



Universidad de Oviedo

Máster en Español como Lengua Extranjera (XV Edición)

El rol del aprendiz

Estudiante: Susana González Sancho

Tutor/a: Javier San Julián Solana

CURSO 2023-2024

Junio 2024



Universidad de Oviedo

Máster en Español como Lengua Extranjera (XV Edición)

EL ROL DEL APRENDIENTE

Estudiante: Susana González Sancho

Tutor/a: Javier San Julián Solana

Curso 2023-2024

(Tutor/a) Fdo.:

(Estudiante) Fdo.: *Susana González Sancho*



Universidad de Oviedo

Máster en Español como Lengua Extranjera

Estudiante: Susana González Sancho

Teléfono de contacto:

Sobre el plagio

La falta de honestidad académica, puesta de manifiesto, entre otras prácticas, en el plagio, es un asunto muy serio. Por esta razón, el uso fraudulento de fuentes ajenas, que no sean adecuadamente reconocidas como tales bajo el formato de cita, puede suponer el suspenso en el trabajo.

(Vid. Reglamento de evaluación de los resultados de aprendizaje y de las competencias adquiridas por el alumnado, Capítulo VIII: Uso de materiales o medios ilícitos)

Declaración

Exceptuando las ocasiones en que he citado a otros autores, este trabajo es fruto de mi esfuerzo, está expresado con mis propias palabras y no ha sido entregado anteriormente.

Firma: *Susana González Sancho*

Fecha: 27 Junio 2024

Resumen:

En la enseñanza y en el aprendizaje de lenguas son varios los elementos que condicionan los resultados, los procesos y las metodologías empleadas. Uno de ellos es el aprendiente, cuya función ha ido evolucionando desde los métodos tradicionales a los actuales, donde se le otorga un papel central y activo dentro de la didáctica de idiomas. El profesor, las metodologías, los contextos tecnológicos y la interacción en el aula influyen en cómo los estudiantes aprenden, pero también factores intrínsecos como sus necesidades, personalidad, situación emocional, motivación y aptitudes. Con el objetivo de averiguar si los estudiantes son conscientes del papel que tienen que desempeñar hoy en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE, junto al marco teórico, presentamos los resultados de un cuestionario realizado al alumnado de La Casa de las Lenguas de la Universidad de Oviedo, y otro dirigido al profesorado. Con este estudio nos hemos acercado a la realidad de las aulas de ELE. Hemos apreciado que el nuevo paradigma educativo y tecnológico está siendo asumido por los protagonistas del proceso educativo, los cuales son cada vez más conscientes de los nuevos roles que deben desempeñar.

Palabras clave: *aprender a aprender, la función del aprendiente, autonomía en la enseñanza, nuevos contextos educativos en ELE, corresponsabilidad en el proceso de aprendizaje*

Abstract:

In language teaching and learning, there are several elements that determine the results, processes and methodologies used. One of them is the learner, whose function has been evolving from traditional methods to current ones, where he is given a central and active role within language teaching. The teacher, the methodologies, the technological contexts and the interaction in the classroom influence how students learn, but also intrinsic factors such as their needs, personality, emotional status, motivation and aptitude. With the aim of finding out if students are aware of the role they must play today in the process of teaching and learning ELE (Spanish as a foreign Language), together with the theoretical framework, we present the results of a questionnaire carried out to the students of La Casa de Las Lenguas of the University of Oviedo, and another one aimed at teachers. With this study we have gotten closer to the reality of ELE classrooms. We have realised that the new educational and technological paradigm is being adopted by the protagonists of the educational process, who are increasingly aware of the new roles they must play.

Keywords: *Learn to learn, the learner's function, autonomy in teaching, new educational contexts in ELE, co-responsibility in the learning process*

ÍNDICE

ÍNDICE	1
I. INTRODUCCIÓN	3
1.1. Objetivos.....	3
1.2. Estado de la cuestión.....	4
II. SITUACIÓN ACTUAL DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS EN EUROPA	11
2.1. Enfoques y métodos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas.....	12
2.1.1. Panorama general.....	12
2.1.2. Evolución de la consideración del aprendiente.....	14
2.2. El MCER y el PCIC en la configuración del papel del aprendiente.....	18
III. DESARROLLO DE UNA COMPETENCIA DE APRENDIZAJE	23
3.1. La autonomía.....	24
3.2. El concepto de ‘interlengua’ y la competencia de aprendizaje.....	26
3.3. El error.....	28
IV. CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIENTE DE ELE	31
4.1. La edad.....	31
4.2. Aptitud y capacidades cognitivas: los estilos de aprendizaje.....	32
4.3. La motivación.....	34
4.4. La personalidad.....	37
V. EL PAPEL DEL ESTUDIANTE	39
5.1. El rol de alumno motivando al profesor.....	43
5.2. Aprendizaje fuera del aula.....	44
VI. LA FUNCIÓN DEL PROFESOR Y LA INTERACCIÓN EN EL AULA	47
6.1. Enfoques y metodologías en el aula.....	51
6.1.1. La era postmétodo.....	53
6.1.2. El enfoque por tareas.....	55
6.2. La interacción en el aula.....	56
VII. LOS NUEVOS CONTEXTOS TECNOLÓGICOS	61
VIII. PRESENTACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS	67
8.1. Introducción.....	67

8.2. Metodología	67
8.3. Análisis del cuestionario dirigido al alumnado.....	69
8.4. Análisis del cuestionario realizado al profesorado	77
CONCLUSIONES	83
BIBLIOGRAFÍA	89
ANEXOS.....	99

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

1.1. Objetivos

Este trabajo de investigación pretende reflexionar sobre el rol que debe asumir el aprendiente en el proceso de aprendizaje de una lengua. Nuestro objetivo es determinar el nivel de conciencia que el estudiante de idiomas tiene sobre su responsabilidad a lo largo de todo ese proceso, tanto dentro como fuera del aula de español como lengua extranjera (ELE). Además, prestaremos atención no solo a cómo esto le afecta en su propia autonomía durante la adquisición del español, sino también a cómo influye en la motivación del profesor. Es importante clarificar que en este trabajo nos centramos en un perfil determinado de aprendientes: estudiantes en un curso de español dentro de un contexto de instrucción formal y en una situación de inmersión lingüística.

La educación actual sitúa al discente en el centro del aprendizaje, rompiendo el concepto tradicional educativo, donde era el profesor quien ocupaba ese lugar. Sin embargo, queremos averiguar si docentes y aprendientes tienen conciencia de este cambio que les afecta directamente, a los primeros, en su manera de enseñar y en lo que enseñan, y a los segundos, en su manera de aprender y en lo que aprenden. Asimismo, nos interesa comprobar hasta qué punto esto se plasma en la realidad, y también si el uso de herramientas didácticas y de las metodologías actuales responde a ese nuevo enfoque educativo que se está dando no solo en Europa, sino también en otras partes del mundo. Es importante averiguar si los estudiantes son conscientes de que es necesaria su implicación en el aprendizaje de la lengua meta y que la mera instrucción formal no capacita para desarrollar una competencia comunicativa eficaz. Por eso queremos determinar cuál es su responsabilidad en el proceso de aprendizaje y cuál es la situación actual en las aulas de ELE. A esta pregunta pretende dar respuesta este trabajo de fin de máster (TFM). Pero, para ello, hemos de plantearnos más cuestiones, tales como las siguientes: ¿qué metodologías y actividades utiliza hoy el profesorado?; ¿están orientadas a dotar de autonomía al alumno en su propio proceso de aprendizaje?; ¿es parte de la labor docente motivar al alumno para ello?; ¿qué debe hacer el estudiante fuera del aula para seguir aprendiendo y reforzando sus conocimientos de español?; ¿qué papel juega la

motivación tanto para el profesor como para el alumnado?; ¿y qué papel tienen las nuevas tecnologías?

Respecto al marco teórico-conceptual, podríamos empezar por el enfoque comunicativo, que fue desarrollado por los académicos europeos como una alternativa acorde con la realidad social, económica, política y cultural de la Europa moderna. «Esta nueva concepción de la enseñanza-aprendizaje de la L2/LE recoge las aportaciones de varios campos de investigación, tales como la lingüística funcional británica (por ejemplo, J. Firth y M. A. K. Halliday), la sociolingüística estadounidense (por ejemplo, D. Hymes, J. Gumperz y W. Labov) y la filosofía del lenguaje o pragmalingüística (por ejemplo, J. Austin y J. Searle)» (*DTC-ELE: s. v. Enfoque comunicativo*). Otra teoría que ha influido en la visión actual de la enseñanza de lenguas es el sociococonstructivismo (Vigotsky, 1979). Este autor afirma que el aprendizaje es una experiencia social y colaborativa en la que cada individuo construye sus propios conocimientos mediante un proceso individual. De esta manera se comienza a hablar del aprendizaje autónomo (Knowles, 1972, 1990) y, ya dentro del ámbito de la didáctica de lenguas, encontramos a otros investigadores como H. Holec (1980) y L. Dickinson (1987) (*DTC-ELE: s. v. Autonomía en el aprendizaje*). Importantes son también las teorías que señalan el componente afectivo como condicionante del aprendizaje. La motivación, la ansiedad, la empatía o la autoestima desempeñan una función tan importante como los factores cognitivos, como han demostrado los estudios de Gardner y Lambert (1972), Arnold (2000) y Williams y Burden (2000). En el último tercio del siglo XX surgen algunos métodos que sitúan esta dimensión afectiva del aprendizaje de idiomas en un lugar esencial. La sugestopedia, la vía silenciosa, la enseñanza comunitaria de idiomas y la respuesta física total se encuentran entre ellos (Rosal Nadas, 2018: 142).

Fundamentales son las aportaciones de la teoría del aprendizaje y los estudios sobre la adquisición de segundas lenguas. Empezando por el conductismo, hasta el «cognitivismo, el enfoque humanístico, el interaccionismo social y el constructivismo. Los diferentes enfoques y métodos de enseñanza y aprendizaje de lenguas tienen su fundamento teórico en alguna de estas corrientes de la psicología» (*DTC-ELE: s. v. Aprendizaje de segundas lenguas*).

1.2. Estado de la cuestión

El papel del aprendiente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera ha evolucionado significativamente en los últimos años. En este

momento, la formación actual en idiomas enfatiza el uso comunicativo de la lengua y fomenta la autonomía del alumno, considerando su individualidad dentro del grupo. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), publicado en 2001, ha sido fundamental en este cambio, promoviendo un análisis de los últimos estudios sobre la enseñanza de idiomas y abogando por un enfoque centrado en el alumno como usuario activo de la lengua.

Así pues, la didáctica de enseñanza de español como lengua extranjera se centra en el estudiante. Según García Santa-Cecilia (1996: 14), «el enfoque humanista que orienta hoy día los planteamientos educativos es la consideración del alumno como eje de las decisiones que se adoptan en los planes de enseñanza».

Y según señala Lázaro Berdié (2021: 40):

[...] la metodología empleada en la enseñanza del español se ha centrado en el perfil del alumno y en sus necesidades, otorgándole un protagonismo absoluto a la hora de elegir el material que llevamos al aula, las diferentes dinámicas o agrupaciones.

Por otro lado, en el mundo globalizado de hoy, la enseñanza del español es un asunto cada vez más importante. La enseñanza debe intentar favorecer la comprensión de los rasgos socioculturales del español, por lo que se realizan actividades que «fomenten la reflexión del alumno sobre las similitudes y las diferencias entre la realidad social propia y la ajena» (García Santa-Cecilia, 1996: 15). Tanto el MCER en su capítulo 6 como el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) prestan atención a la competencia intercultural. Y esto repercutirá en el aprendiente de español, que debe poner en marcha diferentes elementos:

En primer lugar, el conocimiento de otras comunidades, particularmente las de España y los países de Hispanoamérica, que se irá integrando gradualmente en su propia experiencia de aprendizaje (hechos y productos culturales y saberes y comportamientos socioculturales). En segundo lugar, su conciencia intercultural, es decir, el conocimiento, la percepción y la comprensión de las similitudes y las diferencias entre su mundo de origen y el de las comunidades de España y de los países hispanos, en toda su diversidad y libre de estereotipos. En tercer lugar, las destrezas necesarias para establecer relaciones entre culturas, interactuar con personas, hechos y productos culturales, así como la capacidad de hacer de intermediario cultural entre miembros de diferentes comunidades y, por lo tanto, de afrontar con eficacia malentendidos culturales en situaciones conflictivas. En cuarto lugar, la orientación de sus motivaciones, creencias, valores, emociones, sentimientos, etc., hacia la empatía, la apertura, el interés, la atenuación de emociones negativas, etc. Y, finalmente, aunque no menos importante, la capacidad de incrementar progresiva e indefinidamente su capital de conocimientos, destrezas y actitudes, a partir de su participación reflexiva (planificación, ejecución, evaluación, reparación y ajustes) en las tareas que requieran las experiencias interculturales en las que participe (PCIC: cap. 12, «Introducción»).

En nuestros días, el PCIC es el documento de referencia para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera, según las normas establecidas en el MCER:

[...] la configuración interna del *Plan Curricular* proporciona un buen instrumento para la elaboración de materiales didácticos, ya que ofrece a los profesionales de la enseñanza-aprendizaje del español como Lengua Extranjera un surtido y variado material, de carácter lingüístico-comunicativo, para poder configurar las diferentes unidades didácticas que después se materializan en la enseñanza en el aula. (Blanco *et al.*, 2018:120)

Y esto determina en gran manera lo que sucede hoy en nuestras aulas y la aplicación de los nuevos enfoques en la enseñanza y aprendizaje del español. Precisamente, el PCIC establece los objetivos de cada uno de los niveles de referencia desde la perspectiva del aprendizaje del usuario, al que trata desde tres dimensiones: el alumno como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje más utilizadas en el aula de ELE, Martín Escribano (2023) menciona el enfoque comunicativo, el uso de materiales auténticos, el aprendizaje colaborativo, la instrucción diferenciada y el uso de la tecnología educativa. Cada una de ellas viene determinada por el nuevo enfoque didáctico en la enseñanza-aprendizaje del español y los nuevos roles que se confieren tanto a los aprendientes como a los docentes.

El enfoque comunicativo supone enfrentar al alumno a situaciones de la vida real por medio de la práctica y la experiencia, desarrollando así las habilidades lingüísticas necesarias para la comunicación efectiva. De esta manera, el estudiante puede desarrollar habilidades de conversación y comunicación efectiva aumentando su confianza para comunicarse en esta lengua. El uso de materiales auténticos familiariza al alumnado con el idioma teniendo acceso a diferentes recursos lingüísticos y culturales. En el aprendizaje colaborativo el estudiante debe trabajar en equipo y colaborar con sus compañeros en la resolución de problemas y la realización de actividades. Al mismo tiempo, practican la comunicación en español retroalimentándose unos a otros. Además, señala Martín Escribano (2023: § 5), es una «forma efectiva de fomentar la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje». La instrucción diferenciada, presente hoy en el aula de ELE, está directamente relacionada con el aprendiente, ya que persigue adaptar el proceso de enseñanza a las necesidades y características individuales de este.

El enfoque por tareas supuso un paso más dentro del enfoque comunicativo. Surgió en los años noventa y pronto llegó a las aulas de ELE. Según Fernández (2005: 103), «aporta un bagaje de experiencia y estudios que lo consolidan como metodología consistente y

eficaz». Fernández recurre al MCER como referente de este enfoque, ya que el marco presenta la lengua no como algo abstracto, sino como un instrumento de socialización que nos permite llevar a cabo las más variadas tareas en todos los posibles contextos en que el usuario o aprendiz se vean inmersos.

«El trabajo en el aula mediante tareas satisface la necesidad de adaptación al contexto de aprendizaje que exige la enseñanza de lenguas en la actualidad», señala León Manzanero (2014: 333), para quien «las tareas convierten tanto a alumnos como profesores en organizadores y gestores del proceso de enseñanza-aprendizaje» (333).

No obstante, si queremos determinar qué método se usa hoy en el aula de ELE, podemos traer aquí las palabras de Kumaravadivelu (2012: 2), para quien los profesionales de la enseñanza de idiomas recurren con frecuencia a un «método ecléctico» porque el concepto de ‘método’, como «producto del conocimiento profesional de un experto», no puede responder a sus expectativas, en la medida en que su «fin es la creación de un conjunto de principios y prácticas docentes susceptibles de ser usadas en cualquiera y en todos los lugares». Pero esto no puede dar respuesta a las necesidades y deseos de un grupo concreto de estudiantes ni cumplir con las experiencias y expectativas de un grupo específico de profesores. Kumaravadivelu (2012: 2) introduce el concepto de ‘posmétodo’ para nuestra era:

[...] que persigue el desarrollo de una pedagogía que a) es generada por los profesionales sobre el terreno, b) es sensible a las necesidades, deseos y situaciones concretas, c) está basada en las experiencias vividas por aprendientes y profesores y d) está conformada por tres principios organizativos: particularidad, carácter práctico y posibilidad.

Por último, debemos mencionar el uso de las nuevas tecnologías en el aula y las posibilidades que abren tanto a docentes como a estudiantes. El Instituto Cervantes (2018 [2012]), en el documento titulado *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, propone ocho competencias, entre las que se encuentra «servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo», y esto repercute en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje:

No solamente por la ventana de información que se ha abierto a profesores y alumnos [...], sino también por las enormes posibilidades de trabajo que se abren al introducirse en la red como fuente inagotable de datos con los que trabajar en el aula, como herramienta de creación de materiales o de uso de materiales ya elaborados. La actitud del estudiante hacia ese medio con el que ya está, en general, enormemente familiarizado, es proactiva y no cabe la menor duda de que la motivación al trabajar con Internet y sus recursos (blogs, wikis, redes sociales, etc.) se multiplica (Santiago Guervós y Fernández González, 2017: 746-747).

García Manga y Domínguez Pelegrín (2018: 136-137) afirman que el profesorado debe «potenciar la motivación del alumnado y mejorar su proceso de aprendizaje» sin olvidar «el papel activo, protagonista, que adquiere el alumnado y que, gracias al uso de las NN. TT. [nuevas tecnologías] puede alcanzarse y ser una realidad de manera mucho más fácil». Cuando hablamos de tecnologías hay que tener en cuenta tanto a los dispositivos como a las aplicaciones informáticas y la web. Los más extendidos entre los primeros son el teléfono móvil de última generación y la tableta, que «son un recurso ideal para fomentar la escritura, la creación y reproducción de muestras reales de lengua, permiten utilizar aplicaciones específicas para la enseñanza-aprendizaje de ELE y crear materiales interactivos» (García Manga y Domínguez Pelegrín 2018: 85). Las aplicaciones permiten realizar tareas variadas con esos dispositivos. Más adelante hablaremos de ellas. No obstante, como advierten estos autores, aunque las nuevas tecnologías son ya esenciales en nuestra vida y, por lo tanto, en la educación y en los procesos de enseñanza y aprendizaje del español, estas no pueden convertirse «en el fin último del proceso, principal problema o peligro que no debemos olvidar» (136). Tampoco son la panacea que hará que el aprendizaje sea más rápido y eficaz, como señalan Santiago Guervós y Fernández González (2017: 747), y debemos contar con los inconvenientes que pueden acarrear.

