

**Trabajo de Fin de Máster en Tecnologías de la Información y la  
Comunicación en la Enseñanza y Tratamiento de Lenguas**

Necesidad y significatividad en la adquisición de  
Español como Lengua Extranjera: una investigación  
empírica en un centro de idiomas universitario  
alemán.

Laura Saavedra Pareja  
Tutor: Dr. Esteban Vázquez Cano  
UNED  
Facultad de Filología  
Septiembre de 2019

A Tirso, Frida y Yago.

## Agradecimientos

En primer lugar, quiero darle las gracias a mi tutor Esteban Vázquez Cano por orientarme y darme indicaciones siempre claras y respetuosas.

También quisiera expresarle mi agradecimiento a mi coordinadora Margarita Pérez Crespo por facilitarme el trabajo de campo a la hora de asignarme los grupos, hacer los cuadrantes de los dos semestres y por su comprensión y cariño.

Con Sofía González Quintela he mantenido maravillosas charlas sobre didáctica y ha captado extraordinariamente bien el área de interés de esta investigación, ha identificado muy generosamente su inquietud a la mía y ha compartido conmigo su pasión por la enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Por todo ello, me siento muy agradecida y muy afortunada porque nuestros caminos se hayan cruzado.

Christophe Bouyssi me hizo partícipe de su experimento sobre *intercomprensión*, gracias al cual comprendí, desde la perspectiva de aprendiz, la importancia de tolerar la ambigüedad y saber inferir los conocimientos cuando se quiere comprender el significado en un idioma extranjero. A Lidia Becker le agradezco el que haya promocionado, como directora de departamento, esta propuesta tan novedosa en una facultad de filología hispánica. A ella también mi agradecimiento por incentivar en sus estudiantes, entre los que me incluyo, el pensamiento crítico y habernos dado absoluta soberanía en el aula.

Quiero darle las gracias muy especialmente a Ann Uta Irmer por mostrarme hasta qué punto depende de una profesora que la asignatura de Español como Lengua Extranjera deje de ser una clase de normas y usos para convertirse en un espacio holístico, como los que ella crea, en los que la poesía, el teatro, la política... encuentran un vínculo natural.

Gracias a Melanie Keen y a Hannes Dierks por las correcciones de los resúmenes en inglés y en alemán.

Mi hermana Beatriz me ha dado inspiración en momentos decisivos de la elaboración de este trabajo, me ha brindado, junto con Jan, el espacio de su hogar para poder ausentarme unas horas absolutamente decisivas y me ha traducido el resumen de este trabajo al alemán. Muchas gracias por todo ello.

A mis padres y hermanos porque, aunque lejos, están ahí siempre.

Toda mi gratitud a mi marido Yago por escucharme con infinito respeto, por animarme a dar más de mí, por sus observaciones, sugerencias, lecturas compartidas, debates de forma y de fondo y por hacer suyo este trabajo.

Y a mis pequeños Tirso y Frida, por hacerme sentir tan querida.

## **Abstract**

This is an empirical research project which examines the influence of the didactic approach on the Spanish as a Foreign Language (SFL) knowledge acquisition, by highlighting the learning process appropriation and autonomy of learners. In this research two methodological proposals are compared, where the key difference is the moment when new SFL forms are clarified in metalanguage. In the control methodology new SFL forms are clarified with metalanguage before these forms are needed by learners and the experimental one encourages learners to acquire said forms in a communicative context so that they construct the metalanguage by themselves from their immediate communicative need. The temporal curriculum constrictions and subsequent need of efficiency are used as arguments to legitimate the selection of the first above-mentioned strategy and not to promote aspects like critical thinking or autonomy in learners. The second strategy explores a possible alternative which improves richer learning dynamics without harming student achievement. The Information and Communication Technologies (ICTs) integration in the methodological strategy is going to be a concern in this research as well.

**Keywords:** metalanguage, explicit instruction, grammar-based learning, meaningful learning, theoretical-grammar approach, communicative approach, immediate communicative need, inference, implementation of ICTs.

## **Zusammenfassung**

Dies ist eine empirische Forschung, die den Einfluss der didaktischen Methode zum Erwerb von Kenntnissen der Spanisch als Fremdsprache (ELE) untersucht. In gleicher Weise erforscht sie den Einfluss dieser Methode auf die Aneignung des Lernprozesses durch die Lernenden und die damit verbundene Autonomie. In dieser Forschung wurden zwei methodische Vorschläge verglichen, deren Hauptunterschied in der Tatsache liegt, wann die neuen ELE-Formen in der Metasprache definiert werden. In der Steuerungsmethode werden die neuen Formen von Spanisch als Fremdsprache mit der Metasprache erklärt, bevor sie vom Lernenden benötigt werden. Die experimentelle Methodik stimuliert den Lernenden, diese Formen in einem kommunikativen Kontext zu erwerben, so dass der Lernende die Metasprache selbstständig konstruiert, basierend auf seinem unmittelbaren kommunikativen Bedürfnis. Die zeitlichen Einschränkungen des Lehrplans und das damit verbundene

Bedürfnis nach Effizienz werden oft als Argumente verwendet, um die Wahl der ersten Strategie im Unterricht zu rechtfertigen ohne die Aspekte wie kritisches Denken oder Autonomie bei den Lernenden zu fördern. Die zweite Strategie untersucht eine mögliche Alternative, die eine reichere Bildungsdynamik fördert ohne die Leistung der Schüler zu beeinträchtigen. In Zusammenhang mit dieser Suche wird die Integration der Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) in das methodische Räderwerk auch ein Thema dieser Arbeit sein.

**Schlüsselwörter:** Metasprache, explizite Anweisung, grammatikalisches Lernen, signifikantes Lernen, normativer Ansatz, kommunikativer Ansatz, unmittelbaren kommunikativen Bedürfnis, Schlussfolgerung, IKT-Implementierung.

## **Resumen**

Esta es una investigación empírica que indaga en la influencia que ejerce el método didáctico en la adquisición de conocimientos de Español como Lengua Extranjera (ELE) y en la apropiación del proceso de aprendizaje por parte de los aprendientes y consiguiente autonomía. En esta investigación se han comparado dos propuestas metodológicas, cuya principal diferencia radica en el momento el que las nuevas formas de ELE son explicitadas. En la metodología control las nuevas formas de ELE son explicitadas con metalenguaje antes de que estas sean necesitadas por el aprendiente y la metodología experimental estimula en el aprendiente la adquisición de estas formas en un contexto comunicativo para que así el estudiante construya el metalenguaje por sí solo, a partir de su necesidad comunicativa inmediata. Las constricciones temporales del currículo educativo y la consiguiente necesidad de eficiencia suelen ser esgrimidas como argumentos para justificar que en clase se escoja la primera estrategia y no se fomenten aspectos como el pensamiento crítico o la autonomía en los aprendientes. La segunda estrategia explora una posible alternativa que, sin perjudicar el rendimiento del alumnado, favorezca dinámicas educativas más ricas. En un vínculo directo con esta búsqueda, la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el engranaje metodológico va a ser también una preocupación en este trabajo.

**Palabras clave:** metalenguaje, instrucción explícita, aprendizaje gramatical, aprendizaje significativo, enfoque normativo, enfoque comunicativo, necesidad comunicativa inmediata, inferencia, implementación de las TIC.

## Índice

Introducción.....	1
Objeto de estudio.....	1
Origen.....	6
Importancia.....	11
1. Marco teórico.....	16
1.1 Consideraciones previas.....	16
1.2 El impacto de la metodología didáctica en la adquisición de conocimientos de ELE.....	18
1.2.1 El orden de los factores en la metodología control.....	19
1.2.2 El orden de los factores en la metodología experimental.....	20
1.2.3 El contexto, el significado y la forma.....	22
1.2.4 Necesidad y significatividad en la adquisición de conocimientos.....	24
1.2.4.I Aprendizaje sistemático vs. Aprendizaje espontáneo desde la perspectiva psicológica	25
1.3 El impacto de la metodología didáctica en la apropiación del proceso de aprendizaje por parte de los aprendientes y consiguiente autonomía.....	28
1.3.1 Estrategias cognitivas: caminar, experimentar y crear.....	30
1.3.2 Explicitación y conceptualización del <i>input</i> .....	31
1.3.3 Cantidad del <i>input</i> presentado versus autonomía en la adquisición del <i>input</i> .....	32
1.3.3.I La capacidad de inferir como contraargumento.....	32
1.3.4 El aprendiente del nuevo paradigma: confianza, paciencia y tolerancia a la ambigüedad	33
INVESTIGACIÓN EMPÍRICA.....	35
2. Condiciones previas y variables de la investigación empírica.....	36
2.1 Preguntas, objetivos e hipótesis de investigación.....	36
2.2 Secuenciación didáctica experimental.....	38
2.2.1 Fases de la secuenciación didáctica experimental.....	41
3. Metodología de investigación.....	43
3.1 Participantes.....	43
3.2 Estrategia para la recogida de datos.....	49
3.3 Recogida y medición de datos.....	53
3.3.1 Ejercicios gramaticales.....	53
3.3.1.I Ejercicio gramatical de partículas interrogativas.....	54
3.3.1.I.a Secuenciación y descripción del proceso.....	54
3.3.1.I.b Tarea de andamiaje.....	55
3.3.1.I.c Grado de autonomía promovida en el alumnado.....	55
3.3.1.I.d Ejercicio gramatical propuesto para medición.....	56
3.3.1.I.e Medición de los datos.....	56

3.3.1.II Ejercicio gramatical de conjugación.....	60
3.3.1.II.a Secuenciación y descripción del proceso.....	60
3.3.1.II.b Tarea de andamiaje.....	61
3.3.1.II.c Grado de autonomía promovida en el alumnado.....	61
3.3.1.II.d Descripción y contexto del ejercicio gramatical propuesto para medición.....	62
3.3.1.II.e Medición de los datos.....	64
3.3.1.III Ejercicio gramatical de concordancia.....	68
3.3.1.III.a Secuenciación y descripción del proceso.....	68
3.3.1.III.b Tarea de andamiaje.....	69
3.3.1.III.c Grado de autonomía promovida en el alumnado.....	69
3.3.1.III.d Descripción del ejercicio gramatical propuesto para medición.....	70
3.3.1.III.e Medición de los datos.....	71
3.3.1.IV Comparación de los resultados de los tres ejercicios gramaticales.....	72
3.3.2 Ejercicios de producción escrita.....	74
3.3.2.I Comparación de los resultados de los cinco ejercicios de producción escrita.....	75
4. Nivel de satisfacción de los aprendientes.....	79
5. Limitaciones del estudio.....	86
6. Conclusiones.....	87
Bibliografía.....	97
Anexos.....	100

## Relación de cuadros:

1. Taxonomía de Bloom revisada.	4
2. Ventajas e inconvenientes de las TIC desde el punto de vista del aprendizaje (Majo y Marqués, 2001).	28
3. Ventajas e inconvenientes de las TIC para los aprendientes (Majo y Marqués, 2001).	28
4. Ventajas e inconvenientes de las TIC para los docentes (Majo y Marqués, 2001).	29
5. Carreras universitarias de los alumnos de los 4 grupos.	44
6. Motivaciones de los alumnos de los 4 grupos para aprender español.	45
7a. Procedencia geográfica y género de los alumnos de los 4 grupos.	47
7b. Tabla resumen sobre la procedencia geográfica y el género de los alumnos de los 4 grupos.	48
8. Asistencia de los cuatro grupos a lo largo del curso.	49
9. Resumen de datos estadísticos relativos a la descripción de los cuatro grupos de participantes.	51
10. Calendario de clases de los semestres de invierno 2017-2018 y verano 2018.	52
11. Tabla de resultados del ejercicio gramatical de partículas interrogativas.	56
12. Gráfico de variables del ejercicio gramatical de partículas interrogativas.	57
13. Tabla de comparación entre las mediciones <i>d</i> y <i>p</i> .	58
14. Gráficos de formas conjugadas por orden de frecuencia de las pruebas <i>e</i> y <i>q</i> .	64
15. Tabla de resultados del ejercicio gramatical de conjugación.	65
16. Gráfico de variables del ejercicio gramatical de conjugación.	66
17. Tabla de comparación entre las mediciones <i>e</i> y <i>q</i> .	67
18. Gráfico de comparación entre las pruebas <i>g</i> y <i>r</i> .	71
19. Tabla de comparación entre las mediciones <i>g</i> y <i>r</i> .	71
20. Comparación de las tasas de variación existentes entre las primeras y las segundas mediciones de los tres ejercicios gramaticales.	72
21. Gráfico de comparación entre los ejercicios de producción escrita.	76
22. Tabla con los criterios que el grupo control 1 considera más importantes en un curso de idiomas y valoraciones de satisfacción respecto al curso de español.	79
23. Tabla con los criterios que el grupo experimental 1 considera más importantes en un curso de idiomas y valoraciones de satisfacción respecto al curso de español.	80
24. Tabla con los criterios que el grupo control 2 considera más importantes en un curso de idiomas y valoraciones de satisfacción respecto al curso de español.	80
25. Tabla con los criterios que el grupo experimental 2 considera más importantes en un curso de idiomas y valoraciones de satisfacción respecto al curso de español.	81
26. Categorización de los 21 criterios seleccionados por los participantes de los cuatro grupos.	81
27. Tablas de valoración de los criterios seleccionados por los participantes de los cuatro grupos.	82
28. Comparación de las listas de criterios de los cuatro grupos.	83
29. Tabla de comparación entre los porcentajes medios de los resultados obtenidos en los ejercicios del examen final por los cuatro grupos.	88
30. Gráfico de los resultados del examen final agrupados en categorías.	89
31. Gráfico de distribución de los resultados del examen final por rangos de aciertos.	89

## Introducción

### Objeto de estudio

Este trabajo nace de la confluencia de una serie de consideraciones en torno al proceso de adquisición de ELE por parte del aprendiente. Me pregunto cómo se da realmente este proceso; qué actores intervienen y cómo lo hacen; qué desea obtener el aprendiente en su proceso de aprendizaje y cómo desea que éste sea; qué objetivos persigue el sistema educativo; y qué métodos se adaptan mejor a las expectativas de uno y los objetivos del otro. En medio de todas estas cuestiones, se encuentra la de cómo implementar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a nuestras aulas sin que ello suponga un retroceso metodológico. Porque, como Díaz Barriga (2008) asevera:

Las TICs aplicadas en educación no garantizan por sí mismas ni la inclusión ni la equidad social, tampoco la calidad o la innovación. Por lo que, en muchas ocasiones, la tecnología solo reproduce los modelos de enseñanza tradicionales; por lo que es necesario e imprescindible crear nuevas teorías de diseño educativo con el uso de tecnología que vayan de acuerdo con las necesidades actuales, a fin de lograr un conocimiento útil para la resolución de problemas relevantes y con sentido (Citado en Flores Tena y Ortega Navas, 2018, p.133).

La idea de esta investigación surge de la visión crítica con la que observo la realidad actual de muchos departamentos de ELE, en los que he percibido una tensión entre los deseos de aprendizaje de los discentes, los imperativos curriculares impuestos por el programa educativo y la irrupción en escena de las TIC, concebida por muchos como la fórmula con la que se puede alcanzar un modelo educativo innovador, pero cuya implementación no acaba de solucionar algunas limitaciones de las que adolece el sistema de enseñanza tradicional, ya sea porque son tomadas como meros sustitutos de lo que ya venía haciéndose analógicamente o porque ocupan un protagonismo que puede obstaculizar, por ejemplo, la comunicación en el aula o el desarrollo de la autonomía en el aprendiente.

Los intereses de unos y otros son recogidos y respondidos por una serie de directrices que responden a un esquema según el cual, temarios muy extensos deben ser transmitidos y evaluados, por regla general, en un plazo corto. Estos exigentes plazos encorsetan el día a día de la vida escolar, dejando muy poco o ningún espacio para un aprendizaje que se desvíe del estrictamente normativo. Este trepidante ritmo favorece en el alumnado dinámicas de memorización de unidades de conocimiento, muchas veces desconectadas de una matriz que les dé sentido.

También he apreciado con preocupación cómo el modelo de evaluación basado en un examen final desvirtúa el fin humanístico que se le supone a la enseñanza, lo pervierte porque se prepara al aprendiente para el examen, descuidando con ello los procesos de aprendizaje desarrollados a lo largo del curso.

Y, por último, me he preguntado si tiene sentido implementar las TIC en esta arquitectura didáctica o si es más lógico hacer primero un diagnóstico preñado de observaciones, análisis y experimentos en el aula que toquen y muevan piezas esenciales del paradigma imperante en la enseñanza de ELE, dado que en la discusión sobre la implementación de las TIC en el aula se están eludiendo «cuestiones fundamentales que no han sido resueltas y aún deben ser abordadas con mayor profundidad para el proceso de enseñanza-aprendizaje» (Flores Tena y Ortega Navas, 2018).

En palabras de Padilla-Meléndez, del Águila-Obra y Garrido-Moreno (2015) y Gámiz y Gallego (2016)

la formación de los estudiantes del nuevo sistema de enseñanza superior no supone *per sé*, que los elementos de índole digital como son las LMS<sup>1</sup> supongan una mejora en el proceso de aprendizaje de los estudiantes; no obstante, son elementos sobre los que el diseño de los títulos universitarios actuales gira (Citados en Cabero Almenara, Marín-Díaz y Sampedro-Requena, 2018, p.436).

Por todo ello, me he propuesto realizar este experimento que, si bien no desafía el sistema que acabo de describir, porque se circunscribe a un calendario y currículo académicos y evalúa los conocimientos con un examen, quiere probar un método que favorezca una forma de aprender centrado en el aprendiente. Algo que, además, estaría en consonancia con lo que promueven las TIC. Este es:

- Situado y auténtico, porque promueve un aprendizaje de unidades de conocimiento contextualizadas en situaciones reales o próximas a la realidad vivida por el aprendiente.
- Que enfatiza el carácter activo del aprendizaje, incrementando la responsabilidad del propio estudiante y con ello su sensación de autonomía. (Vázquez Cano y Martín Monje, 2014).

Este método favorecerá, por tanto, aprendizajes significativos, es decir, aprendizajes que surjan de las necesidades reales de los estudiantes. Para ello, ateniéndome a este método, me

---

<sup>1</sup> LMS es el acrónimo del término inglés Learning Management System, que es lo que en español conocemos como plataforma educativa.

he abstenido de dar explicaciones normativas a priori, reservándolas para cuando han sido verdaderamente necesarias y cuando no han sido resueltas por los mismos aprendientes. Para medir los resultados, en paralelo, he impartido la misma materia a un grupo control. En este grupo sí he dado explicaciones normativas de los fenómenos gramaticales antes de que los aprendientes trabajaran con ellos, es decir, he mantenido por regla general una actitud facilitadora proactiva. En el grupo experimental, por el contrario, mi actitud ha sido reactiva, esto es, he dado explicaciones cuando estas han sido demandadas.

De modo que, las ideas que confluyen en este experimento son:

- Las TIC no son el fin, son el medio. No solucionan los problemas existentes (Jaouad, 2016). Tampoco garantizan por sí solas la eficacia en la transmisión de conocimientos. Su adecuada implementación debe pasar por un análisis previo de la metodología didáctica y por la búsqueda de una estrategia metodológica que se adecue al aprendizaje promovido por estas, es decir, un aprendizaje centrado en el aprendiente, auténtico y situado en contextos próximos a la realidad de este aprendiente, que favorezca la significatividad en la adquisición de conocimientos y la autonomía. Como dicen Álvarez, Cuéllar, López, Adrada, Bueno, Comas y Gómez (2011) «la integración de las TIC en el mundo educativo no solo depende de su calidad técnica y de sus posibilidades pedagógicas, sino también del enfoque y de la metodología docente de la que formen parte» (Guerrero, 2018, p.24).
- Una instrucción únicamente normativa y transmitida a priori, obstaculiza un aprendizaje significativo, porque se adelanta a las posibles dudas que podrían surgirle al aprendiente ante un problema propuesto y, por tanto, a la necesidad real por adquirir este conocimiento.
- Un aprendiente que recibe una información “innecesaria”, se comporta de manera pasiva ante esta información. Así mismo, el aprendiente que ha recibido pasivamente una información debe hacer un esfuerzo mayor en un momento posterior por interiorizarla, precisamente porque en el momento de recibirla no la necesitaba, lo que dificulta su asimilación cognitiva.
- En el caso del aprendizaje de una segunda lengua, lo expuesto en el punto anterior, es equivalente a la explicación de una forma fuera de un contexto. En mi opinión, las

formas explicadas fuera de contexto y/o antes de que estas hayan sido necesitadas por los aprendientes, tan solo albergan un componente gramatical, dejando fuera el semántico. La necesidad del aprendiente por conocer/comprender esta forma será la que le otorgue el sentido, es decir la que garantice que ambos componentes, el gramatical y el semántico, permanezcan unidos. De lo contrario, el aprendiente deberá unir formas y significados en un momento posterior.

- Califico una información como necesaria cuando el aprendiente la necesita de forma inmediata tanto para poder entender una situación comunicativa escrita u oral como para poder expresarse por escrito u oralmente. Por ejemplo, el aprendiente que, para presentarse el primer día de clase, reproduce la estructura *me llamo...* no necesita conocer todos los pronombres reflexivos, porque este verbo sea reflexivo. Por el contrario, puede necesitar formas, que el docente no había previsto, para poder expresar algo.
- Una enseñanza que favorezca la memorización como modo para adquirir los conocimientos entrena en el aprendiente, sobre todo, la habilidad de recordar. Las habilidades cognitivas de orden superior, tales como las de analizar, evaluar o crear son menos entrenadas. En la taxonomía de Bloom desarrollada en 1956 y revisada por Anderson y Krathwohl en 2001, recordar sería la más básica de las habilidades de pensamiento de orden inferior (Vázquez Cano y Martín Monje, 2014, pp.109 y 110).

Taxonomía de Bloom Revisada (Anderson y Krathwohl, 2001)	
Crear	Habilidades de pensamiento de orden superior (HOTS)
Evaluar	
Analizar	
Aplicar	Habilidades de pensamiento de orden inferior (LOTS)
Comprender	
Recordar	



Cuadro 1: Taxonomía de Bloom revisada

- Una unidad de conocimiento de ELE adquirida fuera de un contexto comunicativo que la dote de sentido es retenida de manera menos significativa y, por tanto, menos tiempo que una información interiorizada a partir de una necesidad comunicativa y conectada, por tanto, a una matriz que le dé sentido.

La capacidad aplicativa (tanto para interpretar como para actuar) de los principios teóricos a las situaciones de enseñanza es prácticamente nula cuando el proceso de aprendizaje de esos principios se ha realizado solo de un modo teórico. Si el sujeto aprende las ideas cuando actúa sobre ellas, integrándolas en su estructura cognitiva, si se pretende que esas ideas (...) modifiquen los esquemas reales de interpretación y actuación que verdaderamente utiliza, si son ideas para «usar» (interpretar y actuar), solo las aprenderá con un sentido de uso cuando actúe sobre ellas usándolas. (Domingo, 1987, p.224).

- El aprendizaje significativo está conectado con una actitud activa por parte del estudiante que, no solo dispone del tiempo para reflexionar y detectar sus dudas, sino que también es invitado a que se apropie de un espacio a través de la interacción con otros, antes reservado únicamente al docente. «El aprendizaje se entiende como actividad propia del alumno, dirigida por él mismo, no por el profesor. La participación personal del alumno favorece el aprendizaje significativo desarrollando la comprensión» (Méndez, 1987, p.148).
- Poner a disposición de los aprendientes espacio y tiempo para la reflexión y la interacción, promueve en ellos hábitos de aprendizaje saludables apoyados en dinámicas de ensayo-error extrapolables a problemas reales.
- El aprendizaje significativo es más favorecido por metodologías inductivas que deductivas, dado que estas metodologías favorecen que el aprendiente parta de sus propias observaciones para plantearse hipótesis que más adelante comprobará para construir su conocimiento. Un método deductivo, sin embargo, es más expositivo, esto es, parte de los principios de un conocimiento para después pasar a la aplicación de estos de manera práctica.
- El papel del docente varía en función de la metodología que este escoja.
- El comportamiento del alumnado se ve influido por el del docente.

## Origen

La motivación del presente trabajo hunde sus raíces en el momento en el que me dirigí, en septiembre de 2012, a mi primer grupo de aprendientes en un instituto de secundaria de Hannover, Alemania, como profesora de ELE y en las reflexiones previas que tal evento me suscitó.

Sin apenas contar con experiencias anteriores como docente de grupos similares y en un contexto en el que absolutamente todo era nuevo: el país, la institución, el currículo académico, la metodología y material didácticos, el contenido objeto de estudio y el grupo de edad de los estudiantes, lo que más me intrigaba, probablemente por observar la situación a la que me enfrentaba desde fuera, era el proceso de adquisición de nuevos conocimientos por parte de los aprendientes: ¿Cómo se da? ¿Qué elementos intervienen? ¿Qué papel desempeña el docente en este proceso? ¿Cuánto peso debe recaer sobre el aprendiente? Con mayor o menor acierto, logré transmitir durante dos años los contenidos escolares obligatorios a los diferentes grupos con los que trabajé, sin llegar a disipar completamente mis dudas sobre la adquisición de conocimientos, tan importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fue entonces cuando comencé a trabajar como instructora del método Berlitz en uno de los centros que lleva su nombre. Un curso de formación en este método de enseñanza de 8 días de duración, impartido por esta escuela, cuyo objetivo es el de transferir los contenidos de manera eficaz, optimizando para ello el proceso de adquisición de conocimientos, sería el encargado de, no solo bosquejar las respuestas a mis preguntas, sino de revolucionar la visión de mi trabajo, dotándolo de estrategias didácticas lógicas, estructuradas y sencillas que continuamente muestran resultados favorables del proceso de adquisición de las nuevas estructuras gramaticales y del nuevo vocabulario que, sin necesidad de ser explicados, sino como meras herramientas que se usan para hablar sobre el entorno inmediato o sobre situaciones conocidas, son asimilados por los aprendientes de manera natural y significativa, utilizando únicamente la lengua meta en tal proceso.

El método que Maximilian Berlitz ideó en 1878 está basado en el sistema natural, caracterizado por poner el énfasis en la competencia oral; utilizar como lengua de comunicación en clase únicamente la lengua meta; escoger solo a instructores nativos o que han sido educados en la lengua meta; cambiar periódicamente al docente para que el aprendiente se acostumbre a oír diferentes pronunciaciones; y leer y escribir sólo lo que ya

se ha aprendido oralmente, favoreciendo con todo ello que la gramática se asimile por el método natural, es decir cuando ya ha sido descubierta/practicada.

Este método surge dentro de una corriente en la enseñanza de idiomas que apuesta por una estrategia metodológica que no recurre solo o principalmente a la gramática. Esta corriente se dio en el marco de intercambios comerciales internacionales y con los grandes movimientos demográficos, como, por ejemplo, las migraciones masivas que se han venido dando a lo largo de la historia a países como los Estados Unidos. En estos dos casos, la urgencia comunicativa hizo que el aprendizaje de la lengua meta no debiera pasar necesariamente por el dominio de las reglas gramaticales, más bien al contrario, en muchos casos se obviaron deliberadamente para darle centralidad a la praxis comunicativa.

Por ello, proliferaron los métodos que circunscribían los conocimientos lingüísticos a situaciones comunicativas que el alumno podría encontrarse en la vida real. Se trataba pues de un entrenamiento lingüístico práctico, planteamiento éste muy alejado de aquel que valoraba la precisión en la traducción de un texto que poco o nada tenía que ver con la vida real del discente. Tal era el caso de la metodología de enseñanza de lenguas que se inspiraba en la enseñanza del latín y el griego clásico que, como lenguas muertas, eran enseñadas en base a sus reglas gramaticales y, fundamentalmente, mediante traducciones. En estas clases, no interesaba insertar las estructuras gramaticales o el vocabulario en ningún posible contexto real de comunicación, dado que jamás se daría tal situación comunicativa.

En referencia a este “método clásico”, Passy (1899), un impulsor de la reforma en la enseñanza de lenguas extranjeras en Francia, escribiría:

No hace tanto tiempo que he gozado de las ventajas del método clásico, para que deje de recordar la manera, por demás graciosa, con que se pretendía enseñarnos el inglés o el alemán. Procedíase exactamente como con las lenguas muertas; en otros términos, se nos acostumbraba, con un celo digno de mejor causa, a concebir las lenguas de nuestros vecinos del otro lado del Rhin o de la Mancha como idiomas muertos, idiomas que no se hablaban y que, cual el latín o el griego, no ofrecían sino interés literario. Durante años y años fabricábamos temas y versiones, merced a lo cual podíamos presentarnos a los exámenes de bachillerato con los conocimientos necesarios para interpretar más o menos bien -más bien menos que más- un texto de Goethe o de Shakespeare. Eso sí, no habríamos sido capaces, en Alemania o en Inglaterra, ni de comprar siquiera un billete de ferrocarril o de solicitar una habitación en el hotel. (Citado en Sánchez, 1992, p. 247).

Así pues, los antes mencionados intercambios comerciales y movimientos migratorios impulsaron, sobre todo a partir de 1830, métodos que enseñaban a hablar en el idioma

extranjero desde el principio, como hacen los niños. Eran métodos prácticos con pronunciación figurada que enseñaban vocabulario del lenguaje coloquial. Éstos, que se darán en llamar “naturales”, convivirán con los métodos de aprendizaje que se basaban en la traducción de textos y en la enseñanza de reglas gramaticales, llegando a fusionarse, en la mayoría de los casos, en métodos mixtos (Fernández, 2011).

La necesidad de mayor rapidez en la comunicación y la ampliación del número de personas que necesitaban aprender una lengua para "sobrevivir" (piénsese en las emigraciones masivas a los Estados Unidos), contribuyeron a que el método natural se concretara de una u otra manera, aunque la que llegó a ser más popular fue la difundida por el método "Berlitz". No deja de ser sintomático que el método natural tuviese su punto de mayor arraigo, e incluso de rápido despegue, en los Estados Unidos. Los miles de emigrados que llegaban a estas nuevas tierras en busca de trabajo, riqueza o libertad necesitaban con urgencia aprender una lengua que les era desconocida, máxime teniendo en cuenta que las procedencias raciales y lingüísticas eran muy diversas. A estos emigrantes, la mayoría con escasa cultura, poco les debía servir la tradicional enseñanza escolar y gramatical. En la comunicación con su entorno lo más útil para ellos era aprender el inglés de la misma manera que habían aprendido su lengua materna: "a hablar, hablando o practicando" (Sánchez, 1992, pp. 231, 232).

#### En palabras de Castellà (1994)

el esfuerzo principal de los redactores tendría que ser no presentar la gramática como la estudian los lingüistas, ni escribirla para futuros profesionales de las letras. Tendrían que adoptar el punto de vista de los ciudadanos y ciudadanas que utilizan el lenguaje como instrumento en sus trabajos y en sus vidas. Una gramática para usuarios, que solo tiene sentido dentro de un enfoque comunicativo del aprendizaje. Una gramática retórica, práctica, de consulta, dirigida al uso, no exhaustiva, no formalizada y no tecnicada. Una gramática más para ser utilizada que aprendida. Una gramática, en resumen, que supiera ser menos importante y más útil que hasta ahora en la enseñanza (p.22).

Volviendo al relato de los hechos que dieron origen a este trabajo, la aplicación de este método natural de Berlitz supuso para mí, como decía, un cambio de percepción de mi lugar de trabajo. Este se convirtió en un escenario de permanente experimentación y descubrimiento. La motivación de los aprendientes crecía con sus logros constantes, lo que repercutía en un deseo de saber más. Todo esto creaba un ambiente positivo y absolutamente constructivo en el aula.

Después de un tiempo de desarrollo del método Berlitz con aprendientes del perfil tipo para los que había sido concebido, tales como empleados de empresas multinacionales que necesitan el idioma para poderse comunicar con colegas de filiales internacionales, decidí aplicar todo lo aprendido al diseño de las unidades didácticas que habrían de vertebrar el curso de ELE que impartiría en el centro de idiomas de una universidad alemana. Este nuevo

escenario me sirvió, por una parte, para decantar todo aquello con lo que me quedaba de aquel método que me hizo ver un día mi labor docente bajo una nueva luz y, por otra, para percatarme de la necesidad de adoptar nuevas estrategias didácticas, no tenidas en cuenta o contempladas vagamente por el método natural, con el fin de abordar las necesidades de este nuevo grupo de aprendientes.

Además, este curso de ELE sirvió para poner en práctica de manera aún muy precaria herramientas digitales que empezaban a hacerse presentes en el ámbito educativo. Por aquel entonces los aprendientes acudían a clase aún con grandes diccionarios. Estos fueron desapareciendo y cediendo su espacio a los diccionarios y traductores automáticos que los estudiantes consultaban en sus móviles inteligentes. Las aulas de escuelas, institutos y universidades empezaban a equiparse con pizarras digitales y demás componentes tecnológicos, y comenzaban a proliferar los departamentos de informática encargados de crear y administrar espacios virtuales para alojar plataformas educativas a través de las cuales los docentes deberíamos empezar a canalizar la comunicación con el alumnado, la documentación y los ejercicios de clase, así como cualquier otro material que el profesorado considerara pertinente.

Más adelante, tuve la oportunidad de trabajar en un centro de formación profesional privado, en el que se ofrecían estudios conducentes a desarrollar profesiones como las de asistente de correspondencia comercial con idiomas, marketing internacional, turismo, diseño, gestión de medios y eventos, etc.

Estaba acostumbrada a planificar mis clases de ELE incorporando las TIC y con las conocidas estrategias que tan bien me habían funcionado hasta la fecha, entre las que puedo mencionar, por ejemplo, las de:

- Despertar el mayor interés posible del alumnado de forma efectiva, para “engancharlo” y con ello orientar el desarrollo de la unidad didáctica de manera exitosa hacia fines constructivos que beneficiaran a todos;
- Darle a la unidad didáctica un hilo conductor que hiciera que los aprendientes comprendieran la importancia de dominar un vocabulario y unas estructuras gramaticales determinadas para desenvolverse en la comunicación con sus compañeros.

Con ello pretendía lograr que los aprendientes entraran por sí solos en contacto con las nuevas palabras en un contexto y siempre a partir de sus necesidades comunicativas y no en

listas dadas a priori. El objetivo principal perseguido era el de favorecer que los aprendientes adquirieran las estructuras gramaticales y el vocabulario significativamente y no reduciendo tal adquisición a una penosa actividad de memorización, al explicar el mecanismo de esta herramienta comunicativa de manera abstracta.

Al poner en práctica todo este aparataje teórico-práctico me topé con algo nuevo y a la vez muy viejo. Los estudiantes de este centro de formación profesional me reclamaban listas de vocabulario con sus traducciones y explicación de la gramática de manera detallada y en su idioma antes de comenzar la lección del manual de clase que, por supuesto, debería empezar con el ejercicio uno y acabar con el último, que tan bien resumía todo lo dado. Fue tal el choque, que acudí rápidamente a compartirlo con el resto del equipo docente de la asignatura de ELE. Lo que hallé en este fue aún más desalentador. Allí escuché argumentos tales como el de que no esperara mucho de estos estudiantes y que tampoco les exigiera demasiado, dado que a lo máximo que llegarían en la vida sería a copiar lo que les dictara un futuro jefe, que no pasaba nada si no aprendían a desenvolverse de manera oral en español, ya que el día que estuvieran en España o en algún país de Latinoamérica acabarían por aprenderlo. Con profunda tristeza, en la siguiente sesión con estos estudiantes, les pedí que, de manera anónima, escribieran en un papel porqué querían aprender español y lo que leí me devolvió la esperanza. Efectivamente querían aprender el idioma para comunicarse con gente de su edad; para entender canciones; para poderse desenvolver en futuros viajes; por un mero interés cultural; y, claro está, para añadirlo a su currículum. Querían aprender a hablar, no sólo memorizar cartas tipo. Era un alumnado vivo, por lo que no todo estaba perdido. Animada por esta consulta y decidida a no transigir en su método, salvo en ligeras modificaciones que hiciera más llevadero el nuevo modelo a este alumnado resistente al cambio, proseguí en una dirección coherente a mis objetivos docentes. Sin embargo, las quejas de otro grupo no tardarían en llegar a la dirección del centro. Estos estudiantes, en su último año de formación, “se jugaban” su media por culpa de esta profesora que no parecía estarles preparando para el examen que tendría lugar en cuatro meses. En esta ocasión, una colega del departamento fue la encargada de hacerme llegar la misiva de que efectivamente debía empezar a ponerles examen tipo, parapetada tras la preocupantemente extendida y banalizada visión de que a los alumnos alemanes les tienes que explicar que  $2+3$  son 5 para más tarde preguntarles en el examen cuánto son  $3+2$ .

Ni que decir tiene que la implementación de las TIC en este contexto educativo fue concebida por muchos estudiantes como una molesta extravagancia lúdica de la profesora,

que poco o nada tenía que ver con sus objetivos formativos. Esto ocurrió en el curso 2015-2016, mientras me preparaba en paralelo algunas asignaturas del Máster en Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Enseñanza y Tratamiento de Lenguas, para el que este trabajo ha sido preparado. Las muchas veces acrílicas lecturas y actividades propuestas por estas asignaturas daban ya por alcanzado, con tono entusiasta, un escenario de innovación educativa que contrastaba con lo que por aquel entonces estaba experimentando en el aula. El discurso imperante en los departamentos de ELE, por los que había pasado y en el que me encontraba en ese momento, distaban mucho de asumir un paradigma disruptivo, en el que la implementación de las TIC pudiera significar algo más que el necesario accesorio con el que toda escuela “innovadora” debe poder competir en el mercado actual.

Creo que dar por hecho un escenario, desde la teoría, alberga un peligro y es el de separarse de la realidad al tiempo que vacía de significado conceptos básicos para la labor docente del día a día, como son, por ejemplo, los del aprendizaje centrado en el aprendiente, la autonomía, la adquisición significativa de conocimientos, el *learning by doing*, el enfoque comunicativo, auténtico, situado y un largo etcétera. Muchos de estos conceptos no han sido vaciados, sino que han calado y se han instalado en los discursos ya vacíos, como meros significantes conectados a vagas ideas, en ocasiones tergiversadas, en otras, esencializadas. Muchas veces nos encontramos manejando estos conceptos sin haberlos incorporado a nuestra estructura de conocimiento por completo. Pienso, por ello, que es necesario resignificar todo este corpus teórico desde la experiencia en el aula antes de lanzarnos a probar tal o cual herramienta digital o analógica.

### Importancia

Acabo de exponer un ejemplo ilustrativo de lo que interpreto, por una parte, como un desajuste entre la teoría y la práctica relativa a la implementación de las TIC y, por otra, como una desvirtuación del proceso de enseñanza-aprendizaje provocada por la preeminencia que se le da al resultado sobre el proceso, algo que, además, fomenta la competitividad de un alumnado «abrumado por la carga excesiva de exámenes y tests que continuamente los van clasificando y derivando hacia el éxito y fracaso escolar» (Carbonell, 2014, p.74).

Una exposición psicológica de la experiencia tiene en cuenta el estado actual de su crecimiento (el del aprendiente); es histórica; describe pasos realmente dados, tanto los tortuosos y dudosos como los eficientes y fructuosos. Por otro lado, el punto de vista lógico da por sabido que el desarrollo ha

conseguido un cierto grado de racionalización. Este punto de vista, sin embargo, descuida el proceso y sólo considera el resultado. Resume y estructura, y así separa los resultados conseguidos de los pasos reales de su evolución (Dewey, 2004, p.62).

Un planteamiento educativo de este corte no solo descuida el proceso de aprendizaje, sino aspectos tan importantes como el fomento del pensamiento crítico e independiente (Carrera Santafé y Luque Guerrero, 2016) algo que podría derivar en lo que Noam Chomsky (2016) denomina domesticación y deshumanización de los ciudadanos.

Podríamos comparar esta educación, que se concentra en los resultados y descuida estos elementos o que implementa herramientas digitales como elementos estéticos y desconectadas de una estrategia metodológica integral, con una repostería que le da más importancia al fondant que al bizcocho, es decir, a la homogeneidad visual de su producto, restándole relevancia a la composición y finalidad alimenticia del bizcocho. Esa arquitectura de nutritivas frutas, argamasadas con harinas, cereales y semillas pasa a ser tan solo una estructura que sirve a un fin estético. A pesar de seguir siendo el elemento fundamental, sin el cual esta tarta no podría ser una tarta, recibe el trato de mera estructura, porque no es un pastel preparado para alimentar, sino una estructura construida para dar forma a su cobertura.

Sin el debido estímulo de una visión crítica, lo dado por otros será siempre aceptado y, si un modelo alternativo no lo evita, también será reproducido. Una educación preocupada por los procesos de aprendizaje y no tanto por sus resultados, podrá colocar la primera piedra de este cambio que considero tan necesario.

