gracias.