Estos puntos reflejan el estado actual del papel del aprendiente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Sin embargo, este es un campo en constante evolución y los métodos y estrategias pueden variar dependiendo de las necesidades específicas de cada estudiante y de los cambios que se produzcan en los diferentes ámbitos científicos y tecnológicos que tengan su aplicación en la enseñanza de idiomas.

A pesar de esta «revolución» que se ha producido en el modelo educativo, creemos que todavía falta avanzar en muchos aspectos para que las teorías puedan llevarse de forma plena a la práctica en las aulas. Por otro lado, el cambio de perspectiva que se requiere tanto del profesor como del alumno en la didáctica de lenguas debe ser conocido y reconocido por ambos para poder desempeñar el rol que les corresponde en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas y, en particular, de ELE.

Para poder llevar a cabo los objetivos que nos proponemos y dar respuesta a algunas de las preguntas planteadas en esta introducción, hemos desarrollado este TFM. En primer lugar, nos encargaremos de hacer un breve recorrido por la situación de la enseñanza-aprendizaje de ELE en las últimas décadas, especialmente desde los años setenta del siglo

pasado hasta la actualidad, explicando el rol que cada una de las teorías ha ido asignando al aprendiz. Hablaremos de la situación actual y las metodologías y estrategias más usadas en el aula de español. En el tercer capítulo abordaremos el desarrollo de la competencia de aprendizaje y repasaremos conceptos como el de ‘autonomía’, el de ‘interlengua’ y el de ‘error’. El cuarto capítulo da cuenta de las características del aprendiz y de las estrategias de aprendizaje. En los siguientes apartados definiremos el papel que el aprendiz desarrolla en su propio aprendizaje, así como la interacción en el aula y la función que debe desarrollar el profesor. Abordaremos la importancia de la tecnología, parte fundamental de los nuevos contextos de enseñanza. En la última parte, para saber el grado de conciencia que el alumnado tiene sobre su papel en su aprendizaje de español, hemos realizado un análisis descriptivo basado en los resultados de un cuestionario dirigido a los estudiantes de español de La Casa de Las Lenguas de la Universidad de Oviedo. Nuestro objetivo es poder valorar algunos aspectos referidos a su papel como aprendices y al grado de autonomía y responsabilidad que mantienen respecto de su propio aprendizaje de la lengua española, en un contexto de inmersión. También incorporamos un segundo cuestionario dirigido a los docentes de ELE del mismo centro, con el ánimo de poder valorar de qué manera fomentan la autonomía del alumno y su responsabilidad en el proceso de aprendizaje de la lengua, así como los recursos y herramientas que utilizan en sus clases de ELE.

CAPÍTULO II

SITUACIÓN ACTUAL

DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS

EN EUROPA

La enseñanza de lenguas extranjeras ha experimentado una revolución desde finales del s. XX y principios del s. XXI, al hilo de las nuevas teorías y enfoques que han ido surgiendo a partir de los años setenta en diferentes ámbitos científicos relacionados con la lengua y su aprendizaje. Fundamentales han sido los avances en gramática, pero también en sociolingüística y psicolingüística.

La aplicación de los nuevos enfoques teóricos que se interesan por el análisis de la lengua desde la perspectiva de la comunicación, así como las aportaciones de la historia del aprendizaje y la teoría de la educación, han convulsionado el mundo de la enseñanza de las lenguas extranjeras. (García Santa-Cecilia, 2002: 9-10)

Actualmente es el enfoque comunicativo y la enseñanza por tareas el modelo dominante en España, pero frente al entusiasmo mostrado en los primeros años, la propia experiencia ha hecho necesario redefinir algunos aspectos y planteamientos. Todavía no se ha encontrado el mejor ni único método para enseñar y aprender lenguas. Kumaravadivelu (2012: 2) introduce el concepto de ‘posmétodo’ y asegura que:

[...] persigue el desarrollo de una pedagogía que a) es generada por los profesionales sobre el terreno, b) es sensible a las necesidades, deseos y situaciones concretas, c) está basada en las experiencias vividas por aprendientes y profesores y d) está conformada por tres principios organizativos: particularidad, carácter práctico y posibilidad.

Y es que, para este autor, la presencia de un método es precisamente lo que hace que los profesores traten de adoptar un enfoque ecléctico, al darse cuenta en su experiencia diaria en el aula de que no existe método capaz de responder «a las necesidades y deseos de un grupo concreto de aprendientes, ni tampoco se aproxima a las experiencias y expectativas de un grupo determinado de profesores» (Kumaravadivelu 2012: 2).

Las investigaciones y teorías desarrolladas en diversos ámbitos, primero orientadas a la educación en general y, a partir de los años setenta, particularmente en la enseñanza de lenguas, han servido para redefinir el concepto de ‘enseñanza y aprendizaje’. «El enfoque humanista que orienta hoy día los planteamientos actuales educativos es la consideración del alumno como eje de las decisiones que se adoptan en los planes de enseñanza», según

García Santa-Cecilia (1996: 14). En cuanto al docente, este ha pasado a convertirse en guía y mediador de ese proceso, especialmente en la enseñanza de lenguas.

El MCER ha sido determinante en el enfoque actual de la didáctica de idiomas, que sitúa al estudiante en el centro del aprendizaje, reconociendo su autonomía e individualidad, y concibiéndole como un integrante activo en el uso comunicativo del idioma.

Pero antes de pasar a considerar el MCER y analizar los aspectos que nos interesan para nuestro trabajo, es importante recordar que, treinta años antes de que se editase, el Consejo de Europa (2007 [1979]) publicó el *Threshold Level (Un nivel umbral)*, que, como explica García Santa-Cecilia (2002: § 2), fue fundamental en la enseñanza de lenguas europeas. Este enfoque se basaba en las necesidades individuales de los alumnos y la interdependencia entre lengua y comunicación. La eficaz difusión del proyecto y la acogida en el ámbito educativo «convirtió el “nivel umbral” en sus adaptaciones a las distintas lenguas europeas, en el eje de las decisiones sobre el diseño y desarrollo de los cursos, programas y manuales de enseñanza» (2002: § 2).

2.1. Enfoques y métodos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas

2.1.1. Panorama general

En esos treinta años que separan la publicación de *Un nivel umbral* de la del MCER se han llevado a cabo numerosas investigaciones y experimentaciones en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, las cuales explican en buena medida por qué se ha llegado al panorama actual. Según Pavón Vázquez (2018: 70), «la aplicación de las distintas corrientes pedagógicas en el ámbito de la enseñanza de ELE ha corrido a la par de la propia evolución general de estas propuestas».

Desde los años setenta hasta la actualidad, la enseñanza y el aprendizaje de idiomas han sido influenciados por diversas teorías y enfoques pedagógicos que resumimos brevemente a continuación siguiendo a Pavón Vázquez. Según este autor (2018:70), la enseñanza de ELE estuvo dominada en sus inicios también por el Método Gramática-Traducción, que fundamentaba el aprendizaje en el léxico y la exposición metódica de normas gramaticales. Incentivaba la lectura y proponía ejercicios gramaticales y de traducción, en su mayor parte descontextualizados, y las clases se impartían en la lengua materna del alumnado. Este autor afirma que la esencia del método «perdura en la praxis de un buen sector del profesorado» (2018: 70).

En oposición a este método, surge el Método Directo, que se centraba en la exposición oral y en el aprendizaje de la gramática por inducción. En los años 70, y en la misma línea, predomina el Método Audiolingüe, «de corte conductista» y basado en la repetición y la memorización de patrones lingüísticos. Pero estos métodos pronto mostraron sus «carencias e incapacidad para abordar una enseñanza comunicativa, real y efectiva de la lengua», así que aparecieron los enfoques humanísticos. Pavón Vázquez (2018: 70-71) destaca el método de aprendizaje comunitario, «en el que pequeños grupos aprenden por medio de la dinámica en el uso de la lengua y en la guía que proporciona el profesor». También aparecen el método de respuesta total, en el que el alumno aprende realizando acciones, el método silencioso, «que promueve la producción oral del alumno mediante la autoayuda con otros alumnos mientras que el profesor utiliza la lengua de forma muy limitada», y la sugestopedia. Este último es un método que surgió a finales de los años setenta y trata de adaptar a la enseñanza de idiomas los fundamentos de la Sugestología, la ciencia que estudia cómo influye la sugestión en el comportamiento de los seres humanos. , —la influencia de la sugestión en la conducta humana— a la enseñanza de segundas lenguas. «Fue desarrollado por el psiquiatra búlgaro Georgi Lozanov, quien utilizó diferentes técnicas de relajación y sugestión para despertar y mantener la atención y así conseguir los mejores resultados de aprendizaje y de memoria» (*DTC-ELE: s. v. Sugestopedia*).

A medida que avanzaban los años ochenta, surgieron teorías cognitivas que destacaban el papel de la mente en el aprendizaje de idiomas, como el Método Comunicativo, que priorizaba la comunicación real sobre la gramática. Pavón Vázquez resume sus principios así:

Comunicativo significa semántico en el sentido de que, por ejemplo, las reglas gramaticales deben ser tratadas primordialmente como funciones comunicativas de la lengua; que la evaluación del uso por parte del alumno no debe descansar primariamente en la corrección sino en la capacidad para comunicarse; que las destrezas lingüísticas deben ser enseñadas y aprendidas de forma equilibrada; que el concepto de comunicación trasciende el nivel oracional para pasar a una dimensión discursiva; que el uso de la lengua cuyo uso se promueve debe ser real y auténtico; que se pueden aprovechar los conocimientos sobre aspectos comunicativos procedente de otras lenguas incluida la materna; y que deben considerarse dimensiones de gran importancia para la comunicación como el tema, el contexto y el papel de los distintos interlocutores (Pavón Vázquez 2018: 71).

En la década de los noventa se popularizó el enfoque socio-constructivista, que consideraba el aprendizaje como un proceso social y colaborativo, influenciado por teorías como el constructivismo y el aprendizaje situado. Desde entonces, han surgido

enfoques más centrados en el estudiante, como el aprendizaje basado en tareas, que, como recoge Pavón Vázquez (2018: 71), está «reconocido como uno de los métodos más efectivos incluso en el MCER» y «postula un abandono de la instrucción formal de los aspectos gramaticales a favor de una adquisición de un uso correcto de la lengua a través de la realización de actividades y tareas planificadas y dispuestas para favorecerlo». Este método pone el énfasis en la aplicación práctica del idioma en contextos significativos y auténticos. Además, y, este es uno de los aspectos que nos concierne, se pone el énfasis en la autonomía del alumno y en el aprendizaje a través de la acción. Las actitudes y los procedimientos se consideran una parte esencial del aprendizaje y se trata de una metodología que «puede ser adaptada para ser utilizada con cualquier libro de texto o material de enseñanza» (Pavón Vázquez 2018: 72).

2.1.2. Evolución de la consideración del aprendiente

Dentro de las diferentes metodologías que se han ido utilizando en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, queremos detenernos en la consideración o el papel que confieren al aprendiente y que ha ido evolucionando obligatoriamente a la par que estas. Marta Navarro Coy (2005: 255-278) ha escrito un artículo sobre este asunto que resume de forma muy clara las características de cada corriente metodológica, así como el grado de consideración que cada una de ellas concede al aprendiz. Con ese fin, divide las metodologías para la enseñanza-aprendizaje de lenguas en gramaticales y humanísticas. Dentro de las primeras, nos encontramos con el método tradicional o de gramática-traducción, en el que, como señalamos, el profesor es el protagonista: es él quien selecciona, transmite y evalúa los contenidos. El aprendiente, calificado siempre por esta autora de aprendiz, es —parafraseando a Ellis— «el aprendiz como recipiente», un «sujeto pasivo que no participa en el proceso de aprendizaje y al que se le atribuye una capacidad limitada para el aprendizaje» (Ellis 2001, en Navarro Coy 2001: 72).

Con la llegada del método directo, se potencia el lenguaje oral y se da paso a metodologías más comunicativas. Sin embargo, «se ignora todo lo relacionado con las facetas propias del aprendiz como ser humano: su realización personal, sus necesidades, sus sentimientos o sus estilos de aprendizaje» (261). Tampoco se perciben muchos cambios respecto a la figura del docente, que sigue siendo el protagonista en el aula «y en ningún momento involucra al estudiante en el proceso de aprendizaje con el objetivo de fomentar su responsabilidad en el mismo» (261).

El método audiolingual tampoco cambia nada en este sentido. Richard y Rodgers (1985:56) hablan del aprendiz como un organismo al que se puede entrenar para que produzca respuestas sin errores y cuyo único papel es el de responder a estímulos que generen dichas respuestas. Y es que la insistencia en evitar los errores, incluso obviando el aspecto semántico, es reflejo de lo «poco que se tiene en cuenta al aprendiz como persona y sus procesos mentales» (Navarro Coy 2005: 263). Citando a Rivers en su crítica al método audiolingual, esta investigadora indica que «se siguen negando las diferencias individuales en el aprendizaje de una lengua e ignorando todo aquello relacionado con el alumno en su dimensión humana: relaciones interpersonales, necesidades y motivación» (Navarro Coy 2005: 263).

La «Gramática Generativa» de Chomsky supuso una «revolución cognitiva» en Estados Unidos y una crítica al método audiolingual. Según Navarro Coy esto derivó en la aparición de numerosos métodos que cuentan ya con rasgos más humanísticos que gramaticales. Volveremos sobre ello en el apartado que la autora dedica a las teorías humanísticas.

Dentro de los métodos gramaticales, y compartiendo mucho con el método audiolingual, hallamos el método situacional. Las diferencias más significativas entre ambos surgen en relación con el lugar en el que se pusieron en práctica: el audiolingual en Estados Unidos y el situacional en Gran Bretaña. Ambos giran sobre los paradigmas conductistas y estructuralistas, pero lo que diferencia al segundo del primero es precisamente la noción de ‘situación’:

Lo que esta noción implica está relacionado con el hecho de que el lenguaje que se enseña ha de ser realista para el estudiante y, por lo tanto, presentado en el marco de una situación concreta (no descontextualizado como sucedía en el método audiolingual) de modo que el estudiante tenga la posibilidad de aplicarlo a situaciones de la vida real. (Navarro Coy 2005: 264)

El profesor continúa siendo el encargado de dirigir la clase, y del alumno se espera que escuche y repita lo que el docente diga, contestando a preguntas y ejecutando órdenes. Continúa sin permitirse el uso de la lengua nativa ni de la traducción en el aula. Los errores deben evitarse siempre.

Para esta autora, «las teorías de Chomsky dieron lugar a la aparición de una serie de métodos en Estados Unidos, mientras que en Europa comienzan a asentarse las bases de lo que más tarde se conocerá como el enfoque comunicativo» (Navarro Coy 2005: 263). Tanto en un país como en otro, las metodologías emergentes muestran rasgos más propios de una perspectiva humanística (Navarro Coy 2005 : 264-265).

El Método de Respuesta Física Total (MRFT), aunque sigue considerando al profesor como la figura protagónica, empieza a evitar «la excesiva corrección de los errores por considerar que esta puede influir negativamente en los alumnos» (Asher, Navarro Coy 2005: 265-266). Por otro lado, el aprendiz sigue sin tener ningún papel activo en los objetivos, contenidos o materiales. Sin embargo, como explica Navarro Coy, la MRFT dio un paso significativo al conceder importancia a la persona que aprende, tanto desde el punto de vista afectivo como cognitivo:

[...] en consonancia con las tendencias de la psicología humanística, se tienen en cuenta sus factores emocionales y se intenta fomentar su responsabilidad, respetando su ritmo de aprendizaje, y permitiéndoles que sean ellos quienes monitoricen y evalúen sus progresos y quienes decidan cuándo están preparados para pasar a la siguiente fase, en este caso al uso oral de la lengua. (Navarro Coy 2005: 266)

Uno de los métodos que da un paso cualitativo en cuanto al papel que se le concede al aprendiz es el método silencioso. Esta autora recoge el pensamiento del padre de este método, Gattegno (1963), para quien el aprendizaje tiene lugar cuando el aprendiz descubre y crea por sí mismo, y no cuando se limita a memorizar y repetir. Es precisamente a través del silencio del profesor como se trata de involucrar al alumno en su aprendizaje, quien tiene que «descifrar, a través de la asociación, sonidos y significados»(Navarro Coy 2005: 267). Además, este método empieza a manejar conceptos como ‘independencia’, ‘autonomía’ y ‘responsabilidad del que aprende’, que deben ser tenidos en cuenta por parte de quien diseña una metodología.

[...] para Gattegno, su método enseña a aprender una lengua, ya que la ausencia de correcciones y explicaciones por parte del profesor lleva al aprendiz a tener que confiar en sus propios criterios en cuanto a la formulación de reglas o corrección de errores, aunque también es cierto que en este método se fomenta en gran medida la colaboración e interacción entre aprendices, lo cual refleja una clara influencia de las tesis vygotskianas (Vygotski, Mind). (Navarro Coy 2005: 267)

En cuanto al profesor, su papel sigue siendo importante en el aula. La selección del contenido lingüístico y el diseño de las unidades depende de él exclusivamente, y los aprendices nada tienen que decir al respecto.

La sugestopedia concede un papel bastante pasivo al aprendiz. Su dinámica de aula consiste en utilizar la música, el decorado, etc., para crear un ambiente idóneo de aprendizaje «liberando al aprendiz de las tensiones y las barreras psicológicas que hacen que el cerebro no se utilice en todo su potencial» (Navarro Coy 2005: 268). Además, los cursos son intensivos y se presentan las unidades didácticas a los estudiantes junto a su traducción. El profesor va leyendo textos que deben resultar de interés para los alumnos,

que están cómodamente sentados y que, después, tendrán que poner en acción lo que han aprendido. En este sentido, la responsabilidad sigue recayendo en el profesor, aunque es cierto que esta metodología «pone especial énfasis en los factores emocionales del aprendiz y, en cierto modo, se tienen en cuenta sus intereses» (Sánchez, en Navarro Coy 2005: 268).