Como he dicho, pienso que, como el bizcocho sepultado bajo el fondant, de este sistema educativo se descuida lo fundamental: sus procesos de transmisión y adquisición de conocimientos, con el consiguiente desarrollo de las capacidades de los aprendientes; destacándose tristemente, como todo resultado, un conjunto de habilidades y técnicas ordenadas en competencias que ornamentarán debidamente el currículum del discente, ayudándole, a su vez, en la consecución de nuevos méritos.

Docentes y aprendientes han depositado una fe absoluta, han aceptado o simplemente deben adecuarse a esta manera de medir el aprendizaje. Esto lleva a los primeros a escoger los mecanismos de transmisión de conocimientos más rápidos y a los segundos a conformarse con esta experiencia educativa. «Rehusada la posibilidad de una utilización digna y no encontrado gusto en una realización adecuada, el intelecto baja a un nivel tal, que no queda más remedio que interesarse por una experiencia limitada y estrecha» (Dewey, 2004, p.67).

Pineda, Núñez y Téllez (2003) defienden, en relación con el pensamiento crítico en el aula y la autonomía y empoderamiento de docentes y estudiantes, que

reflexionar acerca de nuestro pensamiento y nuestro aprendizaje (...) determina personas que poseen la capacidad de controlar su pensamiento y su mente, lo que los ayuda a responder a sus acciones exitosamente. Esto permite afirmar que, siendo conscientes de nuestros procesos de aprendizaje y preferencias, somos entonces capaces de regular nuestro aprendizaje para alcanzar las metas fijadas inicialmente (Citado en Peña Dix, Bruskewitz y Truscott de Mejía, 2016, p.99).

He comenzado este apartado, dedicado a justificar la pertinencia del presente trabajo, señalando el desajuste que aprecio entre la teoría y la práctica en relación con la implementación de las TIC y la desvirtuación del proceso de enseñanza-aprendizaje provocada por la falta de atención al proceso de aprendizaje y focalización casi exclusiva hacia los resultados de tal proceso. Con el relato de la siguiente experiencia, creo poder dar otro ejemplo en el que confluyen ambas preocupaciones.

Durante siete meses del año escolar 2018-2019, he tenido la oportunidad de observar las clases impartidas a un grupo de quinto curso (a aprendientes de entre 10 y 11 años) de una escuela digital alemana de secundaria, la primera del país en ser galardonada con la “Apple Distinguished School” por ser una de las más innovadoras del mundo.

En esta escuela, los aprendientes se sirven de iPads para realizar casi todas sus tareas. Tan solo en clase de dibujo y para algunas tareas de matemáticas, los aprendientes son instados a escribir o dibujar sobre un papel. Apenas utilizan libros en papel prestados por la escuela. En las aulas, el lugar antes destinado a la pizarra es ahora ocupado por una pantalla de grandes dimensiones. Esta pantalla está rara vez apagada, dado que el salvapantallas que se activa cuando no está en uso, muestra múltiples fotos en diferentes tamaños que la recorren de abajo a arriba. La pizarra está a un lado de la pantalla y tan solo se usa para escribir las fechas importantes, como exámenes y entregas, o para escribir un listado con las tareas que tocan en una sesión dada.

En una clase normal de inglés, la profesora escribe en la pizarra las actividades que tocan para la sesión, los minutos que tienen para dedicarle a cada una de ellas, así como la hora a la que tienen que estar todos de nuevo en clase, dado que los aprendientes pueden trabajar en el aula o en el pasillo. A continuación, la profesora se sienta en su mesa para atender algunas cuestiones en su portátil o para vigilar las pantallas de los aprendientes en su tableta; controla que hayan sido terminadas las actividades; pone en común los resultados; insta a

los aprendientes a que completen sus tareas con lo aprendido en esa sesión; y, por último, les pide que comprueben en el *Checklist* de la asignatura los objetivos alcanzados y marquen los no alcanzados para que sepan que deben abordarlos nuevamente.

En esta clase de inglés eché de menos elementos cotidianos en un aula de lengua extranjera, como son los de la interacción entre compañeros; el que se fomente la iniciativa entre el alumnado, indagando en sus ideas o potenciando sus búsquedas para llevarlos a un escenario en el que necesiten saber cosas; elementos culturales conectados a la lengua meta; o la cercanía del docente. Y, sin embargo, reconocí elementos de pedagogías tradicionales como son la acumulación de información de forma pasiva; la memorización sin asimilación ni comprensión; o la mera repetición mecánica (Carbonell, 2014).

Entre las actividades propuestas en esta y otras asignaturas pude observar las de:

- Emparejar palabras alemanas con sus equivalentes inglesas con Quizlet.
- Hacer mapas mentales con SimpleMind
- Hacer vídeos con TikTok
- Participar en concursos en clase para demostrar los conocimientos con Kahoot
- Maquetar páginas con fotos, títulos y textos con Pages o con Book Creator
- Leer o escuchar libros electrónicos
- Ver vídeos en YouTube

Gran parte de las sesiones observadas se desarrollaron sin sobresaltos, si bien, mi impresión general fue la de que, en ocasiones, se hacía un mal uso del componente lúdico. Así, por ejemplo, cuando los aprendientes emparejaban palabras con Quizlet, les importaba más quedar en primer lugar y recibir muchas estrellas y felicitaciones que verdaderamente interiorizar el vocabulario. Con este fin, muchos aprendientes tocaban la pantalla a mucha velocidad y con todos los dedos de las dos manos. Lo mismo ocurría cuando medían sus conocimientos con Kahoot, que llevaba el sentimiento de competitividad de muchos participantes a niveles que favorecían muy poco un entorno de cooperación.

Lo observado se me antojó parecido a lo que Dewey escribiría en su obra *Democracia y Escuela*, allá por 1916. En esta defiende que «si la materia de las lecciones aconsejadas ocupa un lugar adecuado en la conciencia en expansión del niño (...) entonces no cabría recurrir a la argucia o engaño de un método especial para asegurar el “interés”» (p.66), dejándolo todo tal y como está, pero cubriéndolo «con una tela de azúcar» para «finalmente,

por decirlo claramente, conseguir que el niño se trague toda esta pastilla sin gusto mientras se divierte con cualquier otra cosa diferente» (p.68).

En ocasiones, la alfabetización digital, lejos de ser abordada de manera transversal, ocupaba tal centralidad en el aula que parecía que estuviera asistiendo a clases de uso de las TIC, para cuya familiarización parecían servir como pretexto los contenidos de las asignaturas. Las asignaturas al servicio del entrenamiento de las TIC y no estas adecuadas a decisiones didácticas. Esto puede deberse a que «su implementación en el aula sea visto, preponderantemente, desde su necesaria adecuación y no desde su adecuada necesidad» (Flores Tena y Ortega Navas, 2018, p.131).

En esta línea puede leerse en el artículo 91 de la LOE-LOMCE cómo se insta al profesorado a «identificar los contenidos y competencias que mejor se pueden trabajar con el empleo de las TIC y realizar una programación coherente con su desarrollo y de forma colaborativa con los demás miembros del equipo docente» (Citado en Vázquez Cano y Martín Monje, 2014, p.33).

Estoy convencida de que hoy

es pedagógicamente contraproducente que la escuela gire la espalda a las nuevas tecnologías y mire hacia otro lado (...). De nada sirven las proclamas apocalípticas e infundadas sobre una hipotética deshumanización de la escuela, la eclosión de la lectura o la sustitución del profesorado por el autoaprendizaje. Pero tampoco podemos esperar, como anuncian algunos gurús tecnológicos, movidos por afán de protagonismo y poder o por meros intereses mercantilistas, que, con llenar las aulas de ordenadores u otros aparatos más sofisticados, y aprender los lenguajes para manejarlos, se producirá un cambio en la enseñanza (Carbonell, 2014, p.57).

O, como N. Postmann (2000), en *El fin de la educación*, afirma «los problemas que las escuelas no pueden resolver sin ordenadores tampoco podrán resolverlos con estos» (Citado en Carbonell, 2014).

## 1. Marco Teórico

### 1.1 Consideraciones previas

En esta sección expondré las principales corrientes teóricas en las que me he apoyado para diseñar la presente investigación.

De mis experiencias directas e indirectas, presentadas arriba, relativas a la implementación de las TIC en la clase de una segunda lengua, he extraído que el potencial formativo de las TIC no es aprovechado en un esquema de enseñanza compuesto por elementos tradicionales tales como:

- La clase magistral
- Las metodologías didácticas basadas en la explicitación metalingüística del *input* antes de que este haya sido necesitado
- Los grupos de aprendientes enrocados en un patrón de aprendizaje normativo

Por ello, me ha interesado indagar en consideraciones previas a dicha implementación de las TIC que contribuyan a aprovechar todo su potencial.

No creo que sea suficiente con incorporar técnicas de acceso al *input*<sup>2</sup>, basadas en herramientas digitales, para cambiar el paradigma que aún impera en muchos departamentos de lenguas extranjeras y que se resiste a los cambios necesarios para abrazar nuevas aproximaciones didácticas susceptibles de ser complementadas por las TIC. Uno de estos cambios, el que considero el más importante, consiste en acabar con la inercia de explicitar los contenidos gramaticales con metalenguaje antes de que estos hayan sido utilizados, necesitados, descubiertos... por los aprendientes, y otro, relacionado con este primero, es el de la importancia de sacar al alumnado del papel de receptor pasivo y conducirlos hacia la apropiación de su proceso de aprendizaje, es decir, hacia su autonomía.

A partir de mi experiencia, una metodología que no se haya hecho eco de estas importantes transformaciones chocará frontalmente con unas herramientas pensadas para amplificar la autonomía del aprendiente.

Insisto en la idea de que al implementar las TIC en nuestras clases no estamos haciendo un mero cambio de carcasa, modernizando las herramientas didácticas para hacer lo mismo que

---

<sup>2</sup> El *input* hace referencia a la información lingüística que los aprendientes oyen o leen en la LE, cuyo significado tratan de procesar. Esta palabra inglesa es la más generalizada en el campo de la lingüística para designar este concepto.

venía haciéndose, pero con ordenadores en el aula, sino «apostar por una didáctica que “invisibilice” las TIC como tal» (Vázquez Cano y Martín Monje, 2014, p.X) y esto no será posible si las TIC irrumpen en un páramo. Esto debe pasar necesariamente por una formación que ayude a los docentes a entender un cambio disruptivo que nada tiene que ver con deslumbrantes y atractivas herramientas en red o inventos tecnológicos, sino con una manera de comprender la enseñanza en la que a los docentes nos toca desplazarnos para dejar un espacio que pueda ser ocupado por los aprendientes. No podemos hablar de innovación y continuar construyendo lecciones verticales y sin plantearnos los porqués y los paraqués de lo que hacemos (Acaso, 2015).

Este trabajo nace de ese deseo, el de dilucidar el porqué y el paraqué de mi labor docente y lo he hecho a partir de una intuición que coincide de lleno con Milian y Camps (2006): he comparado dos metodologías, una que favorezca el escenario para un proceso de aprendizaje en el que los mismos estudiantes construyan conocimiento, enfrentándose al funcionamiento de la lengua a través de procesos activos de indagación (Milian y Camps, 2006) y otra que explicita con metalenguaje el *input* antes de darles a ellos la oportunidad de que lo descubran o de que lo necesiten para comunicarse con él o para comprenderlo.

A partir de la experiencia de muchos de nosotros y de muchos de los alumnos que cursan sus estudios en la actualidad, podemos apuntar que la enseñanza de la gramática generalmente se realiza *explicando* y *aplicando* unos saberes elaborados al margen del aula y al margen de los alumnos, y a menudo *complicando* el acceso a estos saberes a partir de un sistema de análisis y terminológico -el metalenguaje- que impide en lugar de ayudar a establecer los puentes necesarios para dar sentido al aprendizaje. El alumno, en estas circunstancias, tiende a quedar excluido de la operación de construir conocimiento, de razonar por su cuenta. En cambio, en este estado de cosas solo se puede conseguir *implicando* al estudiante -y al propio enseñante, a su vez- en la observación de los hechos lingüísticos y discursivos, a partir de actividades que los interroguen y que los inciten a la reflexión, que los lleven a elevarse por encima del nivel de transparencia del uso lingüístico comunicativo; en definitiva, que les sitúen en un nivel más abstracto, con la distancia necesaria para elaborar el razonamiento gramatical. (Milian y Camps, 2006, p.29).

El presente trabajo se encuadra, así pues, en lo que para nosotros son necesarias consideraciones previas a una positiva implementación de las TIC, relativas a los tres elementos esbozados arriba (la clase magistral, las metodologías didácticas basadas en la explicitación metalingüística del *input* antes de que este haya sido necesitado y los grupos de aprendientes enrocados en un patrón de aprendizaje normativo). Así pues, analizaré el impacto que ejerce la metodología didáctica:

1. En la adquisición de conocimientos de ELE por parte de los aprendientes y

2. En la apropiación del proceso de aprendizaje por parte de los aprendientes y consiguiente autonomía.

Este experimento lo he realizado con cuatro grupos de estudiantes de un centro de idiomas universitario de Alemania sin conocimientos previos de español, que pretenden alcanzar un nivel A1<sup>3</sup> de competencia lingüística en ELE. De estos cuatro grupos, dos han sido grupos control y otros dos, experimentales.

### **1.2 El impacto de la metodología didáctica en la adquisición de conocimientos de ELE.**

Para arrojar luz sobre la cuestión de la adquisición de conocimientos de ELE, como adelantaba antes, me he propuesto comparar dos modalidades metodológicas que, si bien aparentemente difieren únicamente en el modo y momento en que el conocimiento se explicita, parten de concepciones gramaticales y didácticas diferentes, que darán lugar a dos procesos de aprendizaje distintos, como paso a detallar a continuación:

- a. En los grupos control la transmisión de conocimientos se ha explicitado metalingüísticamente y antes de que existiera una demanda de estos por parte de los aprendientes, esto es, la docente ha antepuesto la presentación normativa del *input*, conformado por unas determinadas estructuras gramaticales y un vocabulario nuevo, al uso que de este contenido ha hecho el aprendiente. La docente se ha adelantado, por tanto, a la existencia de una necesidad real por conocer dichas estructuras y vocabulario que más adelante le hubieran podido surgir a los aprendientes en la puesta en marcha de su sistema comunicativo en la lengua meta.
- b. En los grupos experimentales, por el contrario, tal transmisión se ha explicitado cuando el aprendiente lo ha solicitado o con posterioridad al uso y a modo de recapitulación de lo que se acaba de poner en práctica. Para ello, la docente se ha limitado a presentar en lengua meta tanto las estructuras gramaticales y el vocabulario planificados como los no planificados por la docente a priori, pero que ha sido necesitado por los aprendientes para la consecución de sus objetivos comunicativos.

Por ejemplo, en los dos grupos control y en los dos experimentales he empezado la primera sesión de clase escribiendo en la pizarra el nombre de la profesora y presentándoles a los aprendientes las estructuras *Hola, me llamo Laura. ¿Y tú cómo te llamas?* A partir de ahí, a

---

<sup>3</sup> A1 es el primer nivel de comprensión y expresión orales y escritas en una lengua del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)

los grupos control les he presentado un cierto número de modelos de lenguaje combinados con explicaciones formales de los mismos, a través de las cuales he tratado de desentrañar los diferentes elementos que componen las oraciones presentadas, sumergiendo a los aprendientes, de este modo, en reflexiones metalingüísticas, es decir, me he decantado por enseñarles una gramática formal y descriptiva. Las estructuras presentadas han sido pues aprovechadas para explicar los pronombres personales, los pronombres reflexivos y la conjugación de los verbos acabados en -ar.

### **1.2.1 El orden de los factores en la metodología control.**

Esta modalidad metodológica se enfoca en las formas, dando por sentado que a los estudiantes hay que enseñarles ciertos contenidos lingüísticos antes de que puedan comunicarse. Desde esta perspectiva,

el papel primordial que desempeña la instrucción formal es el de ayudar a los aprendientes a advertir las formas y las regularidades del sistema lingüístico para que puedan ir construyendo su sistema, porque muchas actividades comunicativas no se pueden hacer si el aprendiente no recibe una instrucción gramatical formal previa que le proporcione descripciones explícitas y sencillas de las estructuras gramaticales de la lengua y su uso (Castro, 2004).

En esta línea, Pienemann (1984) afirma que aprender una lengua consiste en automatizar una serie de rutinas mentales y sostiene que cuando se aprende una lengua extranjera

primero se aprenden palabras aisladas y frases. En el segundo estadio se aprenden las frases en el orden sujeto+verbo+objeto. Luego viene un estadio en el que el aprendiz añade un elemento a la estructura núcleo, por ejemplo, un adverbio de tiempo. Después viene una secuencia de estadios en los cuales el aprendiz desarrolla la habilidad de cambiar el orden dentro de la estructura y así sucesivamente hasta que el alumno es capaz de producir estructuras cada vez más complicadas (Citado en Castro, 2004, p.208).

Martínez (2000) afirma, por su lado, que «el conocimiento explícito funciona como un elemento facilitador que ayuda a los aprendices a advertir los rasgos lingüísticos en el *input*, rasgos que de otra forma se ignorarían» y Nunan (1995) que «el conocimiento explícito de la gramática se convertirá en conocimiento implícito si se complementa con actividades comunicativas, contextualizadas y centradas en el significado» (Citados ambos en Castro, 2004, p. 208).

Una rápida hojeada a varios manuales de ELE basta para reconocer en el diseño de sus unidades didácticas el enfoque de los autores arriba mencionados. De hecho, Castro ha sido autora o coautora de numerosos manuales de ELE publicados entre 2005 y 2017 por la

editorial alemana Hueber y la española SGEL, entre los que se encuentran *Español en Marcha* o *Compañeros*.

Los manuales de ELE publicados entre 2000 y 2017 consultados han sido:

- *Colegas – Spanisch für den Beruf* (2000), editorial Klett
- *Curso de español para extranjeros – Nuevo ELE* (2003), editorial SM ELE
- *Aula – Curso de español 3* (2007), editorial Difusión
- *Vía rápida – Competencias y estrategias con dinámica*, (2011), editorial Klett
- *Puente al español* (2012), editorial Diesterweg
- *A tope* (2012), editorial Cornelsen
- *¿Qué pasa?* (2012), editorial Diesterweg
- *Campus Sur* (2017), editorial Klett

En todos ellos, salvo en el último, hemos comprobado que se rigen claramente por la metodología presentación-práctica-producción (PPP), donde presentación significa información explícita facilitada sobre una estructura gramatical; práctica es el ejercicio de producción controlada de la estructura dada; y producción, la tarea dirigida a automatizar dicha estructura aproximando al estudiante a un comportamiento de la vida real (Ellis, 2005) y apenas proponen ejercicios que inciten al uso de la lengua como herramienta comunicativa.

### **1.2.2 El orden de los factores en la metodología experimental.**

En cuanto a la modalidad metodológica empleada en los grupos experimentales, a los aprendientes, se les expone a una situación comunicativa en lengua meta sin interferencias metalingüísticas, procurando presentarles dicha lengua de una forma significativa desde los presupuestos de una gramática cognitiva, según la cual las formas no pueden ser separadas de sus significados. En palabras de Cuenca y Hilferty (1999) «el lenguaje tiene un carácter inherentemente simbólico. Por lo tanto, su función primera es significar (por lo que) no es correcto separar el componente gramatical del semántico» (Citado en Llopis García, 2011, p.84).

Con el objetivo de mantener estos dos componentes unidos, he tratado de no explicar ninguna forma antes de que haya sido necesitada por el aprendiente, en línea con la hipótesis de que es precisamente a través de esta necesidad comunicativa, como el aprendiente adquiere la forma pertrechada con ambos componentes, el gramatical y el semántico, unidos.

De acuerdo con esta afirmación, si explicamos una forma antes de que esta haya sido necesitada en una situación comunicativa (como he hecho en los grupos control) le sustraemos (a esta forma) el componente semántico que más tarde los aprendientes se afanarán en otorgarle. Es decir, obligamos a los aprendientes a hacer emparejamientos de formas y significados en escenarios ajenos a los contextos comunicativos reales. Por el contrario, una forma introducida en un contexto comunicativo e interactivo, esto es, en el que entren en juego tanto el *input* que recibe el aprendiente como el *output*<sup>4</sup> que este produce, está dotada de ambos componentes: el gramatical y el semántico.

Según Farley (2004), «la IExp<sup>5</sup> puede afectar al ritmo de adquisición porque afecta al momento en el que los aprendientes empiezan a hacer CFS<sup>6</sup> acertadas» (Citado en Llopis García, 2011, p.65).

Este enfoque de enseñanza se fundamenta, aparte de en la gramática cognitiva, en otras perspectivas teóricas, que paso a exponer a continuación:

Krashen (1981) sugirió que los aprendientes adquieren mejor la lengua cuando son expuestos a un “*input* comprensible” y están motivados para captar ese *input* (Citado en Ellis, 2005).

Krashen (1982), además, formuló la teoría del monitor metalingüístico a partir de sus observaciones a estudiantes de segundas lenguas que a menudo se detienen en reflexiones metalingüísticas que, según él, obstaculizan la fluidez (del tipo: ¿será *mano* masculino o femenino?, para saber cómo concordar el adjetivo *blanco/a* con su núcleo, etc.) (Citado en García, 2014, pp.94, 95).

Krashen planteó a principios de los ochenta, a partir de los presupuestos de la lingüística generativa, su “teoría del *input*”, en la que restaba importancia a la reflexión lingüística en la enseñanza de lenguas. Krashen afirmó que una lengua no se “aprende” con un esfuerzo voluntario sino que se “adquiere” por un mecanismo inconsciente, si se está expuesto a un número de enunciados suficiente en cantidad y calidad, y si se cumplen determinadas condiciones de actitud del alumno, etc. (...) La instrucción gramatical adquiriría así un papel secundario (Citado en Castellà, 1994, p.16).

Por su parte,

Long (1983a, 1996) ha sostenido que se fomenta la adquisición de conocimientos cuando los aprendientes participan en la negociación de significado<sup>7</sup>. Por otra parte, Long y Robinson (1998) han

---

<sup>4</sup> El *output* es la producción que los aprendientes elaboran, en forma oral o escrita, con el fin de comunicar significado (VanPatten).

<sup>5</sup> Información explícita.

<sup>6</sup> Conexiones de forma y significado.

<sup>7</sup> Se denominan negociación de significado las secuencias de interacciones que surgen como consecuencia de algún escollo en la comunicación.

sugerido que la enseñanza basada en tareas ofrece oportunidades para que los aprendientes presten atención a lo formal (*focus-on-form*) en situaciones en las que se producen intentos de comunicación, lo que constituye la circunstancia ideal para que tenga lugar la adquisición (Citado en Ellis, 2005).

Howatt (1984) establecía una diferencia entre un “enfoque comunicativo débil”, nombre con el que denominaba a la metodología de enseñanza de lenguas que está más centrada en la precisión que en la fluidez, como es el caso del enfoque nociofuncional<sup>8</sup>, y un “enfoque comunicativo fuerte”, que es aquella que da más importancia a la fluidez sobre la corrección.

El enfoque por tareas es de este segundo tipo, porque promueve la participación de los alumnos en actos comunicativos auténticos para “incitarles” a tratar la lengua que están aprendiendo como una herramienta y a prestar atención al significado. Howatt (1984) subraya que el aprendizaje de la lengua enfocado en la comunicación no impide que los discentes alcancen la competencia gramatical (Citado en Ellis, 2005).

Rod Ellis (2005) afirma que «el enfoque de enseñanza de lenguas por tareas no pretende establecer las formas lingüísticas (y los significados asociados) que deben ser enseñados. En su lugar, el contenido es especificado de forma holística por medio de ‘tareas’» (p.11).

Una tarea no es lo mismo que un ejercicio, dado que este último atiende más a la forma que al significado, mientras que, en una tarea, el estudiante queda expuesto a una situación comunicativa en la que tiene que «intentar comunicarse usando sus propios recursos lingüísticos y no lingüísticos» (Ellis, 2005, p. 11). Según Bachman (1990), este enfoque se apoya en la creencia de que un estudiante aprende mejor una lengua si la utiliza de forma parecida a como se usa naturalmente fuera del aula, valiéndose para ello de actividades que comportan una interacción auténtica (Citado en Ellis, 2005).

Las teorías constructivistas del aprendizaje significativo de Ausubel (1968), del aprendizaje por descubrimiento de Bruner (1960) y del aprendizaje por acción de Piaget (1966) con sus lugares comunes y sus desencuentros también servirán de base para este enfoque, lo cual justificaré más adelante.

### **1.2.3 El contexto, el significado y la forma.**

Cuando los aprendientes escuchan *Hola, me llamo Laura. ¿Y tú cómo te llamas?* en la primera sesión del curso, únicamente identifican el nombre de la profesora en la frase e

---

<sup>8</sup> El enfoque nociofuncional se basa en el modelo de competencia comunicativa de Hymes y en la gramática funcional de Halliday. Según estas teorías, el contenido debía ser enseñado en forma de funciones sociales (dar consejos, por ejemplo) en combinación con las nociones (como el subjuntivo) y los elementos lingüísticos necesarios (estructuras léxicas fijas del tipo: *es mejor que...*, *es conveniente que...*).

intuyen lo que significa *me llamo*. Esta manera de presentar esta primera estructura está cargada, sobre todo, de significado, dado que la forma es aún un sonido vago que los aprendientes no saben ni cómo escribir. Aun así, con ella es transmitido también un componente gramatical que servirá a los aprendientes a conectar esta primera estructura con las estructuras que vayan apareciendo, tejiendo así un sistema de formas y significados con los que poder comunicarse: una interlingua<sup>9</sup>.

De la estructura *me llamo*, que de momento es, como ya se ha dicho, solo un sonido, pronto entenderán que la terminación -o del verbo *llamo* coincide con casi todas las terminaciones de los verbos que presenta la docente y que se diferencia de la terminación -as de los verbos con los que la profesora formula las preguntas del tipo *¿Cómo te llamas?* Los pronombres reflexivos presentes en estas estructuras no serán explicados sino pasadas unas cuantas sesiones, de modo que los aprendientes estarán gran parte del curso usando una estructura como les ha sido dada sin preguntar el porqué de la existencia de ese *me* o ese *te* frente al verbo conjugado, a pesar de ser una particularidad no presente en otros verbos. El conjunto de formas integradas en la estructura *Me llamo Laura* está siendo usado, por tanto, en la primera sesión del curso para transmitir significado y no para ser descompuesto en partes, como sí he hecho en la metodología llevada a cabo con los grupos control.

Cuando una forma es presentada sin contexto, en un listado junto a otras estructuras con las que la ponemos en relación, se convierte simplemente en una más, sin carácter propio y sin más importancia o razón de ser que la que la profesora asegura que tiene. Un ejemplo de ello lo he vivido también en el aula, precisamente cuando vimos los verbos reflexivos necesarios para describir la rutina del día. En los grupos control, los verbos reflexivos fueron escritos en la pizarra en un listado para que los aprendientes los observaran. Después fueron ubicados en un contexto y puestos en práctica uno a uno para ayudar a los aprendientes a interiorizarlos para un uso posterior autónomo. A los grupos experimentales, por el contrario, les fueron presentados los verbos dentro de un contexto, cada uno con un carácter diferente, porque cada uno significa una cosa diferente. El acento de cada verbo lo ponía el significado del mismo verbo, no formaban parte de una misma lista plana de conceptos, sino que eran acciones vivas que todos hacemos y por tanto necesitamos saber expresar.

---

<sup>9</sup> La interlingua es el sistema de conocimientos de la lengua extranjera que los aprendientes van construyendo con la información del *input* (VanPatten).

En relación con esta presentación de contenidos en la que las diferentes formas llevan consigo la impronta de su carácter en función de su significado,

investigaciones neurológicas llevadas a cabo recientemente han puesto de manifiesto que al activar un concepto activamos la parte del cerebro que participa de la percepción de ese objeto. Así, cuando, por ejemplo, escuchamos *cuchillo* o *lápiz* activamos la parte del cerebro que interviene en la manipulación de objetos (García, Los mecanismos neuronales del lenguaje, 2014, pág. 43).

Cabe pensar, por lo tanto, que la presentación de las formas en contexto estimulará en mayor medida la activación de las partes del cerebro partícipes en la percepción de cada uno de los objetos aludidos que aquella presentación de estas mismas formas fuera de contexto y en una lista.

Al presentar los contenidos en un contexto y como vehículos necesarios para transmitir significado, además, creo y pretendo contribuir a un cambio en la visión tradicional de una clase, en la que el docente ha venido indicando qué es necesario, destacándolo y, en cierto modo, imponiéndolo. De este otro modo el aprendiente entiende que necesita este vocabulario para expresar ideas que muy probablemente tenga que transmitir.

En el cuaderno de campo escribí lo siguiente respecto a lo experimentado en esta sesión:

Clase dura para ambos grupos. Para control muy monótona; vocabulario y estructuras dadas desde el principio. Confusión y falta de arrojo. Ningún voluntario para reproducir la serie (se lo he pedido a dos, me han dicho que no, después les he dado tiempo para que lo hicieran en pareja y ni por esas); experimental: dura, pero no monótona. He tardado mucho más en darles las estructuras y el vocabulario y cuando hemos puesto en común cómo se construye el reflexivo, tres alumnos inseguros han dado sus respuestas sin vacilar: «Yo me ducho por la mañana». Dos personas se han prestado voluntarias para repetir la serie en 1ª y 3ª persona del singular.

#### **1.2.4 Necesidad y significatividad en la adquisición de conocimientos.**

El término *significatividad* ha sido tomado de la teoría constructivista del aprendizaje significativo de Ausubel (1968), que pone de relieve el proceso de construcción de significados como elemento central de la enseñanza.

Según esta teoría, en la que aprender es sinónimo de comprender, la estructura de los conocimientos previos condiciona los nuevos, les da significado, los asimila y estos, a su vez, modifican y reestructuran los previos. Tiene lugar, pues, el aprendizaje si se modifican

y transforman las estructuras cognitivas preexistentes. Además, para que este aprendizaje pueda darse, Ausubel considera que el aprendiente debe participar activamente en la construcción de sus conocimientos que, no solo irán reajustando su sistema cognitivo, sino que también lo irán llevando hacia una autonomía que le permitirá identificar lo que ya sabe respecto a lo que quiere aprender.

Para Ausubel el aprendizaje significativo puede darse tanto si los nuevos conocimientos se presentan mediante la exposición del docente como si son por descubrimiento. Los ítems lingüísticos pueden ser oídos, comprendidos y usados significativamente siempre que existan en la estructura cognitiva preexistente los conocimientos previos apropiados (Cervantes, s.f.).

En contradicción con esta que se dio en llamar metodología de aprendizaje por recepción, preconizada por Ausubel, el psicólogo y pedagogo J. Bruner (1960, 1966) desarrolló la teoría de aprendizaje por descubrimiento, según la cual el contenido que se va a aprender no se presenta en su forma final, para que pueda ser descubierto por un aprendiente motivado por la curiosidad.

Así, desde el punto de vista del aprendizaje por descubrimiento, en lugar de explicar el problema, de dar el contenido acabado, el profesor debe proporcionar el material adecuado y estimular a los aprendientes para que, mediante la observación, la comparación, el análisis de semejanzas y diferencias, etc., lleguen a descubrir cómo funciona algo de un modo activo. Este material que proporciona el profesor constituye lo que Bruner denomina el andamiaje (Cervantes, s.f.).

Del mismo modo, el psicólogo evolutivo Piaget (1966), en su teoría constructivista del aprendizaje por acción, defenderá que «en la enseñanza no tiene sentido dar contenidos lógicos acabados, sino que el individuo ha de llegar a ellos mediante la experimentación» (Cervantes, s.f.).

En esta investigación se quiere, precisamente, observar si hay alguna diferencia entre los grupos control y experimentales en lo que a significatividad en la adquisición de conocimientos nuevos se refiere, dependiendo de si la mayor parte de estos conocimientos han sido presentados por el docente, en el primer caso, o descubiertos por el aprendiente, en el segundo.

#### **1.2.4.I Aprendizaje sistemático vs. Aprendizaje espontáneo desde la perspectiva psicológica.**

Por lo que se acaba de exponer, pueden reconocerse con claridad dos posturas contrarias respecto a la pertinencia de la instrucción explícita del *input* en metalenguaje previa a la existencia de la necesidad por obtener esta información por parte del aprendiente. En este

punto creo oportuno que nos hagamos eco del análisis que la psicología hace de estos aspectos relativos al proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua.

Siguan (1982), lingüista a la par que psicólogo y escritor, establece una diferencia entre el aprendizaje sistemático de una segunda lengua y el aprendizaje espontáneo. En este último, el aprendiente «deduce los significados y las reglas morfosintácticas de los ejemplos concretos que maneja, en el aprendizaje sistemático se identifican previamente los elementos y las regularidades de la lengua que se enseña y se decide el orden en que serán enseñados» (p.37).

Los métodos de enseñanza suelen diferir, según el psicólogo, en la manera mediante la cual «se lleva al alumno al descubrimiento de los significados y de las reglas y cómo se le incita a aplicarlas» (Siguan, 1982, p.37).

El aprendizaje espontáneo precisa de mucho tiempo, por lo que el psicólogo justifica la elección de un aprendizaje sistemático cuando se trate de programar un curso con limitaciones temporales. Sin embargo, señala unas «limitaciones evidentes» en el aprendizaje sistemático, como por ejemplo, el hecho de que este aprendizaje no se apoye en las necesidades inmediatas de comunicación del sujeto, favoreciendo, por ejemplo, que para un «alumno que oye explicar en clase las reglas de formación del plural asimilarlas no [sea] (...) una necesidad inmediata tanto si la regla se expone en forma abstracta como si se utilizan ejemplos más o menos atractivos y pintorescos» (Siguan, 1982, p. 38). Siguan afirma, del mismo modo, que el aprendizaje sistemático tiene un carácter de artificialidad y que hay que esforzarse, por ello, en que el método empleado sea lo más activo y cercano a la realidad posible.

La postura de Siguan, aun siendo conciliadora, es la de recomendar clases menos artificiales, más activas y más reales, arremetiéndolo así contra el aprendizaje sistemático. Por otra parte, al aprendizaje espontáneo le ve difícil implementación en cursos con las habituales limitaciones temporales, en los que, además, difícilmente se dan las condiciones en las que un discente pueda aprender una lengua autónoma y espontánea.

Al hilo de esto y como ya se ha comentado anteriormente, esta investigación parte de la intuición de que al explicar una forma antes de que los aprendientes tengan una necesidad inmediata por conocerla:

- Por una parte, se obstaculiza una adquisición significativa de la forma en cuestión, al presentarla como un contenido lógico acabado y no le estamos dando la oportunidad al aprendiente de que llegue a tal contenido mediante la experimentación, como defendieran Bruner y Piaget.
- Por otra, le es sustraída a esta forma su componente semántico, es decir, el significado que el aprendiente le otorga a cada forma gramatical a través de su necesidad comunicativa, obligando al aprendiente a que realice emparejamientos de formas y significados, es decir de los componentes gramatical y semántico, de forma desconectada de una necesidad comunicativa receptiva o productiva.

Movida por esta intuición, he tratado de colocar a los aprendientes de los grupos experimentales ante situaciones, en las que verdaderamente sintieran la necesidad de conocer las formas para entender o producir significado.

Esta estrategia se basa pues en la hipótesis de **que un conocimiento asimilado por necesidad posee mayor significatividad que aquel asimilado en abstracto o desconectado de una necesidad** y que, a su vez, **un ítem lingüístico asimilado de manera significativa, es decir, por necesidad del hablante, tendrá más probabilidad de ser incorporado a la interlingua** del aprendiente y por más tiempo que uno asimilado antes de que tal necesidad exista.

El interés por comprobar si hay diferencias en la asimilación de conocimiento, por parte de los aprendientes de las dos propuestas didácticas y, una vez halladas, por analizar la naturaleza de tales diferencias, ha dirigido mi mirada hacia la observación de la incidencia de la significatividad en la adquisición de conocimientos. Para medir esta significatividad, como ampliaré más adelante, he observado y comparado los resultados de tres ejercicios gramaticales que los dos grupos control y los dos experimentales han realizado en dos momentos diferentes del curso, así como cinco producciones escritas.

Antes decía que las dos metodologías tan solo se diferenciaban en el modo y momento en que el conocimiento es explicitado, y que esta diferencia daría lugar a procesos de aprendizaje distintos. Pues bien, como se ha expuesto arriba y se detallará más adelante, una de las hipótesis de este trabajo es que la significatividad en la adquisición de conocimientos va a ser más alta en el proceso de aprendizaje desarrollado por los aprendientes llevados ante una problemática que en el proceso cuyos alumnos parten de una explicación normativa.

Pongo, por lo tanto, en relación el nivel de significatividad en la adquisición de nuevas formas con la necesidad inmediata que un aprendiente tiene de adquirir/comprender este *input*, porque esa necesidad indica que el aprendiente está en disposición de procesar cognitivamente el significado de estas formas, es decir de incorporarlas a su estructura de conocimientos previos.

### 1.3 El impacto de la metodología didáctica en la apropiación del proceso de aprendizaje por parte de los aprendientes y consiguiente autonomía.

Al principio de la exposición teórica he afirmado que la clase magistral y el alumnado acostumbrado a un patrón de aprendizaje normativo forman parte de un esquema de aprendizaje que aquí pongo en relación directa con la implementación poco satisfactoria de las TIC en el aula de ELE. La relación de ventajas e inconvenientes que se derivan de la implementación de las TIC en el aula señaladas por Majo y Marqués (2001) dan una idea de los derroteros que puede tomar dicha implementación sin la debida adecuación metodológica previa.

Ventajas	Inconvenientes
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interés. Motivación</li> <li>• Interacción. Continúa actividad intelectual.</li> <li>• Desarrollo de la iniciativa.</li> <li>• Aprendizaje a partir de los errores</li> <li>• Mayor comunicación entre profesores y alumnos</li> <li>• Aprendizaje cooperativo.</li> <li>• Alto grado de interdisciplinariedad.</li> <li>• Alfabetización digital y audiovisual.</li> <li>• Desarrollo de habilidades de búsqueda y selección de información.</li> <li>• Mejora de las competencias de expresión y creatividad.</li> <li>• Fácil acceso a mucha información de todo tipo.</li> <li>• Visualización de simulaciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distracciones.</li> <li>• Dispersión.</li> <li>• Pérdida de tiempo.</li> <li>• Informaciones no fiables.</li> <li>• Aprendizajes incompletos y superficiales.</li> <li>• Diálogos muy rígidos.</li> <li>• Visión parcial de la realidad.</li> <li>• Ansiedad.</li> <li>• Dependencia de los demás.</li> </ul>

Cuadro 2: Ventajas e inconvenientes de las TIC desde el punto de vista del aprendizaje (Majo y Marqués, 2001).

Ventajas	Inconvenientes
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A menudo aprenden con menos tiempo</li> <li>• Atractivo.</li> <li>• Acceso a múltiples recursos educativos y entornos de aprendizaje.</li> <li>• Personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.</li> <li>• Autoevaluación.</li> <li>• Mayor proximidad del profesor.</li> <li>• Flexibilidad en los estudios.</li> <li>• Instrumentos para el proceso de la información.</li> <li>• Ayudas para la Educación Especial.</li> <li>• Ampliación del entorno vital. Más contactos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adicción.</li> <li>• Aislamiento.</li> <li>• Cansancio visual y otros problemas físicos.</li> <li>• Inversión de tiempo.</li> <li>• Sensación de desbordamiento.</li> <li>• Comportamientos reprobables.</li> <li>• Falta de conocimiento de los lenguajes.</li> <li>• Recursos educativos con poca potencialidad didáctica.</li> <li>• Virus.</li> <li>• Esfuerzo económico.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Más compañerismo y colaboración.</li> </ul>	
--	--

Cuadro 3: Ventajas e inconvenientes de las TIC para los aprendientes (Majo y Marqués, 2001).

Ventajas	Inconvenientes
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fuente de recursos educativos para la docencia, la orientación y la rehabilitación.</li> <li>• Individualización. Tratamiento de la diversidad.</li> <li>• Facilidades para la realización de agrupamientos.</li> <li>• Mayor contacto con los estudiantes.</li> <li>• Liberan al profesor de trabajos repetitivos.</li> <li>• Facilitan la evaluación y control.</li> <li>• Actualización profesional.</li> <li>• Constituyen un buen medio de investigación didáctica en el aula.</li> <li>• Contactos con otros profesores y centros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrés.</li> <li>• Desarrollo de estrategias de mínimo esfuerzo.</li> <li>• Desfases respecto a otras actividades.</li> <li>• Problemas de mantenimiento de los ordenadores.</li> <li>• Supeditación a los sistemas informáticos.</li> <li>• Exigen una mayor dedicación.</li> <li>• Necesidad de actualizar equipos y programas.</li> </ul>

Cuadro 4: Ventajas e inconvenientes de las TIC para los docentes (Majo y Marqués, 2001).

Aquí planteo que el rol del docente, en lo que a explicitación de los contenidos se refiere, condiciona el grado de autonomía de los aprendientes y la apropiación que estos hacen de su proceso de aprendizaje. Propongo, además, que hay una relación entre la significatividad en la adquisición de conocimientos, el rol del docente y el grado de autonomía del aprendiente, relación que paso a argumentar:

En mis experiencias he observado diferencias muy marcadas entre los grupos de aprendientes acostumbrados a recibir explicaciones explícitas y aquellos que no lo están. En el primer caso la gran mayoría del alumnado adopta un rol pasivo, mientras que, en el segundo, en el que la profesora propone problemas y rara vez rompe la cadena hablada en lengua meta para dar información metalingüística, es más proclive a adoptar un rol activo, además de necesitar desarrollar estrategias como la inferencia y la tolerancia a la ambigüedad vinculadas a capacidades como la paciencia, en su proceso de comprensión y adquisición de conocimientos.

Propongo que el conocimiento adquirido por este alumnado no acostumbrado a las explicaciones normativas poseerá mayor significatividad, dado que ha sido adquirido a partir de una necesidad comunicativa real. Por lo tanto, veo una correlación entre el modo en el que son transmitidos los conocimientos por parte de la docente, la autonomía del discente y el grado de significatividad en la adquisición de los conocimientos.

Por ello digo que, limitándome a variar mi rol como docente, en lo que a explicitación de los contenidos se refiere, estoy influyendo en la autonomía del aprendiente y en el grado de significatividad con la que asimila los conocimientos.

### **1.3.1 Estrategias cognitivas: caminar, experimentar y crear.**

Para ilustrar la diferencia entre estos dos métodos, haré uso de una metáfora con la que pretendo transportar al lector a una situación muy concreta, muy frecuente y que despierta generalmente una reflexión similar en cada uno de nosotros: imaginemos que nos acabamos de mudar a una ciudad, en la que pretendemos pasar un período de nuestra vida. Caminamos por sus calles de las que no tenemos referencia alguna. Normalmente, en estos casos se nos activan instintos que en un ámbito conocido no son necesarios. Pero si en este lugar desconocido vamos siguiendo a otra persona, nuestro nivel de observación es generalmente tan bajo que muchas veces somos incapaces de siquiera volver por el mismo camino al punto del que partimos o, incluso, de volver a recorrerlo tal cual lo acabamos de hacer. Sin embargo, cuando caminamos sin guía, necesitamos fijarnos más detalladamente en el camino y vamos haciendo el esfuerzo de ir reteniendo los diferentes hitos por los que vamos pasando (nombres de las calles, color de las ventanas, peculiaridades que nos saltan al paso...) para recordarlos en un momento futuro.

Las estrategias cognitivas que ponemos en marcha para adquirir una lengua son similares a las que activamos en este esfuerzo por recordar un camino nuevo, dado que en un aprendizaje no guiado estamos en principio más “perdidos” que en uno guiado, pero, sin embargo, este aprendizaje que llama a la observación favorece el que el aprendiente se vaya fijando en lo nuevo, identifique lo necesario y lo asiente para poder avanzar, en este caso, en un camino motivado por la necesidad de transmitir un significado. Los hitos del camino serían el conjunto de formas y las regularidades que se dan en la relación entre estas formas que el aprendiente va percibiendo.

Volviendo a las dos propuestas metodológicas, el hecho de que la docente guíe el aprendizaje y señale las regularidades que deben ser tenidas en cuenta, convierte el aprendizaje de una LE en una suerte de reglas y excepciones que deben ser aprendidas convenientemente antes de lanzarse al juego de la comunicación. Una consecuencia importante de este proceder, motor fundamental de la presente investigación, es precisamente que, por este afán de clarificar normativamente lo máximo y lo más rápido posible la LE al aprendiente, la desnaturalizamos y convertimos en un conocimiento fragmentado y abstracto, alejado de lo que verdaderamente es: una herramienta comunicativa que simboliza el mundo, gramaticaliza de manera lógica la realidad, la refleja y ayuda a la transmisión de significado a través de sus formas. No poner el foco en este aspecto comunicativo supone reducir la

lengua a listados de formas, “forzando al alumno a memorizar casuística asentada en usos más o menos arbitrarios” (Llopis García, 2011, p.104).

### **1.3.2 Explicitación y conceptualización del *input*.**

Ruiz Campillo (2007), desde los presupuestos de la lingüística cognitiva, plantea la enseñanza de la LE a partir de una lógica natural o del sentido común de la representación lingüística que parte de la experiencia y percepción del mundo del hablante.

Así, propone un desplazamiento de la instrucción descriptiva y “categorizada”, presente en las aulas, que desmenuza las formas que se quieren enseñar para describir exhaustivamente los contextos en que ocurre cada una. (...) El desplazamiento propuesto por Ruiz Campillo pasa por situar en el centro del escenario didáctico al hablante y por asumir que este se comunica, no a través de estructuras sintácticas y morfológicas, sino de significados (Citado en Llopis García, 2011, p.106, 107).

Recordando el símil de arriba, caminar sin seguir a nadie por una ciudad desconocida y en la que nos acabamos de instalar, cuyas conexiones interurbanas queremos recordar, ralentiza el conocimiento y lo hace más accidental, pero de esta manera la trama que el caminante va tejiendo poco a poco es un todo coherente, rico en detalles y matices, y conformado por partes conectadas entre sí, que están, a su vez, unidas a las vivencias personales que se han tenido en cada una de ellas y a las emociones derivadas de estas. La ciudad no es un conjunto de calles, sino de experiencias vividas y de experiencias potenciales.

Como estas calles, las formas que componen el *input* gramatical que el aprendiente de una LE recibe en la lengua meta, no son iguales unas de otras: el significado que estas transmiten, las maneras en las que son adquiridas y los contextos en los que pueden ser usadas, determinarán la interlingua que cada hablante va construyendo de manera personal a través de cada una de sus conceptualizaciones.

Desde mi punto de vista, cuando el *input* es explicitado a priori, la capacidad para conceptualizar del aprendiente recibe, como todo mundo de experiencia, una serie de conceptos abstractos. Es como si le fuera colocada una pantalla entre el mundo de la experiencia y su conceptualización y le fuera impuesta una manera de entender ese mundo real con categorías abstractas, privándole de que componga su propia estructura, basada en las conexiones naturales que hace entre sus pensamientos y los conceptos lingüísticos con los que va entrando en contacto.

### **1.3.3 Cantidad del *input* presentado versus autonomía en la adquisición del *input*.**

Las constricciones temporales impuestas al programa de estudios suele ser el argumento más esgrimido por los docentes para justificar una metodología que no puede atender aspectos tales como la autonomía del aprendiente en el proceso de aprendizaje. No hay tiempo para el diálogo con un estudiante activo.

Creo, sin embargo, que además de atender en las lecciones a aspectos cuantitativos como son el volumen de vocabulario con el que el aprendiente ha de contar y su conocimiento de las estructuras gramaticales, debemos concentrarnos en el proceso a través del cual estos conocimientos adquieren robustez.

Para ello, considero que es fundamental que dirijamos la mirada hacia el aprendiente y nos percatemos del papel tan importante que juegan en la construcción de su interlingua características personales de las que este aprendiente se vale como son su creatividad, inventiva, atrevimiento, tolerancia a la ambigüedad (en el sentido de que utiliza vocabulario y estructuras que aún están en fase de prueba) y necesidad o intención comunicativa.

#### **1.3.3.I La capacidad de inferir como contraargumento.**

Según mi experiencia, las estructuras y el vocabulario no son adquiridas como entes aislados y estancos, sino como herramientas prácticas e interconectadas susceptibles de ser recuperadas llegado el caso. Por ello, opino que afanarse en transmitir muchas estructuras diferentes no es tan útil como asegurarse de que las que adquiere lo hace con total conciencia y que podrán ser inferidas, cambiadas y adaptadas a las necesidades.

Por ello, afirmo que si el aprendiente adquiere de manera significativa una forma, esto es, a partir de una necesidad comunicativa inmediata, la incorpora a su interlingua y está en condiciones de utilizarla en su *output*. Como esta forma ha sido adquirida de manera significativa, y con ello me refiero a que, a partir de su necesidad comunicativa inmediata, tal forma ha sido incorporada a la estructura de conocimientos previos, el aprendiente podrá utilizarla para los fines que estime oportunos, no únicamente en la estructura oracional en la que fue adquirida, para expresar lo mismo y en un contexto idéntico.

Opino que la calidad de un aprendizaje adquirido de esta forma suple el hecho de que pueda ser abordado menos contenido, precisamente por esta capacidad de inferir que se fomenta en el aprendiente. O como expresa Lee (2004):

los aprendientes que reciben instrucción en un tipo de estrategia de procesamiento para una forma específica transferirán apropiadamente el uso de esa estrategia a otras formas sin más instrucción [...] pues es de esperar que esta estrategia pueda transferirse a otras formas porque su “lógica de procesamiento” sigue siendo la misma (Citado en Llopis García, 2011: 79).

Estaríamos, por tanto, ante una cuestión de cantidad de *input* transmitido versus calidad de *input* adquirido significativamente.

### **1.3.4 El aprendiente del nuevo paradigma: confianza, paciencia y tolerancia a la ambigüedad.**

Decimos que las conexiones que se hacen en la construcción de una interlingua con *input*, en su mayoría, no explicitados a priori, son muy lentas, precisamente por su naturaleza implícita, lo cual requiere del aprendiente una actitud activa, pero también paciente ante lo nuevo y lo complejo.

Debe tolerar la ambigüedad y hacer inferencias siguiendo este razonamiento: no conozco exactamente el significado de cada palabra que leo en un texto o escucho de mi interlocutor. Esto no me molesta por ahora, porque comprendo la mayor parte de las otras palabras que le rodean. Pienso haber entendido lo esencial del mensaje; la palabra nueva, según el contexto o la situación, quiere decir probablemente esa cosa. Yo formulo una hipótesis, puede ser importante o no verificarla ahora, yo actúo en consecuencia. Si supongo que esta palabra parece esencial para la comprensión del mensaje, siempre puedo pedirle a mi interlocutor que la repita o que me la explique o, si la veo en un texto, siempre puedo señalarla y buscarla posteriormente en un diccionario, veré más tarde si es necesaria (Cyr, 1998).

La capacidad de inferir y la tolerancia a la ambigüedad, que atesoran los aprendientes, son claves en esta investigación. Son aspectos que tienen un vínculo directo con la autonomía en el aprendizaje y, por consiguiente, tienen la categoría de condiciones previas alineadas con el rol que ha adoptado la docente en cada caso.

Cuando, en la metáfora de arriba, digo que el que camina por una calle desconocida, sin guía, activa instintos que no necesita activar cuando sigue a alguien, no estoy defendiendo una educación en la que no sea necesaria la orientación de un docente. Afirmo que es muy importante que este docente dirija y ayude al aprendiente, pero dejando a un lado el tradicional esquema, según el cual se aprende lo que este diga, como y cuando este lo considere.

En la metáfora, llevada al objeto de estudio del presente experimento, el docente deja espacio para que el aprendiente tome sus decisiones, construya su conocimiento en base a sus

necesidades o profundice lo que quiera y en el ámbito que le interese en función de su intención comunicativa.

Consciente de que este cambio de paradigma no incumbe únicamente al profesorado, en esta investigación me he esforzado por convencer al alumnado de los grupos experimentales de las bondades de este paradigma y lo he hecho acostumbrándolo a no darle ninguna explicación a priori; instándole a que no anote nada en su cuaderno durante determinadas fases; haciendo que, sobretodo, entrene el oído al no escribir nada hasta que lo haya escuchado y usado lo suficiente como para afianzar ese concepto unido a ese sonido; y forzando y/o reforzando su tolerancia a la ambigüedad, cuando, por ejemplo, le he pedido que reproduzca sonidos de palabras que creen haber conceptualizado o haciendo, incluso, que pongan en uso esos sonidos para transmitir significados. Para hacer todo esto posible, mi rol como docente ha sido cercano y ha promovido un ambiente afectuoso y transparente.

Así es como he entrenado en los grupos experimentales las estrategias metacognitivas de inferir conocimientos y tolerar la ambigüedad, aparejadas ambas a una necesaria actitud paciente. Esta paciencia no podría haber sido alimentada en ningún caso si los aprendientes no hubieran visto resultados positivos y progresos que les han hecho confiar en el método.

En contraste al escenario que acabo de describir, en los grupos control, acostumbrados a explicaciones claras, concisas y que, sobretodo, se adelantan a sus necesidades comunicativas, no he fomentado estas capacidades, entre otras cosas, porque no han necesitado poner en marcha tales capacidades con el método del que me he servido para su instrucción en ELE.

Respecto a este perfil de alumnado, Cyr (1998) advierte que

el aprendiente que se precipita constantemente sobre el diccionario no puede inferir o no tolera la ambigüedad, porque tales aprendientes consideran que no tienen ni el derecho ni la capacidad de adivinar o de formular hipótesis, dado que el sistema de educación que conocen no lo han habilitado para hacerlo o se lo han prohibido directamente.

# **INVESTIGACIÓN EMPÍRICA**

## 2. Condiciones previas y variables de la investigación empírica.

Una vez explicado el marco teórico y antes de abordar el estudio empírico de esta investigación, se expondrán las condiciones previas y las variables del experimento.

A continuación, se presentarán las preguntas de investigación y objetivos, así como las hipótesis surgidas de estas. Después se explicará la secuenciación didáctica que se ha llevado a cabo en la metodología experimental para introducir nuevo vocabulario y estructuras sintácticas.

Las condiciones previas de este experimento vendrán dadas por la correlación presentada y justificada en el punto 1.3 entre la metodología didáctica, el grado de autonomía de los aprendientes y la significatividad en la adquisición del conocimiento.

En los métodos propuestos, estas tres variables han sido alineadas del siguiente modo:

- 1- **En los grupos control:** presentación explícita de unidades de conocimiento por parte de la docente previas a la demanda del aprendiente → recepción por parte de los discentes → nuevos conocimientos desconectados de necesidades reales de los discentes que los doten de significatividad.
- 2- **En los grupos experimentales:** propuesta de una problemática por parte de la docente → participación en la búsqueda de una solución por parte de los discentes → nuevos conocimientos conectados a necesidades reales de los discentes que los dotan de significatividad por su incorporación a los esquemas cognitivos preexistentes.

### 2.1 Preguntas, objetivos e hipótesis de investigación.

Como ya se ha dicho, con esta investigación se pretenden comparar los resultados de cuatro grupos de aprendientes de ELE, a los que les ha sido transmitida la misma materia con dos metodologías diferenciadas, en lo que a la explicitación metalingüística del conocimiento se refiere.

Se pretende constatar que el conocimiento descubierto por el aprendiente o explicitado de manera metalingüística solo cuando es necesitado por él favorece un aprendizaje significativo y mayor autonomía en la adquisición de conocimientos, ayudando todo ello a establecer una base robusta de aprendizaje, dado que cada uno de los conocimientos nuevos

son asentados a través de procedimientos propios de ensayo-error a los que el estudiante somete cada una de las hipótesis que le van surgiendo a medida que va descubriendo el idioma.

Para ello, se ha observado la evolución de los resultados obtenidos en tres ejercicios gramaticales y en cinco pruebas de producción escrita por parte de dos grupos de aprendientes de ELE a los que se les ha explicitado el *input* a priori, los grupos control, y otros dos grupos, los experimentales, en los que la exposición del *input* se ha hecho dentro de una situación comunicativa en lengua meta y ha sido explicitado metalingüísticamente únicamente cuando ha sido necesitado por los aprendientes.

En esta investigación se desea contestar a las siguientes preguntas:

- a. ¿Qué puede hacer el docente para promover mayor autonomía en el discente?
- b. ¿La no explicitación metalingüística del *input*, antes de que este sea necesitado por el aprendiente, repercute en la autonomía del estudiante a la hora de adquirir conocimientos?
- c. Por el contrario, ¿la explicitación metalingüística del *input*, antes de que este sea necesitado por el aprendiente, es decir, el aprendizaje guiado, obstaculiza la autonomía del estudiante a la hora de adquirir conocimientos?
- d. ¿Un aprendizaje autónomo es más significativo que uno guiado?
- e. ¿Cómo evoluciona en el corto plazo un aprendizaje autónomo en comparación con un aprendizaje guiado?
- f. ¿Repercute de alguna manera el aprendizaje autónomo en el desarrollo de estrategias como la inferencia y la tolerancia a la ambigüedad?

A partir de estas preguntas, he concretado los siguientes objetivos:

- I. Hallar una relación entre la explicitación metalingüística del *input* a priori o la ausencia de ella y la autonomía y significatividad en la adquisición de conocimientos.
- II. Conocer cómo evolucionan en el tiempo los resultados de un aprendizaje autónomo en comparación con un aprendizaje guiado.
- III. Constatar si hay una relación entre el aprendizaje autónomo y el desarrollo de estrategias como la inferencia y la tolerancia a la ambigüedad.

Así pues, la hipótesis principal de esta investigación es:

Un método didáctico que no anticipa la explicitación metalingüística del *input* a la necesidad que el aprendiente tenga de conocerlo contribuye a una adquisición más significativa de este *input* y, por tanto, más duradera que un método que sí lo anticipa.

De ser esta hipótesis verdadera podrían plantearse en futuras investigaciones estas dos hipótesis secundarias, las cuales constituyen en esta línea de investigación una inferencia de la hipótesis principal:

1. Un alumnado no acostumbrado a la explicitación metalingüística del *input* por parte del docente es más autónomo, está en mejor disposición de desarrollar estrategias metacognitivas como la inferencia que el alumnado acostumbrado a recibir el *input* explicitado con metalenguaje a priori.
2. Un alumnado no acostumbrado a la explicitación metalingüística del *input* a priori por parte del docente posee más tolerancia a la ambigüedad que el alumnado acostumbrado a recibir el *input* explicitado con metalenguaje a priori

## **2.2 Secuenciación didáctica experimental.**

Para la configuración de las secuencias didácticas que se ha llevado a cabo en los grupos experimentales se parte de la concepción de que la ejercitación y la reflexión del aprendiente son una parte vital del proceso de adquisición de *input* para la construcción de conocimiento gramatical y consiguiente configuración de su interlingua.

Esta secuenciación contrasta con la llevada a cabo en los grupos control, que se basa en los presupuestos de

la enseñanza gramatical llamada “tradicional” (que parte) de la definición de un concepto y de las explicaciones gramaticales del profesor o del libro de texto, y el ejercicio (sirve) de constatación de los ejercicios aprendidos. Posteriormente, han proliferado ejercicios que tienen la finalidad en sí mismos: ejercitar una estructura gramatical u otra, con la idea, seguramente, de que de la ejercitación se derivará el conocimiento (Camps y Zayas, 2019, p. 4).

Así, en las secuencias didácticas experimentales, y recogiendo una concepción de la lingüística cognitiva comentada más arriba, se ha situado en el centro del escenario didáctico al hablante, asumiendo que este se comunica, no a través de estructuras sintácticas y morfológicas, sino de significados, tal y como plantea Campillo (2007) cuando propone una

gramática de creación en lugar de una de categorización. (Citado en Llopis García, 2011, p.107)

La gramática es creativa porque

está estrechamente relacionada con la realidad, reflejándola y ayudando a la transmisión de significado a través de sus formas. Esto quiere decir que la gramática es el vehículo de comunicación y no un listado de varias formas para una función o de funciones que admiten diferentes formas y que se practican «comunicativamente» en el aula, aunque sin darle el valor necesario a su significado (Llopis García, 2011, p.103).

Además, las secuencias didácticas experimentales, orientadas a la introducción de nuevas formas a aprendientes sin conocimientos previos de la lengua meta, han sido diseñadas teniendo en cuenta que estos aprendientes:

- Dominan su lengua materna,
- Hablan en su mayoría inglés,
- Han estudiado muchos de ellos otra lengua romance como el francés o el italiano.

No tener en cuenta estos conocimientos implica, en muchos casos, abundar en cuestiones que bien podrían ser tomadas como base de conocimiento. Tal es el caso de la gramática descriptiva, en función de cuyos preceptos ha venido estructurándose tradicionalmente la instrucción gramatical de una lengua extranjera sin contemplar estas útiles conexiones entre la lógica propia y aquellas de las que se valen otros idiomas para gramaticalizar la realidad. Simplemente se limita a transmitir la lengua meta como un evento aislado.

En su gramática universal, Chomsky, afirmará que,

dato que los seres humanos poseemos la misma facultad de lenguaje, el mecanismo computacional con el que estamos dotados debe ser también común (...) los mecanismos o los procesos que compongan la gramática -entendida como sistema interiorizado (...)- deben ser universales. La variación lingüística debe residir en la idiosincrasia de las piezas léxicas de las distintas lenguas (Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2009, p.71).

Un individuo domina al menos una lengua, no es un niño que esté adquiriendo en su primera lengua, por ejemplo, el uso de las marcas del singular y del plural, en cuyo caso «tanto en el aspecto semántico como en el morfosintáctico el progreso ocurre en una doble dimensión: progreso en el análisis y conocimiento de la realidad, y progreso en el uso de unas reglas lingüísticas para expresar la realidad entendida» (Siguan, 1982, p.28). El individuo que

domina una lengua ya cuenta con el conocimiento de la realidad y la expresa conforme a unas reglas lingüísticas.

La concepción de que la segunda lengua está siendo introducida a personas que son conscientes de que esta simboliza el mundo con una lógica compartida con su lengua materna es importante para la secuenciación didáctica, porque permitirá presentar las primeras estructuras directamente en lengua meta, integradas en una situación comunicativa y sin necesidad de ser explicitadas de manera metalingüística.

Se empezará por dotar al aprendiente de herramientas léxicas y sintácticas. Estas serán presentadas estructuradamente dentro de situaciones comunicativas que permitan al aprendiente suponer qué se está diciendo y procesar el *input*<sup>10</sup> que sirve para transmitir ese significado. El aprendiente creará un conocimiento provisional cristalizado en una hipótesis. Para favorecer la confirmación de esta hipótesis, inmediatamente después de la introducción de cada forma, la docente estimulará mediante el diálogo el uso de este nuevo *input* por parte de los aprendientes. Con ello, favorece una adquisición más significativa de las formas al tiempo que (y también debido a que) las presenta como herramientas para comunicar el significado que deseen.

La introducción de nuevas formas va a seguir siempre este esquema. Esto acostumbrará al aprendiente, por una parte, a prestar especial atención para intentar captar y procesar las formas nuevas introducidas en el *input* para posterior uso y, por otra parte, a esperar la confirmación de su hipótesis a través del diálogo que sigue a cada una de las introducciones de nuevas formas o mediante la explicitación metalingüística que la docente realiza después del uso, si ello fuera requerido.

Una secuencia didáctica basada en el modelo de explicitación metalingüística del *input* y posterior esquema de pregunta, respuesta y evaluación estimulará en menor medida el deseo del aprendiente por transmitir significado y su motivación por comunicarse, en mi opinión.

Para Dewey (2004) los elementos esenciales del método de instrucción son

Primero, que el alumno tenga una situación auténtica de experiencia, que se haga una actividad continuada en la cual se interese por sí mismo; segundo, que un problema auténtico surja de esta situación como un estímulo del pensamiento; tercero, que el alumno tenga la información y haga las

---

<sup>10</sup> Desde la teoría de la instrucción basada en el procesamiento del *input*, se promueve la adquisición de formas y estructuras lingüísticas mediante la práctica de actividades de *input* estructurado, a través de las cuales los aprendientes descubran la utilidad comunicativa del mecanismo gramatical que está manejando (Alonso Raya, 2004)

observaciones necesarias para tratarlo; cuarto, que las soluciones sugeridas le hagan ver que él es el responsable de obtener una ordenación correcta; quinto, que tenga oportunidad y ocasión de comprobar sus ideas mediante la aplicación, para aclarar su significado y descubrir la validez por sí mismo (p.96).

### 2.2.1 Fases de la secuenciación didáctica experimental.

**Primera fase:** presentación de nuevas formas en situaciones comunicativas que envuelvan al aprendiente en un contexto comunicativo comprensible, aprovechando, para ello, la naturaleza universal de nuestros símbolos independientemente del idioma que hablemos.

¿Cómo?

a. La profesora plantea una situación comunicativa.

b. La profesora presenta, en la cadena hablada en lengua meta, una nueva forma inserta en un contexto comunicativo que consta de contenido conocido por el aprendiente. Si la profesora habla en primera persona, presentará la nueva forma con verbos conjugados en primera persona del singular; si habla de lo que le/s pasa o hace/n otra/s persona/s, la nueva forma será presentada con verbos conjugados en tercera persona del singular o del plural, según sea el caso.

Por ejemplo, si queremos introducir el verbo reflexivo *lavarse*, lo haremos rodeándolo de formas conocidas. En las frases *Carmen se levanta y se lava la cara; yo también me lavo la cara cuando me levanto* los aprendientes conocen el verbo *levantarse* y el sustantivo *cara*. Este contexto les facilitará la comprensión de la forma nueva.

En esta fase, no se escribe ninguna forma en la pizarra y los aprendientes son instados a no hacer ninguna anotación en sus cuadernos. Con ello se pretende acostumbrar a los aprendientes a que se concentren especialmente en esta fase para captar en la comunicación oral de la profesora las nuevas formas. Por regla general, cuando se acostumbran a esta dinámica se entregan a la escucha del *input* confiados y sin necesidad de verlo por escrito.

**Segunda fase:** la profesora estimula en los aprendientes a través del diálogo la entrada a la acción y la utilización de la nueva forma, reforzando con ello las formas conocidas. «Los aprendientes tienen que hacer algo con el *input*: mostrar acuerdo o desacuerdo, seleccionar entre alternativas, tachar lo que no es válido. Es decir, deben demostrar que comprenden» (Alonso Raya, 2004, p.14).

¿Cómo?

a. La profesora se dirige a los aprendientes con preguntas directas en segunda o en tercera persona del singular. En la pregunta incluye la forma nueva. Para seguir con el ejemplo de arriba, esta pregunta podría ser: *¿Carmen se lava la cara cuando se levanta? ¿Tú te lavas la cara cuando te levantas?*

b. El aprendiente responde, poniendo a prueba su hipótesis: *Sí, Carmen se lava la cara cuando se levanta; Sí, me lavo la cara cuando me levanto.*

**Tercera fase:** afianzamiento de la forma nueva.

¿Cómo?

La profesora formula preguntas relacionadas con lo que se viene tratando sin incluir la forma nueva. De esta manera, el aprendiente se verá obligado a recordarla. Una pregunta de este tipo podría ser: *¿Qué hace Carmen cuando se levanta? ¿Qué haces cuando te levantas?*

**Cuarta fase:** transición del enfoque en la forma al enfoque en el significado. La profesora estimula que los aprendientes pasen de una mera reproducción de formas a un primer intento de transmitir significado con estas.

Esta fase se basa en la hipótesis de la interacción conversacional de Michael Long (1981), desarrollada como una forma de aprender segundas lenguas.

En ella la interacción entre un hablante no nativo y un hablante nativo, u otro no nativo de un nivel más avanzado, crea un ambiente natural de aprendizaje, en el cual el hablante no nativo aprende negociando el significado y al hacerse consciente de las carencias o errores en su conocimiento de la lengua meta (Eusebio, 2019).

¿Cómo?

Una vez introducidas las nuevas formas necesarias para desenvolverse en una situación comunicativa, los aprendientes son instados a que las pongan en práctica en un diálogo con sus parejas.

A medida que los aprendientes van incorporando formas nuevas a su interlingua, su capacidad para comunicar significado en lengua meta se hace cada vez más elástica. Para alimentar esta interlingua necesitan *input* y cuanto más tengan más libertad tendrán para transmitir significado, lo cual sirve de fuente poderosa para alimentar su motivación a exponerse a la lengua meta.

Según vamos avanzando en el curso, el volumen de estructuras y vocabulario, que conforman las diferentes interlinguas de los aprendientes, crece y con él su libertad y capacidad de concreción en la lengua meta, dado que mayor es el número de formas que pueden recuperar de su interlingua.

En esta fase se afianzan las formas nuevas al servir estas para comunicar significado en comunión con las formas ya integradas en la estructura cognitiva del aprendiente.

Conectando las formas nuevas a las ya asentadas, se asegura su adquisición significativa, clave para que el aprendiente pueda hacer uso del contenido de su interlingua de manera modular, esto es, activando su capacidad para inferir lo aprendido en un contexto comunicativo a otro contexto diferente. Las formas no están irremediamente unidas unas a otras, sino que son independientes, tiene carácter propio y pueden servir para comunicar diferentes significados. El estudiante capta esta elasticidad en el *input* y lo pone a prueba estirándolo a todos los contextos posibles en su *output*, invadiendo lo desconocido a partir de lo conocido (Dewey, 2004), porque ya como hablante nativo lleva a cabo cotidianamente en su lengua materna mecanismos de inferencia como los de, por ejemplo, concretar ideas abstractas con lenguaje metafórico.

### **3. Metodología de investigación.**

En esta sección serán descritos los participantes de los cuatro grupos que han servido como objeto de estudio y la estrategia de recogida de datos.

#### **3.1 Participantes.**

La comparación entre los dos métodos de enseñanza de ELE que nos ocupa ha sido llevada a cabo mediante recogida de datos empíricos y observaciones que más adelante serán mostradas traducidas en mediciones cuantitativas.

La investigación ha sido realizada en un centro de idiomas universitario de Alemania, a lo largo de los dos semestres del curso académico 2017-2018. El mismo esquema comparativo, con ligeras diferencias a las que se harán referencia más adelante, se ha aplicado a cuatro grupos de estudiantes, dos por semestre.

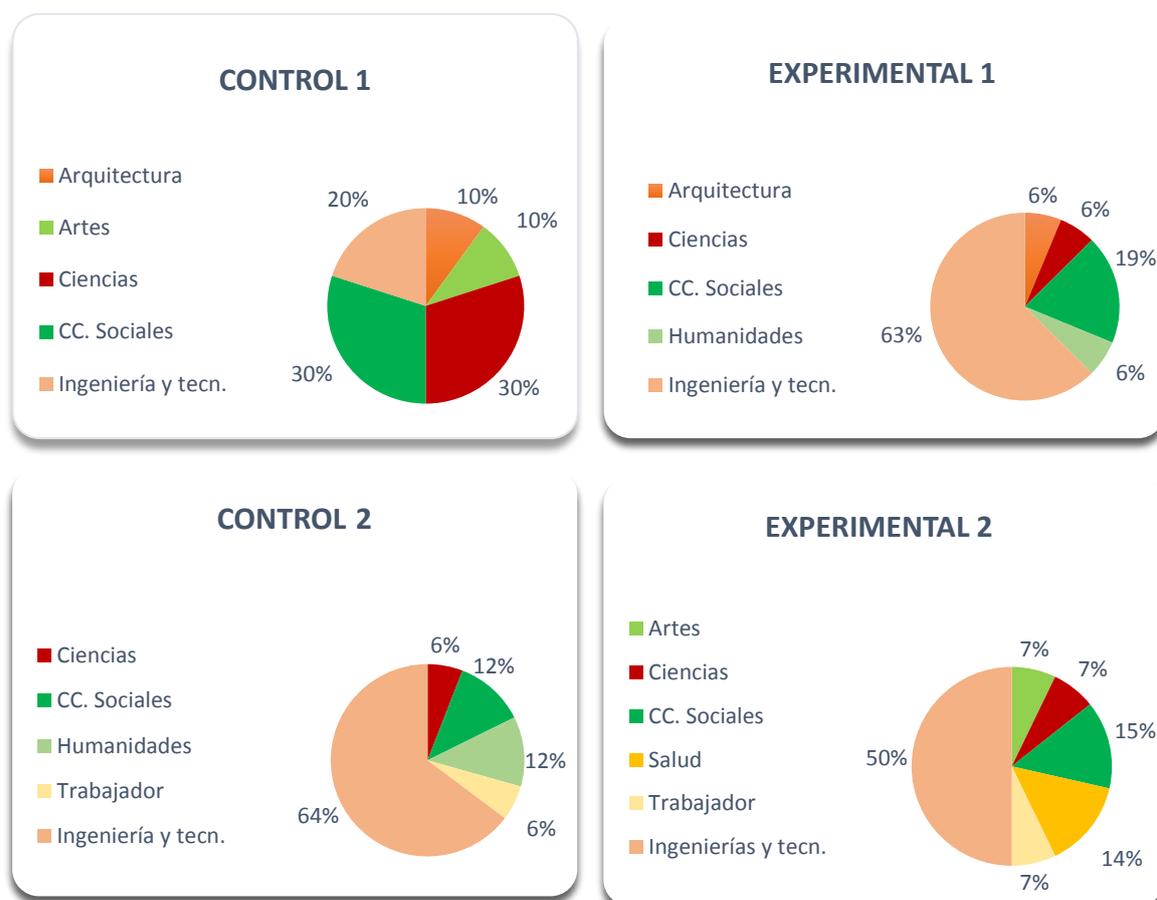
Ésta es, por tanto, una investigación empírica sociológica y, como tal, se ha servido de artefactos diseñados *ad hoc*, como cuestionarios, ejercicios, test o evaluaciones, que han actuado de estímulo sobre estos grupos de aprendientes. Los datos extraídos de las

observaciones y de las respuestas motivadas por los mencionados artefactos permitirán apoyar la hipótesis respecto a la comparación de las dos metodologías.

Como investigación sociológica, resulta indispensable describir las particularidades observables de cada uno de los grupos de aprendientes, los participantes de esta investigación, antes de presentar los datos cuantitativos que extraídos de las mediciones.

Como ya se ha dicho, cuatro grupos de aprendientes han sido objeto de observación y análisis en esta investigación. Los cuatro están compuestos por estudiantes de diferentes carreras, en su mayoría técnicas, con mucha presencia de las ingenierías, como puede verse en el cuadro número 1. Los dos grupos del primer semestre han recibido el nombre de grupo control 1 y grupo experimental 1 y los del segundo semestre grupo, control 2 y experimental 2.

El grupo control 2 es, con un 70%, el que mayor porcentaje de estudiantes de ingeniería y tecnología integra, seguido del grupo experimental 1 y del experimental 2. En el grupo control 1, la participación de estudiantes de ingeniería y tecnología, por el contrario, no es la mayor del grupo. Este puesto lo ocupan los estudiantes de ciencias, más concretamente de biología.



Cuadro 5: Carreras universitarias de los alumnos de los 4 grupos.

Salvo alguna rara excepción, los estudiantes acuden a este curso de ELE, nivel A1, sin conocimientos previos del idioma. Entre estas excepciones, se encuentra, en el grupo control 1, una alumna que ya había estudiado español en secundaria y quería refrescar sus conocimientos de cara a acceder al nivel A2 con más seguridad, en el grupo experimental 1, dos alumnas tenían familia en España y Perú, aunque no tenían demasiados conocimientos del idioma. En el grupo control 2, un alumno ya había dado español en cursos pasados, aunque no había llegado a presentarse al examen del nivel A1 y, por último, en el grupo experimental 2, dos alumnos tenían ya conocimientos de español, uno porque, a pesar de haber aprobado el examen el semestre anterior, deseaba asentar mejor los conocimientos, y la otra porque una de sus asignaturas de Comunicación Audiovisual la estaba aprendiendo de manera bilingüe en español y en alemán.

Entre las motivaciones que los han llevado a escoger este idioma, he agrupado, bajo las categorías “motivos profesionales”, “interés personal” e “interés lingüístico” aquellas motivaciones expresadas por los alumnos:



Cuadro 6: Motivaciones de los alumnos de los 4 grupos para aprender español.

Dentro de estas tres categorías he interpretado:

- Como motivación profesional, el deseo de aprender español para hacer unas prácticas en España o en Latinoamérica o para incluirlo como conocimiento en el currículum vitae.

- Como interés personal, el querer aprender el idioma para hablar con amistades o parientes hispanohablantes; porque se ha nacido en un país hispanohablante; como hobby; para hacer turismo; por un interés cultural; para entender las canciones españolas y latinas; para leer poemas escritos en español; para entender a *youtubers* hispanohablantes o para comunicarse con más personas del mundo.
- Y como interés lingüístico, el querer aprender el español para hablar un idioma más, a parte del inglés; porque se parece al francés; para refrescar los conocimientos del idioma obtenidos en el pasado; para aplicar en una lengua romance los conocimientos adquiridos en la asignatura de latín o porque suena bien.

En todos los grupos la motivación más destacada es la personal, seguida de la lingüística y la profesional. En el grupo experimental 1, esta diferencia es la más pronunciada y en el control 1, la menos. En este último, la motivación profesional es la mayor de las cuatro. En cuanto al interés lingüístico, en el grupo control 2 será mayor, en proporción, que en los otros grupos.

Una característica que se da generalmente en estos cursos es la de un alto nivel de heterogeneidad cultural. Éste es un dato importante, en tanto que los métodos didácticos, especialmente en la enseñanza de conocimientos prácticos, como los que necesariamente han de adquirirse para comunicarse en otro idioma, suelen ser rotundamente diferentes entre los países occidentales y los que no lo son. Estoy hablando del hábito inculcado en el discente, tras años de escolarización, que imprime en él un estilo de aprendizaje y una expectativa de cómo han de ser las clases y de qué se espera de él, como aprendiente. De entre los dos métodos didácticos propuestos aquí, el desarrollado en los grupos experimentales, que precisamente busca el rebajar la intervención metalingüística lo máximo posible, contrasta más con la expectativa de clase normativa que suelen traer el alumnado que, por ejemplo, viene de China. Estos aprendientes, sin embargo, encuentran algo más reconocible en la otra propuesta didáctica, llevada a cabo en los grupos control, que sigue el esquema de explicación metalingüística/normativa-pregunta-respuesta-evaluación.

Así que, sin más preámbulo, paso a comparar los cuatro grupos de estudiantes, en lo que a su procedencia geográfica se refiere.

El grupo control 1 se compone de 25 participantes (12 mujeres y 13 hombres), de los que 19 son de Alemania, 1 de Estados Unidos, 1 de Turquía, 1 de Kirguizistán, 1 de China, 1 de Túnez y 1 de Siria. De este grupo inicial, un alumno alemán no llegó a asistir a ninguna

sesión de clase; tres estudiantes alemanes y uno sirio asistieron tan solo a la primera sesión; una alumna alemana asistió solo a la segunda; y dos alumnos alemanes, una alumna china y un alumno tunecino asistieron a las dos primeras sesiones del curso. De manera, que quedó un grupo compuesto por 14 participantes (7 mujeres y 7 hombres), de los que 11 son de Alemania, 1 es de Estados Unidos, 1 es de Turquía y 1 es de Kirguizistán.

El grupo experimental 1 también está compuesto por 25 participantes (13 mujeres y 12 hombres), de los que 12 son de Alemania, 1 es de Italia, 6 son de Irán, 1 es de Siria, 1 es de la India, 3 son de China y 1 es de Indonesia. En este grupo, el abandono es inferior al anterior, dado que tan solo una alumna alemana y otra italiana únicamente asisten a la segunda sesión, una alumna alemana asiste a cuatro sesiones y un alumno indio a las dos primeras sesiones, resultando un grupo de 21 asistentes asiduos (11 hombres y 10 mujeres), de los que 10 son de Alemania, 6 son de Irán, 1 es de Siria, 3 son de China y 1 es de Indonesia.



Cuadro 7a: Procedencia geográfica y género de los alumnos de los 4 grupos.

El grupo control 2 se compone de 26 participantes (9 mujeres y 17 hombres). En este grupo hay 14 estudiantes de Alemania, 1 de Chipre, 1 de Eslovenia, 2 de Turquía, 2 de Túnez, 3 de Siria, 1 de Camerún, 1 de China y 1 que no llegó a asistir a ninguna clase y del cual desconozco su procedencia geográfica. En este grupo no hay abandono a principios de curso, dándose, a partir de la sexta sesión por parte de una alumna alemana; a partir de la séptima por un alumno alemán, un alumno chipriota y uno sirio; y a partir de la octava y la novena

sesión por una alumna alemana. Así, el grupo que asiste asiduamente está compuesto por 19 participantes (6 mujeres y 13 hombres), siendo 10 de Alemania, 1 de Eslovenia, 2 de Turquía, 2 de Túnez, 2 de Siria, 1 de Camerún y 1 de China.

El grupo experimental 2 cuenta con 25 participantes (15 mujeres y 10 hombres), de los que 20 son de Alemania, 1 es de Bélgica, 1 es de Italia, 2 son de China y 1 es de Vietnam. En este grupo, una alumna italiana no vino a ninguna sesión, un alumno alemán asistió solo a la segunda sesión; dos alumnos alemanes asistieron únicamente a las dos primeras; y dos alumnas alemanas asistieron a cuatro sesiones solamente. Por lo tanto, el grupo de participantes acabó consolidándose con 19 participantes (12 mujeres y 7 hombres), siendo 15 de Alemania, 1 de Bélgica, 2 de China y 1 de Vietnam.