Todos estos métodos fueron cuestionados por diferentes motivos. Según Navarro Coy, uno de los más importantes es el de «haber ignorado casi siempre a la figura de la persona que aprende y el papel esencial que juega en el proceso de aprendizaje de la lengua como protagonista del mismo» (2005: 255).

Para esta autora, el método comunitario es el que presenta más características de una metodología humanística, tanto en la teoría como en la práctica en el aula. Lo define como un método «centrado completamente en el aprendiz, donde la dimensión no lingüística prima sobre la lingüística» (Navarro Coy 2005: 268). Es en este método donde los roles del profesor y del aprendiz sufren un cambio cualitativo, redefiniéndose.

Otro de los métodos en el que se detiene Navarro Coy es el enfoque natural. A la hora de aplicarlo al aula, nos encontramos con la necesidad de presentar un *input* comprensible e interesante, confiriendo importancia a todo lo que ayude a la comprensión oral y escrita. La expresión oral se va retrasando hasta que surja de forma natural. El trabajo del estudiante se centra en la comunicación significativa más que en la forma (Richards y Rodgers 1986: 133-134). El papel del profesor continúa siendo central, entre otras cosas, porque debe proporcionar el *input* necesario para que el aprendizaje se dé. Sin embargo, Navarro Coy (2005: 270) destaca el papel que se otorga a:

I) la necesidad de llevar a cabo prácticas significativas en lugar de prestar atención a la forma; II) la motivación de los aprendices; y III) a su implicación en el proceso, ya que sus necesidades en la lengua objeto constituyen la base de las actividades que se realizan, son ellos quienes deciden cuándo comenzar a hablar y, junto con el profesor, deciden el tiempo a dedicar a cada actividad.

De esta manera, llegamos al enfoque comunicativo, del que ya describimos anteriormente algunos de sus elementos y en el que se sustituye el concepto de ‘competencia lingüística’ por el de ‘competencia comunicativa’ (Hymes 1967). Este nuevo énfasis en el lenguaje como vehículo de comunicación será la base de las diferentes teorías surgidas a partir de los años setenta en Europa y que se engloban dentro del enfoque comunicativo. Para Navarro Coy (2005: 272), el enfoque comunicativo «aporta innumerables aspectos positivos al panorama de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras».

Se empiezan a interesar por cómo se aprende y se tienen en cuenta las cuatro destrezas. En el aula también se producen cambios, estimulando la creatividad y trabajando con actividades interactivas. Los alumnos y sus necesidades comunicativas pasan a un primer plano, «estableciéndose ente ellos y el profesor una relación de igualdad y cooperación en el aula» (Navarro Coy 2005: 272). Algunos autores también han reconocido ciertas limitaciones a este método. Como explica Navarro Coy, no podemos decir «que se ha superado el paradigma comunicativo», sino que —y cita a Coste (2000)— «se ha hecho más polifórmico, complejo y flexible, y que ha incorporado el tratamiento de la diversidad y el desarrollo de la autonomía como parámetros indispensables del proceso de enseñanza-aprendizaje» (Navarro Coy 2005: 272).

En resumen, la enseñanza de idiomas ha evolucionado desde enfoques centrados en la repetición hacia enfoques más interactivos y centrados en el estudiante, integrando principios cognitivos, sociales y constructivistas en la práctica pedagógica.

2.2. El MCER y el PCIC en la configuración del papel del aprendiente.

El enfoque actual en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, como hemos dicho anteriormente, viene impulsado en Europa y en España por la publicación del MCER, una obra que integra y considera de manera organizada las investigaciones más recientes sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas y que «está siendo ampliamente utilizada en Europa como instrumento de consulta fundamental, tanto en nuevos desarrollos curriculares como en estudios de investigación, dentro del campo de la lingüística aplicada» (MCER-VC, Presentación)

El MCER es un documento descriptivo que sirve de base común para la toma de decisiones metodológicas y un punto de partida para desarrollar herramientas, a la vez que interesa como instrumento de reflexión. Se ha elaborado partiendo de una visión constructivista del aprendizaje al considerar que «cualquier conocimiento nuevo no solo se añade a nuestros conocimientos anteriores, sino que está condicionado por el carácter, la riqueza y la estructura de nuestros conocimientos previos y, además, sirve para modificar y volver a estructurar estos conocimientos, aunque sea de forma parcial» (MCER: cap. 2, § 2.1.1).

Es importante recordar que no prescribe normas ni tampoco trata de ser una metodología ni un tratado teórico que se aplique de forma directa, ya que reconoce «que no existe un consenso respecto a la forma en que aprenden los alumnos que esté tan consolidado por la investigación como para que el *Marco de Referencia* se fundamente

en una teoría del aprendizaje en concreto» (MCER: cap. 6, § 2.2.1.). No obstante, una de las aportaciones más innovadoras de esta obra es el hecho de «considerar a los aprendientes como usuarios de la lengua y agentes sociales» concibiendo la lengua «como un medio de comunicación más que como una materia objeto de estudio» (MCER: cap. 6, § 2.2.2.). Considerar a los aprendientes como usuarios de la lengua significa aprender a utilizar la lengua, en lugar de aprender sobre la lengua. «Esto implica un cambio de paradigma tanto en la planificación de cursos como en la enseñanza, a través de la implicación y la autonomía del/la aprendiente» (MCER-VC, cap. 2).

Nos interesa centrarnos en lo que el Marco incorpora o suma en relación con el concepto de ‘aprendiente’ o ‘usuario de la lengua meta’ y a su papel en su propio proceso de aprendizaje. Como ya dijimos más arriba, el MCER considera al hablante como un agente social, es decir, un individuo que vive en una comunidad donde tiene que desarrollar diferentes tareas que le son necesarias para vivir. Concibe la lengua en una dimensión social, de manera que no solo se valoran los factores lingüísticos, sino también los extralingüísticos de la comunicación (Blanco *et al.*, 2018: 101). Según manifiesta el MCER (§ 5.1.3):

La actividad comunicativa de los usuarios no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizado por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad [...].

De esta manera, el documento quiere que nos planteemos «de qué formas se tienen en cuenta las características del alumno a la hora de preparar lo necesario para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de la lengua». En el mismo capítulo 5, se trata también otro aspecto fundamental en el nuevo paradigma didáctico en el que nos encontramos, que es la capacidad de aprender, el *saber aprender*, definida como «la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes, modificando estos cuando sea necesario». El Marco asegura que esta capacidad se puede desarrollar con la experiencia de aprendizaje, que tiene varios componentes, «la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, las destrezas fonéticas generales, las destrezas de estudio y las destrezas de descubrimiento y análisis».

De acuerdo con el MCER-VC (§ 2.2), considerar a los aprendientes:

[...] como seres plurilingües y pluriculturales significa permitirles utilizar, cuando sea necesario, todos sus recursos lingüísticos, animándolos a que vean similitudes y regularidades, así como diferencias entre las lenguas y las culturas. El esquema descriptivo del MCER y el enfoque orientado a la acción sitúan la coconstrucción de

conocimiento (a través de la interacción) en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que tiene consecuencias evidentes en el aula. Esta interacción se producirá a veces entre el/la profesor/a y el/la aprendiente o aprendientes, pero otras adoptará una naturaleza colaborativa entre los propios aprendientes.

Además, no debemos olvidar que el MCER tiene como objetivo «intensificar y diversificar la enseñanza de lenguas en Europa para que los europeos puedan hacer frente a los retos que plantea una realidad cada vez más plurilingüe y multicultural» (MCER-VC: «Presentación»). Por lo tanto, aprender una lengua es, para el MCER, un proyecto global de un ciudadano europeo, una actividad que no termina con el ciclo escolar, sino que se desarrolla a lo largo de la vida. Ejemplo de ello es el Portfolio y el Europass, «herramientas para ser utilizadas por todas las personas implicadas en la enseñanza-aprendizaje de idiomas para el fomento del plurilingüismo» (Blanco *et al.*, 2018: 109).

Pero si hablamos de enseñanza-aprendizaje de ELE, el documento de referencia tanto para docentes como para discentes es el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), que desarrolla y fija los *Niveles de referencia* para el español según las recomendaciones que, en su día, propusiera el Consejo de Europa en su Marco Europeo.

El PCIC es un recurso que ofrece a los docentes de ELE una detallada y variada información lingüístico-comunicativa para la elaboración de materiales y unidades didácticas que después puedan llevar al aula. Lo que más nos interesa señalar es la manera en la que este documento concibe al discente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE y, que, a su vez, ha determinado los contenidos, el enfoque y la estructura de este. De hecho, previamente al inventariado del material didáctico, el PCIC:

[...] establece los objetivos generales de cada uno de los niveles de referencia en función de tres grandes dimensiones desde la perspectiva del aprendizaje del usuario: el alumno como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo (Blanco *et al.*, 2018: 122).

Tanto el MCER como el PCIC abordan el proceso de aprendizaje por parte del usuario y el de enseñanza por parte del docente. Ambos procesos están estrechamente relacionados y en los dos documentos se expone una batería de preguntas en relación con el perfil de los aprendientes, así como con las destrezas de los enseñantes y el medio en que ejercen la docencia:

- a) ¿Qué tienen que hacer los estudiantes mediante el uso de la lengua?
- b) ¿Qué tienen que aprender para poder utilizar la lengua con el fin de conseguir esos fines?
- c) ¿Qué les hace querer aprender?
- d) ¿Qué tipo de personas son (edad, sexo, origen social y nivel educativo, etc.)?
- e) ¿Qué conocimientos, destrezas y experiencias tienen sus profesores?

- f) ¿Qué acceso tienen a manuales, obras de consulta (diccionarios, gramáticas, etc.), medios audiovisuales, ordenadores y programas informáticos?
- g) ¿De cuánto tiempo disponen o cuánto están dispuestos a emplear?

(MCER: XII)

Vamos a desarrollar de manera breve las cuestiones arriba mencionadas siguiendo a Blanco *et al.* (2018: 126):

- a) El uso de la lengua viene determinado por los discentes. A la hora de emplear una metodología hay que tener en cuenta a quién se dirige. No es lo mismo que sean personas que quieren hacer un uso instrumental de la lengua (comunicarse a través de ella), estudiantes para los que su aprendizaje forma parte de un programa curricular o colectivos que la necesitan de forma pasiva, tales como profesionales del comercio o la industria, traductores, etc.
- b) La respuesta a esta pregunta facilita la elaboración de las unidades didácticas y la selección de materiales didácticos.
- c) La motivación, que trataremos más adelante, es una de las cuestiones más señaladas en las últimas décadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aquí podemos introducir el Portafolio y la necesidad de actualizar el pasaporte lingüístico o *Europass* para que los aprendientes puedan recoger su progreso en el aprendizaje. Y esto repercute también en el diseño de las metodologías didácticas, que deben tener en cuenta aspectos como el origen social, la edad, el nivel educativo...
- d) En los tiempos actuales, parece obvio que todos los estudiantes tengan acceso tanto a los soportes en papel como a los informáticos, un aspecto que se ha de tener presente. El acceso a estos medios facilita la metodología docente, pero un uso inapropiado puede dirigir el aprendizaje hacia el fracaso o la desmotivación.
- e) Siempre debemos tener en cuenta el tiempo del que disponemos para que el programa de enseñanza pueda llevarse a cabo en su totalidad. Pero también es importante tener en cuenta el tiempo del que disponen los estudiantes fuera y dentro del aula.

En resumen, «el Consejo propone a todas las personas que se ocupan de la organización del aprendizaje de idiomas que basen su trabajo en las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos de los estudiantes» (MCER: XII). Y este es precisamente el enfoque que cobra interés a la hora de analizar el papel que el

aprendiente juega hoy en día en la enseñanza-aprendizaje de ELE, convirtiéndolo así en el eje central sobre el que gira el proceso.

Después de este recorrido por los diferentes métodos y enfoques de enseñanza-aprendizaje de idiomas, y tomando el MCER y el PCIC como documentos de referencia para docentes y discentes en la enseñanza-aprendizaje de ELE (Blanco *et al.* 2018: 120), podemos señalar que en la actualidad la enseñanza de idiomas se centra en el alumno desde la perspectiva de un uso de la lengua con fines comunicativos, poniendo el énfasis en los procesos naturales de aprendizaje, teniendo en cuenta la individualidad dentro del grupo y fomentando la autonomía del estudiante.

CAPÍTULO III

DESARROLLO DE UNA COMPETENCIA DE APRENDIZAJE

En el proceso de desarrollo y transformación de la educación y la enseñanza universitaria en Europa, el concepto de ‘aprender a aprender’, que parte de una noción constructivista del aprendizaje, ha marcado un punto de inflexión. Y es alrededor de este concepto como trataremos de definir el rol del estudiante en el proceso de aprendizaje, que aboga por que el aprendiente de lenguas asuma un papel activo y responsable de su propia formación. Se trata de reforzar la corresponsabilidad del aprendiente de lenguas, como señala Ambjoern (2013: 1), desarrollando una competencia de aprendizaje de lenguas. Para esta autora, la competencia de *aprender a aprender* ocupa un lugar central en el nuevo paradigma del ámbito pedagógico-didáctico que se viene desarrollando en las últimas décadas y que se caracteriza:

[...] por un cambio de enfoque del instructivismo al constructivismo, de la enseñanza al aprendizaje además del rol del docente como «contenedor de conocimientos» y mero transmisor de los mismos al rol del aprendiente como protagonista de su propio proceso de aprendizaje. (Ambjoern 2013: 2)

Se habla repetidamente de las diversas competencias que tiene que cultivar el aprendiz de lenguas. Según el MCER (§ 5), entre las competencias comunicativas que desarrollan los usuarios de una lengua se encuentran las competencias lingüísticas, las competencias sociolingüísticas y las competencias pragmáticas. Pero anteriormente el *Marco* menciona las competencias generales, que contribuyen también a esa competencia comunicativa: el conocimiento declarativo (saber), las destrezas y las habilidades (saber-*faire*), la competencia existencial (saber ser) y la capacidad de aprender (saber aprender).

Esta última, con carácter general, viene así definida:

[...] *saber aprender* es la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes, modificando estos cuando sea necesario. Las capacidades de aprendizaje de lenguas se desarrollan en el curso de la experiencia de aprendizaje. Permiten al alumno abordar con mayor eficacia e independencia los nuevos desafíos del aprendizaje de la lengua para ver qué opciones existen y hacer un mejor uso de las oportunidades. La capacidad de aprender tiene varios componentes como, por ejemplo, la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, las destrezas fonéticas generales, las destrezas de estudio y las destrezas de descubrimiento y análisis. (MCER: § 5.1.4)

Para definir la expresión *aprender a aprender* podemos acercarnos al *DTC-ELE*, según el cual:

[...] hace referencia al desarrollo de la competencia del aprendiente para reconocer su proceso de aprendizaje, aumentando así su eficacia, su rendimiento y el control sobre el mismo. Para lograrlo, el aprendiente debe desarrollar la conciencia metacognitiva mediante el entrenamiento en el uso de las estrategias metacognitivas, que le permitirán:

- tomar distancia respecto al propio proceso de aprendizaje, es decir, observarlo y analizarlo “desde fuera”;
- ser consciente de los propios procesos mentales;
- reflexionar sobre la forma en la que aprende;
- administrar y regular el uso de las estrategias de aprendizaje más apropiadas en cada caso;
- alcanzar la autonomía.

Cuando se habla de metacognición y de estrategias metacognitivas, Bonilla Traña y Díaz Larenas (2018: 1-17) apuntan que estamos aludiendo, siguiendo el paradigma metacognitivo de Flavell (1979), O’Malley y Chamot (1990), y Oxford (1990):

[...] a la capacidad que poseen los sujetos de regular su propio proceso de aprendizaje considerando dos niveles: el conocimiento metacognitivo y la regulación cognitiva. El conocimiento metacognitivo es la información que el sujeto posee sobre sus propios procesos cognitivos. La regulación metacognitiva incluye las estrategias metacognitivas de centralización, planificación y organización, y evaluación y monitoreo.

La metacognición presenta cuatro características:

- El reconocimiento de los objetivos que se quieren alcanzar con el esfuerzo mental.
- La selección de las estrategias para conseguir los objetivos planteados.
- La autoobservación del propio proceso de generación de conocimientos, para comprobar si las estrategias elegidas eran las adecuadas.
- La evaluación de los resultados para saber hasta qué punto se han logrado los objetivos.

(Burón, en Bonilla Traña y Díaz Larenas, 2018: 1-17)

3.1. La autonomía

Estamos hablando de la autonomía del estudiante, que es la voluntad y la capacidad de tomar decisiones para el propio aprendizaje y la capacidad de asumir la puesta en marcha de esas decisiones (Giovannini *et al.*, 2007: 25). Esta no se puede enseñar, sino que se desarrolla con la propia experiencia. Los docentes sí pueden promocionarla, según estos autores, fomentando «la capacidad de tomar decisiones, así como la independencia y la responsabilidad personal de los que están aprendiendo».

Existen numerosas definiciones sobre el concepto de ‘autonomía’. Ruiz Pastor ha realizado una revisión de los numerosos estudios y definiciones que distintos autores (Holec, 1985; Benson y Voller, 1997; Sinclair, McGrath, y Lamb, 2000; Little, Ridley, y Ushioda, 2003; Palfreyman y Smith, 2003; Barfield y Brown, 2007; Lamb y Reinders,

2006; Pemberton, Toogood, y Bareld, 2009; Vieira, 2009;, entre otros) han realizado hasta el momento. Siguiendo a esta autora, veamos algunas de ellas.

La expresión *autonomía del aprendizaje* dentro del ámbito de una lengua extranjera proviene de los primeros estudios que el Consejo de Europa realizó en la década de los años setenta (Benson 2001, en Ruiz Pastor 2015).

Asimismo, el proceso de instrucción y aprendizaje plantea la posibilidad de adoptar un enfoque innovador que permita al estudiante desempeñar un rol diferente al que ocupaba en la educación convencional, lo que a su vez modifica la función del docente:

Los aprendientes van a determinar en todo momento los objetivos, el progreso y la evaluación, pues ellos poseen la capacidad de responsabilizarse de su propio aprendizaje. Es así como surge el concepto de autonomía aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras, convirtiéndose en término recurrente en este campo. (Ruiz Pastor 2015: 48, siguiendo a Little 1991; Scharle y Szabó 2000 y Borg 2011)

Al mismo tiempo, en Estados Unidos, las investigaciones empiezan a enfocarse en las características de los alumnos que aprenden de una manera más efectiva y en las estrategias que usan para ello, muy vinculadas con la autonomía en el proceso de aprendizaje. Es a partir de este momento cuando los expertos se centrarán en explicar los aspectos prácticos de la autonomía del aprendizaje (Ruiz Pastor 2015: 48).