En el cuadro 3a, las procedencias geográficas de los estudiantes no han sido ordenadas alfabéticamente, sino que he colocado todos los países occidentales juntos, siendo el primero Alemania, y todos los países no occidentales a continuación. Así, se presenta una imagen clara de la composición cultural de estos grupos. Atendiendo a esta diferencia, vemos que en el primer grupo, 12 estudiantes provienen de países occidentales y 2 de países no occidentales, o, lo que es lo mismo, 86% son occidentales y 14% no lo son; en el segundo grupo, los 10 estudiantes de Alemania representan la totalidad del alumnado occidental, un 48% del grupo, frente al 52% restante compuesto por 11 estudiantes no occidentales; en el tercer grupo, 11 son occidentales, el 58%, y 8 no lo son, el 42% restante; y en el cuarto, volvemos a tener un grupo cuya composición cultural es mayoritariamente occidental, como el primero, componiéndose de 16 estudiantes occidentales y de, tan solo, 3 no occidentales, o sea un 84% frente a un 16%.

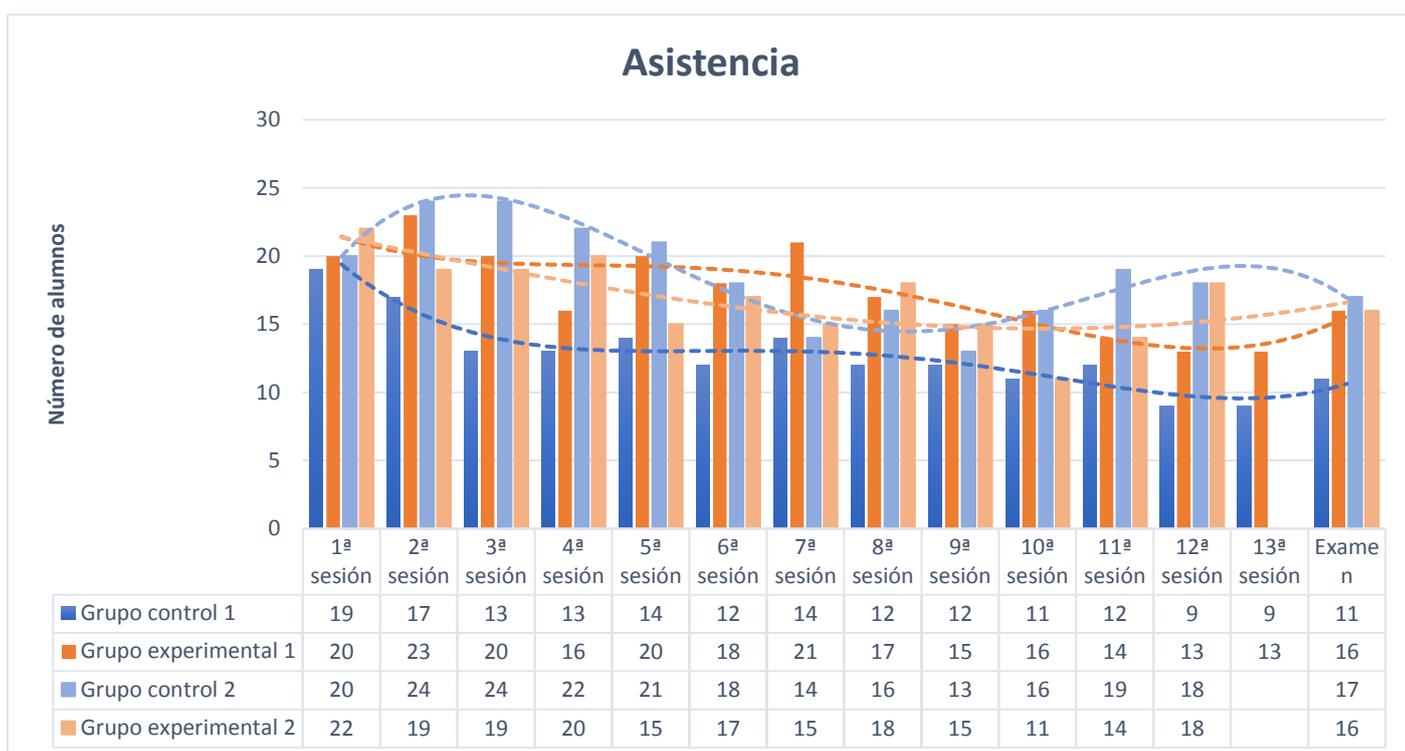
En el siguiente cuadro se resumen los datos expuestos arriba:

	<b>Control 1</b>	<b>Experimental 1</b>	<b>Control 2</b>	<b>Experimental 2</b>
<b>N.º de estudiantes:</b>	14	21	19	19
<b>Mujeres:</b>	7 (50%)	10 (48%)	6 (32%)	12 (63%)
<b>Hombres:</b>	7 (50%)	11 (52%)	13 (68%)	7 (37%)
<b>Occidentales:</b>	12 (86%)	10 (48%)	11 (58%)	16 (84%)
<b>No occidentales:</b>	2 (14%)	11 (52%)	8 (42%)	3 (16%)

Cuadro 7b: Tabla resumen sobre la procedencia geográfica y el género de los alumnos de los 4 grupos.

Como se puede apreciar arriba, los grupos se han ido perfilando a medida que algunos estudiantes han ido abandonando sus respectivos cursos, permaneciendo en estos tan solo los asistentes que han conformado cada uno de los grupos. En el cuadro 4 se presentan de manera gráfica las listas de asistencia de los cuatro grupos, así como las líneas de tendencia que permitirán comparar mejor tanto la asistencia como el abandono que se ha dado por parte de estos cuatro grupos en el transcurso de 14 sesiones, en el caso de los grupos control 1 y experimental 1, y 13 sesiones, en el caso de los grupos control 2 y experimental 2.

De los cuatro grupos, el primero experimenta el abandono más vertiginoso, como puede verse, a partir de la tercera sesión, a la que asisten 4 estudiantes menos respecto a la sesión anterior y 6 respecto a la primera. En adelante, el número de asistentes a las siguiente ocho sesiones oscilará entre los 11 y 14, y volverá a bajar en la duodécima sesión, esta vez a 9, para subir a 11 asistentes el día del examen. Entre la primera y la última sesión hay una diferencia de 8 asistentes.



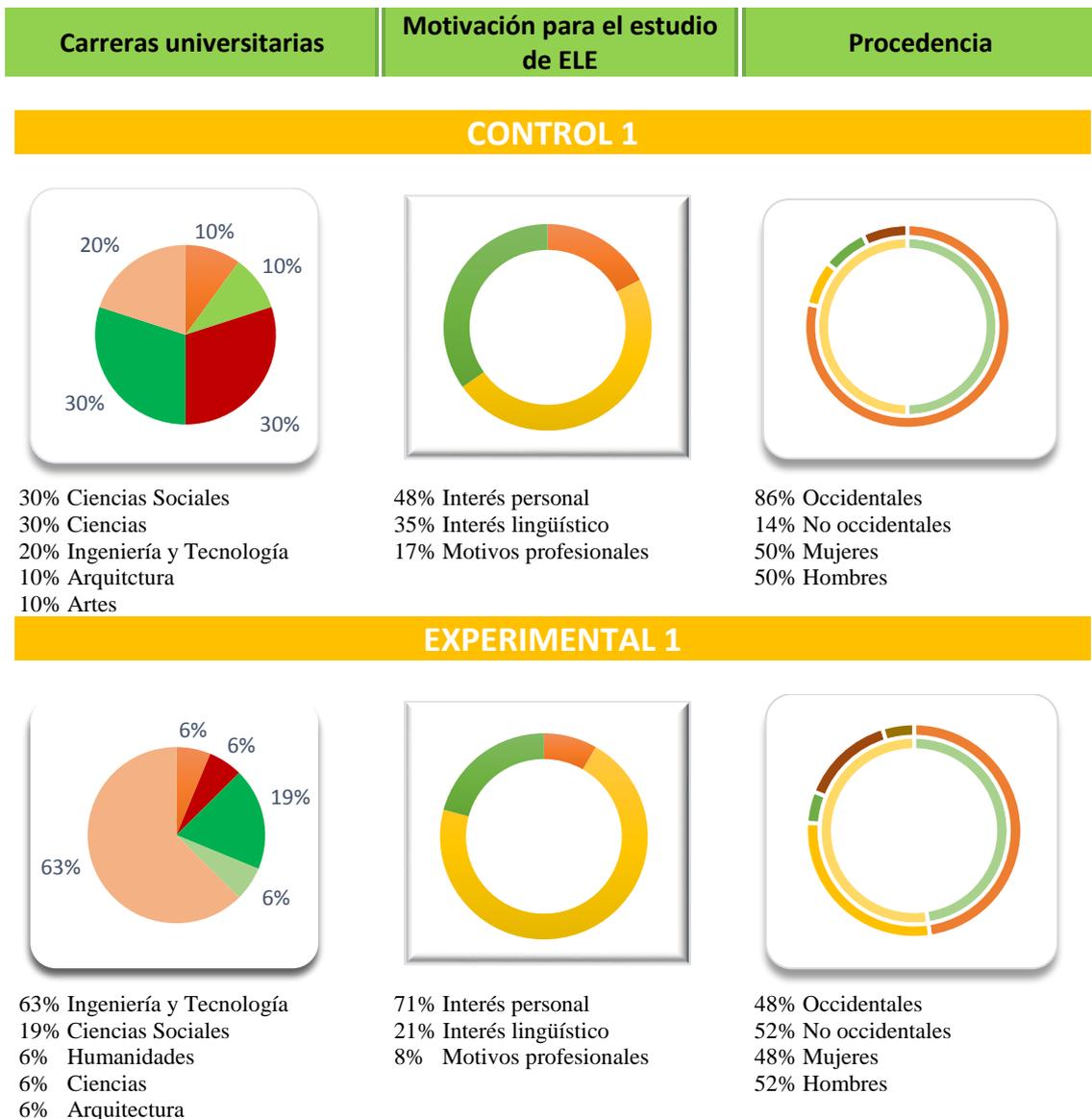
Cuadro 8: Asistencia de los cuatro grupos a lo largo del curso.

En contraste, el grupo experimental 1 registra un nivel de abandono muy bajo a lo largo de las primeras diez sesiones del curso, bajando ligeramente en las tres sesiones previas al examen, al que se presentaron 16 estudiantes, 4 menos que en la primera sesión y 7 menos que en la segunda, día al que asistió el mayor número de estudiantes.

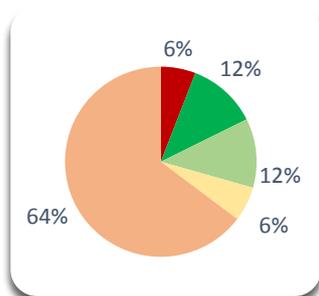
Del grupo control 2 asisten, a la segunda y tercera sesión, 24 estudiantes. A partir de la cuarta, el número de aprendientes bajará paulatinamente hasta la novena sesión, día al que asisten 13 estudiantes, y en las cuatro sesiones restantes subirá ligeramente. Al examen se presentarán 17 estudiantes, 3 menos que en la primera sesión y 7 menos que en las sesiones segunda y tercera.

La asistencia de los estudiantes del grupo experimental 2 baja suavemente desde la primera hasta la quinta sesión, momento a partir del cual el número de participantes oscilará entre los 15 y los 18 hasta la décima sesión, día al que asisten 11 alumnos. En la antepenúltima sesión la asistencia sube a 14 alumnos, en la penúltima vuelve a subir, esta vez a 18. Al examen se presentan 16 estudiantes, 6 menos que el primer día de clase.

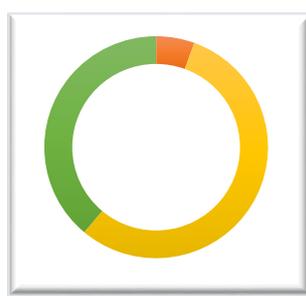
A continuación, se muestra un resumen de todos los datos estadísticos presentados:



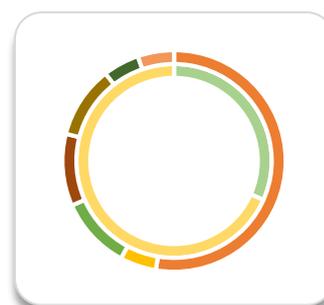
## CONTROL 2



64% Ingeniería y Tecnología  
12% Ciencias Sociales  
12% Humanidades  
6% Ciencias  
6% Trabajador

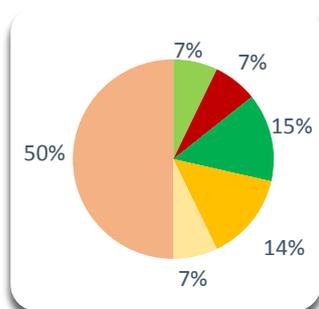


56% Interés personal  
39% Interés lingüístico  
5% Motivos profesionales

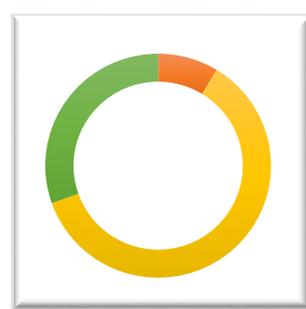


58% Occidentales  
42% No occidentales  
32% Mujeres  
68% Hombres

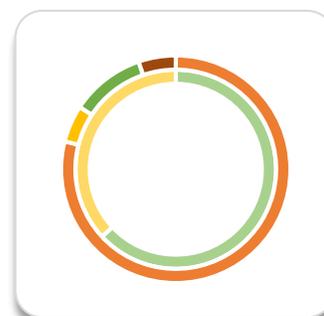
## EXPERIMENTAL 2



50% Ingeniería y Tecnología  
15% Ciencias Sociales  
14% Salud  
7% Artes  
7% Ciencias  
7% Trabajador



61% Interés personal  
30% Interés lingüístico  
9% Motivos profesionales



84% Occidentales  
16% No occidentales  
63% Mujeres  
37% Hombres

Cuadro 9: Resumen de datos estadísticos relativos a la descripción de los cuatro grupos participantes.

### 3.2 Estrategia para la recogida de datos.

Para poder recoger datos susceptibles de observación y medición cuantitativa, he realizado las mismas pruebas a cada uno de los cuatro grupos.

De entre todas las pruebas realizadas, me he quedado con tres ejercicios gramaticales y cinco ejercicios de producción escrita. He seleccionado tan solo los ejercicios gramaticales que los participantes han realizado en dos momentos diferentes del semestre. Con ello pretendo conocer cómo evolucionan en el tiempo los resultados de los dos grupos control y los dos grupos experimentales, lo que me ayudará a alcanzar uno de mis objetivos de investigación:

conocer cómo evolucionan en el tiempo los resultados de un aprendizaje autónomo en comparación con un aprendizaje guiado.

De modo que, estos datos no solo servirán para comparar los resultados entre los grupos, sino también los de un mismo grupo en dos momentos separados dentro del semestre.

La primera toma de datos se realiza al final de la sesión en la que a los estudiantes les han sido transmitidas las unidades de conocimiento, cuya interiorización será analizada en dicha toma de datos. Esta transmisión es de naturaleza metalingüística y explicita el *input* antes de que sea necesitado por el aprendiz, en el caso de los dos grupos control; y, en el caso de los grupos experimentales, la transmisión suele ser implícita, favoreciéndose el contacto con nuevas unidades de conocimiento, a través de impulsos para que los propios aprendices, de manera inductiva, descubran por sí solos tanto las unidades de conocimiento programadas para la sesión como otras necesarias para la consecución de las tareas propuestas, siguiendo así un modelo didáctico situacional. La segunda toma de datos, como ya se ha dicho arriba, se realiza al cabo de algunas semanas para analizar la retentiva de aquellos conocimientos adquiridos explícita o implícitamente y observar el contraste entre un tipo y otro, si lo hubiera.

Explicaré cada una de las tomas de datos de manera más clara y visual, valiéndome del calendario de clase en el que se circunscriben las sesiones de los cuatro grupos. Las 14 sesiones de clase de los grupos control 1 y experimental 1, tuvieron lugar en el semestre de invierno 2017-2018 y las 13 de los grupos control 2 y experimental 2, en el semestre de verano de 2018. El horario de los grupos control 1 y control 2 fue de 13:15 a 16:30 y el de los grupos experimental 1 y experimental 2, de 18:30 a 21:45.

### Control 1 y experimental 1:

	Octubre		Noviembre		Diciembre		Enero		Febrero
1	19	3	2	8	7	11	11	14	1
2	26	4	9	9	14	12	18		
		5	16	10	21	13	25		
		6	23						
		7	30						

## Control 2 y experimental 2:

	Abril		Mayo		Junio		Julio
1	5	5	3	8	7	12	5
2	12	6	17	9	14	13	12
3	19	7	31	10	21		
4	26			11	28		

Cuadro 10: Calendario de clases de los semestres de invierno 2017-2018 y verano 2018.

La toma de datos se ha llevado a cabo mediante cuestionarios, evaluaciones, ejercicios gramaticales y ejercicios de producción escrita. A modo de introducción y antes de entrar en detalle del porqué de la pertinencia de cada uno de estos artefactos o pruebas, aclarar que los cuestionarios han sido usados para conocer las motivaciones previas de cada uno de los estudiantes que integran los grupos; las evaluaciones, para saber qué opiniones les ha generado el curso al término de éste; los ejercicios gramaticales, algunos repetidos en un segundo momento, para analizar la interiorización de las unidades de conocimiento adquiridas en una sesión cercana y la retentiva de estas mismas unidades pasado el tiempo; y los ejercicios de producción escrita, para realizar tanto un análisis cuantitativo de errores cometidos como un posible análisis cualitativo que en el presente trabajo no será abordado, por exceder las exigencias en cuanto al tamaño y la profundización que ha de alcanzar el mismo.

### 3.3 Recogida y medición de datos.

#### 3.3.1 Ejercicios gramaticales.

Como ya se ha señalado anteriormente, un tipo de artefacto utilizado para extraer datos ha sido el ejercicio gramatical. Este va a servir para analizar la adquisición de unidades de conocimiento a las que han sido expuestos los estudiantes de los dos grupos control y los dos experimentales en dos sesiones: una cercana y otra lejana a la exposición al *input*.

Para poder llevar a cabo estas dos mediciones, se les ha pedido a los aprendientes que realizaran el mismo ejercicio dos veces.

A continuación, se presenta la relación de ejercicios gramaticales confeccionados *ad hoc*, así como la sesión, el nombre de la prueba y la fecha en la que se han realizados cada uno de ellos.

En primer lugar, se muestra la información correspondiente a las mediciones realizadas en el primer semestre, es decir, a los grupos control 1 y experimental 1:

Contenido lingüístico del ejercicio	1º semestre			2º semestre		
	Sesión	1ª medición	Fecha	Sesión	2ª medición	Fecha
Partículas interrogativas	4ª	d	09.11.17	12ª	p	18.01.18
Conjugación	4ª	e	09.11.17	12ª	q	18.01.18
Concordancia en género y número	5ª	g	16.11.17	12ª	r	18.01.18

En la tabla siguiente, se especifican los datos correspondientes a las mediciones realizadas a los grupos control 2 y experimental 2, que tuvieron lugar en el segundo semestre:

Contenido lingüístico del ejercicio	1º semestre			2º semestre		
	Sesión	1ª medición	Fecha	Sesión	2ª medición	Fecha
Partículas interrogativas	4ª	d	26.04.18	11ª	p	28.06.18
Conjugación	4ª	e	26.04.18	11ª	q	28.06.18
Concordancia en género y número	5ª	g	03.05.18	12ª	r	05.07.18

### 3.3.1.I Ejercicio gramatical de partículas interrogativas

#### 3.3.1.I.a Secuenciación y descripción del proceso.

Semestre	Fecha	Sesión	Prueba
1	09.11.17	4ª	d
1	18.01.18	12ª	p
2	26.04.18	4ª	d
2	28.06.18	11ª	p

Con la prueba *d*, se ha medido la asimilación tanto de la morfología como del empleo de las partículas interrogativas *qué, cómo, quién, cuándo, cuánto/-a/-s, de qué, dónde, adónde, de dónde, por qué*.

Con la prueba *p*, se ha medido la adquisición de estos mismos ítems lingüísticos. Esta prueba es exactamente igual que la *d* y ha sido realizada ocho sesiones más tarde, en el caso de los grupos control 1 y experimental 1, y siete, en el de los grupos control 2 y experimental 2.

### 3.3.1.I.b Tarea de andamiaje.

En la cuarta sesión, la misma en la que fue tomada la medición con la prueba *d*, los aprendientes realizaron este ejercicio que les ayudó a dilucidar de qué manera se preguntan en español datos tales como el nombre, la nacionalidad, el lugar de residencia, la edad, la ocupación o los idiomas.

Hasta entonces tan solo se habían presentado o habían respondido a preguntas, pero no las habían formulado ellos mismos:

---

*Une cada pregunta con la información preguntada en cada caso:*

---

1. *¿Cómo te llamas?*

2. *¿Dónde vives?*

3. *¿De dónde eres?*

4. *¿Eres francesa?*

5. *¿Vives en Madrid?*

6. *¿Cuántos años tienes?*

7. *¿Hablas inglés?*

8. *¿Qué haces?*

9. *¿Qué lenguas hablas?*

- *Nombre y apellidos*

- *Nacionalidad / origen*

- *Lugar de residencia*

- *Edad*

- *Estudios / profesión*

- *Idiomas*

### 3.3.1.I.c Grado de autonomía promovida en el alumnado.

Antes de realizar la tarea de andamiaje, los estudiantes de los grupos control y la profesora pusieron en común y recopilaron en la pizarra las partículas interrogativas: *qué, cómo, quién, cuándo, cuánto/-a/-s, de qué, dónde, adónde, de dónde, por qué*. Los estudiantes de los

grupos experimentales, sin embargo, elaboraron directamente la tarea de andamiaje sin que hubieran sido puestas en común ni recopiladas las partículas interrogativas.

### 3.3.1.I.d Ejercicio gramatical propuesto para medición.

Las mediciones *d* y *p* se basan en este ejercicio gramatical:

*Escribe mínimo 5 preguntas usando partículas interrogativas, a ser posible una diferente cada vez.*

### 3.3.1.I.e Medición de los datos.

En la siguiente tabla se presenta la información recabada en este primer ejercicio gramatical:

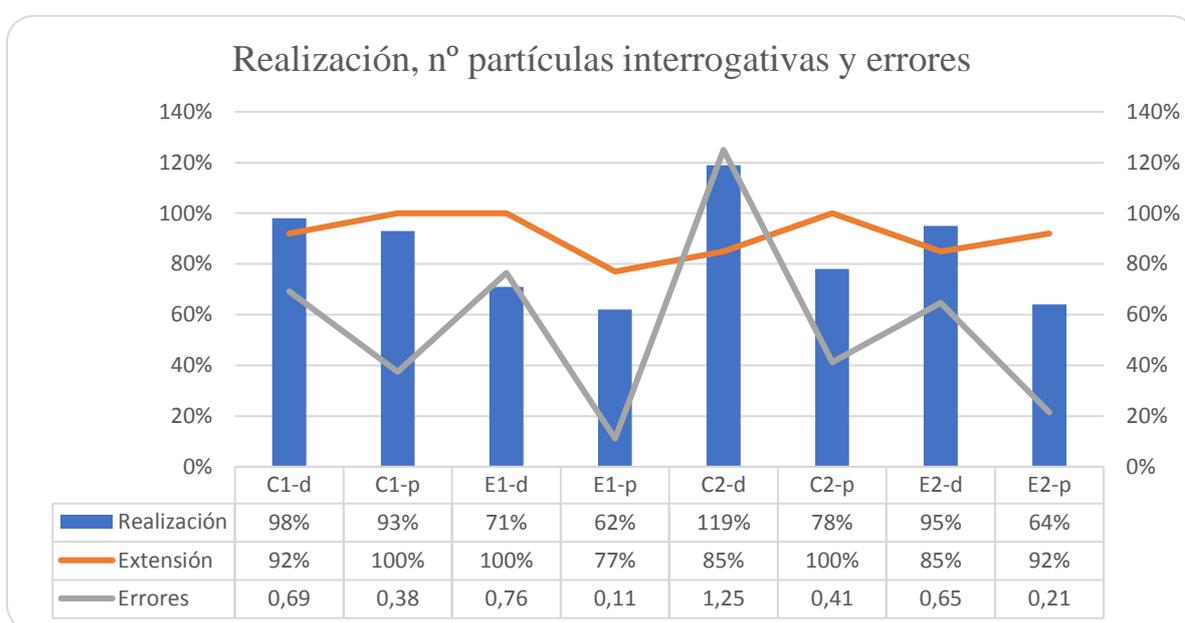
Control 1		Experimental 1		Control 2		Experimental 2	
<i>d</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	<i>p</i>
(13 estudiantes)	(8 estudiantes)	(17 estudiantes)	(9 estudiantes)	(20 estudiantes)	(17 estudiantes)	(17 estudiantes)	(14 estudiantes)
<i>Qué</i> 54%	<i>Cuándo</i> 35%	<i>Cuándo</i> 50%	<i>Qué</i> 44%	<i>Dónde</i> 68%	<i>Adónde</i> 59%	<i>Qué</i> 41%	<i>Dónde</i> 59%
<i>Cómo</i> 47%	<i>Dónde</i> 25%	<i>Dónde</i> 34%	<i>A qué/En qué</i> 24%	<i>Adónde</i> 65%	<i>Qué</i> 40%	<i>De dónde</i> 36%	<i>De dónde</i> 50%
<i>De dónde</i> 47%	<i>dónde</i> 22%	<i>Cuánto</i> 25%	<i>Quién</i> 22%	<i>Qué</i> 61%	<i>Cuántos</i> 35%	<i>Por qué</i> 35%	<i>Por qué</i> 43%
<i>Cuántos</i> 31%	<i>Cuántos</i> 19%	<i>A qué/En qué</i> 24%	<i>Por qué</i> 22%	<i>Cómo</i> 38%	<i>Cómo</i> 34%	<i>Dónde</i> 29%	<i>Cuándo</i> 43%
<i>Cuál</i> 30%	<i>Por qué</i> 18%	<i>Qué</i> 13%	<i>Cuál</i> 21%	<i>Por qué</i> 23%	<i>Dónde</i> 31%	<i>Cómo</i> 29%	<i>Qué</i> 42%
<i>Cuántas</i> 30%	<i>Cuánto</i> 17%	<i>Adónde</i> 13%	<i>De dónde</i> 21%	<i>Cuál</i> 23%	<i>De dónde</i> 25%	<i>Quién</i> 18%	<i>Cómo</i> 29%
<i>Cuánto</i> 30%	<i>Qué</i> 17%	<i>Quién</i> 13%	<i>Cómo</i> 15%	<i>Quién</i> 18%	<i>Quién</i> 13%	<i>Adónde</i> 18%	<i>Quién</i> 28%
<i>Quién</i> 23%	<i>A qué/En qué</i> 15%	<i>Por qué</i> 13%	<i>Cuántos</i> 9%	<i>De dónde</i> 16%	<i>Por qué</i> 10%	<i>Cuántos</i> 12%	<i>Cuántos</i> 26%
<i>A qué/En qué</i> 23%	<i>Adónde</i> 10%	<i>Cómo</i> 7%	<i>Dónde</i> 7%	<i>Cuántos</i> 14%	<i>Cuántas</i> 10%	<i>Cuál</i> 12%	<i>Adónde</i> 17%
<i>Cuándo</i> 23%	<i>Cómo</i> 10%	<i>Cuántas</i> 7%	<i>Cuántas</i> 6%	<i>Cuántas</i> 10%	<i>Cuándo</i> 7%	<i>Cuándo</i> 12%	<i>Cuál</i> 7%
<i>Adónde</i> 15%	<i>Cuál</i> 5%	<i>Cuántos</i> 3%		<i>Cuándo</i> 5%	<i>A qué/En qué</i> 6%	<i>Cuánto</i> 6%	<i>Cuántas</i> 7%
<i>Por qué</i> 7%	<i>Cuántas</i> 5%	<i>De dónde</i> 2%			<i>Cuánto</i> 6%		<i>A qué/En qué</i> 6%
	<i>Quién</i> 2%	<i>Cuál</i> 1%			<i>Cuál</i> 2%		
64/65 preg.= 98% 12/13 PI = 92%	37/40 conj.= 93% 13/13 PI = 100%	60/85 conj. = 71% 13/13 PI = 100%	29/45 conj. = 64% 10/13 PI = 77%	119/100 conj. = 119% 11/13 PI = 85%	67/85 conj. = 78% 13/13 PI = 100%	81/85 conj. = 95% 11/13 PI = 85%	45/70 conj. = 64% 12/13 PI = 92%

Preg. = Preguntas; PI = Partículas interrogativas

Cuadro 11: Tabla de resultados del ejercicio gramatical de partículas interrogativas.

A partir de estos datos ha sido elaborado el gráfico de abajo. Para ello, se ha interpretado el porcentaje total de preguntas realizadas como la **realización** del ejercicio, el número de partículas interrogativas tenidas en cuenta por cada grupo como la **extensión**, que oscilará entre 10 (77%) y 13 (100%) y se ha incorporado el número de **errores** por alumno.

En el gráfico vemos que los miembros del grupo **control 1** realizan el 98% de la tarea *d*, con una extensión del 92%, correspondiente al uso de 12 partículas interrogativas, y cometiendo 0,69 errores por alumno. La tarea *p*, idéntica a la *d*, pero realizada dos meses después, ocho sesiones más adelante, está completada por este grupo en un 93% con un 100% de extensión y 0,38 errores por alumno. Si observamos la tendencia, vemos que este grupo completa un 5% menos de la tarea en la segunda medición, utiliza una partícula interrogativa más, comete un 31% de errores menos por alumno y obtiene los mismos resultados de partículas interrogativas usadas sin errores, un 85%, en la primera y en la segunda medición. Así pues, **se aprecia, en la bajada de errores y el ligero ascenso en la extensión del ejercicio, que el grupo control 1 gana en seguridad en la segunda medición.**



Cuadro 12: Gráfico de variables del ejercicio gramatical de partículas interrogativas.

El grupo **experimental 1** completa el 71% de la tarea *d*, con una extensión del 100% y con 0,76 errores por alumno. En cuanto a la segunda medición, correspondiente a la tarea *p*, han elaborado el 62% con un 77% de extensión y 0,11 errores por alumno. En la segunda medición completan un 9% menos de la tarea, disminuyen la extensión en un 23% y cometen una cantidad de errores por alumno 65% inferior. La tarea *p* es realizada correctamente en un 60%, un 5% mejor que la *d*. **Se deduce de estos resultados que el grupo experimental 1, en la segunda medición asume menos riesgos, lo cual se refleja en una realización y una extensión menores, pero lo hace con mayor seguridad, como puede apreciarse en la significativa disminución de errores por alumno.**

El grupo **control 2** sobrepasa el horizonte de expectativas de la tarea *d*, con una elaboración de un 119%. Su extensión es de un 85% y tiene una densidad de 1,25 errores por alumno. La tarea *p* es completada en un 78% con una extensión del 100% y 0,41 errores por alumno. Comparando ambas mediciones, observamos que el grupo control 2 completa un 41% menos de la tarea en la segunda medición, aumenta su extensión en un 15% y comete un 84% menos de errores por alumno. **Como puede verse, el grupo control 2 experimenta una vertiginosa bajada de errores, aunque cruzada esta variable con la de realización, se extrae que el grupo control 2 tiene un rendimiento un 23% inferior en la segunda medición. Así mismo, la mencionada bajada de errores, sumada al aumento de partículas interrogativas, aquí expresado en una mayor extensión del ejercicio, nos informan de una mayor seguridad del grupo control 2 en la segunda medición.**

		Tasas de variación entre <i>d</i> y <i>p</i>					
		d	p	Medición total	Extensión	Errores	Medición sin errores
C1	Medición total	98%	93%	▼5%			
	Extensión	92%	100%		▲8%		
	Errores por alumno	69%	38%			▼31%*	
	Medición sin errores	85%	85%				=
E1	Medición total	71%	62%	▼9%			
	Extensión	100%	77%		▼23%		
	Errores por alumno	76%	11%			▼65%	
	Medición sin errores	55%	60%				▲5%
C2	Medición total	119%	78%	▼41%			
	Extensión	85%	100%		▲15%		
	Errores por alumno	125%	41%			▼84%	
	Medición sin errores	94%	71%				▼23%
E2	Medición total	95%	64%	▼31%			
	Extensión	85%	92%		▲7%		
	Errores por alumno	65%	21%			▼44%	
	Medición sin errores	82%	60%				▼22%

**Cuadro 13: Tabla de comparación entre las mediciones *d* y *p*.**  
 \* En la columna "errores" el descenso es positivo, por tanto la notación será inversa: ▲ rojo para el ascenso y ▼ verde para el descenso.

El grupo **experimental 2** realiza un 95% de la tarea *d* con una extensión del 85% y cometiendo 0,65 errores por alumno. En cuanto a la tarea *p*, el grupo ha completado el 64% con una extensión del 92% y 0,21 errores por alumno. En cuanto a la tendencia del grupo experimental 2, se ve que han completado el ejercicio en la segunda medición un 31% menos, se extienden un 7% más y cometen un 44% de errores menos por alumno. El rendimiento evoluciona de manera muy similar al control 2, empeorando en un 22%. **Aun así, y como también se aprecia en el grupo anterior, en el ejercicio del grupo**

**experimental 2, disminuye la realización y aumenta la extensión. Esto quiere decir que arriesgan con más partículas diferentes, y lo hacen con más seguridad, algo que queda denotado por la bajada en la densidad de errores.**

En estos datos que se acaban de dar y que vienen resumidos en el cuadro 9, se aprecian denominadores comunes en la evolución de los cuatro grupos, tales como la disminución en la realización y en la densidad de errores por alumno. Si bien en diferentes grados:

- El grupo que menos diferencia descendente registra en la realización es el grupo control 1, seguido del experimental 1 y con una considerable diferencia respecto a estos primeros, el grupo experimental 2 y el control 2.
- Respecto a la bajada de errores, el que más disminuye su densidad de errores por alumno es el grupo control 2, seguido de los experimentales 1 y 2 y, por último, por el control 1.
- En referencia a la extensión, el que más la aumenta es el grupo control 2, seguido del control 1 y el experimental 2. El experimental 1 será el único que describa aquí un descenso.

**Una vez cruzadas las variables, puede observarse que el grupo experimental 1 es el único que ha mejorado sus resultados. El grupo control 1 destaca por su estabilidad, dado que el resultado de su segunda medición es igual al de la primera, y los grupos experimental 2 y control 2 empeoran su rendimiento neto considerablemente.**

En la presente investigación resulta de mayor interés el observar la tendencia del aprendizaje que la adquisición de unidades de conocimiento en el corto plazo. Esta evolución permitirá apreciar la eficacia de un método en tanto que favorezca mayor o menor significatividad en la adquisición de nuevas formas. Por ello, en el análisis e interpretación de datos, será más importante la comparación entre los resultados previos y posteriores de un mismo grupo, es decir su tasa de variación, que la comparación entre los valores absolutos de los diferentes grupos. Así pues, para medir la eficacia del método es valorada la evolución en los resultados de los grupos, atendiendo primero a las observaciones intragrupalas y después a las intergrupales.

Siguiendo así pues este criterio, según el cual, sobre todo, interesa observar la evolución en el rendimiento de cada grupo por separado, los grupos quedarían ordenados de mejor a peor rendimiento de la siguiente manera: 1º Grupo experimental 1, 2º Grupo control 1, 3º Grupo experimental 2 y 4º Grupo control 2.

Como apunte final, quisiera recordar los diferentes grados de autonomía que fueron promovidos en el alumnado antes de realizar la primera medición, siendo en los grupos experimentales alto, al tener que elaborar la tarea de andamiaje sin una puesta en común de todas las partículas interrogativas vistas hasta la fecha, y bajo en los grupos control, por la recopilación previa que de estas partículas interrogativas tuvieron la oportunidad de hacer con la profesora.

Por su parte, las únicas operaciones cognitivas necesarias para escoger una u otra de estas partículas interrogativas son las de observar, memorizar e identificar el término que los estudiantes usarían en su lengua materna con el de la lengua meta. Por lo tanto, el valor que en este trabajo se les da a los resultados arrojados por estas mediciones, son los mismos que se le daría a aquellos observados en un ejercicio de vocabulario.

A continuación, veremos dos ejercicios gramaticales para cuya ejecución deberán ser, además, puestas en marcha operaciones cognitivas más complejas, como se verá más adelante.

### 3.3.1.II Ejercicio gramatical de conjugación.

#### 3.3.1.II.a Secuenciación y descripción del proceso.

Grupo	Fecha	Sesión	Prueba
1	09.11.17	4 <sup>a</sup>	e
1	18.01.18	12 <sup>a</sup>	q
2	26.04.18	4 <sup>a</sup>	e
2	28.06.18	11 <sup>a</sup>	q

Con la prueba *e*, se ha medido la adquisición de las terminaciones de los verbos *estudiar*, *vivir*, *ser*, *tener* y *creer*, conjugados en presente de indicativo, por una parte, y de las irregularidades de los verbos *ser* y *tener*, por otra.

Con la prueba *q*, se mide la adquisición de estos mismos ítems lingüísticos. Esta prueba es exactamente igual que la anterior y ha sido realizada ocho sesiones más tarde, en el caso del grupo control, y siete, en el del grupo experimental.

### 3.3.1.II.b Tarea de andamiaje.

En la misma sesión en la que fue tomada la medición e, los estudiantes realizaron una tarea de andamiaje consistente en la lectura de un pequeño texto (en el anexo), del que tenían que extraer las formas de los verbos *estudiar*, *crear*, *vivir*, *ser* y *tener* que faltaban en una tabla como la de abajo, en la que, como puede verse, ya figuraban algunas formas y tenía que completarse con las formas *estudio*, *estudiamos*, *estudian*, *creo*, *creen*, *vivo*, *vivimos*, *viven*, *soy*, *es*, *son*, *tengo*, *tenemos*, *tienen*.

En este ejercicio deben rellenarse de todos los verbos la primera y la sexta forma, es decir, la primera persona del singular y la tercera del plural; la cuarta, que se corresponde con la primera persona del plural de los verbos *estudiar*, *vivir* y *tener*; y la tercera forma del singular del verbo *ser*. Por el contrario, ya vienen dadas todas las segundas y quintas formas, esto es, aquellas correspondientes a la segunda persona del singular y del plural.

		Verbos regulares			Verbos irregulares	
1 <sup>a</sup>	yo	.....	.....	.....	.....	.....
2 <sup>a</sup>	tú, vos	estudias/estudiás	crees/creés	vives/vivís	eres/sos	tienes/tenés
3 <sup>a</sup>	él, ella, usted	estudia	cree	vive	.....	tiene
4 <sup>a</sup>	nosotros, nosotras	.....	creemos	.....	somos	.....
5 <sup>a</sup>	vosotros, vosotras	estudiáis	creéis	vivís	sois	tenéis
6 <sup>a</sup>	ellos, ellas, ustedes	.....	.....	.....	.....	.....

Tarea extraída de la pág. 24 del manual *Campus Sur*, ed. Klett.

### 3.3.1.II.c Grado de autonomía promovida en el alumnado.

Antes de que los estudiantes fueran instados a elaborar esta tarea de andamiaje, a los grupos control 1 y 2 les fueron conjugados en la pizarra los verbos *estudiar*, *vivir*, *ser*, *tener* y *crear*, aislando sus terminaciones y agrupándolos en función de su conjugación, indicando que los infinitivos en español pueden acabar en *-ar*, en *-er* o en *-ir*.

Además, los alumnos han sido advertidos acerca de las irregularidades de los verbos *ser* y *tener*. Los grupos experimentales 1 y 2, por el contrario, tan solo habían escuchado y leído, para entonces, la primera, segunda y tercera persona del singular y la tercera del plural integradas en diferentes contextos.

De modo que los estudiantes de los grupos control tuvieron la oportunidad de aprender de manera normativa cómo se conjugan los verbos regulares e irregulares antes de realizar la tarea de andamiaje y el ejercicio gramatical propuesto para medición, mientras que los estudiantes de los grupos experimentales, no.

### **3.3.1.II.d Descripción y contexto del ejercicio gramatical propuesto para medición.**

Las mediciones *e* y *q* se basan en este ejercicio gramatical:

*Escribe una frase con cada uno de estos verbos: ESTUDIAR, CREER, VIVIR, SER, TENER. Utiliza, a ser posible, pronombres personales diferentes en cada una de ellas.*

El primero de los verbos propuestos para conjugar, en el ejercicio que nos ocupa, es el verbo regular de la primera conjugación *estudiar*. De este, como de los otros verbos, los estudiantes han escuchado y entrenado, sobre todo, la primera, la segunda y la tercera persona del singular, introducidas ya en la primera sesión del curso. En el libro, será, además, resaltada la tercera persona del plural, en textos en los que se habla de generalidades. La medición *e* fue tomada en la cuarta sesión. Para entonces han sido vistos 19 verbos de la primera conjugación.

Para la medición *q*, realizada en la sesión 12<sup>a</sup>, en el primer semestre y en la 11<sup>a</sup>, en el segundo semestre, los estudiantes han escuchado y/o leído 78 verbos más de la primera conjugación.

En la tarea de andamiaje, los estudiantes han tenido que reconocer en el texto e incluir en la tabla la primera, cuarta y sexta forma del verbo *estudiar*.

El segundo verbo propuesto para estas mediciones es el verbo regular de la segunda conjugación *creer*. Este verbo fue introducido el mismo día de la medición *e*, en la cuarta sesión del curso. Antes de esta sesión, habían sido vistos en clase otros 10 verbos de la segunda conjugación.

Y entre esta medición y la segunda, los estudiantes también han visto estos otros 18 verbos acabados en -er. Un número significativamente inferior a los verbos de la primera conjugación vistos.

En la tarea de andamiaje han necesitado reconocer la primera y sexta forma del verbo *creer*.

El siguiente verbo propuesto es el verbo regular de la tercera conjugación *vivir*. Este verbo ya ha sido presentado en la primera sesión, a los grupos control, y en la segunda sesión, a los grupos experimentales. Para el momento de la primera medición *e*, también han sido vistos 4 verbos de la tercera conjugación. Y otros 30 antes de la medición *q*.

Del verbo *vivir*, los estudiantes han tenido que reconocer, en el texto propuesto en la tarea de andamiaje, su primera, cuarta y sexta forma.

El verbo irregular *ser* fue introducido en la primera sesión y ha sido el verbo más usado. Con la misma irregularidad en la primera persona del singular, han sido vistos los verbos:

*estar, dar e ir.*

En la tarea de andamiaje, los estudiantes han aislado y utilizado la primera, tercera y sexta formas del verbo *ser*.

En cuanto al último de los verbos propuestos, el irregular *tener*, fue introducido en la segunda sesión. Este verbo tiene dos tipos de irregularidades:

- A. La primera persona del singular se conjuga con una *g* entre la raíz y la terminación *o*: *tengo*.
- B. Pertenece al grupo de verbos que cambian la vocal de la raíz por un grupo vocálico, en este caso pasa de <e> a <ie>. Este cambio se realiza, en el caso del verbo *tener*, en la segunda, tercera y sexta formas. Otros verbos con cambio vocálico varían la vocal de la raíz también en la primera persona del singular, como es el caso del verbo *querer*.

Otros verbos con estos tipos de irregularidades vistos hasta la primera medición han sido:

- A. *Hacer y componer*
- B. *Pensar y preferir*

Y hasta la segunda:

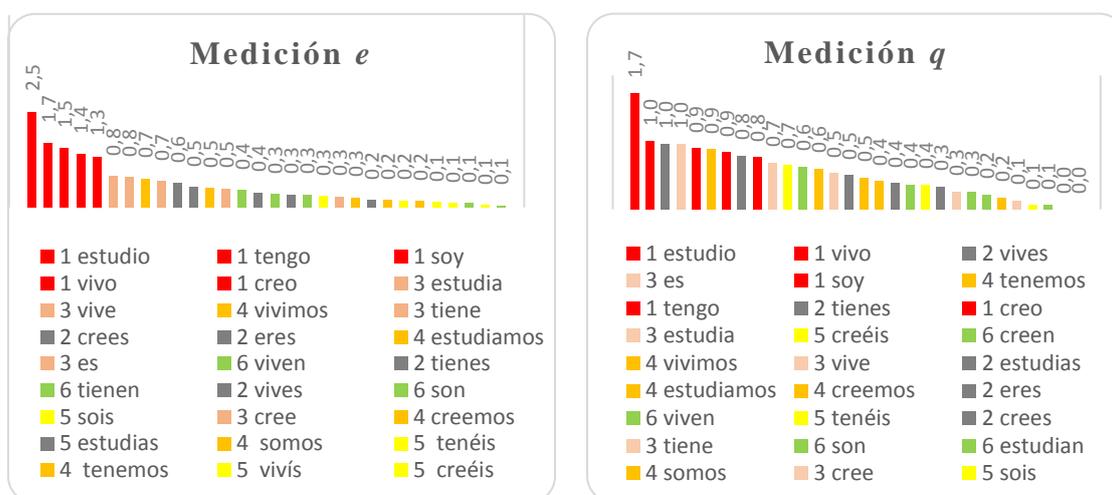
A. *Proponer, obtener, decir, salir y venir*

B. *Despertarse, entender, querer, perder, atender, sentirse, venir y adquirir*

Los estudiantes tendrán que reconocer en la tarea de andamiaje, la primera, cuarta y sexta formas del verbo *tener*.

### 3.3.1.II.e Medición de los datos.

En los gráficos mostrados abajo, por orden de más a menos frecuentes, las formas que han sido escogidas para conjugar por los cuatro grupos en ambas mediciones:



Cuadro14: Gráficos de formas conjugadas por orden de frecuencia de las pruebas *e* y *q*.

A simple vista, en esta primera aproximación general, vemos una diferencia llamativa en la distribución de las formas conjugadas entre la primera y la segunda medición: las formas correspondientes a la primera persona del singular de todos los verbos serán las primeras en aparecer en la medición *e*, mientras que, en la *q*, estas se entremezclan con las otras formas de manera más distribuida. En el siguiente esquema, en el que se muestran los números correspondientes a las conjugaciones que conforman ambas series, podemos apreciar mejor esta diferencia que acabamos de señalar:

Medición *e*: 1111133432243626265345455656

Medición *q*: 112314121356432442652366435655

A continuación, se presenta un análisis más exhaustivo de los datos.

Para ello, se ha elaborado la siguiente tabla en la que se muestran todas las conjugaciones realizadas por los cuatro grupos en ambas mediciones:

Control 1		Experimental 1		Control 2		Experimental 2	
<i>e</i>	<i>q</i>	<i>e</i>	<i>q</i>	<i>e</i>	<i>q</i>	<i>e</i>	<i>q</i>
(13 estudiantes)	(8 estudiantes)	(17 estudiantes)	(9 estudiantes)	(20 estudiantes)	(17 estudiantes)	(17 estudiantes)	(14 estudiantes)
1. estudio (11%) 3. estudia (9%) 4. estudiamos (3%) 2. estudias (2%) ----- 1. creo (9%) 2. crees (5%) 4. creemos (2%) ----- 4. vivimos (5%) 6. viven (5%) 1. vivo (3%) 2. vives (3%) 3. vive (3%) 5. vivís (2%) ----- 5. sois (5%) 3. es (3%) 6. son (3%) 1. soy (2%) 2. eres (2%) 4. somos (2%) ----- 1. tengo (5%) 6. tienen (5%) 2. tienes (3%) 3. tiene (3%)	3. estudia (8%) 1. estudio (5%) 2. estudias (5%) ----- 6. creen (8%) 5. creéis (3%) 1. creo (3%) ----- 1. vivo (5%) 2. vives (5%) 4. vivimos (5%) ----- 3. es (8%) 1. soy (3%) ----- 1. tengo (5%) 4. tenemos (5%) 2. tienes (3%) 5. tenéis (3%) ----- 3. tiene (5%) 1. tengo (4%) 2. tienes (2%) 4. tenemos (2%) 5. tenéis (2%) 6. tienen (1%)	1. estudio (11%) 3. estudia (4%) 4. estudiamos (4%) 2. estudias (1%) 5. estudiáis (1%) ----- 2. crees (5%) 1. creo (2%) 3. cree (2%) 4. creemos (2%) 5. creéis (2%) 6. creen (1%) ----- 3. vive (6%) 4. vivimos (6%) 1. vivo (2%) 6. viven (2%) ----- 1. soy (6%) 2. eres (4%) 3. es (4%) 4. somos (1%) 5. sois (1%) 6. son (1%) ----- 3. tiene (5%) 1. tengo (4%) 2. tienes (2%) 4. tenemos (2%) 5. tenéis (2%) 6. tienen (1%)	1. estudio (7%) 4. estudiamos (7%) 6. estudian (4%) ----- 1. creo (7%) 2. crees (4%) 4. creemos (4%) 5. creéis (4%) ----- 2. vives (7%) 3. vive (4%) 1. vivo (2%) 4. vivimos (2%) 6. viven (2%) ----- 1. soy (7%) 3. es (7%) 6. son (2%) ----- 2. tienes (9%) 1. tengo (4%) 4. tenemos (2%) 5. tenéis (2%)	1. estudio (19%) 6. estudian (1%) ----- 1. creo (10%) 2. crees (2%) 3. cree (2%) ----- 1. vivo (14%) 4. vivimos (2%) 6. viven (2%) 3. vive (1%) ----- 1. soy (14%) 2. eres (3%) 3. es (2%) 4. somos (1%) ----- 1. tengo (17%) 3. tiene (1%) 4. tenemos (1%)	1. estudio (13%) 3. estudia (4%) 2. estudias (2%) ----- 1. creo (4%) 5. creéis (4%) 2. crees (2%) 6. creen (2%) 3. cree (1%) 4. creemos (1%) ----- 1. vivo (6%) 2. vives (4%) 3. vive (4%) 4. vivimos (4%) 6. viven (2%) ----- 1. soy (5%) 2. eres (4%) 4. somos (4%) 3. es (2%) 5. sois (1%) ----- 1. tengo (5%) 2. tienes (5%) 4. tenemos (4%) 3. tiene (2%) 5. tenéis (1%) 6. tienen (1%)	1. estudio (9%) 3. estudia (4%) 4. estudiamos (4%) 2. estudias (1%) ----- 1. creo (5%) 2. crees (1%) 3. cree (1%) 4. creemos (1%) 6. creen (1%) ----- 1. vivo (8%) 3. vive (6%) 2. vives (2%) 4. vivimos (2%) 5. vivís (1%) ----- 1. soy (9%) 2. eres (2%) 6. son (2%) 3. es (1%) ----- 1. tengo (8%) 3. tiene (4%) 2. tienes (2%) 5. tenéis (1%) 6. tienen (1%)	1. estudio (10%) 2. estudias (3%) 3. estudia (3%) 4. estudiamos (3%) ----- 1. creo (3%) 4. creemos (3%) 5. creéis (3%) 6. creen (3%) 3. cree (1%) ----- 1. vivo (7%) 2. vives (4%) 3. vive (3%) 6. viven (3%) 4. vivimos (1%) ----- 1. soy (4%) 2. eres (4%) 3. es (3%) 4. son (3%) ----- 4. tenemos (7%) 1. tengo (3%) 3. tiene (3%) 5. tenéis (1%)
59/65 conj.= 91% 23/30 FD = 77%	28/40 conj.= 70% 15/30 FD = 50%	73/85 conj. = 86% 28/30 FD = 93%	40/45 conj. = 89% 19/30 FD = 63%	92/100 conj. = 92% 16/30 FD = 53%	72/85 conj. = 85% 25/30 FD = 57%	67/85 conj. = 79% 23/30 FD = 77%	55/70 conj. = 79% 22/30 FD = 73%

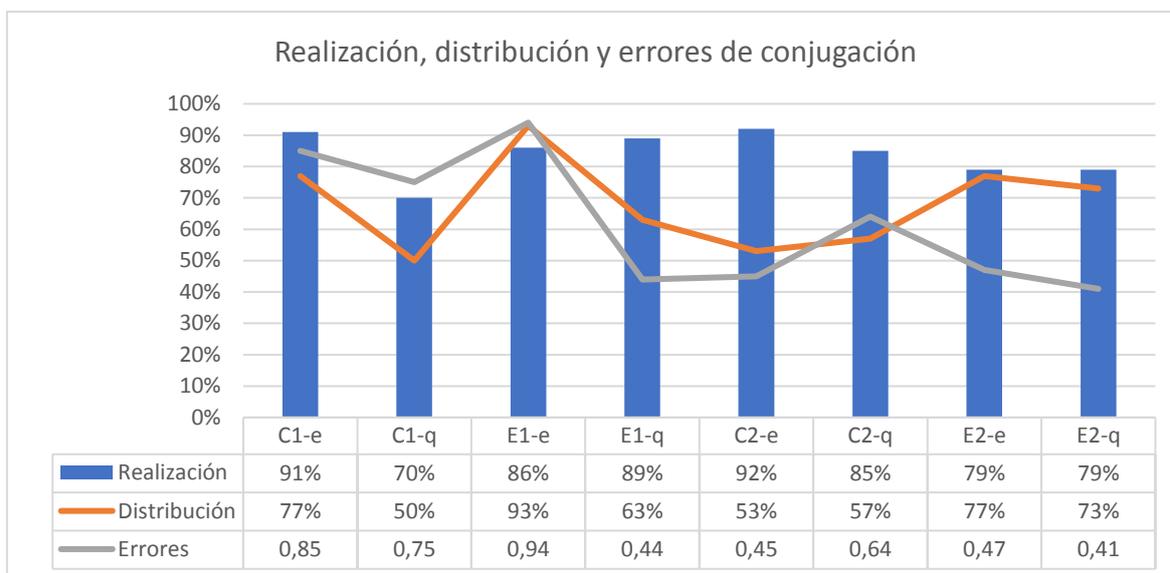
Conj. = Conjugaciones; FD = Formas diferentes

Cuadro 15: Tabla de resultados del ejercicio gramatical de conjugación.

Del tratamiento de estos datos, se ha obtenido el gráfico del cuadro 12. Para la realización de este, se ha interpretado el porcentaje total de conjugaciones como la **realización** del ejercicio y el porcentaje de formas diferentes escogidas para conjugar, es decir, las seis formas personales de los cinco verbos, como la **distribución**. A esta información le he añadido el número de **errores** por alumno.

El gráfico muestra cómo el grupo control 1 realiza el 91% de la tarea *e* con un 77% de distribución y 0,85 errores por alumno. Así mismo, completa el 70% de la tarea *q* con un 50% de distribución, siendo ambos porcentajes los más bajos de todos en sus categorías correspondientes, y 0,75 errores por alumno. De la primera a la segunda medición, observamos que el grupo control 1 completa, en la segunda ocasión, un 21% menos de la

tarea de conjugación con una distribución un 27% inferior y 10% de errores menos por alumno, empeorando en un 19% su rendimiento respecto a la primera medición. Comparando ambas mediciones, apreciamos, una relación similar entre los tres valores. A menos porcentaje de realización menos errores y menor distribución. **Vemos así, como en la segunda medición el grupo control 1 arriesgará menos tanto en el porcentaje de realización como en la distribución, no viéndose así reflejado en la bajada de errores**



Cuadro 16: Gráfico de variables del ejercicio gramatical de conjugación.

El grupo experimental 1, en la medición *e*, realiza la tarea en un 86% con un 93% de distribución, la mayor de todas, y 0,94 errores por alumno. **Es el grupo que comete más errores, pero también es el que usa más formas de conjugación.** En la medición *q*, el grupo completa el 89% con un 63% de distribución y 0,44 errores por alumno. Por tanto, observamos que, en la segunda tarea, el grupo experimental 1 realiza un 3% más del ejercicio, registra una distribución un 30% inferior y comete un 50% de errores menos por alumno, por lo que mejora en un 13% su corrección a la hora de conjugar. **Es decir, en esta segunda medición, los miembros del grupo experimental 1 realizan más conjugaciones, arriesgando menos y experimentando una bajada en la densidad de errores por alumno mayor de la que sería atribuible al descenso de riesgo a la hora de utilizar diferentes formas verbales.**

El grupo control 2 realiza un 92% de la tarea *e* con un 53% de distribución y 0,45 errores por alumno. Respecto a la tarea *q*, el grupo ha completado el 85% de esta con un 57% de distribución y 0,64 errores por alumno. Comparando estos resultados, se puede decir que el grupo control 2 ha realizado en la segunda medición un 7% menos de la tarea de conjugación,

ha aumentado la distribución en un 4% y ha cometido un 19% de errores más por alumno, de lo que resulta una disminución en su corrección a la hora de conjugar de un 8%. **Observando la relación entre las tres variables, se puede decir que el grupo control 2 mantiene un alto porcentaje de realización, aunque lo concentra en pocas formas. Es de hecho el que más diferencia presenta entre el porcentaje de realización y su distribución.** De una prueba a otra, el porcentaje de distribución no varía significativamente, sin embargo, la densidad de errores aumenta en un 19%.

Y, por último, el grupo experimental 2 realiza el 79% de la tarea *e* con un 77% de distribución y una densidad de 0,47 errores por alumno. En cuanto a la tarea *q*, el grupo ha completado nuevamente el 79% de esta con un 73% de distribución y 0,41 errores por alumno. Por lo cual, observamos que el grupo experimental 2 tiene un rendimiento casi idéntico en ambas mediciones, con una distribución un 4% menor en la medición *q* y un ligero descenso en los errores por alumno de un 6%. La elaboración correcta será de un 69% también en ambas tareas. **Analizando la relación entre las tres variables, se ha extraído que el grupo experimental 2 ha conjugado con seguridad un número de formas elevado con pocos errores, manteniendo, además, el rendimiento de una medición a otra.**

En la siguiente tabla se recapitulan todos estos datos:

		Tasas de variación entre <i>e</i> y <i>q</i>					
		<i>e</i>	<i>q</i>	Realización total	Distribución	Errores	Realización sin errores
C 1	Realización total	91%	70%	▼ 21%			
	Distribución	77%	50%		▼ 27%		
	Errores por alumno	0,85	0,75			▼ 10%*	
	Realización sin errores	74%	55%				▼ 19%
E 1	Realización total	86%	89%	▲ 3%			
	Distribución	93%	63%		▼ 30%		
	Errores por alumno	0,94	0,44			▼ 50%	
	Realización sin errores	67%	80%				▲ 13%
C 2	Realización total	92%	85%	▼ 7%			
	Distribución	53%	57%		▲ 4%		
	Errores por alumno	0,45	0,64			▲ 19%	
	Realización sin errores	80%	72%				▼ 8%
E 2	Realización total	79%	79%	=			
	Distribución	77%	73%		▼ 4%		
	Errores por alumno	0,47	0,41			▼ 6%	
	Realización sin errores	69%	69%				=

Cuadro 17: Tabla de comparación entre las mediciones *e* y *q*.

\* En la columna "errores" el descenso es positivo, por tanto la notación será inversa: ▲ rojo para el ascenso y ▼ verde para el descenso.

Se puede ver que el grupo experimental 1 es el único de los cuatro que ha conjugado más verbos en la segunda medición que en la primera, si bien, asumiendo un riesgo menor en cuanto a la apertura de la distribución del ejercicio. Por su parte, el grupo experimental 2 ha conjugado exactamente el mismo porcentaje de verbos en ambas ocasiones, con un porcentaje de distribución y de errores ligeramente más bajo en la segunda medición. Los dos grupos control presentan una tendencia negativa, registrando el grupo control 2 una disminución del 7% de realización con un pequeño aumento en la distribución y el grupo control 1, una del 21% de realización con una disminución del 27% de distribución. En cuanto a los resultados observados, una vez extraídos los errores, se aprecia que el grupo experimental 1 mejora en un 13%; el grupo experimental 2 registra el mismo resultado; el grupo control 2 empeora en un 8% y el grupo control 1, en un 19%.

**Así pues, el grupo experimental 1 mejora sustancialmente su rendimiento; el experimental 2 mantiene los mismos resultados, destacando por su estabilidad; el control 2 empeora su rendimiento, registrando la densidad de errores por alumno más alta; y el control 1 será el que experimente el descenso más fuerte con una bajada de errores que puede ser atribuible a la menor distribución del ejercicio.**

Para finalizar, quisiera recordar que a ambos grupos control les fueron presentadas las conjugaciones regulares, así como las de los verbos irregulares incluidos en el ejercicio en el que se basan las mediciones, mientras que los grupos experimentales no recibieron instrucción explícita de este hito gramatical. El hecho de que los grupos experimentales hayan registrado mejores resultados me lleva a concluir que la asimilación de esta unidad de conocimiento pudiera ser más eficaz sin instrucción metalingüística previa a la necesidad del aprendiente que con ella, por lo que se desprende de la medición *e*. Así mismo, la medición *q* sugiere que este modo de asimilación parece haber proporcionado un aprendizaje más duradero.

### **3.3.1.III Ejercicio gramatical de concordancia entre el sustantivo y el adjetivo en género y número.**

#### **3.3.1.III.a Secuenciación y descripción del proceso.**

Semestre	Fecha	Sesión	Prueba
1	16.11.17	5 <sup>a</sup>	g
1	18.01.18	12 <sup>a</sup>	r
2	03.05.18	5 <sup>a</sup>	g
2	05.07.18	12 <sup>a</sup>	r

Con la prueba *g*, se ha medido la adquisición de la regla de la concordancia entre el sustantivo y el adjetivo en género y número. En este caso no se mide la adquisición de un ítem recién explicado, en el caso del grupo control, o descubierto, en el del grupo experimental, dado que esta regla fue explicada en la primera sesión.

Con la prueba *r*, se mide nuevamente la adquisición de esta regla lingüística. Esta prueba es exactamente igual que la anterior y ha sido realizada siete sesiones más tarde.

### 3.3.1.III.b Tarea de andamiaje.

En la primera sesión del curso, cuatro sesiones antes que la sesión en la que fue tomada la medición *g*, los estudiantes son instados a extraer la regla del adjetivo, a partir de una lista de nacionalidades, completando las siguientes tablas en las que únicamente se indicaba la forma masculina singular:

	masculino	femenino
singular	o	a
plural	os	as

Ejemplos:

Colombiano/a  
Colombianos/as

	masculino	femenino
singular	consonante	+ a
plural	+ es	+ as

Español, +a  
Españoles/as

	masculino	femenino
singular	e	e
plural	es	es

Canadiense  
Canadienses

### 3.3.1.III.c Grado de autonomía promovida en el alumnado.

La transmisión de este ítem se ha realizado en ambos grupos de alumnos atendiendo al mismo esquema, según el cual la profesora se ha mantenido en una actitud reactiva en el momento en el que los estudiantes extraían la regla del adjetivo. Ellos solos construyen el femenino y los plurales de los tres grupos de adjetivos, inferidos a partir de unos ejemplos dados, con lo que se pretende ayudarles a tomar conciencia de las diferentes maneras que existen en español para formar el género y el número.

### 3.3.1.III.d Descripción del ejercicio gramatical propuesto para medición.

Las mediciones *g* y *r* se basan en este ejercicio gramatical:

---

*Rellena los huecos con alguna de estas terminaciones:*

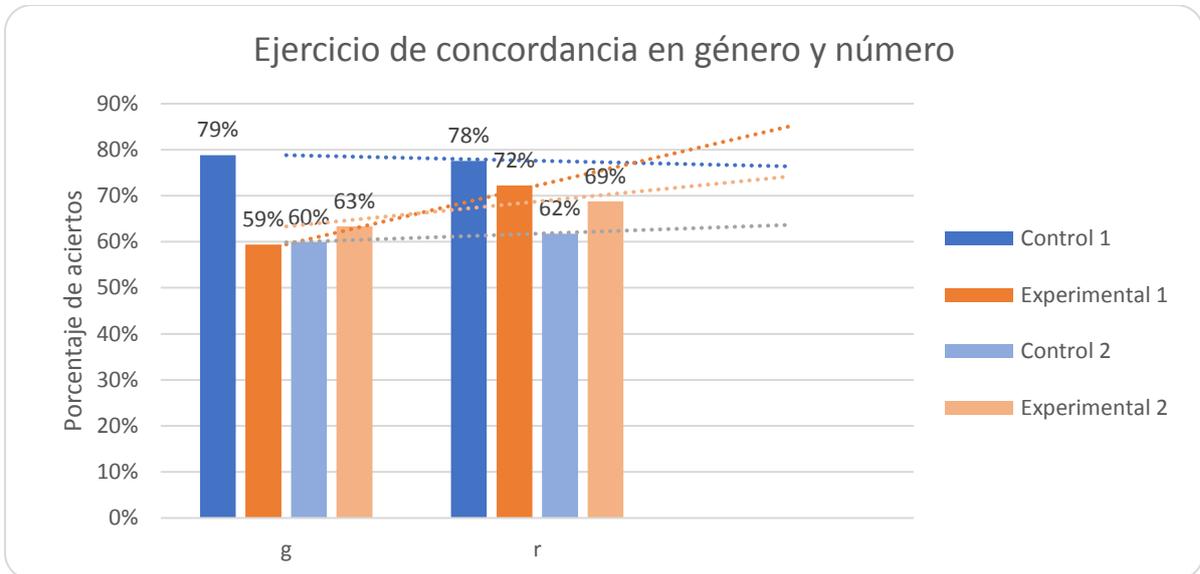
---

o            os            a            as  
e            es            or

1. Juana es un \_\_\_ estudiant \_\_\_ peruan \_\_\_ muy inteligent \_\_\_ y trabajador \_\_\_.
2. Arturo es un \_\_\_ direct \_\_\_ de marketing muy buen \_\_\_.
3. Rosa y Antonio son un \_\_\_ amig \_\_\_ español \_\_\_ de Anna.
4. L \_\_\_ Señora García es mi profesor \_\_\_ de matemáticas.
5. ¿Virginie es frances \_\_\_ o canadiens \_\_\_?
6. L \_\_\_ aleman \_\_\_ beben vino calient \_\_\_ en diciembre.
7. Dalí fue un \_\_\_ artist \_\_\_ español \_\_\_ muy famos \_\_\_.
8. Beatriz y Carmen son l \_\_\_ amig \_\_\_ de Carlos.

### 3.3.1.III.e Medición de los datos.

En el siguiente gráfico se presenta el porcentaje de aciertos de los cuatro grupos en las mediciones *g* y *r*.



Cuadro 18: Gráfico de comparación entre las pruebas *g* y *r*.

En este gráfico se ha incluido una línea de tendencia entre las pruebas *g* y *r* a cada uno de los grupos con una extrapolación de un período en el futuro, que nos ayuden a apreciar mejor la evolución de los cuatro grupos.

En la siguiente tabla se comparan estos datos, para lo que se ha añadido la tasa de variación entre las mediciones *g* y *r*:

		Tasa de variación entre <i>g</i> y <i>r</i>		
		<i>g</i>	<i>r</i>	Aciertos
<b>C1</b>	Aciertos	79%	78%	▼ 1%
<b>E1</b>	Aciertos	59%	72%	▲ 13%
<b>C2</b>	Aciertos	60%	62%	▲ 2%
<b>E2</b>	Aciertos	63%	69%	▲ 6%

Cuadro 19: Tabla de comparación entre las mediciones *g* y *r*.

El grupo **control 1** realiza el ejercicio de la medición *g* con un 79% de aciertos. Siete semanas más tarde lo hará con un 78%. **En ambos casos será el grupo que más aciertos registre, si bien su tendencia es ligeramente descendente.**

El grupo **experimental 1** alcanza un 59% de aciertos en la primera medición, subiendo a un 72% en la segunda. **El ascenso que registra el grupo experimental 1, de un 13%, será el mayor que se dé entre las mediciones g y r.**

Por su parte, el **grupo control 2** realizará el ejercicio de la segunda medición, con un 62% de aciertos, un 2% mejor que la primera, en la que alcanzan un 60%. **Lo que informa de una tendencia ligeramente positiva en el grupo control 2.**

Por último, el **grupo experimental 2** también registrará una **tendencia positiva**, aumentando sus aciertos en un 6%, al pasar de un 63% en la medición g a un 69% en la r.

**Vemos entonces cómo el grupo experimental 1 mejora visiblemente su rendimiento; el experimental 2 lo hace de manera menos evidente; así como el control 2, cuya mejora es todavía de menor importancia. El grupo control 1, como puede verse y de forma contraria a los otros grupos, no registrará una tendencia positiva.**

Recuerdo, como he hecho en los dos ejercicios anteriores, en referencia al grado de autonomía, que ambos grupos tuvieron que extraer la regla del adjetivo y comprender el mecanismo de concordancia en género y número entre el sustantivo y el adjetivo por sí solos. El hecho de que en los dos grupos control la tendencia no sea tan positiva como en los grupos experimentales, puede estar informándonos de que estos contenidos podrían haber sido asimilados mejor por los estudiantes en los que ha sido mayormente fomentada la comprensión a través de métodos inductivos, que por aquellos acostumbrados a obtener *input* metalingüístico de la profesora.

### 3.3.1.IV Comparación de los resultados de los tres ejercicios gramaticales.

En este apartado serán comparados los datos aportados arriba, fruto del tratamiento de los resultados obtenidos por los cuatro grupos en las seis mediciones.

En la tabla de abajo, se muestran las tasas de variación que surgen de la comparación entre las primeras y las segundas mediciones:

Ejercicio	Tasas de variación – primeras y segundas mediciones - realizaciones sin errores			
	C1	E1	C2	E2
Partículas interrogativas	=	▲5%	▼23%	▼22%
Conjugación	▼19%	▲13%	▼8%	=
Concordancia	▼1%	▲13%	▲2%	▲6%

Cuadro 20: Comparación de las tasas de variación existentes entre las primeras y las segundas mediciones de los tres ejercicios gramaticales.

Comparando las diferentes tasas de variación, puede apreciarse que el grupo experimental 1 tiene una tendencia claramente positiva en cada uno de los ejercicios, sobre todo en los dos últimos, que son, precisamente, aquellos para cuyo desarrollo ha sido necesario haber puesto en marcha tanto previamente, esto es, en el momento de adquirir los nuevos conocimientos, como a la hora de realizar los ejercicios, operaciones cognitivas complejas, que van más allá de la mera observación, memorización, identificación y, por último, reproducción de lo escuchado o visto.

En el primer ejercicio, como decía al final del punto 3.3.1.I.e, los estudiantes se enfrentan a un ejercicio de traducción, prácticamente, dado que tan solo tienen que recuperar de su interlengua unas formas equivalentes a aquellas que existen en su lengua materna.

Sin embargo, en los otros dos ejercicios gramaticales los estudiantes han tenido que hacer otras operaciones que van más allá de una recuperación léxica:

En el ejercicio de conjugación, los aprendientes han tenido primero que convertir el verbo en un lexema, extrayéndole la terminación -ar, -er o -ir; después han tenido que añadirle una de las seis terminaciones personales; y, por último, concordar correctamente el verbo con el sujeto de la oración.

En el ejercicio de concordancia les han sido dados ya los lexemas, a los que han tenido que añadir las marcas de género y número correspondiente. En este caso, han tenido que fijarse en el resto de los elementos de la oración para determinar si el sustantivo, el adjetivo o el artículo deben portar alguna marca de género y/o número y cuál. Para ello también es importante que tuvieran presente la regla de los adjetivos que ellos mismos elaboraron en la primera sesión del curso.

La tendencia positiva del grupo experimental 1 en estos dos ejercicios gramaticales más complejos podrían estarlos informando de que estrategias metacognitivas como las de inferir o elaborar hipótesis han sido entrenadas y bien aprovechadas por este grupo experimental.

En el resto de los grupos, si observamos en primer lugar las tasas extraídas del segundo y tercer ejercicio, se ve como el grupo experimental 2 muestra una tendencia claramente mejor que los dos grupos control, no siendo así en el caso del primer ejercicio, en el que el experimental 2 y el control 2 muestran la misma tendencia negativa.

La observación y comparación de estos resultados vuelve a mostrar que, en aquellos ejercicios para cuya ejecución ha sido necesario poner en marcha operaciones cognitivas

complejas, los grupos experimentales han tenido un mejor rendimiento que los grupos control. En el ejercicio que requería recordar las partículas interrogativas y extraer de estas la más adecuada para formular una pregunta, los grupos control 1 y experimental 1 han sido los que mejores tendencias han registrado. De modo que, si bien en los ejercicios de conjugación y de concordancia, puede vislumbrarse una diferencia algo más evidente, entre los grupos experimentales y los grupos control, en el ejercicio de las partículas interrogativas esta diferencia se diluye, tomando en este caso corporeidad la distinción entre los dos grupos 1 y los dos grupos 2.

Por tanto, en el ejercicio gramatical relacionado con la recuperación léxica (el de las partículas interrogativas), los resultados no permiten interpretar diferencia alguna entre el método didáctico empleado en los grupos control, consistente en transmitirles los conocimientos de manera explícita, y el método llevado a cabo en la transmisión de conocimientos a los grupos experimentales, según el cual los estudiantes han recibido muy poco *input* y la profesora se ha mantenido en una posición reactiva, instando a los estudiantes a conectar por sí solos los nuevos ítems lingüísticos con aquellos ya asimilados.

Sin embargo, en los ejercicios gramaticales relacionados con la activación de operaciones cognitivas más sofisticadas, las tendencias de los cuatro grupos muestran de manera algo más clara que los grupos experimentales tienen un mejor rendimiento, lo cual puede significar que el método didáctico llevado a cabo en estos grupos podría resultar más efectivo en el medio y largo plazo que aquel empleado en los grupos control.

### **3.3.2 Ejercicios de producción escrita.**

El ejercicio de producción escrita es el segundo artefacto que se ha utilizado para extraer datos relativos al rendimiento de los participantes. Mientras en el ejercicio gramatical se le ha dado centralidad a la tasa de variación de aciertos, en el ejercicio de producción escrita interesará observar las diferencias intragrupalas entre las densidades de errores por alumno alcanzadas por cada grupo, así como la tendencia intergrupala de estas densidades, es decir, cómo cada grupo evoluciona a lo largo del semestre en lo que a errores en la producción escrita se refiere.

Se van a presentar los resultados de cinco textos escritos a lo largo del primer semestre por los grupos control 1 y experimental 1, así como los escritos por los grupos control 2 y experimental 2, en el segundo semestre.

A continuación, se muestra la relación de ejercicios de producción escrita, así como la sesión, el nombre de la prueba y la fecha en la que fueron escritos cada uno de los textos.

En el primer semestre los grupos control 1 y experimental 1 escribieron los siguientes textos:

Tipo de texto	Sesión	Prueba	Fecha
Texto libre sobre aquello que recuerdan de las tres primeras sesiones	3ª	c	02.11.17
Texto pautado en el que escriben un anuncio para buscar un tándem	6ª	i	23.11.17
Texto pautado en el que explican por qué aprenden español	7ª	j	30.11.17
Texto pautado en el que describen su rutina diaria	10ª	k	21.12.17
Texto pautado en el que escriben un anuncio para buscar un tándem	14ª	z	01.02.18

En el segundo semestre, los grupos control 2 y experimental 2 realizan exactamente los mismos ejercicios de producción escrita. A continuación, se especifican los datos correspondientes a estas pruebas:

Tipo de texto	Sesión	Prueba	Fecha
Texto libre sobre aquello que recuerdan de las tres primeras sesiones	3ª	c	19.04.18
Texto pautado en el que escriben un anuncio para buscar un tándem	6ª	i	17.05.18
Texto pautado en el que explican por qué aprenden español	7ª	j	31.05.18
Texto pautado en el que describen su rutina diaria	10ª	k	14.06.18
Texto pautado en el que escriben un anuncio para buscar un tándem	14ª	z	12.07.18

En ninguno de los ejercicios pudieron los estudiantes consultar diccionarios ni apuntes.

### 3.3.2.I Comparación de los resultados de los cinco ejercicios de producción escrita.

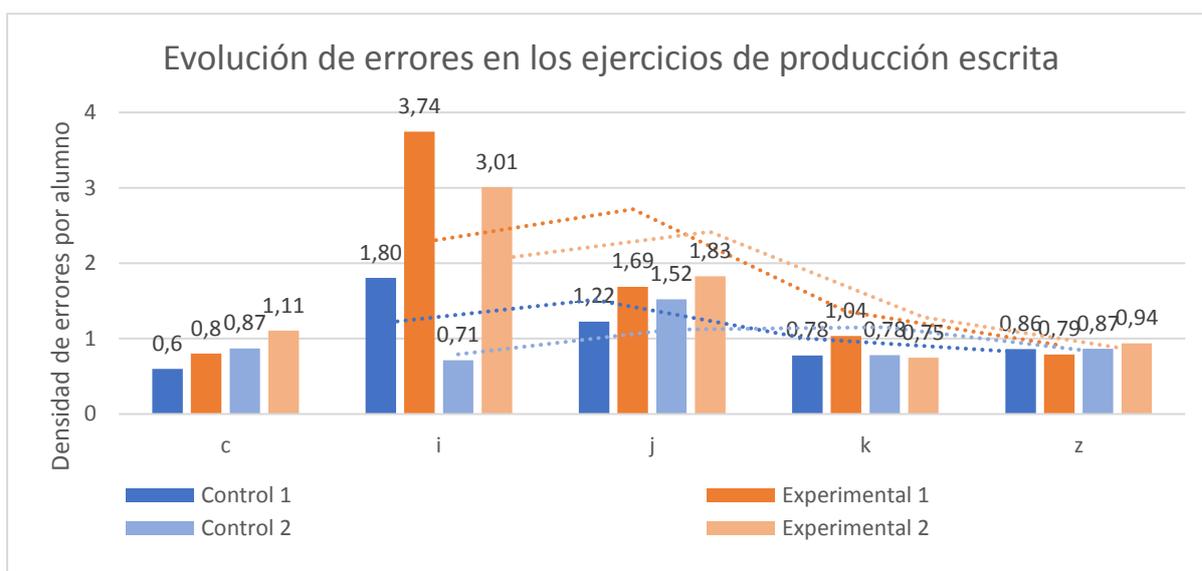
El gráfico del cuadro 17 muestra la evolución que han experimentado las densidades de errores por aprendiente extraídas de las producciones escritas de los cuatro grupos a lo largo de un semestre.

La densidad de errores por alumno de los cuatro grupos oscila entre:

- 0,6 y 1,80 en el control 1, con una diferencia de 1,2
- 0,79 y 3,74 en el experimental 1, con una diferencia de 2,95
- 0,71 y 1,52 en el control 2, con una diferencia de 0,81
- 0,75 y 3,01 en el experimental 2, con una diferencia de 2,26

Ambos valores son claramente más distantes en el caso de los grupos experimentales.

En el primer texto, correspondiente a la prueba *c*, en el que los estudiantes pueden escribir libremente, sin apoyo de sus apuntes ni del diccionario, aquello que recuerden de las tres primeras sesiones del curso, en los cuatro grupos se da una densidad de errores muy baja. Cabe suponer que los estudiantes han utilizado el vocabulario y las estructuras con las que se sienten más seguros. El grupo control 1 tiene la densidad más baja, con un 0,6 y el experimental 2, la más alta, con un 1,11.



Cuadro 21: Gráfico de comparación entre los ejercicios de producción escrita.

El siguiente texto de la prueba *i*, realizado en la sexta sesión del curso, los estudiantes tienen que escribir un texto siguiendo unas directrices. En esta ocasión tampoco podrán hacer uso ni de sus apuntes ni del diccionario. En este ejercicio se elevan los errores en todos los grupos, salvo en el control 2, que obtendrá en esta prueba la densidad de errores más baja. Los otros tres grupos llegan a describir la máxima densidad de errores que van a tener en las producciones escritas de todo el curso. Mientras que el grupo control 1 aumenta su densidad de errores un 1,2, alcanzando una densidad media de 1,8 errores por alumno, el experimental 1 sube hasta 3,7 errores por alumno, 1,9 más que el primero, y el experimental 2 obtendrá 3,01 errores por alumno, también en este caso 1,9 errores más por alumno.

A continuación, le siguen tres ejercicios más, correspondientes a las pruebas *j*, *k* y *z*, que dejan entrever una regularidad de subidas y bajadas en el grupo control 2, algo menos pronunciado en el grupo control 1; y un patrón descendente similar en ambos grupos experimentales, culminando en el 1 con su densidad de errores media por alumno más baja del curso, obtenida en el ejercicio de producción escrita del examen (el ejercicio *z*), cuya

temática es exactamente la misma que el texto comentado anteriormente *-anuncio para buscar un tándem-* del ejercicio *i*, en el que ambos grupos experimentales y el control 1 obtuvieron sus peores resultados del curso, tal y como he comentado arriba; y describiendo una tendencia similar a la del grupo experimental 1, el experimental 2 disminuirá su densidad de errores claramente, si bien en la última prueba esta sube ligeramente.

Así, puede decirse que, con respecto a aquel ejercicio, los alumnos del grupo control 1 han pasado de tener 1,8 a 0,8 errores por alumno y los del control 2, de 0,71 a 0,87, empeorando su rendimiento, mientras que el grupo experimental 1 pasa de 3,7 a 0,7 errores por alumno y el experimental 2 pasa de 3,01 a 0,94, describiendo una mejora mucho mayor.

Y si comparamos estos resultados con los del primer texto escrito en el curso, vemos como el grupo control 1 obtiene un resultado algo peor en la segunda prueba, ya que pasa de 0,6 a 0,8, el control 2 saca lo mismo, el experimental 1 algo mejor, porque de 0,8 pasa a 0,7 y el experimental 2 también mejora al pasar de 1,11 a 0,94.