Holec (1981: 3) fue de los primeros en dar una definición del término *autonomía*, la cual sigue aún vigente. La define como la «habilidad de hacerse responsable del aprendizaje de cada uno». Como explica Ruiz Pastor (2015: 50), la *responsabilidad* es un elemento recurrente en otras definiciones del término *autonomía* (Little 1991). «Benson (1997) propone tres tipos de autonomía de aprendizaje, específicamente para el aprendizaje de lenguas: una dimensión técnica, otra psicológica y finalmente una versión política» (Ruiz Pastor 2015: 50).

La autora explica que, en la dimensión técnica, el concepto de ‘autonomía’ está estrechamente relacionado con el positivismo. «El profesor, en este contexto, no interviene en el proceso de aprendizaje. En efecto, “autonomía” define esas situaciones en las que los aprendientes se hacen cargo de su propio proceso de aprendizaje» (Ruiz Pastor 2015: 51). Entonces, la cuestión importante es la de dotar al alumnado de las técnicas y habilidades indispensables para afrontar satisfactoriamente esas situaciones.

Desde un punto de vista psicológico, «y en relación con las teorías constructivistas, ‘autonomía’ se refiere al conjunto de actitudes y habilidades que permiten al aprendiente responsabilizarse sobre su propio aprendizaje» (Ruiz Pastor 2015: 51).

Finalmente, el concepto de ‘autonomía’, desde la óptica política, hace referencia a poder alcanzar el control de los «procesos y contenidos del aprendizaje» tanto desde el punto de vista individual como «dentro del contexto institucional donde tenga lugar el aprendizaje» (Ruiz Pastor 2015: 51).

La mayoría de las definiciones mencionadas presentan una perspectiva asocial, según el punto de vista de Hall y Beggs (1998), ya que al hablar de interdependencia se refieren a un elemento interno del individuo, a un estado de la mente individual. Estos autores defienden el uso de la lengua en contexto, la interacción, para así ofrecer al aprendiente la oportunidad de crear conocimiento. Oxford (2003) introduce la perspectiva sociocultural, que alude al aprendizaje mediado, pues para que el aprendiente se desarrolle es necesario que se relacione en grupo con otros aprendientes y con el profesor aprendiendo con ellos y de ellos (*cf.* Ruiz Pastor 2015: 51).

Por otra parte, algunos autores señalan que la autonomía no es una metodología, aunque sí favorece la eficiencia en el aprendizaje. Además, es algo variable, que no se da de la misma manera en todos los alumnos ni en las mismas áreas. Erdocia Iñiguez (2014: § 2), refiriéndose a Little, dice:

Muestra su cautela ante la manera en la que los alumnos llegan a un particular estado que les permite actuar autónomamente ya que es un proceso laborioso y su permanencia en el tiempo no está asegurada. Además, el carácter variable de la autonomía hace que un alumno que muestre un gran grado de autonomía en un área pueda no mostrarla en otra. Afirma que, mientras que el desarrollo del aprendizaje autónomo depende del grado de responsabilidad adquirida para saber qué, cómo y por qué se aprende, el efecto final de la autonomía es permitir superar las lindes del aprendizaje formal en un entorno de aprendizaje más amplio (Little, 1999). Este autor se refiere a las diferencias individuales al advertir de que la autonomía del aprendiente puede tomar numerosas concreciones diferentes según variables como la edad, el grado de consecución del aprendizaje, la percepción de sus necesidades, etc.

3.2. El concepto de ‘interlengua’ y la competencia de aprendizaje

Para que estos procesos se den, es imprescindible que los aprendientes asuman la corresponsabilidad en su propio aprendizaje. Para entender esto, conviene hablar del concepto de ‘interlengua’, muy relacionado con el de ‘autonomía’. Podríamos definir la *interlingua* como un sistema lingüístico individual que construye el alumno en su deseo de comunicarse en la L2 que está aprendiendo, en este caso, el español. Este término fue acuñado por Selinker (1972, trad. por Liceras 1992: 83):

[...] cuando formulemos los principios relevantes para una teoría del aprendizaje de lenguas segundas estaremos completamente justificados, quizá hasta obligados, a presentar como hipótesis la existencia de un sistema lingüístico independiente [...] Llamaremos «interlengua» (IL) a este sistema lingüístico.

Es bastante evidente que este proceso individual de aprendizaje necesita la participación y autonomía del aprendiente y que, por lo tanto, no se puede imponer; antes bien, es un proyecto personal del que aprende. «Un estudiante autónomo requiere conocimiento, actitud positiva, capacidad de reflexión y una predisposición a ser proactivo en la autogestión y en la interacción con los demás» (Ambjoern 2013: 3). Pero estas características no son innatas ni podemos presuponer que los estudiantes de una lengua vendrán con ellas adquiridas, así que será conveniente desarrollarlas en los niveles iniciales de estudios para poder conseguir un aprendiente de lenguas autónomo y corresponsable. Si hablamos de *corresponsabilidad*, hablamos de *reciprocidad*, que en este caso supone la colaboración entre el docente y el aprendiente dentro del proceso de desarrollo de la interlengua y del aprendizaje en general.

Las publicaciones referentes al desarrollo de la competencia de aprendizaje de los estudiantes se centran en que estos tomen conciencia sobre aspectos de sí mismos, como sus necesidades educativas, sus estilos de aprendizaje..., pero la experiencia parece demostrar que no es suficiente para alcanzar una corresponsabilidad real por parte del aprendiente (Ambjoern 2013: 4). Para desarrollar una competencia de aprendizaje de lenguas es necesario un fundamento teórico del aprendizaje que se adapte al nivel estudiantil del alumno. «Uno de los requisitos necesarios para el desarrollo de la competencia de aprendizaje de lenguas del estudiante es la existencia de la didáctica de asignatura que le sirva de fundamento» (Ambjoern 2013: 5).

Una de las afirmaciones que realizábamos en la introducción hacía referencia a la insuficiencia de la instrucción formal en un aula para aprender español y saber comunicarse en esta lengua de manera fluida. Por otro lado, hemos señalado el papel central que juega en todo esto el concepto de ‘interlengua’, un proceso que se desarrolla por la formación y verificación de hipótesis y que el alumno va componiendo a través del *input* que recibe en el aula, pero también del *input* externo. Por eso, es erróneo pensar que el mero *input* de la enseñanza puede ser suficiente para construir una interlengua que comprenda todos los componentes de la competencia comunicativa. Sin embargo, son muchos los alumnos que creen que son suficientes las horas de clase y la práctica lingüística en el aula, sin tener presente el trabajo fuera de ella y por sí solos, que es imprescindible para el desarrollo de una competencia comunicativa eficaz y para evitar la fosilización y el retroceso de su aprendizaje (Ambjoern 2013: 7).

Y es que, precisamente, esto es lo que sucederá si la interlengua no se sigue desarrollando y revisando según las reglas que se han ido interiorizando. Bien es cierto que el propio Selinker (1972) asegura que esto ocurre en el 95 % de los casos, ya que alcanzar un nivel de lengua meta es muy difícil si no se vive un periodo largo de tiempo en el país de dicha lengua. Pero también es notorio que existen otros factores como la desmotivación del aprendiente, su falta de necesidad, el distanciamiento cultural o la falta de dedicación y actividad por parte del mismo, y más aún en los periodos no lectivos.

También es importante que los estudiantes conozcan el funcionamiento de la interlengua, que no es un proceso lineal ni acumulativo, sino una progresión en la que los aprendientes, al principio:

[...] exhiben un alto nivel de precisión para después aparentemente retroceder antes de que su rendimiento vuelva a regirse según las normas de la lengua meta. Está claro que esto se produce porque los aprendientes reorganizan sus conocimientos existentes para así poder dar cabida a nuevos conocimientos. (Ellis, en Ambjoern 2013: 9)

Si los alumnos son conscientes de que esta reestructuración forma parte del proceso, no se desmotivarán tanto cuando se produzcan retrocesos en su aprendizaje.

3.3. El error

Otro de los conceptos que hemos de tener en cuenta a la hora de analizar el comportamiento de los estudiantes de español es el de ‘error’, que en muchas ocasiones interfiere en su aprendizaje, por lo que es importante dejar claro que es parte natural del desarrollo de la interlengua. Tradicionalmente, el error se ha considerado como un elemento negativo que había que eliminar. Según Blanco Picado (2012) «el error siempre es una transgresión, desviación o uso incorrecto de una norma, que en el caso que nos ocupa puede ser lingüística, pero también cultural, pragmática, y de una gran variedad de tipos más».

A partir de las aportaciones del Análisis de Errores y de la hipótesis de la interlengua, Pavón Vázquez (2018: 81) explica que la visión se modificó:

[...] los errores se empezaron a ver como pruebas de que se estaba produciendo un proceso creativo, y de este modo los errores se empezaron a considerar como manifestaciones de los procesos internos que se encontraban en funcionamiento en el camino de aprendizaje de la lengua.

Y este es el concepto de ‘error’ que interesa al estudio del aprendizaje y conocimiento de lenguas extranjeras, un concepto no normativo. Para Blanco Picado (2012), la actitud que el docente adopte frente a los errores depende de cómo conciba la adquisición de una

lengua. «Si sabemos cómo se aprende una lengua podremos saber por qué se producen los errores y establecer así los medios para evitarlos. El problema es que hasta ahora no se ha podido construir una teoría sobre la adquisición de una lengua extranjera» (Blanco Picado 2012). Los estudios que empezaron a tratar estos problemas son relativamente recientes y además se trata de un fenómeno complejo. Blanco Picado (2012) los resume empezando por el enfoque conductista que considera el aprendizaje como la adquisición de hábitos a través del estímulo-respuesta, mientras que el Modelo de la Gramática Universal postulaba universales lingüísticos y la capacidad innata del ser humano para desarrollar el lenguaje. La teoría cognitiva de Chomsky introdujo la idea de una gramática universal y destacó la importancia de los procesos mentales en la adquisición lingüística. Más tarde se desarrolló el Análisis Contrastivo (Fries, 1945; Weinreich, 1953 y Lado, 1957), que compara la lengua materna (LM) con la lengua extranjera (LE) para prevenir errores en el aprendizaje. Sin embargo, se descubrió que no todos los errores se debían a influencias de la LM, lo que llevó al surgimiento del Análisis de Errores (Corder, 1967) y del concepto de 'interlengua' (Selinker, 1969, 1972), que reconoce el proceso creativo y adaptativo del aprendizaje.

Los errores son parte natural del proceso de aprendizaje y deben ser considerados como indicadores de la interlengua del estudiante. Debemos adoptar un enfoque positivo hacia el error, fomentando que los estudiantes lo vean como una oportunidad de aprendizaje en lugar de algo a evitar. Y tenemos que ser capaces de crear un ambiente donde los estudiantes no se sientan constantemente evaluados y sancionados, lo que podría generar miedo al error y obstaculizar su progreso. Por lo tanto, se trata de concebir los errores no como interrupciones negativas, sino como desviaciones respecto de la lengua meta necesarias en el proceso de adquisición de lenguas (Blanco Picado 2012).

CAPÍTULO IV

CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIENTE DE ELE

Para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera, el docente necesita conocer las características de sus aprendientes y, así, estar en condiciones tanto de guiarles en dicho proceso de la mejor manera posible como de diseñar los programas y contenidos didácticos más adecuados para ellos.

Para Santiago Guervós y Fernández González (2017: 774), la tipología de los aprendices es muy variada y «son muchos los parámetros que los diferencian y apenas estamos empezando a entender en qué medida resultan relevantes en el aprendizaje de L2/LE». Algunas de ellos son la edad, las capacidades cognitivas, la motivación, la personalidad y los estilos de aprendizaje.

4.1. La edad

Sin lugar a dudas, este elemento es uno de los más utilizados para clasificar a los aprendientes en tres grupos: niños, adolescentes y adultos.

La Hipótesis del Período Crítico (HPC) (*Critical Period Hypothesis*) enunciada por Lenneberg (1967) sugiere que la capacidad para aprender el lenguaje con naturalidad se estanca o disminuye al llegar a la pubertad. Durante la década de los sesenta, setenta y ochenta se realizaron estudios aislados sobre este asunto y, como explican Santiago Guervós y Fernández González (2017: 147), «fue a partir de los noventa cuando se vio sometida a un intenso escrutinio con abundancia de estudios experimentales». Esta hipótesis resultó aún más controvertida en L2/LE:

Aunque intuitivamente parece claro que la capacidad para adquirirlas es menor en los adultos que en los niños, hay muchas cuestiones por aclarar. En primer lugar, no es fácil establecer límites claros para el inicio y fin del periodo, incluso no parece que sea el mismo para los diferentes niveles lingüísticos. En segundo lugar, hay aprendices que parecen alcanzar una competencia nativa en L2/LE a una edad adulta, lo que cuestiona la hipótesis. En tercer lugar, no está tampoco claro si la causa es biológica, social o de otro tipo. Este conjunto de indefiniciones son las que han hecho preferible el uso de un término menos comprometido, el de periodo sensible. (Santiago Guervós y Fernández González, 2017: 147)

También es importante señalar que el factor edad puede ser tratado desde un punto de vista biológico y desde uno sociológico. Según explica Alcaraz Andreu (2007: 207), los

niños, por un lado, poseen una mayor plasticidad neuronal que se adapta mejor al aprendizaje lingüístico, aunque tengan un cerebro menos maduro. De esta manera, el componente edad resulta de interés desde una perspectiva teórica si la justificación tiene una base orgánica. Pero, como explica la autora, «si se reduce al ámbito de la experiencia, se convierte en otra variable de tipo psicológico y cultural que se puede manipular fácilmente de manera que aumenta notablemente el rendimiento de los adultos y se nivela con el de los niños» (Alcaraz Andreu 2007: 207).

Para Santiago Guervós y Fernández González (2017: 775) parece claro que los niños en contextos de L2 normales aprenden con más facilidad que los adolescentes y adultos; sin embargo, estos dos autores añaden, citando a Muñoz (2008), que es necesario diferenciar cuando lo hacen en un entorno natural a cuando lo hacen en uno académico:

La lengua meta está limitada a 2 o 4 sesiones semanales de aproximadamente 50 minutos, 2) La exposición a la lengua meta durante esos periodos de clase puede estar limitada tanto en la fuente (principalmente el profesor) como en la cantidad; 3) la lengua meta no es la lengua de comunicación entre los estudiantes; 4) la fluidez oral del profesor en la lengua meta puede ser limitada; 5) la lengua meta no se habla fuera de clase. (Muñoz, 2008: 578-579, en Santiago Guervós y Fernández González 2017: 175)

De esta manera, siguiendo a estos autores, la edad de inicio deja de ser un factor tan decisivo y son otras las circunstancias que pueden influir, como la cantidad y calidad de la exposición a la lengua meta.

Como afirma Custodio Espinar (2021: 13), son muchos los argumentos basados en estudios empíricos que demuestran a lo largo de la historia «las diferencias que existen en el aprendizaje de las lenguas asociado a la edad».

A la hora de centrarnos en la enseñanza de una LE, el factor de la edad está relacionado con la forma en la que aprenden los estudiantes y, por lo tanto, con los métodos que utilizan los profesores, que deben potenciar al máximo esas características del aprendizaje. «Es decir, ningún método único es mejor para una edad u otra en sí mismo, sino que es la combinación adecuada de diversos enfoques y sus respectivos métodos de enseñanza lo que favorece la eficacia del aprendizaje» (Custodio Espinar 2021: 17).

4.2. Aptitud y capacidades cognitivas: los estilos de aprendizaje

El de la aptitud y las capacidades cognitivas del aprendiente es otro de los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje de una lengua y que lleva a plantearse muchas preguntas, tales como las siguientes: ¿hasta qué punto las capacidades cognitivas de una

persona influyen en el proceso de aprendizaje de idiomas?, ¿se trata de un talento innato?, ¿el hecho de que algunas personas tenga más facilidad para aprender una lengua está relacionado directa y solamente con su capacidad intelectual? Estas cuestiones no parecen tener aún respuestas claras, aunque sí existe un test que evalúa la aptitud lingüística. Fue desarrollado por Carroll (1958), quien elaboró el *Modern Language Aptitude Test* (MLAT) para medir la capacidad de aprender una L2/LE en relación con otros individuos. Existe una versión en español, el MLAT, para niños de entre 8 y 11 años.

Según el *DTC-ELE* (s. v. *Aptitud*), para J. Carrol, «la aptitud para aprender lenguas consta de cuatro habilidades independientes: la habilidad para codificar la fonética, la sensibilidad gramatical, la habilidad para aprender por repetición y la habilidad para aprender una lengua inductivamente».

Pero la aptitud para L2/LE también se ha relacionado con otros parámetros, como la inteligencia, la capacidad verbal en la L1 o la memoria. También se vincula con los estilos de aprendizaje y los tipos de inteligencia.

Según Srivoranart (2015: 933), los estilos de aprendizaje, que el alumno debe conocer, son una de las variables individuales más importantes porque «determinan cómo aprende cada uno», lo que afecta de alguna manera a los otros factores. «Normalmente los estudiantes dominan, como mucho, uno o dos estilos, aunque lo más apropiado sería que el aprendiz los controlara en la misma proporción. Según esta autora, no existe aún un «consenso sobre lo que son y lo que abarcan» los estilos cognitivos, aunque la mayoría de las definiciones sí coinciden en que el estilo de aprendizaje, como afirman Alonso *et al* (2002: 45), «consiste en el modo en que «la mente procesa la información o cómo es influida por las percepciones de cada individuo»

El *DTC-ELE* (s. v. *Estilos de aprendizaje*) habla de la proximidad del estilo de aprendizaje al estilo cognitivo, pero indica que el primero es más amplio que este. No obstante, «existen numerosos académicos que confirman que los estilos de aprendizaje no solo están determinados por los rasgos cognitivos sino también por los rasgos afectivos y fisiológicos» (Srivoranart 2015: 934). Entre ellos, Villanueva (1997: § 1), que indica lo siguiente:

La noción de estilo de aprendizaje se superpone a la de estilo cognitivo pero es más comprensiva puesto que incluye comportamientos cognitivos y afectivos que indican las características y las maneras de percibir, interactuar y responder al contexto de aprendizaje por parte del aprendiz.

Esta misma autora rehúye de asignar un estilo de aprendizaje a un determinado estudiante, aunque reconoce que pueden existir tendencias individuales a desarrollar unas u otras estrategias. Sin embargo, señala que «la investigación empírica ha mostrado que un mismo individuo puede aplicar distintas estrategias, pertenecientes a distintos estilos de aprendizaje, si se ve enfrentado a tareas o experiencias distintas» (Villanueva 1997: § 1). En definitiva, los estudiantes pueden elegir entre diferentes estilos de aprendizaje dependiendo del contexto.

Respecto a la caracterización de los estilos de aprendizaje y su clasificación, aún existe mucha confusión. Esto es lo que se dice al respecto en el *DTC-ELE* (s. v. *Estilos de aprendizaje*):

Los estilos de aprendizaje suelen caracterizarse mediante la contraposición de unos con otros: así se distingue el estilo reflexivo frente al impulsivo, el analítico (también aprendizaje por partes) frente al global (también estilo gestual), el extrovertido frente al introvertido, el que manifiesta una dependencia del campo frente al que es independiente del campo, etc. También es frecuente relacionar estilo de aprendizaje con tipo de percepción, lo que permite distinguir entre alumnos visuales, auditivos, táctiles y cinésicos. Propuestas como la de las inteligencias múltiples de H. Gardner, quien sostiene la existencia de varios tipos de inteligencia (espacial, musical, cinésica, interpersonal, intrapersonal, lingüística y lógico-matemática), o la de L. Knowles, el cual distingue hasta cuatro estilos de aprendizaje (el concreto, el analítico, el comunicativo y el basado en la autoridad), aportan datos interesantes para el estudio de los estilos de aprendizaje. A pesar de todos estos esfuerzos, los datos disponibles en este campo son en ocasiones confusos, aún no se han superado importantes problemas de medición y la caracterización de los estilos de aprendizaje no parece definitiva.

El conocimiento de los estilos de aprendizaje de los alumnos es importante, además, «para ajustar la programación de estudios a sus preferencias y sus intereses con el fin de que puedan desarrollar al máximo su potencial y sus habilidades» (Srivoranart 2014: 933). Cada persona desarrolla de forma distinta estas inteligencias, lo que influye en su manera de aprender. Y algunos autores, como Palmberg (2011) (en Santiago Guervós y Fernández González 2017: 784), proponen diferentes actividades según el tipo de inteligencia. Las citaremos en el capítulo dedicado a la actividad en el aula.

4.3. La motivación

Que la motivación juega un papel importante en las personas a la hora de lograr sus metas es algo ya conocido. Pero a la hora de definir exactamente qué es la motivación, nos podemos encontrar con diferentes teorías y significados. Existen múltiples definiciones del concepto de ‘motivación’. Williams y Burden (1999: 128) la definen

como «un estado de activación cognitiva y emocional, que produce una decisión consciente de actuar y que da lugar a un periodo de esfuerzo intelectual y/o físico sostenido, con el fin de lograr una meta o metas previamente establecidas».

Si nos centramos en la enseñanza-aprendizaje de una L2 o LE, nos encontramos con que la motivación está considerada como un factor esencial que influye en los resultados de aprendizaje. Castro Viúdez (2015: 213) escoge las definiciones de dos autores. En primer lugar, Dörnyei (2005), para quien la motivación es «una fuerza que sirve como el motor inicial que genera ganas de aprender y más tarde, como una fuerza que ayuda a mantener el largo y normalmente laborioso esfuerzo de adquirir una lengua extranjera» (Dörnyei, en Castro Viúdez 2015: 213). Después, cita el informe *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza*, de Ellis (2005).

Este autor considera la motivación como el elemento primordial para que un estudiante de lengua alcance un grado de «proficiencia», además de la aptitud lingüística.

En 1959, los psicólogos canadienses Gardner y Lambert fueron pioneros en demostrar una conexión estadísticamente significativa entre la motivación del estudiante y el aprendizaje de un idioma extranjero. Introdujeron la idea de que la motivación para aprender una lengua está impulsada por el deseo de identificarse e integrarse en una comunidad que la habla (Gardner y Lambert 1972: 12). . En 1985, Gardner diferencia entre dos tipos de motivación: la integradora y la instrumental. Dentro de la primera, señala tres factores: «el deseo por aprender o poder utilizar la lengua en cuestión, las actitudes hacia el aprendizaje de esta y el esfuerzo que uno está dispuesto a hacer». Respecto a la segunda, la relaciona con el hecho de aprender una lengua extranjera como vía para mejorar el estatus social laboral.

Castro Viúdez (2015: 116) explica que con el tiempo, varios estudios «han probado que hablar solo de dos tipos de motivación (integradora e instrumental) no es suficiente para explicar las múltiples razones que los estudiantes de un mundo globalizado tienen para aprender una lengua extranjera». Según Viúdez, en 1995 Norton, añade el concepto de ‘identidad social’:

La identidad social de un aprendiz de lengua extranjera es múltiple y contradictoria. Tendrán éxito en el aprendizaje si son capaces de construir una identidad que les capacite para imponer sus derechos a ser escuchados, y por tanto, llegar a ser sujetos del discurso. Pero esto requiere inversión, algo que los aprendientes solo harán si creen que sus esfuerzos incrementarán el valor de su capital cultural, por ejemplo, si se les da acceso al conocimiento y modos de pensamiento que les capacitará para funcionar con éxito en diferentes contextos sociales. (Norton 1995: 14)

Asimismo, es importante señalar que cada individuo se motiva de forma diferente y que, además, no solo los factores internos (motivación intrínseca) intervienen en la motivación, sino también los externos (motivación extrínseca). Es una idea de la que se hace eco el *DTC-ELE* (s. v. *Motivación*):

La motivación extrínseca es aquella en la cual las razones del individuo para hacer algo provienen del exterior; en la intrínseca, por el contrario, el individuo realiza una actividad concreta como consecuencia del interés personal que tiene en ella o de la atracción que siente por ella.

Dentro de la motivación, Williams y Burden (1999: 129) distinguen tres fases: los motivos para emprender una actividad concreta, que pueden haber recibido influencias externas e internas de tipo personal; la decisión de hacer algo y, por último, sostener el esfuerzo requerido para poder finalizar la actividad.

Por otro lado, y como explica Castro Viúdez (2015: 217), la globalización ha modificado la manera de «ser y estar en el mundo», así que las razones o motivos que pueden llevarnos hoy en día a querer aprender una lengua «se han multiplicado exponencialmente».

Dörnyei (2009) expuso el «Sistema del yo motivacional en L2», que parte de los tres yoes posibles propuestos por Ruvolo y Markus (1992), y recogidos por Castro Viúdez, (2015: 218):

- a) Las ideas de lo que los individuos deberían llegar a ser
- b) Lo que a ellos les gustaría llegar a ser y
- c) Lo que a ellos les daría miedo llegar a ser

(Ruvolo y Markus 1992)

Dörnyei construye su sistema motivacional en torno a los diferentes yoes posibles de cada individuo y explica cómo se pueden convertir en acciones con la ayuda del profesor y de algunas condiciones, como que el alumno tenga una auto-imagen futura deseada, que sea vívida y esté elaborada, que esté acompañada de estrategias efectivas...

Castro Viúdez (2015: 218) subraya un punto relevante y es que los yoes posibles conllevan imágenes y sensaciones concretas, lo que facilita la definición de objetivos a futuro. Solo aquellos estudiantes que tengan una visión clara y estructurada de su yo ideal en el nuevo idioma, el yo que desean llegar a ser, lograrán alcanzar su meta. Si un estudiante puede imaginarse hablando con fluidez el idioma extranjero, le será más fácil comunicarse en situaciones reales, ya que habrá experimentado mentalmente ese escenario, como si ya lo hubiese vivido. Algunos materiales actuales se han basado en

esta teoría y promueven la imaginación y las imágenes en la clase de lengua, como apunta la autora. (Castro Viúdez 2015: 218)

En el capítulo dedicado a la práctica en el aula y el papel asignado al profesor, veremos las propuestas y el papel que puede desempeñar este en promover esa motivación.

4.4. La personalidad

El concepto de ‘personalidad’ es complejo, al igual que su relación con el aprendizaje de lenguas. Para entender su significado, hemos escogido la definición de Allport (1937), dentro de las muchas que existen. Este psicólogo estadounidense fue uno de los primeros en estudiar la personalidad y la define como «la organización dinámica, en el interior del individuo, de los sistemas psicofísicos que determinan su conducta y su pensamiento característicos» (Allport, en Salvaggio 2014: Introducción). Por lo tanto, podemos decir que la personalidad es algo interno, dinámico, no solo mental y neurológico, sino también físico y que además es un rasgo individual, propio de cada uno.

Según Santiago Guervós y Fernández González (2017: 788), se han realizado algunos estudios que tratan de relacionar los rasgos de personalidad más conocidos (Meyer-Briggs, Modelo de los cinco Grandes) con un mayor interés por las lenguas extranjeras o un mayor nivel de dominio. Asimismo, mencionan algunos trabajos de Ortega (2009: 195) que vinculan la inclinación por los idiomas con personalidades analíticas e intuitivas.

Cuando hablamos de personalidad, nos estamos refiriendo a aspectos como el grado de extroversión e introversión, la asunción de riesgos o la inhibición, la tolerancia o intolerancia hacia lo ambiguo y el nivel de ansiedad, entre otras variables.

Raymond Bernard Cattell fue un psicólogo británico que definió 16 factores o rasgos fundamentales que subyacían a la personalidad humana. A estos factores los llamó *factores fuente*, pues pensaba que a partir de ellos se creaba la personalidad individual. Estos «rasgos globales» son los precursores del actualmente popular Modelo de los cinco grandes rasgos (FFM) de la personalidad (McCrae y Costa, 2008): la extraversión, la amabilidad, la responsabilidad, la inestabilidad emocional y la apertura a nuevas experiencias. Se describen como dimensiones generales y centrales que contienen varias facetas o aspectos matizados de cada rasgo de personalidad.

Este Modelo de los cinco grandes rasgos se creó para comprender la relación entre la personalidad y el rendimiento académico. Poropat (2009: 322-338), tras realizar una gran cantidad de estudios acumulativos (hasta llegar a setenta mil) en los diferentes niveles académicos (especialmente universitarios), advirtió que el rendimiento académico estaba

relacionado significativamente con los rasgos de personalidad de *Agreeableness* (amabilidad, agradabilidad o afabilidad), *Conscientiousness* (escrupulosidad, consciencia, organización o responsabilidad) y *Openness* (apertura a la experiencia).

Respecto a la introversión y la extroversión y el grado de éxito en L2/LE, Santiago Guervós y Fernández González (2017: 789), citando a Ellis (2008: 673-676), señalan que los supuestos más extendidos eran que los extrovertidos obtienen mejores resultados en las destrezas de interacción comunicativa. Los introvertidos destacarían más en las destrezas académicas. Pero los resultados no son concluyentes.

Otro de los rasgos que se han estudiado es el de la ansiedad, que, según Iglesias Casal (2014: 354):

[...] merece un estudio más detallado pues existen pocas disciplinas en el currículo que sean tan propensas a la ansiedad como el aprendizaje de lenguas extranjeras: el intento de expresarse delante de los demás en un «dialecto idiosincrático» inestable genera a menudo una fuerte sensación de vulnerabilidad. Además, con la aparición de métodos que se centran en la comunicación, sobre todo en una comunicación que abarca más aspectos personales como, por ejemplo, los sentimientos, crece enormemente la posibilidad de que se produzcan situaciones que provoquen ansiedad, a no ser que se procure un ambiente emocionalmente seguro.

Esta autora recoge los nueve factores —tanto individuales como relacionados con los procedimientos— con los que Oxford (en Arnold, 2000: 77-86) relaciona la ansiedad ante el lenguaje: *la autoestima, la tolerancia de la ambigüedad, la asunción de riesgos, la competitividad, la ansiedad social, la identidad y choque cultural, las creencias, las actividades y las prácticas del aula* y, finalmente, *las interacciones profesor-alumno*. Veremos en el capítulo VI las propuestas que Oxford sugiere a los docentes para reducir la ansiedad.

CAPÍTULO V

EL PAPEL DEL ESTUDIANTE

Como hemos visto hasta ahora, la *responsabilidad personal*, la *participación*, la *independencia* y la *autonomía* son elementos que un aprendiente de lenguas necesita adquirir para poder manejarse en los diferentes escenarios de aprendizaje. Los buenos alumnos son aquellos que «saben cómo aprender» (Giovannini *et al.* 2007: 24).

Pero es importante saber que, cuando usamos estos conceptos y, sobre todo, el de *autonomía* del estudiante, no queremos afirmar que el estudiante hoy debe ser autodidacta o que debemos suprimir la figura del profesor. Según Giovannini, cuando hablamos de autonomía no nos referimos a *autodidactismo* ni *autoaprendizaje*. Tampoco significa que el docente renuncie al control y la iniciativa o, aún más, que sea prescindible y que su intervención estropee la autonomía del alumno. La autonomía tampoco es una metodología que los profesores apliquen sobre los alumnos ni es un comportamiento sencillo de identificar y describir (Giovannini 1994: 110). Por otro lado, también hemos analizado algunas de las características y estrategias de aprendizaje de los estudiantes, que influyen no solo en este proceso, sino también en cómo aborde el docente su planificación didáctica, el uso de las metodologías y los recursos que vaya a utilizar con un grupo determinado de individuos. Los objetivos y las necesidades de ese grupo deben ser valorados por todos los intervinientes en los procesos educativos: tanto el profesor como los alumnos, e incluso el centro o institución donde se llevan a cabo.

Autonomía y *responsabilidad propia* van indisolublemente ligadas. El alumno tiene que ejercer esa responsabilidad tomando decisiones sobre su propio aprendizaje, preocupándose por evaluar sus conocimientos y preguntándose si realmente ha entendido lo aprendido, así como si es capaz de llevarlo a la práctica. Clave es también el concepto de *participación*, de manera que el alumno debe formar parte activa en su aprendizaje y no adoptar un papel pasivo, como mero receptor de informaciones.

La necesidad de mantenerse activo lingüísticamente dentro del aula es ampliamente reconocida entre los estudiantes de lenguas. No obstante, la mayoría considera que para satisfacer los requisitos que impone el desarrollo de la interlengua en el contexto universitario es suficiente con seguir las horas ofertadas y obvian la necesidad de trabajar por sí solos con la lengua. (Ambjoern 2013: 7)

Este enunciado es uno de los motivos que promueve la realización de este TFM. Queremos averiguar hasta qué punto el alumnado pretende aprender solo con la mera instrucción formal y hasta qué punto ha tomado o no conciencia de que ésta es insuficiente para un desarrollo eficaz de su aprendizaje en la lengua meta.

Para lograr la *corresponsabilidad* y *autonomía* del aprendiente es necesario que este entienda que el aprendizaje no se da solo en el aula tradicional donde el docente sigue siendo el instructor y director de la actividad educativa mientras el discente le sigue. Tanto profesores como alumnos deben cambiar de paradigma y darse cuenta del nuevo papel que juegan en el proceso educativo (Ambjoern 2013: 14).

Por eso es importante tener en cuenta las *creencias* del estudiante, que Victori y Lockhart (en Ambjoern 2023: 13) definen como «suposiciones generales que los estudiantes asumen sobre sí mismos en tanto que aprendientes sobre los factores que inciden en el aprendizaje de lenguas y sobre la naturaleza del aprendizaje y la enseñanza de lenguas». Estas creencias van a influir de manera significativa tanto en el comportamiento educativo del estudiante como en el resultado (Cotteral, en Ambjoern 2023: 13).

Estas *creencias* también pueden dificultar o bloquear la *corresponsabilidad* a corto plazo y la *autonomía* a largo plazo, por lo que el docente debe tenerlas en cuenta y ayudar al estudiante a superar los inconvenientes con los que pueda encontrarse, sus posibles frustraciones y desmotivación, según explica Ambjoern (2013:14). Tanto docentes como discentes poseen sus propias creencias y, cuando se da una divergencia entre las de unos y las de otros, debe haber una adaptación. Esta autora es partidaria de que el docente/tutor ayude al estudiante a salir de su zona de confort:

La cuestión es, por tanto, de qué manera más concreta los docentes podemos ayudar y respaldar lo mejor posible a aquellos estudiantes con una concepción del aprendizaje claramente disfuncional en determinados contextos que evita o reduce el desarrollo de la interlengua (Ambjoern 2013: 14-15).

En la medida en que el alumno va *aprendiendo a aprender*, tomando conciencia sobre los aspectos formales y socioculturales del español y desarrollando una mayor *competencia de estudio autónomo* en el aprendizaje de ELE, mayor será su *competencia comunicativa en español*.

Diferentes estudios sobre las preferencias en el modo de aprendizaje señalan que los *buenos alumnos* son aquellos que encuentran su propia vía de aprendizaje, organizan las informaciones que reciben sobre la lengua, son creativos, buscan la manera de utilizar la

lengua dentro y fuera del aula, analizan los errores que cometen, recurren a sus conocimientos lingüísticos y utilizan el contexto, entre otras cualidades (Nunan, en Giovannini *et al.* 1996: 25). Sin embargo, el estudiante que posee *creencias* erróneas sobre el aprendizaje y no mantiene una actitud autónoma suele emplear recursos menos eficaces que le harán sentirse desmotivado y ansioso, y probablemente tales creencias hagan que disminuya su rendimiento cognitivo.

Para llevar a la práctica esta *autonomía* en la clase, algunos autores proponen y explican cuatro cuestiones de orientación: ¿por qué aprendo español?, ¿qué quiero aprender?, ¿de qué forma aprendo mejor?, ¿cuánto he aprendido de lo que he estudiado? (Giovannini *et al.* 2007: 31-37). Todo aprendiente, al inicio de su proceso de aprendizaje, debería reflexionar sobre ellas y tratar de darles respuesta.

— *¿Por qué aprendo español?*

Las respuestas a esta pregunta pueden ser muy variadas, ya que cada estudiante puede tener una o varias razones diferentes, por lo que sus motivaciones serán también distintas. Al comienzo del curso, tanto para el profesor como para el alumno, será muy provechoso que este último reconozca sus necesidades e intereses, aunque es cierto que estas pueden ir modificándose durante el aprendizaje.

— *¿Qué quiero aprender?*

Teniendo en cuenta las respuestas a la primera pregunta, el alumno podrá definir sus objetivos y, entonces, determinar qué quiere aprender, en qué contenidos gramaticales quiere profundizar y qué tipo de ejercicios necesitaría practicar más. El alumno también tiene que conocer los recursos de los que dispone para su aprendizaje y saber manejarlos (p. ej., los diccionarios, el manual, etc.).

— *¿De qué forma aprendo mejor?*

Los alumnos necesitan identificar las diferentes técnicas de aprendizaje y entrenarse en ellas para saber cuáles son las que más les convienen. En este sentido es necesario que el profesor oferte una variada tipología de ejercicios y actividades para que los estudiantes puedan experimentar y seleccionar el camino más apropiado para ellos. El docente, para ayudar al alumno en esa búsqueda, puede realizarle preguntas sobre, por ejemplo, su manera de aprender hasta ese momento, si prefiere trabajar en grupo o de forma individual, el tiempo del que dispone, etc.