Estos datos reflejan algunos paralelismos entre ambos grupos control y entre los dos experimentales, así como en la relación que se da entre los dos grupos del primer semestre y los dos del segundo. Se aprecia, por ejemplo, que los grupos control cometen menos errores que los experimentales en todos los ejercicios, salvo en el último, en el caso de los grupos del primer semestre, y en el penúltimo, en el caso de los grupos del segundo semestre; los dos grupos experimentales incrementan su densidad de errores de manera mucho más abrupta que los control – ambos en 1,9 errores más – en la segunda prueba, es decir, en el primer texto pautado; del mismo modo, los dos grupos experimentales mejoran significativamente sus resultados en el texto que repite temática, esto es, el que corresponde a la última prueba *z*, en el que tienen que escribir un anuncio para buscar un tándem.

Cabe atribuir las diferencias entre las densidades de errores que en el segundo texto obtienen los grupos control, por una parte, y los experimentales, por otra, a las distintas metodologías que se han utilizado para transmitir los conocimientos en cada caso. Recordemos que en ambos grupos control los conocimientos fueron mayormente presentados de manera explícita y normativa, buscando que el estudiante realizara, sobre todo, operaciones deductivas, mediante las cuales asimilara estos conocimientos. Por el contrario, en los grupos experimentales se trató de dejar tiempo y espacio al descubrimiento, acostumbrando a los estudiantes a la ausencia casi total de explicaciones normativas y proponiéndoles situaciones que tuvieran que solventar con un alto grado de autonomía.

La evolución de los grupos experimentales y el hecho de que al final del curso terminen tan parejos con los grupos control, permite concluir que **una metodología menos normativa, que bien podría escogerse para hacer al estudiante más partícipe de su aprendizaje, al desplazarlo del rol de receptor pasivo, podría estar colocando al estudiante del grupo experimental en un escenario muy parecido al estudiante del grupo control, en lo que a rendimiento se refiere, con los valores añadidos que podemos atribuir al hecho de que los contenidos sean interiorizados significativamente, o sea, conforme estos van siendo necesarios.**

#### 4. Nivel de satisfacción de los aprendientes.

En esta sección se va a presentar la información relativa al nivel de satisfacción sobre diferentes aspectos del curso. Esta información la he extraído de las respuestas con las que los participantes de los cuatro grupos rellenaron unos cuestionarios (anexados al final de este trabajo) en la penúltima sesión de sus respectivos cursos.

En una de las preguntas les pedí que escribieran los que, en su opinión, son los tres criterios de calidad más importantes para un curso de idiomas. Este apartado del cuestionario estaba en blanco, para que cada participante tuviera la libertad de escribir lo que quisiera. A continuación, les solicité que valoraran si esos criterios habían sido satisfechos en el curso de ELE con una nota del 1 al 5, donde 1 significaba que el curso había satisfecho el criterio completamente y 5 que el curso no lo había satisfecho en absoluto.

En estas listas es interesante observar los criterios que los aprendientes consideran importantes, su recurrencia y la valoración que le dan al curso en función de si los criterios seleccionados han sido satisfechos o no.

En el grupo control 1, estos fueron los criterios ordenados por orden de recurrencia, así como sus valoraciones del curso:

CRITERIO	Porcentaje total	VALORACIÓN					Porcentajes parciales
		NOTA					
		1	2	3	4	5	
1. Gramática	44%		x				44%
2. Vocabulario	33%	x					11%
			x				11%
				x			11%
4. Atmósfera en el aula	33%	x					33%
5. Hablar	33%	x					22%
			x				11%
6. Práctica	22%	x					11%
			x				11%
7. Variedad	22%	x					11%
			x				11%
8. Competencia del docente	11%		x				11%
9. Comprensión auditiva	11%		x				11%
10. Comprensión lectora	11%		x				11%
11. Diversión	11%	x					11%
12. Escribir	11%	x					11%
13. Ritmo y volumen de introducción de nuevo <i>input</i>	11%		x				11%

Cuadro 22: Tabla con los criterios que el grupo control 1 considera más importantes en un curso de idiomas y valoraciones de satisfacción respecto al curso de español.

Estos son los del grupo experimental 1:

CRITERIO	Porcentaje total	VALORACIÓN					Porcentajes parciales
		NOTA					
		1	2	3	4	5	
1. Hablar	53,33%	x					40%
				x			6,6%
					x		6,6%
2. Diversión	33%	x					20%
			x				6,6%
				x			6,6%
3. Práctica	33%	x					13,5%
			x				6,6%
				x			13,5%
4. Motivación	26%	x					26%
5. Estructura	20%	x					13,3%
			x				6,6%
6. Temas interesantes	20%	x					6,6%
			x				6,6%
				x			6,6%
7. Variedad	20%	x					6,6%
			x				6,6%
				x			6,6%
8. Comprensión auditiva	13%	x					6,6%
				x			6,6%
9. Gramática	13%		x				13,3%
10. Seguridad en el aprendizaje/ Feedback del docente	13%		x				6,6%
				x			6,6%
12. Interculturalidad	6%	x					6,6%
13. Interacción	6%	x					6,6%
14. Repeticiones	6%		x				6,6%

Cuadro 23: Tabla con los criterios que el grupo experimental 1 considera más importantes en un curso de idiomas y valoraciones de satisfacción respecto al curso de español.

Los criterios del grupo control 2 son estos:

CRITERIO	Porcentaje total	VALORACIÓN					Porcentajes parciales
		NOTA					
		1	2	3	4	5	
1. Hablar	86,66%	x					46,66%
			x				26,66%
				x			13,33%
2. Gramática	46,66%	x					13,33%
			x				20%
				x			6,6%
					x		6,6%
3. Escribir	33,33%		x				13,33%
				x			6,6%
					x		13,33%
4. Comprensión auditiva	26,6%	x					6,6%
			x				13,33%
					x		6,6%
5. Vocabulario	13,33%			x			13,33%
6. Diversión	13,33%	x					6,6%
			x				6,6%
7. Comprensión lectora	13,33%	x					6,6%
				x			6,6%
8. Seguridad en el aprendizaje/ Feedback del docente	13,33%			x			6,6%
					x		6,6%
9. Atmósfera en el aula	6,6%		x				6,6%
10. Competencia del docente	6,6%	x					6,6%
11. Estructura	6,6%			x			6,6%
12. Interacción	6,6%	x					6,6%

13. Motivación	6,6%		x				6,6%
14. Práctica	6,6%		x				6,6%
15. Profesor nativo	6,6%	x					6,6%
16. Repeticiones	6,6%				x		6,6%
17. Temas interesantes	6,6%				x		6,6%
18. Variedad	6,6%		x				6,6%

Cuadro 24: Tabla con los criterios que el grupo control 2 considera más importantes en un curso de idiomas y valoraciones de satisfacción respecto al curso de español.

Y los del grupo experimental 2 estos:

CRITERIO	Porcentaje total	VALORACIÓN					PORCENTAJE
		NOTA					
		1	2	3	4	5	
1. Hablar	100%	x					72%
			x				27%
2. Diversión	45%	x					27%
			x				18%
3. Comprensión auditiva	18%		x				18%
4. Escribir	18%	x					9%
			x				9%
5. Gramática	18%	x					9%
			x				9%
6. Interculturalidad	18%	x					9%
			x				9%
7. Temas cotidianos	18%			x			9%
					x		9%
8. Aprendizaje intuitivo	9%	x					9%
9. Comprensión lectora	9%	x					9%
10. Motivación	9%			x			9%
11. Ritmo y volumen de Introducción de nuevo <i>input</i>	9%			x			9%
12. Temas interesantes	9%				x		9%
13. Vocabulario	9%	x					9%

Cuadro 25: Tabla con los criterios que el grupo experimental 2 considera más importantes en un curso de idiomas y valoraciones de satisfacción respecto al curso de español.

En estas tablas apreciamos los diferentes grados de importancia que cada uno de los grupos le concede a cada criterio. Los 21 criterios podrían ir agrupados en torno a estas 5 categorías:

Aprendizaje gramatical	Comunicación	Precisión lectoescritora	Percepción de la labor del docente	Materiales y contenidos
• Gramática	• Hablar	• Práctica	• Seguridad/feedback del docente	• Temas interesantes
• Estructura	• Comprensión auditiva	• Escribir	• Competencia del docente	• Temas cotidianos
• Vocabulario	• Interacción	• Comprensión lectora	• Motivación	• Interculturalidad
• Repeticiones			• Diversión	• Variedad
• Aprendizaje intuitivo			• Atmósfera en el aula	
• Ritmo y volumen de introducción de nuevo <i>input</i>				

Cuadro 26: Categorización de los 21 criterios seleccionados por los participantes de los cuatro grupos.

En este mismo orden, se presentan, en la siguiente tabla, las valoraciones que cada grupo ha hecho del curso según hayan sido atendidos por la profesora los criterios elegidos y en qué grado, donde 1 es la mejor nota y 5 la peor:

CRITERIO	CONTROL 1	EXP. 1	CONTROL 2	EXP. 2
Gramática	2	2	2,1	1,5
Vocabulario	2	-	3	1,5
Estructura	-	3	3	-
Hablar	1,6	1,6	1,6	1,2
Comprensión auditiva	2	2,5	2,25	2
Interacción	-	1	1	-
Práctica	1,5	2	2	
Escribir	1	-	3	1,5
Comprensión lectora	2	-	-	1
Seguridad/feedback	2	2,75	3,5	-
Competencia del docente	2	-	1	-
Ritmo y volumen de introducción de nuevo <i>input</i>	2	-	-	3
aprendizaje intuitivo	-	-	-	1
motivación	-	1	2	3
Diversión	1	1,8	2,5	1,4
Atmósfera en el aula	1	-	2	-
Temas interesantes	-	2,3	4	4
Temas cotidianos	-	-	-	3,5
Interculturalidad	-	1	-	1,5
Variedad	1,5	2,3	2	-
Nota media total:	1,7	1,9	2,3	2

Cuadro 27: Tablas de valoración de los criterios seleccionados por los participantes de los cuatro grupos.

A continuación, mostramos las cuatro listas de criterios juntas para facilitar su comparación.

De esta tabla destaco la posición de los criterios *gramática* y *vocabulario*, por un lado, y *hablar*, *diversión* e *interculturalidad* por otro. De todos ellos me interesa comparar los puestos que ocupan en cada grupo.

Así, mientras el criterio ***gramática*** ha sido escogido por un 44% de los participantes del grupo control 1 y por un 47% de los del grupo control 2, en los experimentales tan solo ha sido escogido por un 13%, en el caso del grupo experimental 1, y por un 18% en el del experimental 2. En cuanto al criterio de ***vocabulario*** también pueden apreciarse diferencias, si bien no tan evidentes, habiendo sido escogido por un 33% de participantes del grupo control 1 y por un 13% de miembros del grupo control 2. En el grupo experimental 1 no lo

han mencionado como criterio importante y en el grupo experimental 2 ha sido escogido por un 9% de sus miembros. Estos dos criterios corresponden a la categoría de aprendizaje gramatical. El hecho de que sean más importantes para los grupos control que para los experimentales podrían estar informando de un diferente impacto en función de la metodología llevada a cabo en lo que a explicitación del *input* en metalenguaje se refiere, habiéndose realizado en los grupos control antes de que los aprendientes hayan necesitado obtenerlo y en los experimentales solo cuando estos lo han requerido. Lo llamativo es observar la poca importancia que le dan los grupos experimentales a estos dos criterios tan representativos de la metodología normativa, deductiva, descriptiva aún practicada en muchas aulas de idiomas.

	Control 1	Experimental 1	Control 2	Experimental 2
1	Gramática (44%)	Hablar (53%)	Hablar (87%)	Hablar (100%)
2	Vocabulario (33%)	Diversión (33%)	Gramática (47%)	Diversión (45%)
3	Atmósfera en el aula (33%)	Práctica (33%)	Escribir (33%)	Comprensión auditiva (18%)
4	Hablar (33%)	Motivación (26%)	Comprensión auditiva (27%)	Escribir (18%)
5	Práctica (22%)	Estructura (20%)	Vocabulario (13%)	Gramática (18%)
6	Variedad (22%)	Temas interesantes (20%)	Diversión (13%)	Interculturalidad (18%)
7	Competencia del docente (11%)	Variedad (20%)	Comprensión lectora (13%)	Temas cotidianos (18%)
8	Comprensión auditiva (11%)	Comprensión auditiva (13%)	Seguridad en el aprendizaje/feedback (13%)	Aprendizaje intuitivo (9%)
9	Comprensión lectora (11%)	Gramática (13%)	Atmósfera en el aula (7%)	Comprensión lectora (9%)
10	Diversión (11%)	Seguridad en el aprendizaje/ feedback (13%)	Competencia del docente (7%)	Motivación (9%)
11	Escribir (11%)	Interculturalidad (6%)	Estructura (7%)	Ritmo y volumen de Introducción de nuevo <i>input</i> (9%)
12	Ritmo y volumen de introducción de nuevo <i>input</i> (11%)	Interacción (6%)	Interacción (7%)	Temas interesantes (9%)
13		Repeticiones (6%)	Motivación (7%)	Vocabulario (9%)
14			Práctica (7%)	
15			Repeticiones (7%)	
16			Temas interesantes (7%)	
17			Variedad (7%)	

Cuadro 28: Comparación de las listas de criterios de los cuatro grupos

A esta información añado la del posicionamiento de los criterios *hablar*, *diversión* e *interculturalidad*. La primera es importante para los cuatro grupos, si bien para el grupo control 2 y los dos experimentales ocupa el primer puesto de importancia.

El criterio de *diversión* es el segundo en los dos grupos experimentales, habiendo sido elegido por un 33% del experimental 1 y por un 45% del experimental 2. En contraste, solo un 11% de participantes del grupo control 1 y un 13% del grupo control 2 lo han escogido como criterio importante en el aula.

En cuanto al criterio de *interculturalidad* es interesante el hecho de que únicamente aparezca en los grupos experimentales.

*Hablar* es un criterio comunicativo, por lo tanto, importante para aquel que desea desenvolverse en la lengua meta; *diversión* es un criterio que hasta hace muy poco despertaba aversión en clase, por parecerles a los aprendientes un elemento accesorio prescindible. Es interesante apreciar como en los grupos experimentales es considerado el segundo criterio más importante por detrás del criterio *hablar*. Aquí ha sido incluido en la categoría de la percepción de la labor del docente, porque es la dinámica imprimida por este la encargada de crear espacios de distensión donde cada uno pueda darse a conocer y expresarse con libertad.

Estas diferencias en el posicionamiento del criterio *diversión* podrían estar informando de la influencia que las dinámicas de la profesora podrían haber ejercido en la receptibilidad de los dos grupos experimentales, que contrasta con la consideración secundaria de la que sigue gozando en los grupos control, por haber vivido estos una experiencia de aprendizaje en la que la *diversión* no ha sido estimulada al mismo nivel. La diferencia puede radicar en el hecho de que

las actividades afectivas involucran al alumno personalmente en la toma de decisiones sobre los enunciados, pues no hay una sola respuesta correcta y las posibilidades dependen de las propias opiniones del alumno. El propósito de este tipo de actividades es que los estudiantes hagan las CFS de una forma lúdica, lo cual los aleja del contexto «formal» del aula y los acerca a la lengua real de los hablantes nativos (...) La importancia de incluir actividades afectivas en la IP<sup>11</sup> radica en el papel central que el alumno tiene en el aula comunicativa, cuyos principios están orientados a la acción y a la transmisión de significado en contextos reales. (Llopis García, 2011, p. 52).

---

<sup>11</sup> Instrucción del procesamiento.

Y el criterio *interculturalidad* creo que debe formar parte de la categoría de materiales y contenidos porque estos últimos pueden tratar de temas interesantes o tediosos. El hecho de que en estos dos grupos haya sido mencionado el criterio de *interculturalidad* nos informa de una inquietud personal que está conectada con el interés lingüístico por aprender español.

## 5. Limitaciones del estudio

La misma persona ha impartido las dos metodologías comparadas en el estudio, lo cual podría afectar a la neutralidad en su desarrollo.

La investigadora no es una experta en la metodología aplicada al grupo experimental.

La muestra es pequeña y el período de investigación reducido para los objetivos del estudio.

No se han tenido en cuenta factores de los participantes que influyen en la adquisición de conocimientos de ELE y en la apropiación de su proceso de aprendizaje. Las carreras universitarias, las motivaciones para estudiar ELE y la procedencia de los aprendientes no se han cruzado con las variables utilizadas en el estudio empírico.

La metodología experimental ha sido sujeta a las restricciones temporales atribuidas en el marco teórico a una metodología tradicional con el efecto limitante señalado en este estudio; la evaluación ha sido llevada a cabo, así mismo, con un examen final también señalado en este estudio como herramienta limitada para valorar los avances en la adquisición de ELE no normativa; la generación de material para la metodología experimental se ha visto supeditada al empleo del manual impuesto por el centro de idiomas.

La inferencia y la tolerancia a la ambigüedad no han sido desarrolladas suficientemente para ser convertidas en variables medibles de forma cuantitativa o cualitativa en este estudio.

## 6. Conclusiones

En este trabajo se han presentado dos experiencias metodológicas diferentes para la enseñanza de ELE y se ha puesto el foco en el impacto que estas ejercen sobre la adquisición de conocimientos y la posible apropiación que de su proceso de aprendizaje hacen los estudiantes.

La metodología control suele relacionarse con un enfoque tradicional. Esta adelanta explicaciones metalingüísticas a las necesidades inmediatas potenciales del aprendiente, desde la verticalidad de una clase magistral y sin que la autonomía del discente sea relevante.

La metodología experimental, por su parte, coincide con postulados rupturistas respecto al enfoque tradicional, en tanto que, a partir de la identificación de posibles mejoras, indaga en estrategias a través de las cuales el proceso de aprendizaje resulte más estimulante sin dejar de lado la eficacia en la transmisión de conocimientos. La manera con la que esta metodología busca estimular al aprendiente es proponiéndole situaciones comunicativas y no presentándole explicaciones metalingüísticas de formas no necesitadas por él.

Las TIC irrumpen en el escenario didáctico como amplificadoras potenciales de las bondades de una escuela que rompe e innova. La implementación de estas en un escenario de escuela tradicional puede adolecer de diferentes males. Aquí se han señalado dos posibles: el de que resulten accesorias, por una parte, y el de que acaparen más atención de la debida en el aula, por otra. En ambos casos son perfectamente reconocibles algunos de los riesgos señalados por Majo y Marqués (2001) en su relación de ventajas e inconvenientes de las TIC en el aula, presentada en el apartado 1.3 del marco teórico y también incluida en los anexos.

En este experimento se han observado los resultados entre una metodología tradicional invisibilizada pero persistente en muchos departamentos de ELE y una metodología disruptiva que se da por instalada, pero que precisa de resignificación porque, por una parte, no acaba de entenderse cómo poner en práctica esas eficaces estrategias innovadoras preconizadas en muchos foros y, por otra, porque se ignoran las bondades que se alojan detrás del cambio de paradigma, que van más allá de un mero cambio de imagen.

Por esto y para no caer en incorporaciones superficiales que distraigan o incluso acaparen más protagonismo del deseable, este trabajo se ha centrado en comprender si un movimiento en el tablero de clase puede perjudicar el rendimiento de los aprendientes o si, por el

contrario, los resultados de los aprendientes no se ven perjudicados y, además, la nueva metodología aporta valores positivos, mejorando con ello la experiencia educativa.

En relación con la eficacia del método en lo que a rendimiento académico se refiere, en el presente trabajo se han mostrado los resultados de 11 mediciones diferentes, 6 relativas a ejercicios gramaticales y 5, a ejercicios de producción escrita.

En ninguna de estas mediciones hemos observado datos que informen de una posible ineficacia de la metodología desarrollada en los diferentes grupos. Ambas metodologías han funcionado, en el sentido de que, las dos han logrado transmitir con éxito los conocimientos de ELE.

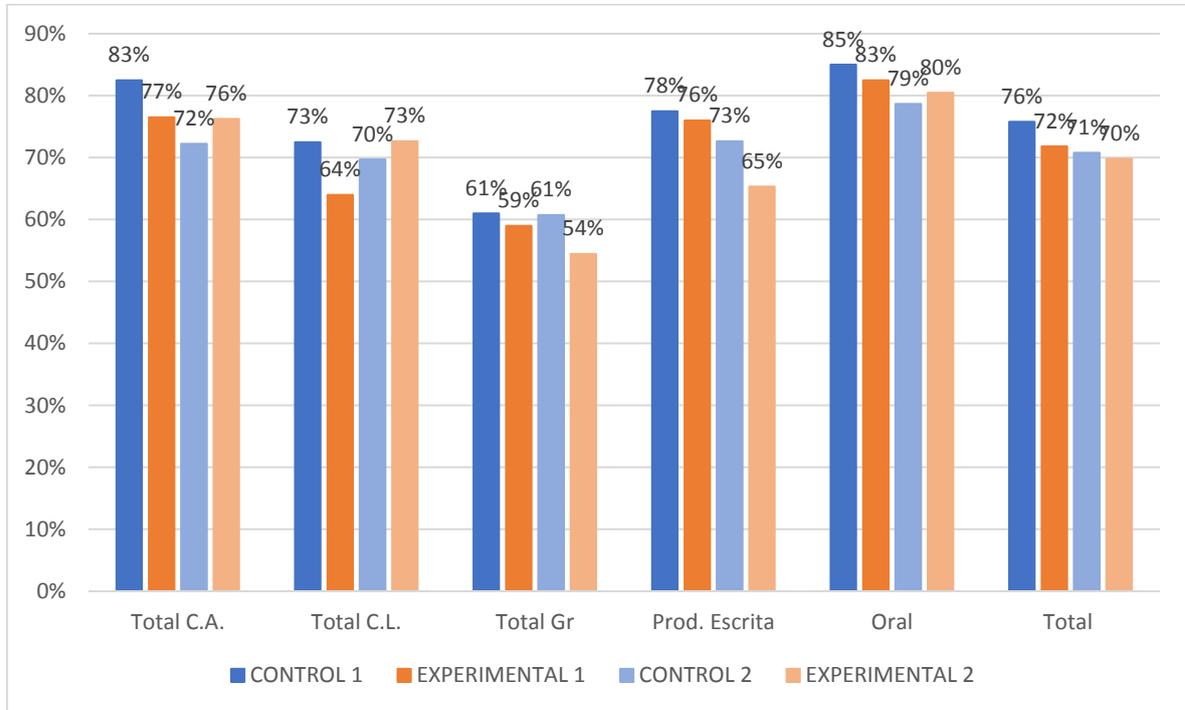
### Resultados del examen final.

En el examen final, los resultados alcanzados por los estudiantes tampoco permiten determinar una diferencia significativa en términos de eficacia de una metodología sobre la otra. En esta tabla de abajo pueden verse, de manera pormenorizada, las medias de los resultados obtenidos en cada uno de los ejercicios del examen final.

Prueba	CONTROL 1	EXP. 1	CONTROL 2	EXP. 2
C.A. 1	70%	53%	57%	64%
C.A. 2	78%	80%	85%	91%
C.A. 3	95%	91%	74%	75%
Total C.A.	83%	77%	72%	76%
C.L. 1	72%	63%	67%	69%
C.L. 2	72%	65%	72%	77%
Total C.L.	73%	64%	70%	73%
Gr. 1	80%	55%	60%	62%
Gr. 2	47%	60%	61%	59%
Gr. 3	60%	58%	61%	49%
Total Gr.	61%	59%	61%	54%
Producción Escrita	78%	76%	73%	65%
Expresión oral	85%	83%	79%	80%
Resultado total del examen	76%	72%	71%	70%
C.A.: Comprensión auditiva C.L.: Comprensión lectora Gr.: Gramática	Las casillas de los resultados han sido coloreadas en función del porcentaje medio de aciertos alcanzado por cada grupo. El resultado con mayor porcentaje de aciertos está coloreado de verde oscuro; el segundo, de verde claro; el tercero, de naranja claro; y el cuarto, de naranja oscuro.			

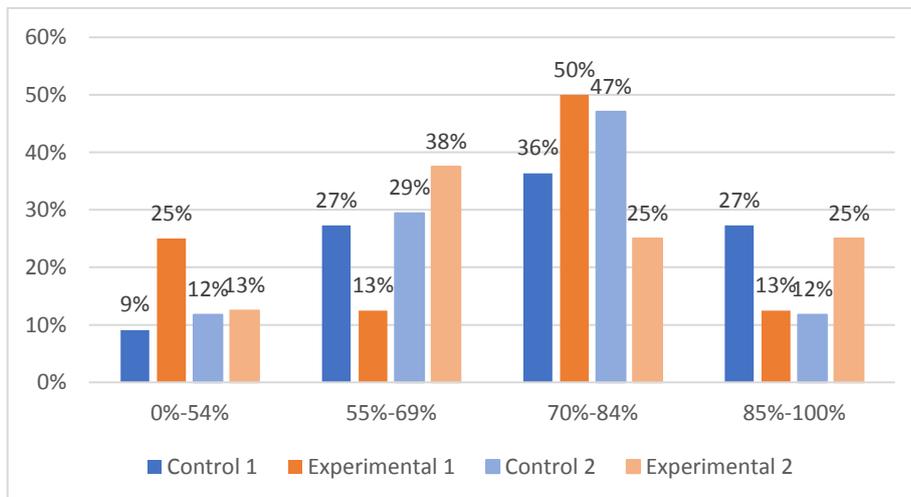
Cuadro 29: Tabla de comparación entre los porcentajes medios de los resultados obtenidos en los ejercicios del examen final por los cuatro grupos.

En el siguiente gráfico pueden apreciarse mejor las similitudes que se dan tanto en los resultados de cada categoría como en el resultado total del examen. En este se presentan únicamente los subtotales de las categorías de comprensión auditiva, comprensión lectora, las pruebas de gramática y vocabulario, producción escrita y expresión oral, así como el resultado total del examen:



Cuadro 30: Gráfico de los resultados del examen final agrupados en categorías.

En el gráfico puede reconocerse, como se decía arriba, una similitud en el comportamiento de los cuatro grupos en los seis bloques. Estos resultados finales del examen dieron la siguiente distribución por rangos de aciertos:



Cuadro 31: Gráfico de distribución de los resultados del examen final por rangos de aciertos.

Como se menciona arriba y se puede comprobar en la tabla y los gráficos, ninguno de los datos informa de una posible ineficacia de una de las metodologías desarrolladas en los diferentes grupos.

### **Resultados de las mediciones del experimento.**

#### **Ejercicios gramaticales.**

En relación con la comparación de los rendimientos que los cuatro grupos han mostrado en los ejercicios gramaticales, de los cuales nos hemos valido en este experimento para conocer la evolución de los aprendizajes de ambas metodologías, se ha concluido que **los grupos experimentales han mejorado su rendimiento en mayor medida que los grupos control en aquellos ejercicios para cuya ejecución ha sido necesario poner en marcha operaciones cognitivas complejas. No siendo así, en el ejercicio que requería recuperar las partículas interrogativas y extraer de estas la más adecuada para formular una pregunta.** En este, uno de los grupos control y uno de los experimentales han tenido mejor rendimiento que los otros dos. Los resultados de este ejercicio no arrojan, pues, información relevante respecto al impacto de la metodología didáctica.

Sin embargo, como se señala en la sección correspondiente, en los ejercicios gramaticales relacionados con la activación de operaciones cognitivas más sofisticadas, las tendencias de los cuatro grupos muestran de manera algo más clara **que los grupos experimentales mejoran más su rendimiento, lo cual puede significar que el método didáctico llevado a cabo en estos grupos podría resultar más efectivo en el medio y largo plazo que aquel empleado en los grupos control.**

Así pues, el hecho de observar en las mediciones de estos ejercicios gramaticales resultados similares en ambas metodologías nos estaría informando de que **una metodología que no se atenga a los postulados tradicionales no perjudicaría el rendimiento de los aprendientes** y, además, favorecería un aprendizaje más significativo.

La primera hipótesis de esta investigación podría quedar validada con la contrastación de estos datos. Según esta, un método didáctico que no anticipa la explicitación metalingüística del *input* a la necesidad que el aprendiente tenga de conocerlo contribuye a una adquisición más significativa de este *input* y, por tanto, más duradera que un método que sí lo anticipa.

## **Producción escrita.**

En cuanto a los 5 ejercicios de producción escrita, en los que se ha medido la densidad de errores media por alumno, **los grupos experimentales han cometido más errores por regla general, pero al final del curso tienen unos rendimientos muy parecidos a los grupos control, siendo el del grupo experimental 1 el más positivo.**

Con estos datos, que también han permitido conocer cómo evolucionan en el tiempo los resultados de un aprendizaje autónomo en comparación con un aprendizaje guiado, se podría concluir que una metodología no normativa y que trata de mover al aprendiente a una posición más activa en su proceso de aprendizaje, favorecería en él un rendimiento muy parecido al estudiante del grupo control, con los valores añadidos que podemos atribuir al hecho de que los contenidos sean interiorizados significativamente, o sea, conforme estos hayan ido siendo necesitados.

El hecho de no haber convertido en variables medibles ni la inferencia ni la tolerancia a la ambigüedad no permite corroborar ninguna de las dos hipótesis restantes. Si bien esta podría ser una posible línea de investigación futura.

Según estas:

- Un alumnado no acostumbrado a la explicitación metalingüística del *input* a priori por parte del docente es más autónomo y está en mejor disposición de desarrollar estrategias como la inferencia que el alumnado acostumbrado a recibir el *input* explicitado con metalenguaje a priori.
- Un alumnado no acostumbrado a la explicitación metalingüística del *input* a priori por parte del docente posee más tolerancia a la ambigüedad que el alumnado acostumbrado a recibir el *input* explicitado con metalenguaje a priori.

Estas hipótesis están en relación con los valores positivos que la metodología experimental podría haber añadido a la experiencia educativa.

Pues bien, con la metodología experimental se ha puesto la lupa en el cambio por el que necesariamente debe pasar el alumnado para ajustarse a una metodología conforme a la cual, para introducir nuevo *input*, no se corta la cadena hablada en lengua meta para dar explicaciones metalingüísticas.

En esta investigación he descubierto que no basta con proponer herramientas más prácticas o dinámicas más lúdicas, al alumnado hay que acostumbrarlo de manera consecuente a trabajar activamente en la construcción de su interlingua. Y para ello hay que implicarlo, hacerle ver que la lengua extranjera que aprende es una herramienta comunicativa y creativa a su disposición y que es él, a través de su interés y necesidades comunicativas, el que nutrirá en mayor o menor medida, con mayor o menor robustez esa interlingua.

La tolerancia a la ambigüedad, la paciencia y la confianza en el aprendiente son tres capacidades sin las cuales nada que se salga de lo estrictamente normativo podría funcionar.

En el cuestionario de nivel de satisfacción, que los aprendientes rellenaron al final del curso, se puede observar cómo **aquellos alumnos acostumbrados a recibir explicaciones normativas valoraban en mayor medida los criterios de calidad relativos a la enseñanza de la gramática y el vocabulario que aquellos acostumbrados a esperar.**

También puede observarse cómo **la diversión es un criterio visiblemente más importante para los grupos experimentales que para los grupos control.** Este dato sorprende porque, como se decía en esa sección, la diversión es todavía hoy un criterio controvertido en una clase de adultos. A los aprendientes les parece un accesorio prescindible. El hecho de que los grupos experimentales lo hayan escogido de manera tan numerosa podría estar informando de ese cambio en el alumnado, que empieza a entender que una buena manera de aprender una segunda lengua es jugando, es decir, entrando en acción, implicándose.

Este orden de criterios en los diferentes grupos podría estar apuntando a una mayor tolerancia a la ambigüedad entre los miembros de los grupos experimentales y menor entre los participantes de los grupos control.

Como se ha dicho antes, la implementación de las TIC tiene altas probabilidades de ser errática en un escenario didáctico que no mueva las posiciones en el tablero de clase, es decir, en el que se mantenga el docente como seleccionador y transmisor activo de contenidos y a los estudiantes en su rol de receptores pasivos.

Estas herramientas digitales pensadas para hacer el aprendizaje de una lengua extranjera más auténtico y más comunicativo tampoco encaja bien con una estrategia de enseñanza de ELE que conciba la gramática como un sistema de categorías que deben ser presentadas al aprendiente de manera ordenada adelantándole lo aún no necesitado por él, al tiempo que

priva a este mismo aprendiente de conocer “lo que aún no toca”<sup>12</sup> aunque este necesite conocerlo para satisfacer su intención comunicativa.

Lersch (2010) afirma que

cuando un aprendiente es expuesto a una situación (un problema, un ejercicio, un fenómeno de la realidad, etc.) que con sus conocimientos y habilidades no puede solucionar, es esta situación la que determina el contenido de la secuencia didáctica. Es decir, aquello que al aprendiente le falta para solventar la situación, será lo primero que se enseñe y que se aprenda, de esta manera, los aprendientes lo van a comprender directamente. Con esta estrategia se espera que los discentes aprendan el contenido de manera significativa y puedan inferir el conocimiento a situaciones similares. (p.13).

Y pone un ejemplo. Cuenta cómo

un grupo de alumnos de tercero<sup>13</sup>, en un proyecto para la preparación de la fiesta del colegio, tienen que hacer una representación de marionetas, para lo que tendrán que construir el escenario y confeccionar las marionetas. Para el escenario de las marionetas necesitan un tablero con una superficie de 2x2 m y dos paredes laterales de 2x1 m.

Un alumno lleva un día a clase el prospecto de una tienda en el que se ofertan tableros a 2 € por metro cuadrado. Los alumnos de tercero se enfrentan pues a la diatriba de tener que calcular el coste para el escenario de marionetas. El cálculo de la superficie de un rectángulo no está previsto en el currículo de tercer curso, por el contrario, la sencilla regla de tres sí lo está.

Con ayuda de una instrucción directa y concisa del profesor (“Mira, esto va así”) los alumnos aprenden los principios básicos del cálculo de superficies (y también el concepto de metro cuadrado) y pueden así culminar con éxito su proyecto de manera autónoma. (p.13).

Dewey (2004), inspirador del “Método de Proyectos”, dirá que «al niño no se le puede hacer adquirir el contenido desde fuera. El aprendizaje es activo. (...) Implica una asimilación hecha desde dentro. (...) Es él y no el contenido quien determina tanto la calidad como la cantidad del aprendizaje» (p.56).

Así como en el ejemplo de Lersch hay elementos tangibles, como son el panel de madera y su superficie, y conceptos intangibles, como son los del metro cuadrado o el cálculo de la

---

<sup>12</sup> Por poner un ejemplo, es común que los aprendientes necesiten expresar algo en pasado cuando aún no conocen ninguno de los tiempos del pretérito en español. Una estrategia didáctica que tenga un enfoque comunicativo le facilitaría la forma concreta, sin más; por el contrario, un enfoque normativo prescriptivo omitiría el dato e instaría al aprendiente a que expresara la idea en presente, aunque con ello produzca, muy probablemente, un discurso agramatical y carente de sentido. Este enfoque prescriptivo no está teniendo en cuenta que «la gramática no establece reglas sobre las formas, sino sobre los significados que el hablante está otorgando en cada momento a esas formas que elige» (Llopis García, Real Espinosa y Ruiz Campillo, 2012, p. 46).

<sup>13</sup> Traducido del alemán 3. Klasse. En este año escolar los alumnos tienen entre 8 y 9 años.

superficie de un rectángulo, en el aprendizaje de una segunda lengua hay formas que servirán a los aprendientes para expresar su pensamiento en esa lengua y para desentrañar el sentido de un texto o un discurso oral.

Los aprendientes que se mueven fuera del simulacro y que están expuestos a una situación real aprenden para la vida real. Un ejemplo de simulacro lo encontramos en los textos adaptados por niveles que podemos encontrar en un manual de ELE.

En palabras de Dewey,

el material no se traduce a términos de vida, sino que se ofrece directamente como sustituto, o como anexo externo, a la vida actual del niño. (...) Como resultado (...) la falta de toda conexión orgánica con aquello que el niño ya ha visto, sentido y estimado que hace que el material sea puramente formal y simbólico. (...) Un símbolo que es inducido desde fuera, y al cual no se llega a través de actividades preliminares, es, (...) un símbolo vacío, está muerto y estéril (p.65).

Denunciará que

cualquier hecho, sea de tipo aritmético, sea de tipo geográfico o gramatical, que no ha ido a parar en algo que ya previamente ocupaba por sí mismo un lugar significativo en la vida del niño, se ve forzosamente en esta posición. (...) El hecho queda condenado a ser un jeroglífico: significaría alguna cosa sólo si se tiene la clave. Al no tener la pista, queda como una curiosidad vana, que inquieta y engaña el espíritu, es un peso muerto que lleva. (...) Un objetivo que ya sea objetivo del niño, le obliga a poseer las medidas para conseguirlo. Pero cuando el material se ofrece directamente en forma de lección que se aprende como lección, los vínculos de conexión entre necesidad y finalidad brillan por su ausencia (pp.65,66).

Y advierte que

La fuerza mental que realmente provoca las ideas se eclipsa, la función organizativa desaparece. O, como se dice comúnmente, las capacidades de razonamiento del niño, la facultad de abstracción y generalización, no se despliegan como tal. (...) La asimilación mental es una cuestión de conciencia; y si la atención no se ha aplicado al material real, este material no se habrá comprendido ni asimilado (pp.65-68).

Hay una diferencia fundamental para el aprendiente entre el trabajo con textos del manual y el trabajo con textos auténticos, es decir, no adaptados.

Los primeros suelen despertar mucha más frustración en el aprendiente que los segundos por la sencilla razón de que si estos textos han sido adaptados para ser entendidos por alguien del nivel, significa que el aprendiente no tiene los conocimientos suficientes para entenderlos mejor.

El texto que no está adaptado, sin embargo, promueve en el aprendiente otras sensaciones estimuladas por el deseo de descubrir lo que el texto transmite. Este es un escenario más favorable para entrenar la tolerancia a la ambigüedad muchas veces suscitada a la hora de intentar entender el idioma extranjero. Como es imposible entenderlo todo, se intenta captar el sentido global antes de realizar aproximaciones selectivas a diferentes partes del texto.

El acceso a material auténtico es valorado, sobre todo, en un escenario en el que no se impone un itinerario único. Lo mismo ocurre con el resto de las estrategias que se alían con un método disruptivo para la enseñanza de ELE, tales como:

- Presentar el *input* en el contexto de situaciones comunicativas basadas en estímulos reales,
- Fomentar el interés del aprendiente por comunicar significado,
- Estimular en los aprendientes el interés porque el profesor corrija su producción para mejorarla,
- O potenciar su deseo por compartir con los compañeros los conocimientos adquiridos y el nivel de destreza alcanzado en la lengua meta.

La invisibilización de las TIC en el aula, a la que se hace referencia en la introducción de este trabajo, pasa por alinearlas con estos elementos disruptivos. Así, gracias a estas:

- Tenemos acceso a mucha información y a material audiovisual auténtico,
- Tenemos más tiempo en clase para practicar con la lengua, al canalizar la elaboración y corrección de tareas por un medio digital,
- Tanto los materiales de la asignatura como las tareas realizadas y corregidas son cómoda e inmediatamente distribuidas y permanecen ordenadas en la plataforma digital,
- Los aprendientes pueden compartir sus resultados, con lo que se amplía su audiencia, y con ella su motivación por dar más de sí mismos. Los aprendientes dejan de competir y empiezan a compartir.

Opino que la cuestión de cómo implementar las TIC en clase de ELE debe ser tomada, como cualquier otra decisión didáctica, desde la concepción de que la lengua y su gramática es una herramienta al servicio del hablante. «Nos expresamos con ella y le transmitimos a nuestro vecino toda la fuerza de nuestra mentalidad con las palabras que elegimos» (Llopis García, Real Espinosa y Ruiz Campillo, 2012, p.30).

Hacer a nuestro aprendiente partícipe de esta idea es dotarlo de una autonomía que no es típica del aula de lengua extranjera: él está a cargo de su comunicación y va a aprender una gramática que no solo le permitirá transmitir significados, sino *conceptualizar el mundo de la LE como lo hacen sus hablantes nativos* (Llopis García et al., 2012, p.31).

La expresión lingüística no se construye sobre «decisiones gramaticales procedimentalmente tan simples como un interruptor: o la cosa está *on*, o la cosa está *off*» (Llopis García et al., 2012, p.31). Con las herramientas digitales se corre el peligro de amplificar esta cultura que ya ha digitalizado la gramática en el aula con ejercicios que instan a

completar con la forma correcta, a decidir si es correcto o incorrecto, a elegir la opción correcta, etc. Con ello forzamos la naturaleza de la expresión lingüística para que encaje en un ejercicio de huecos. ¿Quién no ha sufrido lo indecible para diseñar un ejercicio de huecos en el que cupiera solo una posibilidad? ¿Cuánto hemos debido forzar la frase para conseguirlo y cuántas opciones igualmente ‘correctas’ hemos tachado para que no ‘estorben’? ¿Cuántas respuestas absurdas hemos tenido que añadir a un ejercicio de opción múltiple para que solo una opción sea realmente válida? (Llopis García et al., 2012, p.31).

Si no concebimos la lengua como un repertorio de «opciones binarias que o son correctas o incorrectas» «quizá nos sintamos animados a probar una metodología del tratamiento de la gramática más parecida a un sintonizador de radio que a un interruptor de luz» (Llopis García et al., 2012, p.32).

El reto es pues que tanto la implementación de las TIC como cualquier otra consideración didáctica no se traduzca en un refuerzo de esta concepción binaria de la lengua sino en una base bien asentada en la que podamos apoyarnos para construir comunicación en clase.

## Bibliografía

- Acaso, M. (2015). Pedagogías corporales: no pensamos con la cabeza, pensamos con el cuerpo. *Escuela de Educación Disruptiva 2015*. Madrid: Espacio Fundación Telefónica.
- Ainciburu, M. C., González, V., Navas, A., Tayefeh, E., & Vázquez, G. (2011). *Vía rápida - Competencias y estrategias con dinámica*. Stuttgart: Klett.
- Alonso Raya, R. (2004). Procesamiento del input y actividades gramaticales. *red ELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 7-15.
- Araus, M. L. (2014). *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Borobio, V. (2003). *Curso de español para extranjeros, Nuevo ELE inicial 1*. Madrid: SM ELE.
- Bosque, I., & Gutiérrez-Rexach, J. (2009). *Fundamentos de Sintaxis Formal*. Madrid: Akal, S.A.
- Cabero Almenara, J., Marín-Díaz, V., & Sampedro-Requena, B. (2018). Aceptación del modelo tecnológico en la enseñanza superior. *Revista de Investigación Educativa*, 435-453.
- Cabero, J. (2006). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: McGraw Hill.
- Camps, A., & Zayas, F. (25 de Enero de 2019). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Obtenido de XTEC - Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya: <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/gramatica/secuenciasdidacticasparaaprendergramatica.pdf>
- Carbonell, J. (2014). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Carrera Santafé, P., & Luque Guerrero, E. (2016). *Nos quieren más tontos. La escuela según la economía neoliberal*. Barcelona: Ediciones de Intervención Cultural/El Viejo Topo.
- Castellà, J. M. (1994). ¿Qué gramática para la escuela? Sobre árboles, gramáticas y otras formas de andarse por las ramas. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 15-23.
- Castro, F. (2004). Condiciones de las gramáticas pedagógicas para la enseñanza de ELE. *Las Gramáticas y los Diccionarios de Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad. XV Congreso Internacional de ASELE*. (págs. 207-211). Sevilla: Centro Virtual Cervantes.
- Cervantes, C. V. (s.f.). *cvc.cervantes.es*. Obtenido de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/aprendizajesignificativo.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajesignificativo.htm)
- Chalmers, A. F. (2010). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Madrid: Siglo XXI.
- Chomsky, N. (2016). *La (Des)educación*. Barcelona: Austral.
- Corpas, J., & Martínez, L. (2000). *Colegas 1 - Spanisch für den Beruf*. Stuttgart: Klett.
- Corpas, J., Garmendia, A., & Soriano, C. (2007). *Aula, curso de español 3 (B1)*. Barcelona: Difusión.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. París: Clé International.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Morata, S.L.

- Domingo, J. C. (1987). De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. *Revista de educación* 282, *Teoría del currículo*, 203-234.
- Ellis, R. (2005). *La Adquisición de Segundas Lenguas en Contexto de Enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes (Traductores Abio, G., Sánchez, J. y Yagüe A.)*. Wellington: Departamento Técnico del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda.
- Eusebio, S. (29 de Enero de 2019). *¿Qué concepto de lengua y aprendizaje llevo al aula?* Obtenido de International House - formacionele.com: <https://formacionele.com/que-concepto-de-lengua-y-aprendizaje-llevo-al-aula-y-ii/>
- Feist, K., Fernández Fernández, A., García Lomeña, A., Gerling-Halbach, R., Vega Ordóñez, S., & Willma, D. (2012). *Puente al español*. Braunschweig: Diesterweg.
- Fernández, M. A. (julio de 2011). *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*. Obtenido de Métodos para la enseñanza del inglés durante el siglo XIX y primera mitad del XX: [https://www.um.es/tonosdigital/znum21/secciones/estudios-12-ensenanza\\_ingles.htm](https://www.um.es/tonosdigital/znum21/secciones/estudios-12-ensenanza_ingles.htm)
- Flores Tena, M., & Ortega Navas, M. (2018). El uso de las nuevas tecnologías: una estrategia didáctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En J. Durán Medina, F. Godoy Martín, & J. Rodríguez Terceño, *Las TIC en las aulas de enseñanza superior* (págs. 129-138). Barcelona: Gedisa.
- García, Á. L. (2005). *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- García, Á. L. (2014). *Los mecanismos neuronales del lenguaje*. Valencia: Tirant humanidades.
- Gerling-Halbach, R., Menzel, W., Nilsson, T., Rohde, D., Shuckay, D., Weißert, C., . . . Domínguez Cerrejón, A. (2012). *¿Qué pasa? - Für Gymnasien und Gesamtschulen*. Braunschweig: Diesterweg.
- Guerrero, A. J. (2018). Las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En M. L. González, *Educación y tecnología: estrategias didácticas para la integración de las TIC* (págs. 7-34). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Jaouad, D. (2016). El sistema educativo de Marruecos: afrontar los desafíos de la globalización. En E. Soriano, *Repensar la educación para un mundo global y transcultural* (págs. 139-162). Charlotte: Information Age Publishing.
- Lersch, R. (2010). *Wie unterrichtet man Kompetenzen?* Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium Institut für Qualitätsentwicklung.
- Llopis García, R. (2011). *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación.
- Llopis García, R., Real Espinosa, J., & Ruiz Campillo, J. (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.
- Méndez, J. M. (1987). Dos perspectivas contrapuestas sobre el currículo y su desarrollo. *Revista de educación* 282, *Teoría del currículo*, 131-150.
- Milian, M., & Camps, A. (2006). El razonamiento metalingüístico en el marco de secuencias didácticas de gramática. En J. L. Anna Camps i Mundó, *Diálogo e investigación en las aulas: Investigaciones en didáctica de la lengua* (págs. 25-52). Barcelona: Graó.

- Peña Dix, B., Bruskewitz, N., & Truscott de Mejía, A.-M. (2016). *Empoderamiento, autonomía y pensamiento crítico en las aulas de lenguas extranjeras. Indagaciones en la educación superior colombiana*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Rosales Varo, F., Moreno, T., Martínez Lara, A., Salamanca, P., Buyse, K., Martínez, M., . . . Garrido, P. (2017). *Campus Sur. Spanisch für Studierende*. Barcelona: Klett.
- Sánchez, A. (1992). *Historia de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: SGEL.
- Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.
- Sanz, C. (2016). Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: Pedagogía y Tecnología. En J. Gutiérrez-Rexach, *Enciclopedia de Lingüística Hispánica* (págs. 432-441). Nueva York: Routledge.
- Siguan, M. (1982). El aprendizaje de una segunda lengua desde un punto de vista psicológico. *Anuario de Psicología*, 27-40.
- Vázquez Cano, E., & Martín Monje, E. (2014). *Nuevas tendencias en la elaboración y utilización de materiales digitales para la enseñanza de lenguas*. Madrid: Mc Graw Hill Education, UNED.
- Zerck, K., Drüeke, M., Nusser, M., Calle Fernández, A., Malinowski, H., Battaglini, S., . . . Miller, Y. (2012). *A\_topo.com - Spanischlehrwerk für Spätbeginner*. Berlin: Cornelsen.

## Anexos

I. Cuestionario para romper el hielo y recoger información de los participantes acerca de sus motivaciones, objetivos, conocimientos previos de español y asociaciones con el mundo hispanohablante.

I.a Ejemplo de cuestionario cumplimentado por un estudiante del grupo control 1.

I.b Ejemplo de cuestionario cumplimentado por un estudiante del grupo experimental 1.

II. Ejercicio de andamiaje de partículas interrogativas.

II.1 Ejercicio de medición de partículas interrogativas.

II.1.a Ejemplo de ejercicio de partículas interrogativas realizado por un estudiante del grupo control 2.

II.1.b Ejemplo de ejercicio de partículas interrogativas realizado por un estudiante del grupo experimental 2.

III. Ejercicio de andamiaje de conjugación.

III.1 Ejercicio de medición de conjugación.

III.1.a Ejemplo de ejercicio de conjugación realizado por un estudiante del grupo control 2.

III.1.b Ejemplo de ejercicio de conjugación realizado por un estudiante del grupo experimental 2.

IV. Ejercicio gramatical de concordancia entre el sustantivo y el adjetivo en género y número.

IV.a.1 Ejemplo de ejercicio de concordancia realizado por una estudiante del grupo control 1 (prueba previa).

IV.a.2 Ejemplo de ejercicio de concordancia realizado por la misma estudiante del grupo control 1 (prueba posterior).

IV.b.1 Ejemplo de ejercicio de concordancia realizado por una estudiante del grupo experimental 1 (prueba previa).

IV.b.2 Ejemplo de ejercicio de concordancia realizado por la misma estudiante del grupo experimental 1 (prueba posterior).

V. Evaluación del curso para medir el nivel de satisfacción de los participantes.

V.a Ejemplo de cuestionario de satisfacción cumplimentado por un estudiante del grupo control 1.

V.b Ejemplo de cuestionario de satisfacción cumplimentado por un estudiante del grupo experimental 1.

VI. Examen

VI.1 Transcripciones de los ejercicios de comprensión auditiva.

VI.a Ejemplo de examen realizado por un estudiante del grupo control 2.

VI.b Ejemplo de examen realizado por una estudiante del grupo experimental 2.

VII.1 Ventajas e inconvenientes de las TIC desde el punto de vista del aprendizaje (Majo y Marqués, 2001).

VII.2 Ventajas e inconvenientes de las TIC para los aprendientes (Majo y Marqués, 2001).

VII.3 Ventajas e inconvenientes de las TIC para los profesores (Majo y Marqués, 2001).

Han sido escogidos para los ejemplos parejas de estudiantes de control y experimental con rendimientos similares en todos los casos.
--

I. Cuestionario para romper el hielo y recoger información de los participantes acerca de sus motivaciones, objetivos, conocimientos previos de español y asociaciones con el mundo hispanohablante.

**¡Hola!**

1. Warum lernst du Spanisch?

2. Was kannst du schon auf Spanisch sagen?

3. Worüber würdest du gern auf Spanisch sprechen?

4. Was würdest du gern aus der spanischsprachigen Welt kennenlernen?

5. Woran denkst du, wenn du das Wort „Spanien“ hörst?

6. Und wenn du das Wort „Lateinamerika“ hörst?

7. Was ist in Deutschland anders als in Spanien und Lateinamerika?

8. Wenn du die spanischsprachige Welt mit einem Wort beschreiben müsstest – welches Wort wäre das?

## I.a Ejemplo de cuestionario cumplimentado por un estudiante del grupo control 1.

¡Hola!

1. Warum lernst du Spanisch?

Weil ich die Sprache schon immer lernen wollte und es in der Schule leider nicht als Fach hatte.

2. Was kannst du schon auf Spanisch sagen?

Außer ¡hola! nichts

3. Worüber würdest du gern auf Spanisch sprechen?

Über das alltägliche Leben, die spanische Kultur und die Lebensweise, Probleme in Spanien (Arbeitslosigkeit, Catalonie)

4. Was würdest du gern aus der spanischsprachigen Welt kennenlernen?

die Kultur, berühmte Persönlichkeiten (Frida Calvo), das Essen 😊, Kuba, Andalusien, Bücher & Filme, die bekannt sind

5. Woran denkst du, wenn du das Wort „Spanien“ hörst?

Wärme, temperamentvolle Persönlichkeiten, meine beste Freundin

6. Und wenn du das Wort „Lateinamerika“ hörst?

Mexico, Wärme, Quincenera (?), Kuba

7. Was ist in Deutschland anders als in Spanien und Lateinamerika?

die Persönlichkeit der Bewohner, die Kultur

8. Wenn du die spanischsprachige Welt mit einem Wort beschreiben müsstest – welches Wort wäre das?

interessant/spannend

I.b Ejemplo de cuestionario cumplimentado por un estudiante del grupo experimental 1.

¡Hola!

1. Warum lernst du Spanisch?

Ich interessiere mich für spanische und Lateinamerikanische Kultur, und würde gerne die Kultur kennen. Ich habe viele Freunde aus ~~spanisch~~ <sup>spanisch</sup> ~~gesprächte~~ <sup>gesprochenen</sup> ~~Regionen~~ <sup>spanischsprachigen</sup>.

2. Was kannst du schon auf Spanisch sagen?

Danke, nichts zu danken, spanisch.

3. Worüber würdest du gern auf Spanisch sprechen?

Ich würde gern über Alltag, kleine Konversation, spanische Tradition und Kultur sprechen und wie Spanischsprachler sich verhalten.

4. Was würdest du gern aus der spanischsprachigen Welt kennenlernen?

spanisch (die selbe Sprache), die Spanischsprachler, Kultur von Spanien und Lateinamerika.

5. Woran denkst du, wenn du das Wort „Spanien“ hörst?

schöne und ~~fließende~~ fließende Sprache, feierfreudlichkeit, und spanische Musik.

6. Und wenn du das Wort „Lateinamerika“ hörst?

Tanzen, entspannendes Leben

7. Was ist in Deutschland anders als in Spanien und Lateinamerika?

präzise, spannend, zurückhaltend. Reges extrem ~~hart~~ <sup>hart</sup>haltend.

8. Wenn du die spanischsprachige Welt mit einem Wort beschreiben müsstest – welches Wort wäre das?

entspannend / soft Sympathie

## II. Ejercicio de andamiaje de partículas interrogativas.

*Une cada pregunta con la información preguntada en cada caso:*

---

1. *¿Cómo te llamas?*

2. *¿Dónde vives?*

3. *¿De dónde eres?*

4. *¿Eres francesa?*

5. *¿Vives en Madrid?*

6. *¿Cuántos años tienes?*

7. *¿Hablas inglés?*

8. *¿Qué haces?*

9. *¿Qué lenguas hablas?*

- *Nombre y apellidos*

- *Nacionalidad / origen*

- *Lugar de residencia*

- *Edad*

- *Estudios / profesión*

- *Idiomas*

### II.1 Ejercicio de medición de partículas interrogativas.

*Escribe mínimo 5 preguntas usando partículas interrogativas, a ser posible una diferente cada vez.*

II.1.a Ejemplo de ejercicio de partículas interrogativas realizado por un estudiante del grupo control 2.

- 1) ¿Cómo te llamas?
- 2) ¿De dónde eres?
- 3) ¿Dónde vives?
- 4) ¿Cuántos años tienes?
- 5) ¿Adónde <sup>a</sup> vas después?
- 6) ¿Quién es Michael?
- 7) ¿Qué es esto?
- 8) ¿Qué tal?
- 9) ¿Cómo se dice?
- 10) ¿Qué idiomas hablas?

II.1.b Ejemplo de ejercicio de partículas interrogativas realizado por un estudiante del grupo experimental 2.

- 1) ¿Cómo te <sup>ll</sup> llamas?
- 2) ¿Qué tal?
- 3) ¿Dónde vives?
- 4) ¿Adónde ~~Am~~ <sup>on</sup> vas?
- 5) ¿Qué haces?
- 6) ¿De dónde ~~Am~~ eres?
- 7) ¿Qué estudias?
- 8) ¿Quién es?
- 9) ¿Cuándo <sup>tos</sup> años tienes?
- 10) ¿Qué ~~idiomas~~ idiomas ~~hablas~~ hablas?

III. Ejercicio de andamiaje de conjugación.

**6. JÓVENES HISPANOS EN ESTADOS UNIDOS**

GRAMÁTICA

PREPÁRATE

**A. Lee la presentación de esta joven. ¿Encuentras paralelismos con tu país?**



"Hola, soy Linda Ramírez, vivo en Los Ángeles con mis padres. Mi madre es de origen mexicano y mi padre ecuatoriano. En Los Ángeles, mucha gente es de origen hispano. También los estados de Texas, Florida y Nueva York tienen un porcentaje importante de población hispana.

Los hispanos son el grupo de población más joven en Estados Unidos. En mi universidad, muchos jóvenes hispanos viven en una situación complicada: estudian, pero no tienen docu-

mentos oficiales de residencia. Yo tengo suerte: tengo 21 años, soy ciudadana estadounidense y estudio Comunicación y Ciencias Políticas en la UCLA.

Afortunadamente, cada vez más personas creen en la juventud hispana. Yo creo que todos los jóvenes que vivimos, estudiamos y trabajamos en este país tenemos derecho a una vida con las mismas oportunidades. Por eso soy activista a favor de los derechos de los migrantes."

ESTRATEGIAS

Puedes subrayar en los textos las estructuras que te son útiles para hablar de tu realidad.

**B. Busca en el texto las formas del presente de indicativo que faltan en la siguiente tabla.**

	verbos regulares			verbos irregulares	
	ESTUDIAR	CREER	VIVIR	SER	TENER
yo	.....	.....	.....	.....	.....
tú, vos	estudias/estudias	crees/crees	vives/vives	eres/sos	tienes/tenés
él, ella, usted	estudia	cree	vive	.....	tiene
nosotros, nosotros	.....	creemos	.....	somos	.....
vosotros, vosotros	estudiáis	creéis	vivis	sois	tenéis
ellos, ellos, ustedes	.....	.....	.....	.....	.....

Campus Sur. Ed. Klett, p.24.

III.1 Ejercicio de medición de conjugación.

*Escribe una frase con cada uno de estos verbos: ESTUDIAR, CREER, VIVIR, SER, TENER. Utiliza, a ser posible, pronombres personales diferentes en cada una de ellas.*

III.1.a Ejemplo de ejercicio de conjugación realizado por un estudiante del grupo control 2.

② 1) Yo estudio un máster  
2) Yo ceco en mi  
3) Vivo en Braunschweig  
4) Soy de Alemania  
5) Yo tengo una bicicleta

III.1.b Ejemplo de ejercicio de conjugación realizado por un estudiante del grupo experimental 2.

Ⓐ Él estudia música.  
Ⓑ Nosotros creemos que él <sup>está muerto</sup> es morte.  
Ⓒ Vosotros vivís en Alemania.  
Ⓓ ~~Vosotros vivís en Alemania.~~ El caballo es marrón.  
Ⓔ ~~Tengo~~ Tengo veintiocho años.

IV. Ejercicio gramatical de concordancia entre el sustantivo y el adjetivo en género y número.

**CONCORDANCIA ENTRE EL SUSTANTIVO Y EL ADJETIVO EN GÉNERO Y NÚMERO**

Rellena los huecos con alguna de estas terminaciones:

o

os

a

as

e

es

or

ø

1. Juana es un \_\_\_ estudiant \_\_\_ peruan \_\_\_ muy inteligent \_\_\_ y trabajador \_\_\_.
2. Arturo es un \_\_\_ direct \_\_\_ de marketing muy buen \_\_\_.
3. Rosa y Antonio son un \_\_\_ amig \_\_\_ español \_\_\_ de Anna.
4. L \_\_\_ Señora García es mi profesor \_\_\_ de matemáticas.
5. ¿Virginie es frances \_\_\_ o canadiens \_\_\_?
6. L \_\_\_ aleman \_\_\_ beben vino calient \_\_\_ en diciembre.
7. Dalí fue un \_\_\_ artist \_\_\_ español \_\_\_ muy famos \_\_\_.
8. Beatriz y Carmen son l \_\_\_ amig \_\_\_ de Carlos.

IV.a.1 Ejemplo de ejercicio de concordancia realizado por una estudiante del grupo control 1 (prueba previa).

**CONCORDANCIA ENTRE EL SUSTANTIVO Y EL ADJETIVO EN GÉNERO Y NÚMERO**

Rellena los huecos con alguna de estas terminaciones:

o	os	a	as
e	es	or	ø

1. Juana es una a estudiante e peruana a muy inteligente y trabajadora a. ✓
2. Arturo es un ø director or de marketing muy bueno. ✓
3. Rosa y Antonio son uns amigos españoles de Anna. ✓
4. La a Señora García es mi profesora de matemáticas. ✓
5. ¿Virginie es francesa o canadiensa? ✓
6. Los alemanes beben vino caliente e en diciembre. ✓
7. Dalí fue un ø artista español ø muy famoso. ✓
8. Beatriz y Carmen son las amigas de Carlos. ✓

IV.a.2 Ejemplo de ejercicio de concordancia realizado por la misma estudiante del grupo control 1 (prueba posterior).

18.01.18

6. Rellena los huecos con alguna de estas terminaciones:

o	os	a	as
e	es	or	os

1. Juana es una estudiante peruana muy inteligente y trabajadora ~~os~~ X
2. Arturo es una director de marketing muy bueno. X
3. Rosa y Antonio son unos amigos españoles de Anna. ✓
4. La Señora García es mi profesoraa de matemáticas. ✓
5. ¿Virginie es francesa o canadiense? ✓
6. Los alemanes beben vino caliente en diciembre. X
7. Dalí fue una artista españole muy famoso. X
8. Beatriz y Carmen son las amigas de Carlos. ✓

IV.b.1 Ejemplo de ejercicio de concordancia realizado por una estudiante del grupo experimental 1 (prueba previa).

Ana-Lorena

TU Braunschweig  
Sprachen Zentrum

- Español -

16 de noviembre de 2017

**CONCORDANCIA ENTRE EL SUSTANTIVO Y EL ADJETIVO EN GÉNERO Y NÚMERO**

Rellena los huecos con alguna de estas terminaciones:

o	os	a	as
e	es	or	ø

1. Juana es una estudiante peruana muy inteligente y trabajadora. ✓
2. Arturo es uno director de marketing muy bueno. ✓
3. Rosa y Antonio son unos amigos españoles de Anna. ✓
4. La Señora García es mi profesoraa de matemáticas. ✓
5. ¿Virginie es francesa o canadiensa? ✓
6. Los alemanes beben vino caliente en diciembre. ✓
7. Dalí fue uno artista españoles muy famoso. ✓
8. Beatriz y Carmen son las amigas de Carlos. ✓

IV.b.2 Ejemplo de ejercicio de concordancia realizado por la misma estudiante del grupo experimental 1 (prueba posterior).

18.01.18

6. Rellena los huecos con alguna de estas terminaciones:

o	os	<del>a</del>	as
e	es	or	os

1. Juana es una estudiantee peruanaa muy inteligente y trabajadoraa. ✓
2. Arturo es uno director de marketing muy bueno.
3. Rosa y Antonio son unos amigosos españolos de Anna. ✓
4. La Señora García es mi profesoraa de matemáticas. ✓
5. ¿Virginie es francesa o canadiensa?
6. Los alemánes beben vino calientee en diciembre.
7. Dalí fue uno artistaa españolo muy famoso.
8. Beatriz y Carmen son las amigasas de Carlos. ✓

V. Evaluación del curso para medir el nivel de satisfacción de los participantes.

¡Hola!

Bitte nenne die deiner Meinung nach drei wichtigsten Qualitätskriterien für einen Sprachkurs:

- a)
- b)
- c)

Bitte teile mit, bis zu welchem Grad diese Kriterien im Kurs erreicht wurden, wobei 1 „komplett erreicht“ und 5 „überhaupt nicht erreicht“ bedeutet:

	1	2	3	4	5
a)	<input type="checkbox"/>				
b)	<input type="checkbox"/>				
c)	<input type="checkbox"/>				

**Weitere Kommentare:**

**Bitte beurteile die folgenden Aussagen mit 1 bis 5, wobei 1 "trifft vollkommen zu", 2 „trifft eher zu“, 3 „weder noch“, 4 "trifft eher nicht zu" und 5 „trifft überhaupt nicht zu“ bedeutet.**

	1	2	3	4
Meine Erwartungen sind erfüllt worden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Kurs entsprach meinen Interessen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bitte begründe kurz deine Antwort:				
Die angewandten Methoden waren passend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kursdauer, Kurszeiten, Pausen, Kursorganisation waren angemessen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lernschritte waren nachvollziehbar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Theorieteile (z.B. Grammatik) entsprachen meinen Vorstellungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Praxisanteile (z.B. Anwendung des Gelernten in entsprechenden Übungen) entsprachen meinen Vorstellungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Gelernte ist praktisch anwendbar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bitte begründe kurz deine Antwort:				

Wie war das Wohlbefinden in der Gruppe?

**Sonstige Kommentare, Hinweise und/oder Verbesserungsvorschläge:**

Hast du dich im Kurs wohl gefühlt?

Was hat dir am Sprachkurs besonders gut und was besonders schlecht gefallen?

(1. Sehr wenig / sehr gering - 5. Sehr viel / sehr groß)

Wie viel hast du in dieser Veranstaltung gelernt?

	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>				

Wie groß war deine Interesse am Sprachkurs vor Beginn der Veranstaltung?

	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>				

Was waren die Gründe für den Besuch der Veranstaltung? *Mehrfachnennung möglich*

wichtig für die Prüfung       Pflichtveranstaltung       aus besonderem Interesse

wichtig für die Vorbereitung eines Auslandsaufenthaltes       wegen der Person des/der Dozenten/in       andere

Wirst du weiter Spanisch lernen?

V.a Ejemplo de cuestionario de satisfacción cumplimentado por un estudiante del grupo control 1.

¡Hola!

Bitte nenne die deiner Meinung nach drei wichtigsten Qualitätskriterien für einen Sprachkurs:

- a) Vokabeln lernen
- b) Grammatik lernen
- c) Sprechen lernen

Bitte teile mit, bis zu welchem Grad diese Kriterien im Kurs erreicht wurden, wobei 1 „komplett erreicht“ und 5 „überhaupt nicht erreicht“ bedeutet:

	1	2	3	4	5
a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Weitere Kommentare:

Bitte beurteile die folgenden Aussagen mit 1 bis 5, wobei 1 "trifft vollkommen zu", 2 „trifft eher zu“, 3 „weder noch“, 4 "trifft eher nicht zu" und 5 „trifft überhaupt nicht zu“ bedeutet.

	1	2	3	4	5
Meine Erwartungen sind erfüllt worden.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Kurs entsprach meinen Interessen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte begründe kurz deine Antwort:

ich hätte auch gerne einige klassische Vokabellisten, Grammatik Unterrichte usw. dabei gehabt.

Die angewandten Methoden waren passend.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kursdauer, Kurszeiten, Pausen, Kursorganisation waren angemessen.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lernschritte waren nachvollziehbar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Theorieteile (z.B. Grammatik) entsprachen meinen Vorstellungen.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Praxisanteile (z.B. Anwendung des Gelernten in entsprechenden Übungen) entsprachen meinen Vorstellungen.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Gelernte ist praktisch anwendbar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte begründe kurz deine Antwort:

Wie war das Wohlbefinden in der Gruppe?

Gut.

Sonstige Kommentare, Hinweise und/oder Verbesserungsvorschläge:

Hast du dich im Kurs wohl gefühlt?

Ja, allerdings gab es fast immer Gespräche zwischen Studenten nebenbei während der Lehre. Dies finde ich immer ablenkend und etwas respektlos.

Was hat dir am Sprachkurs besonders gut und was besonders schlecht gefallen?

Besonders gut waren die Grammatik Übungen.

Schlecht waren einige Gruppenarbeiten, die zu abgedrückt waren.

(1. Sehr wenig / sehr gering - 5. Sehr viel / sehr groß)

1 2 3 4 5

Wie viel hast du in dieser Veranstaltung gelernt?

Wie groß war deine Interesse am Sprachkurs vor Beginn der Veranstaltung?

Was waren die Gründe für den Besuch der Veranstaltung? *Mehrfachnennung möglich*

wichtig für die Prüfung  Pflichtveranstaltung  aus besonderem Interesse

wichtig für die Vorbereitung eines  wegen der Person des/der Dozenten/in  andere Auslandsaufenthaltes

Wirst du weiter Spanisch lernen?

Ja aber das muss ich jetzt alleine machen

V.b Ejemplo de cuestionario de satisfacción cumplimentado por un estudiante del grupo experimental 1.

¡Hola!

Bitte nenne die deiner Meinung nach drei wichtigsten Qualitätskriterien für einen Sprachkurs:

- a) *interessant, Spaß machen.*
- b) *Gelegenheit für Sprechen, Übung (mündlich)*
- c) *Grammatik*

Bitte teile mit, bis zu welchem Grad diese Kriterien im Kurs erreicht wurden, wobei 1 „komplett erreicht“ und 5 „überhaupt nicht erreicht“ bedeutet:

	1	2	3	4	5
a)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Weitere Kommentare:

Bitte beurteile die folgenden Aussagen mit 1 bis 5, wobei 1 "trifft vollkommen zu", 2 „trifft eher zu“, 3 „weder noch“, 4 "trifft eher nicht zu" und 5 „trifft überhaupt nicht zu“ bedeutet.

	1	2	3	4	5
Meine Erwartungen sind erfüllt worden.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Kurs entsprach meinen Interessen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bitte begründe kurz deine Antwort: <i>Ich interessiere mich allgemein am Sprach- und kulturelle Diversität. Würde gerne spanische bzw. lateinamerikanische Kulturen kennen lernen.</i>					
Die angewandten Methoden waren passend.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kursdauer, Kurszeiten, Pausen, Kursorganisation waren angemessen.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lernschritte waren nachvollziehbar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Theorieteile (z.B. Grammatik) entsprachen meinen Vorstellungen.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Praxisanteile (z.B. Anwendung des Gelernten in entsprechenden Übungen) entsprachen meinen Vorstellungen.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Gelernte ist praktisch anwendbar.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bitte begründe kurz deine Antwort: <i>Die gelehrt Themen passen gut zum Alltag.</i>					

Wie war das Wohlbefinden in der Gruppe?

*sehr ~~so~~ interessant, lustig und habe ich auch gelernt.*

Hast du dich im Kurs wohl gefühlt?

*Ja.*

Sonstige Kommentare, Hinweise und/oder Verbesserungsvorschläge:

Was hat dir am Sprachkurs besonders gut und was besonders schlecht gefallen?

*Besonders gut: ohne Text durch Zuhören lassen die Studierende sich für Spanisch fühlen. Dann kommt der Eindruck der Sprache vor. Sprachlehrer wie Kinder auf natürliche Weise.*

(1. Sehr wenig / sehr gering - 5. Sehr viel / sehr groß)

1 2 3 4 5

Wie viel hast du in dieser Veranstaltung gelernt?

Wie groß war deine Interesse am Sprachkurs vor Beginn der Veranstaltung?

Was waren die Gründe für den Besuch der Veranstaltung? *Mehrfachnennung möglich*

wichtig für die Prüfung  Pflichtveranstaltung  aus besonderem Interesse

wichtig für die Vorbereitung eines  wegen der Person des/der Dozenten/in  andere Auslandsaufenthaltes

Wirst du weiter Spanisch lernen?

*Ja, gerne.*

**COMPRENSIÓN AUDITIVA**

\_\_\_\_\_/20 puntos

1. Valentina quiere hacer un curso de español. Escucha la información de los contestadores automáticos y anota los horarios de las academias de idiomas:

(CD-Vía Rápida, Klett. Pistas 26-28, 59")



Horarios:

Horarios:

Horarios:

\_\_\_\_\_/6 puntos

2. Escucha los diálogos y escribe en las casillas "a", "b" o "c", en función de la información que dé cada academia de idiomas:

(CD-Vía Rápida, Klett. Pistas 29-31, 97")

**a. Estudio Español**

**b. Centro Español**

**c. Escuela Hispania**

- 1. Para conseguir el certificado, los alumnos tienen que hacer un examen.
- 2. Hay que reservar con cuatro meses de antelación.
- 3. Ofrece una entrevista personal para informar sobre los cursos.
- 4. Tiene 6 niveles diferentes.
- 5. No da la información sobre precios por teléfono.
- 6. Tiene profesores simpáticos y actividades culturales interesantes.

\_\_\_\_\_/6 puntos

3. Valentina va a una academia de idiomas y habla con su profesora Esther Moreno. Rellena esta ficha con la información de Valentina.  
(CD-Vía Rápida, Klett. Pista 32, 57")

**Escuela Hispania**

**FICHA ESTUDIANTE**

Nombre: \_\_\_\_\_

Conocimiento de otros idiomas: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Cómo suele practicar los idiomas: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Objetivos de aprendizaje: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

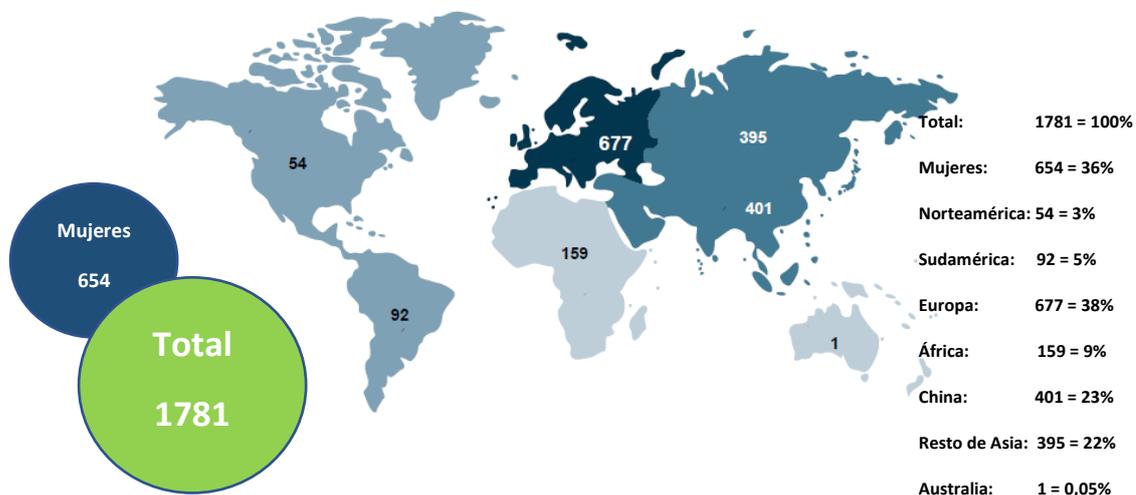
Nivel: \_\_\_\_\_ A2 \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_/8 puntos

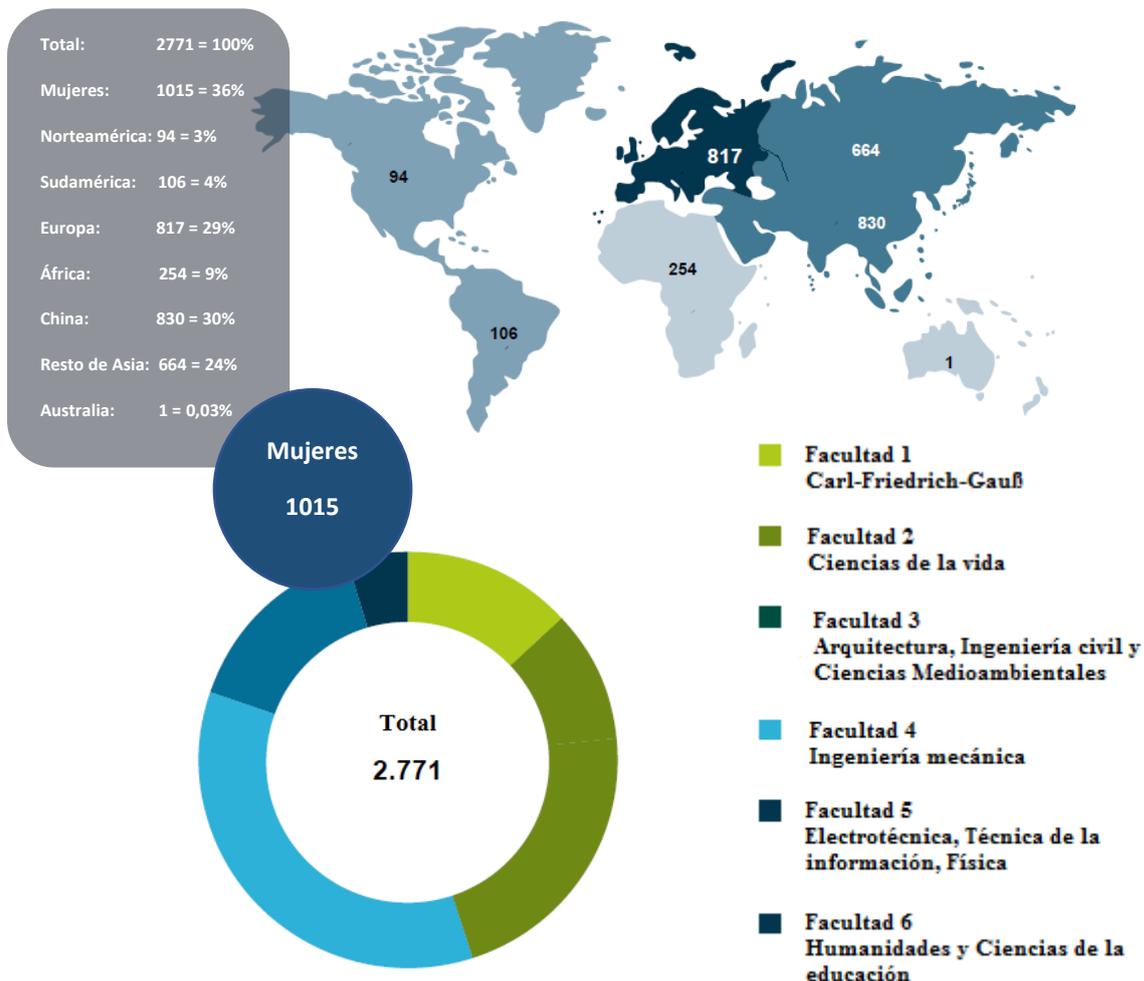


1. Observa la siguiente infografía y marca si las frases son verdaderas, falsas o si la información no aparece:

Origen de los estudiantes internacionales en la TU Braunschweig en el semestre de invierno 2012/13



Origen de los estudiantes internacionales en la TU Braunschweig en el semestre de invierno 2016/17



## ¿Verdadero o falso?

- |   | V                        | F                        | NA                       |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. El porcentaje de estudiantes africanos es cada vez mayor.                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. De cada cien estudiantes menos de 37 son mujeres.                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. La mayoría de los alumnos estudian en la Facultad 1.                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. En 2016 hay 9 estudiantes europeos menos que en 2012.                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. En 2012 hay tantos estudiantes australianos como en 2016.                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Todos los estudiantes asiáticos son chinos.                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. En 2012 y en 2016 solo una persona de Australia estudia en la TU Braunschweig. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. En 2012, cinco estudiantes de cada cien son estadounidenses.                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. En 2016 hay más estudiantes de Braunschweig que de Asia.                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Hay estudiantes internacionales en las seis facultades de la universidad.     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

\_\_\_\_/10 puntos

## 2. Lee este texto y haz las actividades correspondientes:

### EXPERIENCIA EN BRAUNSCHWEIG

**H**ola, me llamo Raúl, soy de Granada y estudio Ingeniería Mecánica. Este año estoy disfrutando de una beca Erasmus de diez meses de duración en Braunschweig. Os voy a contar un poco cómo está siendo mi experiencia.

Desde septiembre estudio alemán en un curso intensivo de seis horas diarias, que ofrece la oficina de relaciones internacionales. Este curso es un poco caro, pero es bastante bueno.

También hay cursos gratuitos de diferentes tipos, desde cursos de gramática hasta cursos de conversación. Os recomiendo que os apuntéis a estos cursos porque, además, dan créditos ECTS, que se pueden convalidar por créditos de libre configuración.

Ahora puedo mantener una conversación más o menos coherente en alemán.

El primer semestre aquí dura desde finales de octubre hasta marzo y el segundo desde abril hasta agosto. Los exámenes son escritos u orales, dependiendo de la asignatura. Los orales son

normalmente más fáciles y a veces se pueden hacer en inglés. Algunos profesores permiten usar el diccionario.

Los departamentos son muy grandes. Existen trabajos temporales para los estudiantes que se llaman "HiWi Jobs" para ayudar en los departamentos, a los profesores, etc.

La ciudad es tan grande como Granada. Es una ciudad bonita, con muchos parques, un buen centro... una ciudad ideal para ir en bici.

En invierno, a las 6 de la tarde, no hay nadie en la calle, algo normal teniendo en cuenta que anochece poco después de las cuatro y que se pueden alcanzar temperaturas de diez grados bajo cero fácilmente. Normalmente nieva algún día desde finales de noviembre hasta finales de febrero.

La gente que conozco es lo mejor de mi experiencia. Conozco a gente de Francia, Inglaterra, Italia, República Checa, Rusia, Turquía, Canadá, Estados Unidos, México, Brasil, China, la India, Pakistán, Camerún... en los últimos meses hablamos cada vez más en alemán y menos en inglés, nuestra lengua de comunicación a principios de curso. Otros españoles, que también conocen a gente de diferentes países, se relacionan solo con españoles y no aprenden alemán ni se integran un poco en la sociedad alemana. Para mí esto es un error, pero cada uno hace lo que quiere con su Erasmus :)

Los transportes son muy baratos. Los estudiantes viajamos gratis en tren dentro de la región de La Baja Sajonia, incluyendo Hamburgo y Bremen, y en la ciudad de Braunschweig viajamos también gratis en autobuses y tranvías.