— *¿Cuánto he aprendido de lo que he estudiado?*

Una vez los alumnos tienen la respuesta a estas preguntas, pueden detenerse a evaluar la adecuación de los contenidos lingüísticos seleccionados y las estrategias empleadas a sus objetivos, así como a preguntarse sobre lo que han aprendido realmente y son capaces de poner en práctica. En este caso, los manuales o los propios docentes pueden realizar test a los alumnos cada cierto tiempo. El alumno debe reflexionar también sobre las técnicas de aprendizaje y valorar si le han sido útiles o si debe buscar otras alternativas o reforzar determinados aspectos. Por ejemplo, puede preguntarse qué actividades le resultan más provechosas (las de lectura, las de escritura, las audiciones o la expresión oral) o si aprende mejor solo o en grupo.

Por otro lado, como veremos en el capítulo dedicado a las TIC, estas pueden promover la *autonomía* del aprendiente gracias al uso de los recursos tecnológicos, aunque es necesario preguntarse sobre las tecnologías digitales como medio para aprender una lengua y favorecer al mismo tiempo la autonomía (Román-Mendoza 2018: 50-51).

Otro de las actividades importantes que debe realizar un alumno es la *autoevaluación*, que «permite sacar conclusiones sobre el propio proceso de aprendizaje y, si es necesario, cambiar algo en su forma de aprender» (Giovannini *et al* 2007: 27). Además, y sobre todo en clases numerosas, ante la dificultad que el profesor tiene para poder seguir individualmente a cada alumno, el hecho de que los estudiantes puedan ser sus propios guías, autoevaluándose, permitirá un aprendizaje más eficaz:

Al conceder al alumno las riendas sobre el propio aprendizaje, y al entrenarle en la competencia de la autoevaluación, cabe, en consecuencia, aceptar las conclusiones y sugerencias de éste, e integrarlas en la organización de clase de español. (Giovannini *et al* 2007: 28).

A continuación, representamos una tabla realizada por estos autores, en la cual se recogen los diferentes aspectos que forman parte de la *autoevaluación*:

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• motivación, interés, necesidades,• contenidos y objetivos lingüísticos,• proceso de aprendizaje,• estrategias y técnicas desarrolladas,• interacción social en la clase,• papel del profesor y del participante,• formas de trabajo: trabajo en grupo, por parejas, trabajo individual,• materiales, ejercicios. |
|---|

TABLA 1. Aspectos de la autoevaluación (adaptada de Giovannini *et al* 2007: 28)

Por lo tanto, el alumno debe tener en cuenta las técnicas de aprendizaje que utiliza y comprobar su validez en relación también con su estilo de aprendizaje. En caso contrario, debería buscar otras alternativas. También debe valorar qué materiales o aspectos le ayudan más: el uso de diccionarios, las explicaciones gramaticales, las actividades fuera del aula... Igualmente, debe reflexionar sobre las actividades que se realizan en clase, cuáles de ellas son más provechosas y cuáles prefiere. Por ejemplo, si trabaja mejor individualmente o en pareja o grupo, si le gusta más la lectura o realizar debates, si prefiere escribir o trabajar con grabaciones...

5.1. El rol de alumno motivando al profesor

Hasta ahora, siempre que hemos hablado de motivación, la hemos asociado a los aprendientes, pero esta es también necesaria en el docente. Además, ambas se retroalimentan.

Es preciso diferenciar entre motivación intrínseca y extrínseca. Según Alcaraz Andreu (2015: 97-102), un profesor que quiera ser competente y eficaz en su labor ha de tener «antes una alta motivación por crecer, por promover su potencial como docente y por capacitarse para llevar a cabo la tarea de mayor calidad y eficacia». Estaríamos hablando, entonces, de motivación intrínseca. ¿Y de dónde podría proceder la extrínseca? Siguiendo a esta autora, podría ser de la «administración educativa» o de los propios alumnos.

Así que el rol de alumno como motivación extrínseca del profesor es el asunto que nos interesa y, además, como dice Alcaraz Andreu (2015: 99), «revertirá en una mayor eficacia docente. Si nuestros alumnos están motivados en el aprendizaje de ELE, su motivación repercutirá positivamente incrementando la motivación extrínseca del profesor que se alimenta a partir de las actitudes de sus alumnos». Esta autora menciona una encuesta realizada por Fidalgo (2013) sobre la motivación de los profesores respecto a la innovación educativa, cuyos resultados permiten llegar a una conclusión: lo que más motiva extrínsecamente al profesor es el alumno y su aprendizaje. «También es cierto que a un docente le resulta difícil permanecer motivado en sus clases si ve que sus estudiantes no lo están: son vasos comunicantes que se retroalimentan mutuamente», explica Alcaraz Andreu (2015: 99). Asimismo, la motivación externa del reconocimiento oficial sería lo que menos motiva al profesor. Esta es una de las cuestiones que hemos planteado al profesorado de La Casa de las Lenguas de la Universidad de Oviedo en nuestro cuestionario, y cuyas respuestas, como veremos más adelante (cap. VII), parecen corroborar que los alumnos son el motor extrínseco de la motivación de los docentes.

5.2. Aprendizaje fuera del aula

Con este apartado nos referimos a todo aquello que hace un estudiante fuera del aula, *motu proprio*, para continuar con el aprendizaje de la lengua que está estudiando en un contexto de instrucción formal, sea de manera consciente o inconsciente. Hablamos de conceptos como ‘autoaprendizaje’, ‘autoestudio’, ‘autoformación’ y ‘autonomía’.

Siguiendo a Benson (2001: 75), existen tres tipos de aprendizaje fuera del aula:

- *Aprendizaje autodirigido*, cuando el estudiante realiza actividades mediante las que aprende, aunque no lo haga de manera deliberada (p. ej., viendo películas en versión original o jugando a un videojuego).
- *Aprendizaje naturalista*, en el que los estudiantes buscan las oportunidades para hablar en la lengua meta y, así, practicarla.
- *Aprendizaje autoinstruido*, en el que el aprendiz estudia la lengua intencionadamente, sin la ayuda de un profesor (p. ej., con aplicaciones en el móvil, consultando diccionarios o con un libro de gramática).

En resumen, los estudiantes cuentan con un abanico de recursos y opciones para poder seguir aprendiendo y practicando la lengua meta fuera del aula y, más aún, en el momento actual, en el que las nuevas tecnologías brindan oportunidades hasta ahora impensables para poder interactuar en la lengua que se aprende, tanto practicando la escritura como la oralidad. Todo ello sin obviar los recursos ya existentes, como el uso del diccionario, la comunicación con los nativos en contextos de inmersión, los manuales de español, los vídeos, la música o los textos literarios, entre muchos otros.

Más adelante, cuando abordemos el análisis del cuestionario realizado a los estudiantes (§ VIII), podremos comprobar si estos, además de acudir a las clases en La Casa de las Lenguas, dedican parte del tiempo (y cuánto) a seguir profundizando en la lengua española. También veremos qué medios utilizan y qué tipo de aprendizaje llevan a cabo. Precisamente, uno de los objetivos que perseguimos es poder saber si los aprendices son conscientes de la autonomía y corresponsabilidad que deben desarrollar en su propio aprendizaje, no solo dentro del aula, sino también fuera, ya que, la mera instrucción formal no parece ser suficiente para desarrollar una competencia comunicativa intercultural eficaz.

Volvemos a traer a colación las palabras de Ambjoern (2013: 6-7) sobre el concepto de ‘interlengua’ del aprendiente y sobre la clase de *inputs* que necesita para desarrollar esas hipótesis que va formando y verificando en el proceso de aprendizaje de la lengua:

Las hipótesis se forman tanto a partir de input procedente del aula como de input externo, puesto que resulta ilusorio sostener que el mero input de la enseñanza puede ser suficiente para construir una interlengua que abarque satisfactoriamente la totalidad de componentes de la competencia comunicativa. [...] La necesidad de mantenerse activo lingüísticamente dentro del aula es ampliamente reconocida entre los estudiantes de lenguas. No obstante, la mayoría considera que para satisfacer los requisitos que impone el desarrollo de la interlengua en el contexto universitario es suficiente con seguir las horas lectivas ofertadas y obvian la necesidad de trabajar por sí solos con la lengua.

CAPÍTULO VI

LA FUNCIÓN DEL PROFESOR Y LA INTERACCIÓN EN EL AULA

Uno de los documentos que contempla la figura del profesor de ELE es *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes, 2018 [2012]), en el que se recogen ocho competencias fundamentales que el profesorado debe desarrollar:

- a) Organizar situaciones de aprendizaje
- b) Evaluar el aprendizaje
- c) Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje
- d) Facilitar la comunicación intercultural
- e) Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución
- f) Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo
- g) Participar activamente en la institución
- h) Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo

(Instituto Cervantes, 2018 [2012]:11)

Entre todas las competencias, las tres primeras son las que más directamente conectan a profesor y alumno:

Así, para organizar situaciones de aprendizaje (primera competencia), el profesor debe partir de un diagnóstico de las necesidades de los alumnos y promover que estos no solo usen la lengua, sino que reflexionen sobre ella. Por otro lado, a la hora de *evaluar el aprendizaje* (segunda competencia), el profesor debe implicar al propio alumno, y fomentar que sea consciente tanto de sus logros como de sus carencias a través de la autoevaluación. Por último, para que el profesor pueda *implicar a los alumnos en su propio aprendizaje* (tercera competencia), debe poner a su disposición materiales y herramientas de diferente naturaleza, orientarles en su uso, y en el caso de las TIC, ser capaz incluso de ceder su papel docente a los entornos virtuales de aprendizaje. Asimismo deberá motivar a los alumnos para que se conviertan no solo en sus propios profesores, sino también en los de sus compañeros, compartiendo aquellos recursos que les hayan resultado más útiles. (León Manzanero 2014: 329).

Hoy, cualquier consideración didáctica o metodológica sobre la enseñanza de una lengua se desarrolla teniendo en cuenta la figura del alumno autónomo. Pero ¿por qué es tan importante fomentar dicha autonomía como base para que el alumno llegue a dominar su propio proceso de aprendizaje? ¿Qué aplicaciones prácticas se pueden derivar de ello

para implementar en las aulas de ELE? La pregunta clave sería la siguiente: ¿cómo ayudar a los alumnos a aprender?, ¿cómo promover la autonomía en el alumno para que pueda organizar su propio aprendizaje? (Giovannini *et al.* 2007: 23).

Respondiendo a la primera de las cuestiones, durante las últimas décadas el mundo ha experimentado diversos cambios sociales que han propiciado unas necesidades laborales y económicas que obligan a una permanente formación de los adultos para satisfacer esas exigencias progresivas. Esto es algo que se traslada también al ámbito de la enseñanza y aprendizaje de idiomas. Como ya vimos, la autonomía no se adquiere de forma innata ni se pueden enseñar como se enseña, por ejemplo, el imperativo, sino que se adquiere a través de la experiencia del propio proceso de aprendizaje. Si esto es así, ¿qué puede hacer el enseñante para fomentarla en sus aprendientes? El docente puede colaborar promoviendo la independencia, la responsabilidad personal y la capacidad de tomar decisiones del alumno. Es importante ofrecer a los estudiantes diferentes situaciones en las que puedan experimentar varias técnicas de aprendizaje y estrategias encaminadas a que ellos mismos encuentren su camino para aprender de la mejor manera posible. No puede haber uniformidad en el aprendizaje, sino variedad de estilos, porque, además, esta será una manera de adaptarse a la heterogeneidad del grupo, en el que cada individuo puede poseer diferentes conocimientos previos, necesidades, motivaciones, habilidades, ritmos y estilos de aprendizaje (Giovannini *et al.* 2007: 24-26).

El profesor debe conocer las creencias del estudiante y ayudarle a salir de esa zona de confort para superar las dificultades o frustraciones que arrastre, capacitándoles para desarrollar estrategias que les permitan optimizar el aprendizaje.

Según Ambjoern (2013: 15), cuando existe esa disfuncionalidad entre las creencias del estudiante y del docente, este tendrá que recurrir a la comunicación persuasiva para cambiar la percepción del aprendiente. «No se trata de ofrecerle argumentaciones, sino de mostrarle los hechos que muestran como el aprendiente puede lograr la autonomía, demostrando que quienes así lo hacen, alcanzan resultados positivos» (Ambjoern 2013: 15). Para esta autora, «resulta necesario invertir tiempo y esfuerzos en la concienciación de los estudiantes sobre estas innovadoras iniciativas sin presuponer que un estudiante [...] es capaz de asumir la (cor)responsabilidad de su propio aprendizaje» (13).

Esta misma autora recoge algunas propuestas para que esto no suceda y se fomente la autonomía y la corresponsabilidad del estudiante. Una de ellas son las tutorías periódicas que permitan establecer una colaboración continua entre el docente/tutor y el estudiante con vistas a desarrollar la interlengua de este e informarle sobre las circunstancias del

aprendizaje para que asuma una responsabilidad real en el proceso. Siempre como una ayuda y no como una función de control o evaluación. También en su estudio aporta otras ideas, como la ficha de aprendizaje reflexiva, de la que parten las tutorías. Se trata de una ficha en forma de plantilla para rellenar que busca la reflexión sobre los progresos en el aprendizaje, para que, de esta manera, el propio aprendiente desarrolle su conciencia metacognitiva.

Con un desarrollo gradual de la corresponsabilidad en el proceso de aprendizaje fundamentada en una base teórica de la adquisición de lenguas, el docente/tutor pueden en colaboración con el estudiante, facilitarle a éste el proceso que lleve al cumplimiento de los objetivos didácticos de las asignaturas y los estudios [...]. (Ambjoern 2013: 18)

Por tanto, es necesario que el entrenamiento de los alumnos en el desarrollo de las estrategias y técnicas de aprendizaje eficaces forme parte de los objetivos didáctico-metodológicos del plan de estudio o de la programación de las unidades didácticas. No obstante, tendrá que ser el alumno quien descubra qué estrategias son las más adecuadas a su estilo de aprendizaje, ya que estas no pueden formar parte explícita de los objetivos de aprendizaje al ser algo muy difícil de enseñar en sí mismo (Giovannini *et al* 2007: 29).

En el capítulo anterior señalamos cuatro preguntas que pueden ayudar a llevar a la práctica en el aula la autonomía del estudiante y que sirven de orientación tanto a alumnos como a profesores. Estas mismas cuestiones pueden ser propuestas por los propios docentes a los estudiantes: ¿por qué aprendo español?, ¿qué quiero aprender?, ¿de qué forma aprendo mejor?, ¿cuánto he aprendido de lo que he estudiado? (Giovannini *et al* 2007).

Teniendo en cuenta todo lo que hemos visto anteriormente, y dado el papel central que ha pasado a ocupar el aprendiz en la actualidad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, a la hora de organizar un curso deben tenerse en cuenta algunos aspectos, tales como los siguientes:

[...] la edad del aprendiz, tipo y tiempo de enseñanza de L2 recibida, tipo de exposición de la L2 (natural o académica), conocimientos previos de lengua y otros conocimientos del mundo, estilo[s] cognitivo, estrategias de aprendizaje, métodos empleados en su vida de aprendiz, relación entre aptitud, capacidad e inteligencia, necesidades y aspiraciones del alumno, la personalidad del aprendiente y algunos más. (Cortés Bueno 2015: 266)

También hemos visto cómo la motivación es un aspecto muy importante que determina el aprendizaje del estudiante. El profesor debe saber también cómo incentivarla. Según

Oxford (en Arnold 2000: 85-86), estas son algunas de las pautas que pueden seguir los docentes para promover la motivación de sus aprendientes:

- a) Fomentar la autoestima y la confianza en sí mismos [...], proporcionándoles oportunidades para que puedan rendir bien en las clases de idiomas.
- b) Dejar muy claras las metas de la clase y ayudar a los alumnos a desarrollar estrategias para conseguir esas metas.
- c) Animar a los alumnos a que se relajen por medio de la música, la risa o los juegos.
- d) Ayudar a los alumnos de forma realista a evaluar su rendimiento.
- e) Ofrecer recompensas que sean significativas para los alumnos y contribuyan a favorecer el uso del idioma.
- f) Proporcionar actividades que se dirijan a una variedad de estilos y estrategias de aprendizaje en el aula.

Cavada Fernández-Coronado (2020: 189) llama la atención sobre uno de los «factores clave» para que el aprendiente esté motivado: «la motivación del profesor». Y es que, como hemos mencionado en el capítulo anterior, ambas están interrelacionadas y se retroalimentan una a otra. Según esta docente, «resulta imposible motivar a los demás si uno mismo no se encuentra con esa motivación que le lleve a contagiar a los aprendientes mediante estas pautas o la sinergia de la motivación en sí misma». Por lo tanto, es evidente que el enseñante juega un papel imprescindible dentro del aprendizaje y la motivación del estudiante. Por ello, Cavada Fernández-Coronado (2020: 191) propone una reflexión sobre los siguientes aspectos: *a)* la motivación, basada más en hechos que en palabras; *b)* la necesidad de marcarse objetivos individuales que «vayamos superando cada día» y *c)* los objetivos de clase, que deben ser «un conjunto cohesionado y con unos objetivos en común que abarquen la mayor parte de las metas individuales de cada miembro del grupo y nos lleve a un reto común». Tras varias investigaciones realizadas en el aula, esta autora enumera una serie de cuestiones que los profesores deben realizar en el aula necesariamente y que guardan relación con todo lo expuesto hasta ahora. Recogemos algunas de ellas:

- Que los docentes tratemos de conocer al alumnado y sus inteligencias múltiples para intentar desarrollarlas.
- Favorecer el trabajo cooperativo en grupos y mantenernos en el plano de ayudante y supervisor.

- Reflexionar sobre las clases, escuchar a los alumnos, pedir evaluaciones, dejar que elijan y decidan.
- Escuchar sus necesidades: aprender de ellos. Enseñar aprendiendo.
- Favorecer la individualización, la atención individualizada por mucho que se trabaje en grupo, [...] y nunca olvidar que trabajamos con seres humanos cargados de emociones y circunstancias vitales y personales variadas y, en ocasiones, difíciles.
- Crear alumnos autónomos y conscientes de su aprendizaje...solo así verán su evolución y se sentirán satisfechos con el progreso.
- Usar nuevas estrategias: evaluación lúdica (kahoot, mentimeter, etc), clases invertidas, salidas prácticas. Si no nos adaptamos a las herramientas y los avances que nos ofrecen las tecnologías y los medios de los que disponemos, no podremos captar su atención real respecto a sus intereses.

(Cavada Fernández-Coronado 2020: 192)

Por último, hace mención al uso de libros de texto en clase, que no deberían ser el centro del curso ni un programa curricular, sino más bien «un instrumento más al servicio de los objetivos concretos de aprendizaje» (Cavada Fernández-Coronado 2020: 193) . Una de las razones que esgrime Cavada Fernández-Coronado (193) es que un libro de texto no puede amoldarse a los diferentes grupos, por lo que siempre será «necesario adaptarlo, complementarlo, actualizarlo y tener cierta autonomía respecto a él».

6.1. Enfoques y metodologías en el aula

Como sabemos, en las últimas cuatro décadas se han producido profundos cambios que han configurado un nuevo concepto de la enseñanza-aprendizaje de idiomas —y en concreto del español como lengua extranjera—, de manera que «un alumno puede aprender *con* y *de* sus compañeros, y un profesor puede adaptar cada una de sus clases a las necesidades específicas de su grupo, con independencia de los dictados de programas y evaluaciones» (León Manzanero 2014: 323).

En relación con las estrategias pedagógicas más comunes en el aula de ELE, Martín Escribano (2023) se detiene en algunas de las más «efectivas» en la enseñanza-aprendizaje de esta lengua. Estamos hablando del *enfoque comunicativo*, la utilización de *materiales auténticos*, el *aprendizaje colaborativo*, la *instrucción diferenciada* y el uso de *tecnología educativa*. Cada una de estas estrategias está determinada por el nuevo

enfoque didáctico en la enseñanza y aprendizaje del español, así como por los nuevos roles asignados tanto a los estudiantes como a los docentes. Siguiendo a esta autora, nos detendremos brevemente en cada una de ellas.

El *enfoque comunicativo* implica exponer al alumno a situaciones de la vida cotidiana a través de la práctica y la experiencia, desarrollando así las habilidades lingüísticas necesarias para una comunicación eficaz. De este modo, el estudiante puede hoy en día desarrollar habilidades de conversación y aumentar su confianza para comunicarse en esta lengua. Al adoptar esta perspectiva, «se utiliza el español de manera auténtica y se fomenta la interacción entre los estudiantes y el profesor» (Martín Escribano 2023: § 5). y además, una de las ventajas es que «los estudiantes pueden desarrollar una mayor confianza en su capacidad para comunicarse en esta lengua» (Martín Escribano 2023: § 5). Desde el *enfoque comunicativo*, se llegó al *enfoque por tareas*, que supuso un paso más, como veremos más adelante en el apartado 6.1.1, dedicado al mismo, y que hoy en día es una de las propuestas más usadas por los docentes a la hora desarrollar el currículo para el aula de ELE.

El *uso de materiales auténticos* es una estrategia efectiva para la enseñanza del español. Cuando hablamos de materiales auténticos nos referimos a las producciones de hablantes nativos de español. Un libro, un periódico, un fragmento literario, un programa de televisión... familiariza al alumnado con el idioma, al proporcionarle acceso a diferentes recursos lingüísticos y culturales.

En el *aprendizaje colaborativo*, el estudiante debe trabajar en equipo y cooperar con sus compañeros en la resolución de problemas y la realización de actividades. A la vez, practican la comunicación en español, proporcionándose retroalimentación mutua. Además, según la autora, esta es una «forma efectiva de fomentar la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje» (Martín Escribano 2023: § 5).

La *instrucción diferenciada*, presente hoy en el aula de ELE, está directamente relacionada con el aprendiente, ya que persigue adaptar el proceso de enseñanza a las necesidades y características individuales de este. Procediendo de tal forma, se puede incentivar la motivación del estudiante y lograr un mayor compromiso por su parte. Asimismo, según la autora, puede asegurarse que «cada estudiante tenga acceso a los recursos y herramientas de aprendizaje que necesita para tener éxito en el aprendizaje del español» (Martín Escribano 2023: § 5).

6.1.1. *La era postmétodo*

Respecto a los métodos, si queremos determinar qué método se usa hoy en el aula de ELE, podemos traer aquí las palabras de Kumaravadivelu (2012), para quien los profesionales de la enseñanza de idiomas recurren con frecuencia a un «método ecléctico» porque el concepto de ‘método’, como «producto del conocimiento profesional de un experto» (2), no puede responder a sus expectativas, ya que su «fin es la creación de un conjunto de principios y prácticas docentes susceptibles de ser usadas en cualquiera y en todos los lugares» (2). Pero esto no puede dar respuesta a las necesidades y deseos de un grupo concreto de estudiantes ni cumplir con las experiencias y expectativas de un grupo específico de profesores.

Kumaravadivelu introduce el concepto de ‘postmétodo’ para nuestra era, después de haber pasado por una sucesión de métodos a lo largo de la historia y de haber llegado a un punto de reflexión:

Recientes exploraciones en la pedagogía de la L2 muestran un cambio desde el concepto convencional de método hacia una «situación postmétodo» que potencialmente puede transformar la relación entre los teóricos y el profesorado, al dotar a este último de conocimientos, destreza y autonomía. Con este refuerzo el profesorado puede diseñar para sí mismo una alternativa al método que sea sistemática, coherente y relevante y que esté basada en el sentido práctico fundamentado. (Kumaravadivelu 1994: 1)

Bajo esta situación se abre un panorama nuevo y abierto donde tienen cabida las propuestas teóricas, pedagógicas y empíricas que permitirán al profesor «teorizar a partir de la práctica y practicar desde la teoría» (Kumaravadivelu 1994: 1), convirtiendo a los docentes en profesores e investigadores estratégicos. Kumaravadevilu (1994: 1) insiste en destacar el papel que juegan los enseñantes como creadores de experiencias «innovadoras para localizaciones específicas y orientadas al aula» al igual que el concepto de método «autoriza a los teóricos a construir teorías de la pedagogía orientadas para el conocimiento». Este autor reivindica para los profesores el centro del «poder pedagógico» que hasta ahora tenían los teóricos, ya que son los profesores los que se enfrentan a la realidad del aula y los encargados de llevar a cabo esos principios teóricos que en muchas ocasiones son incapaces de responder a las necesidades y la realidad del alumnado con el que se trabaja. Por otro lado, la situación postmétodo supone la autonomía del profesorado, al que, como explica Kumaravadivelu, se le reconoce no solo el «potencial de saber cómo actuar, sino también cómo actuar de forma autónoma en el marco de las limitaciones académicas y administrativas impuestas por las instituciones, el currículo y

los libros de texto» Kumaravadivelu 1994: § 2), y también la capacidad de evaluar su propia práctica docente, registrando los cambios necesarios en el aula (Richard y Wallace, en Kumaravadivelu, 1994).

En este nuevo panorama, Kumaravadivelu (3) presenta un marco estratégico formado por diez macroestrategias (y microestrategias) que respondan a las demandas de la situación postmétodo, que solo vamos a enumerar:

1. Maximizar las oportunidades de aprendizaje.
2. Facilitar la interacción negociada.
3. Minimizar los desajustes en la percepción.
4. Activar la heurística intuitiva.
5. Fomentar la concienciación lingüística.
6. Contextualizar el input.
7. Integrar las destrezas lingüísticas.
8. Promover la autonomía del aprendiente.
9. Incrementar la consciencia intercultural.
10. Asegurar la relevancia social.

Teniendo en cuenta todas estas consideraciones, la validez de un método universal queda en entredicho, y hoy el método se ve sustituido por los enfoques, buscando una mejor consecución de los objetivos a través de modelos curriculares abiertos y centrados en el alumno (*DTC-ELE: s. v. Método*).

A este nuevo panorama hay que sumar, por un lado, la situación en la que se encuentra el aprendiente, con acceso a una cantidad ingente de información y posibilidades de aprendizaje que se abren ante él, junto al objetivo que persigue el MCER de formar aprendices autodidactas. En este contexto, el profesor debe reformular su trabajo y su actuación. Según Cortés Bueno (2015: 272), «podríamos pensar que la figura del profesor resulta prescindible y tiene sus días contados. Sin embargo, el propio exceso de material convierte la oferta en un verdadero maremágnum que devuelve al profesor a un lugar predominante y fundamental». El docente ha de educar al nuevo estudiante, enseñarle a aprender (Trujillo, en Cortés Bueno 2015: 272). El profesorado debe abandonar la idea de la existencia de un método magistral y elaborar un currículo juntamente con el alumnado, haciendo uso de su dominio en la materia de estudio y técnicas de aprendizaje para convertirse en facilitador y mediador. Será la parte creativa, que ayude a encontrar aplicaciones a lo que se va aprendiendo, motivando al estudio y trabajando las destrezas

en el aula para lograr las competencias necesarias. De todos modos, lograr que el estudiante se implique no es sencillo, debido a su estilo de aprendizaje, edad, carácter, personalidad, etc. (Cortés Bueno 2015: 272).

Tampoco debemos olvidarnos de los nuevos contextos educativos que han surgido con la irrupción de las nuevas tecnologías, que «hacen que el profesor se enfrente a un alumnado *multimedia* acostumbrado a modos activos que recibe información constantemente» (Trujillo en Cortés Bueno 2015: 272)

6.1.2. *El enfoque por tareas*

El enfoque por tareas es la propuesta de un programa de aprendizaje de lengua cuyas unidades consisten en actividades de uso de la lengua, y no en estructuras sintácticas (como hacían los métodos audiolinguales) o en nociones y funciones (como hacían los programas nociofuncionales). Su objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción; de ese modo se postula que los procesos de aprendizaje incluirán necesariamente procesos de comunicación. (*DTC-ELE* (s. v. *Enfoque por tareas*))

Para Giovanni *et al.* (2007: 89), el enfoque por tareas es una propuesta reciente en la didáctica de lenguas extranjeras para organizar, secuenciar y realizar las actividades en el aula. Nace como evolución y consolidación de los enfoques comunicativos.

Teniendo en cuenta todos estos aspectos, y siguiendo los postulados del MCER y el PCIC, este enfoque es el que parece adaptarse mejor a los nuevos retos y necesidades que se plantean a profesores y alumnos. Según León Manzanero (2014: 325), esta propuesta «permite superar la dicotomía enseñar vs. aprender», logrando que «profesores y alumnos sean parte de un mismo equipo que trabaja de forma conjunta para alcanzar unos objetivos comunes».

El enfoque por tareas supuso un paso más dentro del enfoque comunicativo, surgió en los años noventa y pronto llegó a las aulas de ELE. De acuerdo con Fernández (2005: 103), «aporta un bagaje de experiencia y estudios que lo consolidan como metodología consistente y eficaz». Fernández recurre al MCER como referente de este enfoque, ya que el *Marco* presenta la lengua no como algo abstracto, «sino como un instrumento de socialización que nos permite llevar a cabo las más variadas tareas en todos los posibles contextos en que el usuario o aprendiz se vea inmerso» (106).

Desde un enfoque comunicativo, que surge en los 70, «el enfoque por tareas da un paso más para pasar de la teoría a la acción, de los contenidos a los procesos, de aprender cómo se hace algo, a hacerlo de verdad...» (Fernández 2005: 105). Y es esta *orientación a la acción* la que despierta la motivación de los aprendices, provoca la activación en la clase de procesos de comunicación auténtica y genera las estrategias para poder valerse de los recursos lingüísticos que se necesitan para desarrollar la tarea (Fernández 2005: 105).

A la hora de programar tareas, es necesario tener en cuenta su grado de dificultad y los factores cognitivos, afectivos y lingüísticos que intervienen en las competencias del estudiante:

[...] es necesario valorar no sólo la gradación de los recursos lingüísticos que exige la tarea, sino también hay que tener en cuenta los aspectos cognitivos (la familiaridad con la tarea, las destrezas que intervienen y la capacidad para procesar los diferentes pasos) y los afectivos (la autoestima, la motivación, el estado físico o emocional y la actitud de apertura a lo diferente). [...] La preparación pedagógica de las tareas conlleva la adecuación de las condiciones y restricciones de realización al grupo concreto, dosificando el apoyo que se proporciona, la complejidad lingüística, el registro, el número de participantes, el nivel de la respuesta, etcétera. (Fernández 2005: 113)

Por otro lado, cuando tratamos de seleccionar una serie de tareas, nuestra elección debe sustentarse en las necesidades e intereses del grupo meta. Según Fernández (2005: 114), «pensamos primero en ámbitos amplios motivadores y a partir de ahí negociamos con los alumnos la tarea».

León Manzanero (2014: 333) señala que «las tareas convierten tanto a alumnos como a profesores en organizadores y gestores del proceso de enseñanza-aprendizaje». Esta autora afirma que «el trabajo en el aula mediante tareas satisface la necesidad de adaptación al contexto de aprendizaje que exige la enseñanza de lenguas en la actualidad».

6.2. La interacción en el aula

Una vez que hemos visto el papel que debe desempeñar el alumno en su propio proceso de aprendizaje, los factores que influyen en el mismo y cómo el profesor puede ayudarle en ese desempeño dentro del contexto actual de la educación, queremos reflexionar brevemente sobre cómo se plasma todo eso en clase. Como la define Iglesias Casal (2014: 349), el aula «es un verdadero laboratorio de construcción de conocimientos, donde se

pasa de la teoría docente a la práctica, una práctica que habrá que intentar que sea útil, productiva, creativa y motivadora».

La interacción en la clase viene determinada por múltiples elementos, como el número de alumnos, la duración de la clase, los materiales y recursos disponibles, la metodología usada, el nivel de dominio, la relación entre los alumnos, la actitud y la motivación de estos y la de los profesores, y hasta el mobiliario (Santiago Guervós y Fernández González 2017: 789). Doyle (1980: 2) dice que una clase no solo es un conjunto de sillas, mesas, libros, alumnos y pizarras, sino que es algo en movimiento, un lugar de acción donde se habla, se escribe, se pregunta. «Un profesor es responsable de un grupo de alumnos en determinados momentos, y la vida de la clase tiene un ritmo intrínseco». Doyle describe el movimiento de la clase con las siguientes características:

1. Inmediatez: la clase se da en tiempo real.
2. Publicidad: el aula es un lugar público donde alumnos y profesores son testigos de lo que ocurre.
3. Multidimensionalidad: en el aula se suceden actividades tanto didácticas como sociales y personales.
4. Simultaneidad: pueden ocurrir varias cosas a la vez.
5. Impredecibilidad: lo que vaya a ocurrir es difícil de predecir.
6. Historia: normalmente las clases se dan durante un periodo largo de tiempo donde van transcurriendo acontecimientos que suelen predecir cómo serán estos más adelante, habrá momentos malos y buenos, se crearán rutinas...

Como hemos dicho, el número de alumnos es un factor que influye en la interacción de clase, ya que, como es evidente, no es lo mismo trabajar con un número pequeño de estudiantes o incluso solo con uno, como puede ocurrirles a los docentes que dan clases particulares, que con una clase en la que hay muchos alumnos. Cada caso tiene sus ventajas e inconvenientes.

Otro de los elementos que hemos mencionado es el mobiliario y la decoración. En algunas circunstancias no se podrá modificar, pero cuando sí resulte posible hacerlo, es aconsejable adaptarlo para el desarrollo de nuestras actividades, rediseñando el aula para trabajar por parejas, por grupos, dividir la clase en dos para llevar a cabo debates o concursos, llevar una silla a la parte frontal para hacer una conferencia de prensa, un programa de televisión o realizar actividades de pie o sentados. A eso habría que añadir la presencia en muchas aulas de conexión a Internet y una pantalla, abriendo multitud de

posibilidades a la hora de presentar contenidos diferentes y de practicar la comprensión auditiva (Santiago Guervós y Fernández González 2017: 791).

Otro de los factores que conviene tener en cuenta es el tiempo de interacción, que normalmente es limitado a unas horas por semana. Si el profesor consume una buena parte de ese tiempo hablando él, se reduce el tiempo de producción e interacción oral de los alumnos. Para evitar esto, es bueno promover el trabajo en parejas o grupos y tratar de eludir que el profesor sea siempre la persona sobre la que pivota la clase. «Dar protagonismo a los estudiantes exige preparar muy bien las actividades, ajustarlas al nivel de los aprendices, y dar instrucciones muy precisas», que tienen que ser «claras, sencillas y fáciles de asimilar»; hay que asegurarse, además, de que todos las han entendido (Santiago Guervós y Fernández González 2017: 791).

La heterogeneidad de las clases, que proviene de las distintas competencias —sobre todo lingüísticas— es la de mayor incidencia (Skehan, en Pavón Vázquez 2018: 91). Por ello hay que cuidar mucho la selección de actividades y contenidos:

Nuestro primer interés debe centrarse en proporcionar una programación didáctica en el aula suficientemente flexible y adaptable, una especie de programación matriz a la que se añaden contenidos y actividades complementarias y opcionales. Así, por ejemplo, si estamos trabajando con un texto escrito u oral en el que la comprensión de los elementos lingüísticos relacionados con el vocabulario y las estructuras sea necesaria para la realización de la tarea, se deben ofrecer actividades opcionales para el alumnado que deba compensar un hipotético déficit lingüístico, así como para el alumnado más aventajado. (Pavón Vázquez 2018: 92).

El *tratamiento del error* en el aula forma parte también de esa interacción, y en este sentido Santiago Guervós y Fernández González (2017: 793) advierten de que el profesor «no solo debe estar preocupado por corregir los errores sino también por elogiar los aciertos». Y lo mismo en la producción escrita. A la hora de actuar, Scrivener (2005: 299) propone a los docentes una serie de preguntas a las que dar respuesta: ¿de qué tipo de error se trata?, ¿merece la pena corregirlo y en qué momento: inmediatamente después de que se haya cometido, cuando acabe la actividad, en otro momento?, ¿quién lo corrige: el profesor, algún compañero, el propio alumno?, ¿cómo hacemos la corrección? Las respuestas a estas cuestiones dependerán, evidentemente, de la situación. Por lo que respecta a las técnicas para mostrar la corrección, podemos mencionar algunas, como la realización de algún gesto, repetir la oración hasta la palabra en la que se ha cometido el error sin decirla, repetir la oración y cambiar la entonación en la parte donde se ha cometido el fallo, repetir la frase correctamente, buscar la corrección de otro compañero

o provocar la autocorrección, entre otras (Santiago Guervós y Fernández González 2017: 794-795).

Iglesias Casal (2014:149) nos recuerda lo siguiente a propósito de Doyle:

Identificó dos subsistemas que condicionan la vida en el aula: *la estructura de las tareas académicas y la estructura social de participación*. La primera representada por el conjunto de actividades que conectan el currículum; la segunda, por el sistema de normas y patrones culturales que rigen las relaciones sociales en el aula. Años más tarde, Doyle (1981) subrayaría la importancia de los factores contextuales, situacionales y sociales [...].