Cuando viajo a España, normalmente vuelo desde Bremen a Málaga. Hay muchas ofertas con Ryanair.

En resumen, este año Erasmus está siendo uno de los mejores de mi vida. Estoy conociendo a mucha gente, estoy viajando mucho a otras ciudades alemanas y a otros países europeos y estoy aprendiendo mucho en esta universidad.

No ver a mi familia durante un largo periodo es duro, pero me ayuda a madurar, hablar en otro idioma es muy importante y conocer a gente de otras ciudades españolas y de otros países está cambiando mi forma de ver el mundo.

Participar en un programa de intercambio, al menos una vez en la vida, es algo que le recomiendo a todo el mundo.



Si vas a estudiar en Braunschweig y necesitas ayuda, puedes escribirme un correo a [raul22@correo.ugr.es](mailto:raul22@correo.ugr.es).

Saludos,

Raúl

Adaptado de un texto del sitio etsiit.ugr.es

### ¿Verdadero o falso?

- |  | V                        | F                        |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 1. Los exámenes escritos son normalmente más difíciles que los orales en la universidad. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Granada es una ciudad más pequeña que Braunschweig.                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. En enero hay muy poca gente en la calle a las 6 de la tarde.                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. En Braunschweig nieva en noviembre y en febrero.                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Raúl solo habla español y un poco de alemán.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Raúl no tiene problemas para integrarse en la sociedad alemana.                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. A Raúl le gusta estar en Braunschweig porque no quiere vivir con su familia.          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Raúl no se relaciona solo con españoles.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

### Corrige las frases falsas:

¿Qué aspectos de su experiencia Erasmus son positivos para Raúl? (Indica mínimo 3 aspectos)

---



---



---



---

\_\_\_\_\_/10 puntos

1. ¿Qué están haciendo?

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_
7. \_\_\_\_\_
8. \_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_/4 puntos

2. Completa el texto con los conectores del recuadro.

ni...ni...	porque	y	además	sino	por eso
también	pero (x2)	o	no...ni...		
tampoco					

A: - ¿Adónde vas de viaje? ¿A Perú \_\_\_\_\_ a Ecuador?

B: - Voy a Perú \_\_\_\_\_ a Ecuador. \_\_\_\_\_ voy a pasar unos días en Colombia.

A: -¿Sí? ¿\_\_\_\_\_ vas a Colombia?

B: - Sí, \_\_\_\_\_ está al lado de Ecuador. \_\_\_\_\_ vamos pocos días.

A: - ¿Vas de vacaciones o por trabajo?

B: - No, no voy \_\_\_\_\_ de vacaciones \_\_\_\_\_ por trabajo, \_\_\_\_\_ para hacer un voluntariado.

A: - ¡Ah! ¡Qué interesante! ¿Tienes preparada la documentación, el equipaje, las vacunas...?

B: -No todo, tengo el pasaporte listo, \_\_\_\_\_ tengo preparado el equipaje \_\_\_\_\_ las vacunas. ¡\_\_\_\_\_ tengo listo el visado!

A:- ¿\_\_\_\_\_ estás tan nervioso?

B: - ¡Sí, sí! ¡Adiós, nos vemos!

\_\_\_\_\_/6 puntos

3. Raúl habla con su madre por Skype y le cuenta lo que hace normalmente los viernes. Lee el texto y complétalo con los verbos del recuadro en la forma adecuada.

tomar	preferir	vestirse	ducharse	desayunar
levantarse	llegar	poder	ver	
hacer	volver	ir (x2)	almorzar	estudiar
quedar	aprender	llegar	estar	
acostarse				

“El viernes es, sin duda, mi día favorito, mamá. \_\_\_\_\_ muy temprano, porque tengo clase a las 8:30 y antes de ir a la facultad, voy a correr al parque, como todos los días. Cuando vuelvo a casa, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ y en una hora estoy listo. Después para \_\_\_\_\_ un café solo y una tostada con aceite y tomate, tan temprano no \_\_\_\_\_ comer mucho. Entonces \_\_\_\_\_ en bicicleta a la uni.

A las 13:00 \_\_\_\_\_ en el comedor universitario con unos compañeros de clase y después voy a \_\_\_\_\_ a la biblioteca un par de horas.

Por la tarde, \_\_\_\_\_ con unos amigos para \_\_\_\_\_ deporte o para \_\_\_\_\_ alguna película en el cine. Yo \_\_\_\_\_ el cine porque es bueno para \_\_\_\_\_ alemán.

Más tarde, nos encontramos generalmente con más amigos y \_\_\_\_\_ a algún bar.

Cuando \_\_\_\_\_ a casa, sobre las 2:00 de la mañana, \_\_\_\_\_ tan cansado que \_\_\_\_\_ directamente.”

\_\_\_\_\_/10 puntos



Escribe un anuncio para buscar un intercambio de español:

- Preséntate
- Explica por qué escribes este anuncio
- Escribe sobre tus habilidades y experiencias
- Escribe sobre tus gustos e intereses
- Escribe sobre tus intenciones futuras
- Describe el tipo de persona que estás buscando.
- ¡Ah! Y no olvides saludar y despedirte

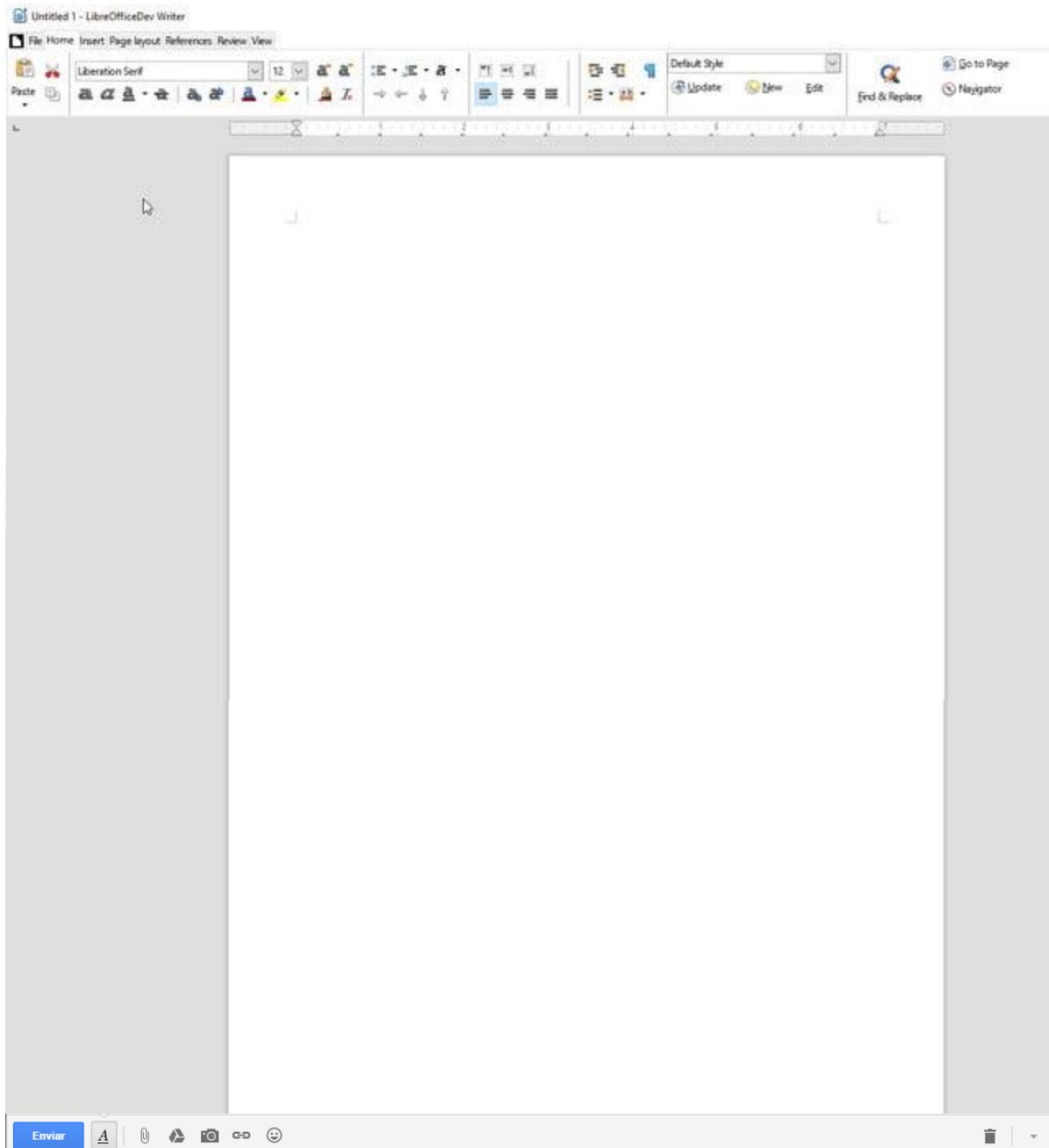
Adecuación \_\_\_\_/5 puntos

Estructura \_\_\_\_/5 puntos

Gramática \_\_\_\_/5 puntos

Vocabulario \_\_\_\_/5 puntos

El texto tiene que ser de 100 palabras.



## VI.1 Transcripciones de los ejercicios de comprensión auditiva.

- **Libro: Vía rápida - Editorial: Klett**

### Ejercicio 1 – pistas 26-28 (59'')

<p>Pista 26 - 1 (23'')</p> <p>Le habla el contestador automático de Estudio Español. Puede localizarnos de lunes a viernes entre las 10 y las 19 horas. Si lo desea, puede dejar su número de teléfono, su nombre y el motivo de su llamada después de la señal. Nos pondremos en contacto con usted.</p>	<p>Pista 27 - 2 (16'')</p> <p>Este es el contestador automático de Escuela Hispania. Nuestras oficinas están abiertas de 9,30 de la mañana hasta las 8 de la tarde; de lunes a sábado. Si lo desea, también puede dejar un mensaje.</p>	<p>Pista 28 - 3 (20'')</p> <p>Hola, somos el Centro Español. En este momento no podemos hablar contigo, pero, si lo deseas, puedes dejar un mensaje. O puedes llamar de lunes a viernes entre las 11 y las 6 de la tarde y los sábados entre las 11 y las 3 de la tarde.</p>
---	---	--

### Ejercicio 2 – pistas 29-31 (97'')

<p>Pista 29 – a (32'')</p> <p>–Estudio Español, buenos días.</p> <p>–Buenos días. Quiero informarme sobre los cursos de español.</p> <p>–Muy bien. ¿Para cuándo?</p> <p>–Para el mes de junio entero. Quiero hacer un intensivo. ¿Me puede decir el precio?</p> <p>–Depende de la cantidad de horas. Mejor le envío toda la información a su dirección y allí puede ver la descripción detallada y leer los precios.</p> <p>–De acuerdo, pues le envío un e-mail con mi dirección exacta.</p> <p>–Perfecto. Gracias.</p> <p>–Gracias a usted.</p>	<p>Pista 30 - b (28'')</p> <p>–Centro Español, buenos días.</p> <p>–Hola, buenos días. Quería información sobre los cursos de español.</p> <p>–¿Puede venir un día a la escuela? Así le podemos dar información según sus intereses y nos conoce personalmente y se puede informar sobre nuestro programa de actividades culturales, que es muy interesante. También puede conocer a nuestros profesores, que son muy simpáticos.</p> <p>–Muy bien. ¿Puedo ir mañana por la tarde?</p> <p>–Sí, muy bien.</p> <p>–Pues hasta mañana, entonces.</p>	<p>Pista 31 - c (37'')</p> <p>–Escuela Hispania, buenos días. Le habla Esther Moreno.</p> <p>–Buenos días. Quería información sobre los cursos de español.</p> <p>–Muy bien. Tenemos cursos de seis niveles diferentes. En cada curso hay aproximadamente seis personas. Para ver qué nivel tiene, lo mejor es hacer el test que tenemos en nuestra página web. Al final de cada curso hay un examen y si lo aprueba, le damos un certificado.</p> <p>–Muy bien. Muchas gracias. Voy a hacer el test. Estoy pensando hacer un curso en agosto. ¿Cuándo tengo que reservar?</p> <p>–Pues, cuatro meses antes.</p> <p>–Muy bien, gracias.</p>
---	---	---

### Ejercicio 3 – pista 32 (57'')

<p>–Bueno, y para saber qué curso es el mejor para ti, tenemos que hacer un test.</p> <p>–¡Ah! Muy bien. ¿Puedo hacerlo ahora?</p> <p>–Sí, claro.</p> <p>–Muy bien.</p> <p>–Pero antes, te voy a hacer algunas preguntas para conocerte mejor.</p> <p>–De acuerdo.</p> <p>–¿Hablas otros idiomas?</p> <p>–Sí, bueno, alemán, claro, es mi lengua materna, y también sé inglés y francés. Y un poco de italiano.</p>	<p>–Es decir, que tienes mucha experiencia con los idiomas. Eso es bueno. Y, ¿cómo los practicas? –Bueno, me gusta viajar y hablar con la gente. Siempre busco la oportunidad de practicar: leo periódicos, veo la tele, tengo un tándem para hablar... Mi problema ahora es escribir. No tengo mucha práctica y necesito saber escribir bien para mis estudios.</p> <p>–¡Ajá! Entonces necesitas un curso para practicar la escritura.</p> <p>–Sí, eso es muy importante para mis estudios.</p> <p>–De acuerdo.</p>
---	--

VI.a Ejemplo de examen realizado por un estudiante del grupo control 2.

**COMPRENSIÓN AUDITIVA** 17 /20 puntos

1. Valentina quiere hacer un curso de español. Escucha la información de los contestadores automáticos y anota los horarios de las academias de idiomas:  
(CD-Vía Rápida, Klett. Pistas 26-28, 59")



Horarios:

lunes a viernes:  
10<sup>00</sup> - 22<sup>00</sup>  
0,75

Horarios:

lunes a sábado:  
9<sup>00</sup> - 20<sup>00</sup>  
0,75

Horarios:

lunes a viernes:  
11<sup>00</sup> - 18<sup>00</sup>  
sábados:  
11<sup>00</sup> - 15<sup>00</sup>  
2,5

4 /6 puntos

2. Escucha los diálogos y escribe en las casillas "a", "b" o "c", en función de la información que dé cada academia de idiomas:  
(CD-Vía Rápida, Klett. Pistas 29-31, 97")

a. Estudio Español	b. Centro Español	c. Escuela Hispania
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

6 /6 puntos

3. Valentina va a una academia de idiomas y habla con su profesora Esther Moreno. Rellena esta ficha con la información de Valentina.  
(CD-Vía Rápida, Klett. Pista 32, 57")

**Escuela Hispania**

**FICHA ESTUDIANTE**

Nombre: Valentina

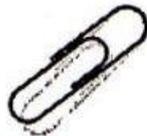
Conocimiento de otros idiomas: \_\_\_\_\_  
alemán es lengua materna  
inglés, francés 3  
un poco de italiano

Cómo suele practicar los idiomas: \_\_\_\_\_  
tengo un tandem <sup>para</sup> por hablar  
viajar y hablar con la gente  
leo periódicos 2 y 5  
ver televisión

Objetivos de aprendizaje: importante <sup>para</sup> por los ✓  
estudios 1 y 5  
aprender a escribir, no tengo mucha práctica

Nivel: A2

7 / 8 puntos



¿Verdadero o falso?

- |   | V                                   | F                                   | NA                                  |   |
|---|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|---|
| 1. El porcentaje de estudiantes africanos es cada vez mayor.                      | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | ✓ |
| 2. De cada cien estudiantes menos de 37 son mujeres.                              | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | + |
| 3. La mayoría de los <u>alumnos</u> estudian en la Facultad 1.                    | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> | + |
| 4. En 2016 hay 9 estudiantes europeos menos que en 2012.                          | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | ✓ |
| 5. En 2012 hay tantos estudiantes australianos como en 2016.                      | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | ✓ |
| 6. Todos los estudiantes asiáticos son chinos.                                    | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | ✓ |
| 7. En 2012 y en 2016 solo una persona de Australia estudia en la TU Braunschweig. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | ✓ |
| 8. En 2012, cinco estudiantes de cada cien son estadounidenses.                   | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | ✓ |
| 9. En 2016 hay más estudiantes de Braunschweig que de Asia.                       | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> | ✓ |
| 10. Hay estudiantes internacionales en las seis facultades de la universidad.     | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | ✓ |

8 /10 puntos

2. Lee este texto y haz las actividades correspondientes:



Hola, me llamo Raúl, soy de Granada y estudio Ingeniería Mecánica. Este año estoy disfrutando de una beca Erasmus de diez meses de duración en Braunschweig. Os voy a contar un poco cómo está siendo mi experiencia.

Desde septiembre estudio alemán en un curso intensivo de seis horas diarias, que ofrece la oficina de relaciones internacionales. Este curso es un poco caro, pero es bastante bueno.

También hay cursos gratuitos de diferentes tipos, desde cursos de gramática hasta cursos de conversación. Os recomiendo que os apuntéis a estos cursos porque, además, dan créditos ECTS, que se pueden convalidar por créditos de libre configuración.

Ahora puedo mantener una conversación más o menos coherente en alemán.

El primer semestre aquí dura desde finales de octubre hasta marzo y el segundo desde abril hasta agosto. Los exámenes son escritos u orales, dependiendo de la asignatura. Los orales son normalmente más fáciles y a veces

se pueden hacer en inglés. Algunos profesores permiten usar el diccionario.

Los departamentos son muy grandes. Existen trabajos temporales para los estudiantes que se llaman "HiWi Jobs" para ayudar en los departamentos, a los profesores, etc.

La ciudad es tan grande como Granada. Es una ciudad bonita, con muchos parques, un buen centro... una ciudad ideal para ir en bici.

En invierno, a las 6 de la tarde, no hay nadie en la calle, algo normal teniendo en cuenta que anochece poco después de las cuatro y que se pueden alcanzar temperaturas de diez grados bajo cero fácilmente. Normalmente nieva algún día desde finales de noviembre hasta finales de febrero.

La gente que conozco es lo mejor de mi experiencia. Conozco a gente de Francia, Inglaterra, Italia, República Checa, Rusia, Turquía, Canadá, Estados Unidos, México, Brasil, China, la India, Pakistán, Camerún... en los últimos meses hablamos cada vez más en alemán y menos en inglés, nuestra lengua de comunicación a principios de curso. Otros españoles, que también conocen a gente de diferentes países, se relacionan solo con españoles y no aprenden alemán ni se integran un poco en la sociedad alemana. Para mí esto es un error, pero cada uno hace lo que quiere con su Erasmus :)

Los transportes son muy baratos. Los estudiantes viajamos gratis en tren dentro de la

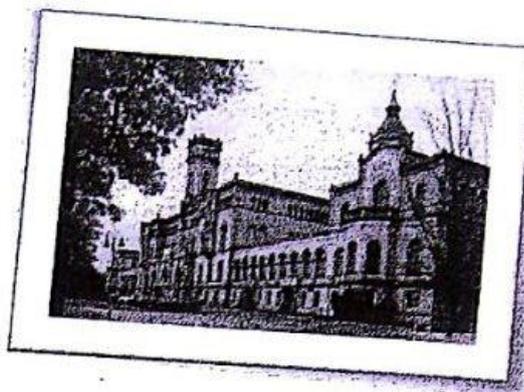
region de La Baja Sajonia, incluyendo Hamburgo y Bremen, y en la ciudad de Braunschweig viajamos también gratis en autobuses y tranvías.

Cuando viajo a España, normalmente vuelo desde Bremen a Málaga. Hay muchas ofertas con Ryanair.

En resumen, este año Erasmus está siendo uno de los mejores de mi vida. Estoy conociendo a mucha gente, estoy viajando mucho a otras ciudades alemanas y a otros países europeos y estoy aprendiendo mucho en esta universidad.

No ver a mi familia durante un largo periodo es duro, pero me ayuda a madurar, hablar en otro idioma es muy importante y conocer a gente de otras ciudades españolas y de otros países está cambiando mi forma de ver el mundo.

Participar en un programa de intercambio, al menos una vez en la vida, es algo que le recomiendo a todo el mundo.



Si vas a estudiar en Braunschweig y necesitas ayuda, puedes escribirme un correo a [raul22@correo.ugr.es](mailto:raul22@correo.ugr.es).

Saludos,

Raúl

Adaptado de un texto del sitio [etsiit.ugr.es](http://etsiit.ugr.es)

¿Verdadero o falso?

- |  | V                                   | F                                   |
|--|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. Los exámenes escritos son normalmente más difíciles que los orales en la universidad. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            |
| 2. Granada es una ciudad más pequeña que Braunschweig.                                   | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 3. En enero hay muy poca gente en la calle a las 6 de la tarde.                          | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            |
| 4. En Braunschweig nieva en noviembre y en febrero.                                      | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 5. Raúl solo habla español y un poco de alemán.  | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 6. Raúl no tiene problemas para integrarse en la sociedad alemana.                       | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            |
| 7. A Raúl le gusta estar en Braunschweig porque no quiere vivir con su familia.          | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 8. Raúl no se relaciona solo con españoles.  | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            |

Corrige las frases falsas:

- ~~1. Los exámenes orales son más fáciles.~~
2. Granada es tan grande como Braunschweig. ✓
4. Nieva de noviembre a febrero. ✓
5. Él habla español, inglés y alemán. ✓
7. No ver a su familia durante un largo periodo es duro, él escribe. ✓

¿Qué aspectos de su experiencia Erasmus son positivos para Raúl? (Indica mínimo 3 aspectos)

~~Para Raúl~~ A Raúl le gustan los cursos gratuitos de diferentes tipos y le gusta la ciudad de Braunschweig.

A Raúl le gusta conocer a mucha gente y viajar mucho.

También le gustan los transportes gratuitos en Braunschweig. ✓

10 /10 puntos



3. Raúl habla con su madre por Skype y le cuenta lo que hace normalmente los viernes. Lee el texto y complétalo con los verbos del recuadro en la forma adecuada.

tomar	preferir	vestirse	ducharse	desayunar
levantarse	llegar	poder	ver	quedar
hacer	ir (x2)	almorzar	estudiar	acostarse
aprender	estar			

"El viernes es, sin duda, mi día favorito, mamá. Me levanto ✓ muy temprano, porque tengo clase a las 8:30 y antes de ir a la facultad, voy a correr al parque, como todos los días. Cuando vuelvo a casa, me ducho ✓, me visto ✓ y en una hora estoy listo. Después para desayunar ✓ prefiero ✓ un café solo y una tostada con aceite y tomate, tan temprano no puedo ✓ comer mucho. Entonces voy ✓ en bicicleta a la uni.

A las 13:00 almorzo <sup>ue</sup> ~~x1~~ en el comedor universitario con unos compañeros de clase y después voy a estudiar ✓ a la biblioteca un par de horas.

Por la tarde, quedo ✓ con unos amigos para hacer ✓ deporte o para ver ✓ alguna película en el cine. Yo voy el cine porque es bueno para aprender ✓ alemán.

Más tarde, nos encontramos generalmente con más amigos y tomamos a algún bar.

Cuando llego ✓ a casa, sobre las 2:00 de la mañana, estoy ✓ tan cansado que acostarme <sup>me acostar</sup> ~~x1~~ directamente."

7/9 /10 puntos



## EXPRESIÓN ESCRITA

19 /20 puntos

Escribe un anuncio para buscar un intercambio de español:

- Preséntate
- Explica por qué escribes este anuncio
- Escribe sobre tus habilidades y experiencias
- Escribe sobre tus gustos e intereses
- Escribe sobre tus intenciones futuras
- Describe el tipo de persona que estás buscando.
- ¡Ah! Y no olvides saludar y despedirte

Adecuación 5 /5 puntos  
Estructura 5 /5 puntos  
Gramática 5 /5 puntos  
Vocabulario 4 /5 puntos

El texto tiene que ser de 100 palabras.

The image shows a screenshot of a word processor window with a handwritten advertisement in Spanish. The text is written in blue ink on a white background. The advertisement is for a language exchange. The text includes: '¡Hola chicas!', 'Me llamo Franz y soy alemán.', 'Busco un intercambio de español <sup>para</sup> hablar y aprender español, pero también <sup>para</sup> quedar después de las clases.', 'Me gusta <sup>practicar</sup> hacer los deportes como el fútbol y me encanta salir a un bar por la noche.', 'Tú puedes hablar español muy bien y buscas de nuevas actividades con migo? Pues, ~~escrib~~ tú puedes ~~escribirme a~~ mi.', 'Con mis nuevas conocimientos de español, quiero viajar y trabajar <sup>en</sup> Sudamérica en el futuro.', 'Además, quiero conocer las culturas hispano <sup>hablantes</sup> reales.', 'Para mí, el español es una lengua divertido, amigable y animado.', 'Quiero aprender español con tigo.' 'Mi correo: número del teléfono ...' There is a checkmark to the right of the text.

¡Gracias!  
¡Buenos días!

109

VI.b Ejemplo de examen realizado por una estudiante del grupo experimental 2.

**COMPRENSIÓN AUDITIVA** \_\_\_\_\_ /20 puntos

1. Valentina quiere hacer un curso de español. Escucha la información de los contestadores automáticos y anota los horarios de las academias de idiomas:  
(CD-Vía Rápida, Klett. Pistas 26-28, 59")



Horarios:

de lunes a viernes:  
10h - 13h  
1

Horarios:

de lunes a sábado  
9h - 20h  
1,5

Horarios:

de lunes a viernes  
11h - 18h  
sábados:  
11h - 15h  
2,5

5 /6 puntos

2. Escucha los diálogos y escribe en las casillas "a", "b" o "c", en función de la información que dé cada academia de idiomas:  
(CD-Vía Rápida, Klett. Pistas 29-31, 97")

	a. Estudio Español	b. Centro Español	c. Escuela Hispania
<input checked="" type="checkbox"/> b	1. Tiene profesores simpáticos y actividades culturales interesantes.		
<input type="checkbox"/> a	2. No da la información sobre precios por teléfono.		
<input checked="" type="checkbox"/> b	3. Ofrece una entrevista personal para informar sobre los cursos.		
<input checked="" type="checkbox"/> c	4. Tiene 6 niveles diferentes.		
<input checked="" type="checkbox"/> c	5. Hay que reservar con cuatro meses de antelación.		
<input checked="" type="checkbox"/> c	6. Para conseguir el certificado, los alumnos tienen que hacer un examen.		

6 /6 puntos

3. Valentina va a una academia de idiomas y habla con su profesora Esther Moreno. <sup>ausfüllen</sup> <sup>Blatt</sup> Rellena esta ficha con la información de Valentina.  
(CD-Vía Rápida, Klett. Pista 32, 57")

## Escuela Hispania

### FICHA ESTUDIANTE

Nombre: Valentina

Conocimiento de otros idiomas: alemán, inglés, francés  
un poco de italiano

Cómo suele practicar los idiomas: gusta viajar,  
leer periódicos, hablar con gente, hacer  
tandem, ver televisión

Objetivos de aprendizaje: importante para los estudios  
practicar escribir

Nivel: A2

6/75 / 8 puntos



¿Verdadero o falso?

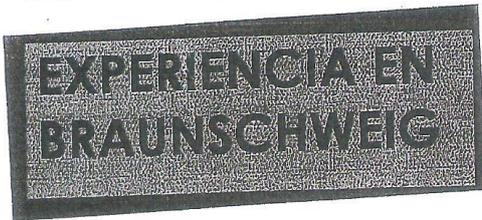
1. De cada cien estudiantes menos de 37 son mujeres.
2. El porcentaje de estudiantes africanos es cada vez mayor.
3. Todos los estudiantes asiáticos son chinos.
4. En 2016 hay 9 estudiantes europeos menos que en 2012.
5. En 2012, cinco estudiantes de cada cien son estadounidenses.
6. La mayoría de los alumnos estudian en la Facultad 1.
7. En 2012 hay tantos estudiantes australianos como en 2016.
8. En 2012 y en 2016 solo una persona de Australia estudia en la TU Braunschweig.
9. En 2016 hay más estudiantes de Braunschweig que de Asia. *información indirecte*
10. Hay estudiantes internacionales en las seis facultades de la universidad.

V	F	NA	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	✓
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	✓
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	✓
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	✓
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	✗
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	✓
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	✓
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	✓
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	✓
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	✗

*China 300  
Europa 847*

8 / 10 puntos

2. Lee este texto y haz las actividades correspondientes:



Hola, me llamo Raúl, soy de Granada y estudio Ingeniería Mecánica. Este año estoy disfrutando de una beca Erasmus de diez meses de duración en Braunschweig. Os voy a contar un poco cómo está siendo mi experiencia.

Desde septiembre estudio alemán en un curso intensivo de seis horas diarias, que ofrece la oficina de relaciones internacionales. Este curso es un poco caro, pero es bastante bueno.

También hay cursos gratuitos de diferentes tipos, desde cursos de gramática hasta cursos de conversación. Os recomiendo que os apuntéis a estos cursos porque, además, dan créditos ECTS, que se pueden convalidar por créditos de libre configuración.

Ahora puedo mantener una conversación más o menos coherente en alemán.

El primer semestre aquí dura desde finales de octubre hasta marzo y el segundo desde abril hasta agosto. Los exámenes son escritos u orales, dependiendo de la asignatura. Los orales son normalmente más fáciles y a veces

se pueden hacer en inglés. Algunos profesores permiten usar el diccionario.

Los departamentos son muy grandes. Existen trabajos temporales para los estudiantes que se llaman "HiWi Jobs" para ayudar en los departamentos, a los profesores, etc.

La ciudad es tan grande como Granada. Es una ciudad bonita, con muchos parques, un buen centro... una ciudad ideal para ir en bici.

En invierno, a las 6 de la tarde, no hay nadie en la calle, algo normal teniendo en cuenta que anochece poco después de las cuatro y que se pueden alcanzar temperaturas de diez grados bajo cero fácilmente. Normalmente nieva algún día desde finales de noviembre hasta finales de febrero.

La gente que conozco es lo mejor de mi experiencia. Conozco a gente de Francia, Inglaterra, Italia, República Checa, Rusia, Turquía, Canadá, Estados Unidos, México, Brasil, China, la India, Pakistán, Camerún... en los últimos meses hablamos cada vez más en alemán y menos en inglés, nuestra lengua de comunicación a principios de curso. Otros españoles, que también conocen a gente de diferentes países, se relacionan solo con españoles y no aprenden alemán ni se integran un poco en la sociedad alemana. Para mí esto es un error, pero cada uno hace lo que quiere con su Erasmus :)

Los transportes son muy baratos. Los estudiantes viajamos gratis en tren dentro de la

región de La Baja Sajonia, incluyendo Hamburgo y Bremen, y en la ciudad de Braunschweig viajamos también gratis en autobuses y tranvías.

Cuando viajo a España, normalmente vuelo desde Bremen a Málaga. Hay muchas ofertas con Ryanair.

X En resumen, este año Erasmus está siendo uno de los mejores de mi vida. Estoy conociendo a mucha gente, estoy viajando mucho a otras ciudades alemanas y a otros países europeos y estoy aprendiendo mucho en esta universidad.

No ver a mi familia durante un largo periodo es duro, pero me ayuda a madurar, hablar en otro idioma es muy importante y conocer a gente de otras ciudades españolas y de otros países está cambiando mi forma de ver el mundo.

Participar en un programa de intercambio, al menos una vez en la vida, es algo que te recomiendo a todo el mundo.



Si vas a estudiar en Braunschweig y necesitas ayuda, puedes escribirme un correo a raul22@correo.ugr.es.

Saludos,

Raúl

Adaptado de un texto del sitio etsit.ugr.es

### ¿Verdadero o falso?

1. Los exámenes escritos son normalmente más difíciles que los orales en la universidad.
2. En enero hay muy poca gente en la calle a las 6 de la tarde.
3. Granada es una ciudad más pequeña que Braunschweig
4. En Braunschweig nieva en noviembre y en febrero.
5. Raúl no se relaciona solo con españoles.
6. A Raúl le gusta estar en Braunschweig porque no quiere vivir con su familia.
7. Raúl no tiene problemas para integrarse en la sociedad alemana.
8. Raúl solo habla español y un poco de alemán.

V	F
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

### Corrige las frases falsas:

3. Granada es tan grande como Braunschweig. ✓  
 4. En Braunschweig nieva algún ~~vez~~ día desde finales de noviembre hasta finales de febrero. ✓  
 6. Es duro para Raúl no ~~querer~~ poder vivir con su familia. ✓  
 8. Raúl habla inglés, también. ✓

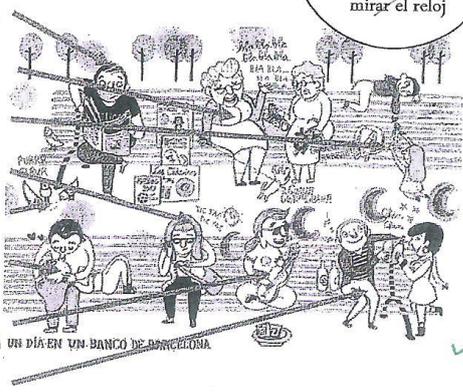
### ¿Qué aspectos de su experiencia Erasmus son positivos para Raúl? (Indica mínimo 3 aspectos)

A Raúl le gusta conocer ~~gta~~ a gente de muchos países diferentes, hablar otros idiomas, viajar mucho y conocer otros países europeos. ✓

10 /10 puntos

- Was machen sie jetzt!
1. ¿Qué están haciendo?
- El hombre  
1. Está leyendo el periódico
2. Ellas están hablando
- Los niños  
3. Están jugando
4. El hombre está mirando el reloj
5. Los animales están comiendo
6. Ellos se están besando
7. El hombre está <sup>tocando la</sup> ~~tocando la~~ guitarra
8. Ellos están brindando

- hablar  
besarse comer leer  
tocar la guitarra  
jugar brindar → anstoß  
mirar el reloj



4 /4 puntos

2. Completa el texto con los conectores del recuadro.

niani...	porque	x	además	sino	por eso
también		pero (x2)		no así...	tampoco

- A: - ¿Adónde vas de viaje? ¿A Perú o a Ecuador?
- B: - Voy a Perú y a Ecuador. Además voy a pasar unos días en Colombia.
- A: - ¿Sí? También vas a Colombia?
- B: - Sí, porque está al lado de Ecuador. Por eso vamos pocos días.
- A: - ¿Vas de vacaciones o por trabajo?
- B: - No, no voy ni de vacaciones ni por trabajo, sino para hacer un voluntariado.
- A: - ¡Ah! ¡Qué interesante! ¿Tienes preparada la documentación, el equipaje, las vacunas...?
- B: - No todo, tengo el pasaporte listo, pero no tengo preparado el equipaje ni las vacunas. ¡pero también tengo listo el visado!
- A: - ¿pero estás tan nervioso?
- B: - ¡Sí, sí! ¡Adiós, nos vemos!

5 /6 puntos

3. Raúl habla con su madre por Skype y le cuenta lo que hace normalmente los viernes. Lee el texto y complétalo con los verbos del recuadro en la forma adecuada.

tomar	preferir	vestirse	ducharse	desayunar
levantarse	llegar	poder	ver	
hacer	ir (x2)	almorzar	estudiar	quedar
aprender	estar		acostarse	

“El viernes es, sin duda, mi día favorito, mamá. Me levanto ✓ muy temprano, porque tengo clase a las 8:30 y antes de ir a la facultad, voy a correr al parque, como todos los días. Cuando vuelvo a casa, me ducho ✓, me visto ✓ y en una hora estoy listo. Después para tomar <sup>tomar & preferir</sup> desayuno ✓ un café solo y una tostada con aceite y tomate, tan temprano no puedo ✓ comer mucho. Entonces voy ✓ en bicicleta a la uni.

A las 13:00 almuerzo ✓ en el comedor universitario con unos compañeros de clase y después voy a estudiar ✓ a la biblioteca un par de horas.

Por la tarde, quedo ✓ con unos amigos para hacer ✓ deporte o para ver ✓ alguna película en el cine. Yo quedo <sup>prefiero</sup> como ✓ el cine porque es bueno para aprender ✓ alemán.

Más tarde, nos encontramos generalmente con más amigos y vamos ✓ a algún bar.

Cuando llego ✓ a casa, sobre las 2:00 de la mañana, soy estoy ✓ tan cansado que me acuesto ✓ directamente.”

10 /10 puntos



Escribe un anuncio para buscar un intercambio de español:

- Preséntate
- Explica por qué escribes este anuncio
- Escribe sobre tus habilidades y experiencias
- Escribe sobre tus gustos e intereses
- Escribe sobre tus intenciones futuras
- Describe el tipo de persona que estás buscando.
- ¡Ah! Y no olvides saludar y despedirte

Adecuación 5 /5 puntos  
 Estructura 3 /5 puntos  
 Gramática 3 /5 puntos  
 Vocabulario 5 /5 puntos

El texto tiene que ser de 100 palabras.

¡Hola!  
 Me llamo Nadine. Busco alguien para hablar español. Mi lengua materna es alemán. Quiero aprender español. y tengo Mi nivel de español es A1. He gusta viajar y Quiero hablar sobre los países interesantes. ¿Eres de un país hispanohablante? ¡Perfectamente! Podemos hablar sobre nuestros países y especialidades de nuestros culturas. Sé cocinar muy bien y me gusta visitar los zoológicos. Me encanta ver fútbol americano también. Soy doctoranda de farmacia y Cuando tienes intereses similares contáctame. Mi correo electrónico es xxx@xxx.de y mi número de teléfono 0123143678.  
 Adiós, Nadine

110

⊗ Soy doctoranda de farmacia y quiero trabajar en un ambiente internacional después de mi doctorado. Además, me gusta viajar y hablar con la gente en otros países es importante para conocer la cultura.

### VII.1 Ventajas e inconvenientes de las TIC desde el punto de vista del aprendizaje (Majo y Marqués, 2001).

Ventajas	Inconvenientes
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interés. Motivación</li> <li>• Interacción. Continúa actividad intelectual.</li> <li>• Desarrollo de la iniciativa.</li> <li>• Aprendizaje a partir de los errores</li> <li>• Mayor comunicación entre profesores y alumnos</li> <li>• Aprendizaje cooperativo.</li> <li>• Alto grado de interdisciplinariedad.</li> <li>• Alfabetización digital y audiovisual.</li> <li>• Desarrollo de habilidades de búsqueda y selección de información.</li> <li>• Mejora de las competencias de expresión y creatividad.</li> <li>• Fácil acceso a mucha información de todo tipo.</li> <li>• Visualización de simulaciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distracciones.</li> <li>• Dispersión.</li> <li>• Pérdida de tiempo.</li> <li>• Informaciones no fiables.</li> <li>• Aprendizajes incompletos y superficiales.</li> <li>• Diálogos muy rígidos.</li> <li>• Visión parcial de la realidad.</li> <li>• Ansiedad.</li> <li>• Dependencia de los demás.</li> </ul>

### VII.2 Ventajas e inconvenientes de las TIC para los aprendientes (Majo y Marqués, 2001).

Ventajas	Inconvenientes
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A menudo aprenden con menos tiempo</li> <li>• Atractivo.</li> <li>• Acceso a múltiples recursos educativos y entornos de aprendizaje.</li> <li>• Personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.</li> <li>• Autoevaluación.</li> <li>• Mayor proximidad del profesor.</li> <li>• Flexibilidad en los estudios.</li> <li>• Instrumentos para el proceso de la información.</li> <li>• Ayudas para la Educación Especial.</li> <li>• Ampliación del entorno vital. Más contactos.</li> <li>• Más compañerismo y colaboración.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adicción.</li> <li>• Aislamiento.</li> <li>• Cansancio visual y otros problemas físicos.</li> <li>• Inversión de tiempo.</li> <li>• Sensación de desbordamiento.</li> <li>• Comportamientos reprobables.</li> <li>• Falta de conocimiento de los lenguajes.</li> <li>• Recursos educativos con poca potencialidad didáctica.</li> <li>• Virus.</li> <li>• Esfuerzo económico.</li> </ul>

### VII.3 Ventajas e inconvenientes de las TIC para los profesores (Majo y Marqués, 2001).

Ventajas	Inconvenientes
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fuente de recursos educativos para la docencia, la orientación y la rehabilitación.</li> <li>• Individualización. Tratamiento de la diversidad.</li> <li>• Facilidades para la realización de agrupamientos.</li> <li>• Mayor contacto con los estudiantes.</li> <li>• Liberan al profesor de trabajos repetitivos.</li> <li>• Facilitan la evaluación y control.</li> <li>• Actualización profesional.</li> <li>• Constituyen un buen medio de investigación didáctica en el aula.</li> <li>• Contactos con otros profesores y centros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrés.</li> <li>• Desarrollo de estrategias de mínimo esfuerzo.</li> <li>• Desfases respecto a otras actividades.</li> <li>• Problemas de mantenimiento de los ordenadores.</li> <li>• Supeditación a los sistemas informáticos.</li> <li>• Exigen una mayor dedicación.</li> <li>• Necesidad de actualizar equipos y programas.</li> </ul>