En su trabajo, esta autora propone el modelo CEM (creatividad, emociones y motivación) para «comprender y mejorar la práctica docente» (350). Comienza por centrarse en algunas estrategias que fomenten la creatividad en el aula, basándose «en la perspectiva del enfoque sociocreativo, que entiende la creatividad como una capacidad contexto dependiente» (351). Después expone el modelo didáctico de Menchén Bellón (1998) para estimular el pensamiento creativo, que recoge algunas estrategias como el humor, el juego, la audición creativa, las discrepancias, la escritura y lectura creativas, etc. Hay cuatro de ellas que no hemos nombrado: la tolerancia, el trabajo en equipo, la relajación y la interdisciplinariedad, que Iglesias Casal considera, más que estrategias, «factores que inciden en las relaciones de los sujetos entre sí y en su entorno, entendiendo por entorno el ambiente tanto físico como social que rodea al estudiante» (352). Seguidamente, esta autora analiza el papel que juegan las emociones en el proceso de aprendizaje citando las obras y autores de mayor prestigio en este campo, como David Goleman o Antonio R. Damasio, para terminar con esta afirmación:

Nos parece esencial atender convenientemente al componente afectivo, porque no podemos olvidar que las emociones constituyen parte importante de la vida psicológica de los estudiantes e influyen poderosamente en la motivación y en las estrategias cognitivas (adquisición, almacenamiento, recuperación de la información, etc.), y por tanto, en el aprendizaje y en el rendimiento académico. (Iglesias Casal 2014: 355)

La motivación, de la cual ya nos hemos ocupado con anterioridad, es el último elemento del modelo CEM propuesto por Iglesias Casal. Para la autora, casi todas las teorías sobre motivación se han centrado en la contribución que hace el alumno a la situación de aprendizaje y de cómo influyen las diversas tareas en la motivación de este. La realidad es que en el aprendizaje de idiomas quien propone las actividades en la mayoría de los casos es el profesor. Así que es este, con su personalidad, carácter y su forma de trabajar y presentar la actividad a los alumnos, quien incide en la motivación del alumnado (Iglesias Casal 2014: 359).

CAPÍTULO VII

LOS NUEVOS CONTEXTOS TECNOLÓGICOS

Siguiendo a García Manga y Domínguez Pelegrín (2018: 87), el reciente panorama educativo ha provocado una revolución en la enseñanza-aprendizaje, modificando los roles de docentes y estudiantes. Los primeros se convierten en guías y mentores para los estudiantes. Los segundos pasan a ser el eje central del sistema educativo. De igual manera, se evoluciona de un enfoque tradicional basado en la transmisión de contenidos a una metodología constructivista, en la que los estudiantes se involucran activamente en el desarrollo de sus habilidades y competencias. Surge así la necesidad de aplicar nuevos enfoques a la hora de definir las estrategias de aprendizaje y las herramientas docentes. Y en este contexto las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) pueden convertirse en un «aliado» (García Manga y Domínguez Pelegrín 2018: 87). Sobre esto trata este capítulo: sobre el papel que juegan las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE.

Una de las variables ambientales o sociales que más influyen en la adquisición dentro de la enseñanza-aprendizaje de lenguas es el *contexto*, «que interactúa constantemente con nuestro cuerpo y nuestro cerebro en los procesos de representación de la realidad» (Gironzetti *et al.* 2020: 67). El *Diccionario de términos clave de ELE* distingue entre el *contexto formal* o *institucional* y el *contexto natural*, «en el que el aprendizaje se realiza mediante el uso natural de la lengua en interacción con hablantes nativos» (*DTC-ELE: s. v. Contexto de aprendizaje*). Ambos no tienen por qué ser independientes, sino que una misma persona puede participar de los dos (por ejemplo, un emigrante que emplea la lengua en el trabajo). El contexto, además, hace referencia al momento sociohistórico en el que tiene lugar el aprendizaje.

Esos *contextos formales* y *naturales* se solapan en la actualidad con lo que podemos llamar *contextos tecnológicos*, surgidos tras la acelerada difusión de las tecnologías en este siglo, teniendo un gran impacto no solo en los contextos (aula y situación) sino también en los contenidos y los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua.

La llegada de Internet a la enseñanza en general, y a la enseñanza del español como L2/LE en particular, ha supuesto, sin lugar a dudas, toda una revolución. No solamente por la ventana de información que se ha abierto a profesores y alumnos [...] sino también por las enormes posibilidades de trabajo que se abren al

introducirse en la red como fuente inagotable de datos con los que trabajar en el aula, como herramientas de creación de materiales o de uso de materiales ya elaborados. La actitud del estudiante ante ese medio con el que ya está, en general, enormemente familiarizado, es proactiva y no cabe la menor duda de que la motivación al trabajar con Internet y sus recursos (logs, wikis, redes sociales, etc.) se multiplica. También es cierto que la tecnología no es la panacea que va a permitir un aprendizaje más rápido y más efectivo de la lengua (Santiago Guervós y Fernández González 2017: 746-747).

Lo cierto es que aún no existen estudios relevantes sobre cómo repercute el uso de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de lenguas y, particularmente, en el aula de ELE. Pero lo que es evidente, es que cada vez se multiplican más las aplicaciones y programas que tienen cabida en el aula, aunque como reconocen Santiago Guervós y Fernández González, no hay que «considerar que todo lo que se introduce en el ámbito de la tecnología, por definición, es bueno».

Antes de seguir ahondando en el tema, nos parece importante diferenciar las siguientes siglas: TIC, TAC y TEP, que entran dentro de lo que denominamos *nuevas tecnologías*. Las TIC son las tecnologías de la información y la comunicación, y tienen como cometido informar a los usuarios sobre el manejo de las herramientas de cara a comunicarse. Según Cobo (2009), son dispositivos tecnológicos que posibilitan la comunicación y colaboración interpersonal en la generación, intercambio, difusión, gestión y acceso al conocimiento. Las TIC serían el punto de partida (Pinto Santos *et al.* 2016: 40) en el desarrollo de competencias digitales al ser medios facilitadores del desempeño profesional docente. Las TAC son las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento, y tratan de usar las TIC para enseñar y aprender usando la tecnología. Las TAC «van más allá de aprender meramente a usar las TIC y apuestan por explorar estas herramientas tecnológicas al servicio de la adquisición de conocimiento» (Lozano 2011: 46). Finalmente, podríamos decir que las TEP (tecnologías del empoderamiento y la participación) hacen referencia al proceso de integración tecnológica en el sistema educacional, «una propuesta para el uso de las TIC hacia el empoderamiento y participación» (Pinto Santos *et al.* 2016: 40).

Definidos estos conceptos, la realidad es que la presencia de la tecnología digital en todo el proceso educativo requiere, como explican Pinto Santos *et al.*, «que los docentes adquieran nuevas competencias como planificadores y orientadores en la exploración y construcción de conocimiento». Las TIC nos invitan a «enseñar» y «pensar» la enseñanza, siendo necesario un replanteamiento de las metodologías (Parra y Fuentes, en Pinto Santos *et al.* 2016: 40). Para ello los maestros necesitan desarrollar competencias digitales

con el fin de poder ser «agentes de cambio en los escenarios de aprendizaje de la era de la hiperconectividad». No en vano, el Instituto Cervantes (2018 [2012]) señala como una de las competencias clave del profesorado «servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo».

García Manga y Domínguez Pelegrín (2018: 88) advierten de la necesidad urgente de que los docentes utilicen los entornos digitales, sin caer ni en una actitud «tecnófila» —según la cual las tecnologías serían el remedio a todo— ni en una actitud reacia a incorporarla en su trabajo. Además, explican la formación en competencias de los docentes como un conjunto entre el conocimiento de las lenguas, las prácticas pedagógicas y el uso de las nuevas tecnologías:

La formación en competencias supone para el profesorado una necesidad de innovación que debe ir unida a la transformación del contenido conceptual (conocimiento del idioma) en conocimiento asequible para el alumnado mediante la aplicación innovadora de técnicas y metodologías (vertiente pedagógica), junto con el uso de las nuevas tecnologías (dimensión tecnológica). La interrelación de los contenidos, la pedagogía y la innovación se pone, pues, al servicio de la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pero este proceso de adaptación e integración de lo digital en la enseñanza-aprendizaje de idiomas no está exento de dificultades para los profesores, e incluso para los aprendientes. Uno de los motivos es la evolución tan rápida y creciente que se da en el ámbito tecnológico. Pero no es el único inconveniente:

«La existencia de un siempre creciente número de recursos y herramientas disponibles en la red puede desorientar y desanimar al docente a la hora de conseguir ese doble objetivo», como señalan Gironzetti *et al.* Pero a eso hay que añadir el contexto institucional en el que trabaja el enseñante, su formación y sus aptitudes. Para dar respuesta a estas dificultades, como explican las autoras mencionadas, «el docente combina cada vez más códigos textuales y visuales y dispositivos hipertextuales e interactivos en la creación de contenidos: igualmente, reutiliza y adapta materiales que tiene a disposición en repositorios en línea».

Es evidente que las TIC han transformado los entornos tradicionales de aprendizaje de idiomas y, además, han generado nuevos tipos de discurso que es necesario entender y enseñar, junto con las normas sociales que guían el uso de esta tecnología:

Gran parte de los alumnos y muchos docentes de ELE/L2 estamos permanentemente conectados, lo que permite interactuar en las redes sociales con otras personas o aprovechar el tiempo fuera del aula para practicar la lengua mediante el uso de aplicaciones móviles. En este sentido, las tecnologías generan códigos discursivos que es necesario conocer, por ejemplo, para moverse de forma eficaz en la red o para

manejarse adecuadamente en una entrevista de trabajo vía Skype. En estos nuevos contextos es necesario disponer no solo de las competencias lingüístico-comunicativas adecuadas para ese tipo de situación sino también conocer y saber adoptar las pautas que rigen el uso social de esa tecnología. (Gironzetti *et al.* 2020: 69).

La presencia de las tecnologías digitales en el aula se manifiesta de diferentes maneras: uso para la gestión, organización y evaluación; creación de contenidos; búsqueda de actividades, materiales y recursos; utilización en la clase, bien como presentación de esos contenidos, bien para la realización de las tareas y actividades diversas —algunas de ellas interactivas—; traslado del aula a la web con la publicación en YouTube de contenidos; la interacción con los alumnos; planificación de tareas dentro y fuera del aula, etc.

Por otro lado, en un contexto de instrucción formal hay que valorar la disponibilidad de los recursos informáticos de los que se dispone, así como la forma en la que se trabaja con ellos. Teniendo en cuenta este último aspecto, García Manga y Domínguez Pelegrín (2018: 88) distinguen tres modelos posibles: 1) cada alumno dispone de un dispositivo en el centro, 2) el centro pone a disposición del profesorado los dispositivos para que los utilicen con el alumnado y 3) los estudiantes utilizan sus propios dispositivos.

En la página 66 reproducimos una tabla realizada por García Manga y Domínguez Pelegrín adaptada de Listerri (1998), Arrarte (2011) y Trujillo Sáez (2014), la cual recoge una clasificación de las tecnologías en el ámbito de ELE (TABLA 2).

A la hora de llevar a la práctica los enfoques comunicativos y por tareas, las TIC pueden ayudarnos mucho al promover el trabajo colaborativo y la realización de actividades, ofreciendo situaciones auténticas y reales. Además, fomentan la autonomía del aprendiente (Peralta Bañón 2008: 131). Y este es uno de los aspectos que nos interesa, ya que promueve uno de los elementos que debe asumir el estudiante hoy: la autonomía en su propio aprendizaje. Pero como explica Peralta Bañón (2008: 131-132), las TIC no solo presentan pros, sino también contras. Siguiendo a esta autora, presentamos algunas de las ventajas y seguidamente, algunos de los inconvenientes:

Ventajas del uso de las TIC en las aulas de lenguas extranjeras:

- la globalización de la información;
- el desarrollo de destrezas de comunicación interpersonal y de autoaprendizaje;
- la doble interactividad que ofrece con los materiales y con las personas;
- motiva y permite un mayor acercamiento interdisciplinar e intercultural a los temas;
- fuente abierta de información y recursos;
- acceso a recursos auténticos;

- genera nuevas dinámicas en el aula;
- el aula se expande, permitiendo el contacto entre alumnos y profesores de todo el mundo;
- facilitan el trabajo colaborativo, también desde casa;
- fomenta la búsqueda de información en la lengua meta;
- mayor adaptación a las necesidades del alumno;
- permiten el estudio en cualquier momento;
- promueven una mayor implicación del alumno.

Inconvenientes del uso de las TIC en el aula de lenguas extranjeras:

- imposibilidad de trabajar las destrezas orales (que la clase presencial sea lo más idóneo no quiere decir que no se pueda trabajar, aunque de otra forma, en Internet);
- conocimientos mínimos de la tecnología;
- ausencia de entorno social que puede llevar al aislamiento del alumno;
- desbordamiento por parte del alumno;
- a veces la información está desorganizada y es poco fiable,
- el alumno puede distraer la atención del recorrido propuesto por el docente,
- breve permanencia de las páginas,
- predominio de la escritura frente a la oralidad;
- este tipo de clases pueden exigir mucho tiempo y esfuerzo;
- puede provocar desorientación y sobrecarga cognitiva para los usuarios por el exceso de información.

Si nos centramos en los nuevos roles que corresponden al profesor y al alumno en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, Internet favorece el enfoque centrado en el alumno autónomo (Ortín, en Peralta Bañón 2008: 133-134). Por su parte, el docente es un orientador y propiciador de contextos de aprendizaje significativo, que pueden generarse mediante las TIC, mientras que el papel activo del alumno puede alcanzarse de manera más fácil mediante las nuevas tecnologías (García Manga y Domínguez Pelegrín 2018: 136-137).

Como afirma Gironzetti (2020: 69):

El contexto tecnológico se superpone así a los contextos formal y natural de aprendizaje con consecuencias inmediatas en cuatro elementos fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE/L2: el espacio-tiempo, el aprendiente, el docente y los enfoques y metodologías.

Taxonomía de las tecnologías empleadas en el ámbito ELE	
TECNOLOGÍAS CON APLICACIONES EDUCATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> • Las páginas electrónicas • Los videojuegos • Los códigos QR • Los sistemas de respuesta en el aula
TECNOLOGÍAS PARA LAS COMUNICACIONES	<ul style="list-style-type: none"> • Los mensajes electrónicos • Las listas de distribución • Los foros de debate • Las redes sociales • Las videollamadas
TECNOLOGÍAS DEL LENGUAJE	<ul style="list-style-type: none"> • Las tecnologías del texto • Las tecnologías del habla <ul style="list-style-type: none"> - De codificación - De síntesis - De reconocimiento - De traducción • Los recursos lingüísticos <ul style="list-style-type: none"> - Corpus - Diccionarios - Repertorios terminológicos
ARTEFACTOS DIGITALES	<ul style="list-style-type: none"> • Los libros electrónicos • Las presentaciones • Los tutoriales • Los screencasts • Los vídeos • Las animaciones • Los mapas mentales • Los murales digitales • Los blogs • Los cómics • Los podcasts • Las líneas de tiempo • Las infografías • Las WebQuest

TABLA 2. Taxonomía de las tecnologías empleadas en el ámbito ELE

CAPÍTULO VIII

PRESENTACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS

8.1. Introducción

Presentamos los resultados de dos cuestionarios realizados en La Casa de las Lenguas, un centro dedicado a la enseñanza no reglada de idiomas que presta apoyo a la investigación y a la internacionalización de la Universidad de Oviedo. Su Sección de Español para Extranjeros recibe a centenares de estudiantes internacionales cada año.

El primero de los cuestionarios está dirigido a los alumnos del Curso Semestral de Lengua y Cultura Españolas 2023-2024, y el segundo, a los profesores que lo imparten. El número total de alumnos asciende a 50, mientras que el equipo de profesores está compuesto por 11 personas. Se trata de estudiantes extranjeros y de profesores nativos, por lo que estamos en un contexto de instrucción formal donde los alumnos reciben una serie de clases de español distribuidas en diferentes asignaturas, dentro de una situación de inmersión lingüística.

Con estos formularios pretendemos averiguar si los alumnos tienen conciencia de su responsabilidad en el proceso de aprendizaje del español, si dedican tiempo a su estudio fuera del aula y cómo lo hacen, qué objetivos persiguen en su aprendizaje, qué preferencias tienen respecto a las metodologías y actividades que se dan en clase y en qué medida los docentes promueven la autonomía y motivación del estudiante, así como este la del docente.

En un primer momento, y dado que el TFM se centra en la figura del aprendiente y en el papel que se le otorga en los nuevos contextos de enseñanza-aprendizaje de ELE, preparamos solo un cuestionario para el alumnado, pero más adelante nos pareció interesante poder plantear algunas preguntas también al profesorado con el fin de comparar una misma realidad desde diferentes perspectivas.

8.2. Metodología

La encuesta se realizó mediante Microsoft Forms y los encuestados respondieron mediante teléfonos móviles, tabletas u ordenadores. Los propios alumnos distribuyeron el cuestionario mediante un enlace por Whatsapp. En lo que concierne a los profesores, se les hizo llegar por medio del correo electrónico.

Tanto en el grupo de alumnos como en el de profesores la participación ha sido más baja de lo esperado y este es precisamente uno de los inconvenientes con el que nos hemos encontrado a la hora de realizar el trabajo. La participación de los estudiantes ha sido del 32 % (16 respuestas) y la de los profesores del 45,45 % (5 respuestas). Creemos que esta baja participación se debe a cuestiones como la falta de tiempo, ya que la presentación del cuestionario coincidió con la última semana del curso y el periodo de evaluación. Dada la importancia que, a nuestro entender, tienen este tipo de cuestionarios para poder avanzar en la investigación de la didáctica del español como lengua extranjera, pensamos que todos los que configuramos el colectivo universitario deberíamos esforzarnos por lograr un mayor alcance de estos trabajos, facilitando en la medida de lo posible su realización.

Algunos docentes nos han comentado que ellos también presentan cuestionarios a sus alumnos y por eso creen que los estudiantes se pueden ver saturados, siendo esta una de las causas posibles de la limitada participación. Quizás para que puedan plantearse con éxito los cuestionarios y encuestas, y ya que forman parte esencial del trabajo de investigación que es tan necesario desarrollar, sería recomendable que su cumplimentación se realizara dentro del horario de clases como tarea para el alumnado.

En cuanto a nuestros cuestionarios, creemos que para futuras ocasiones debe considerarse la opción de realizarlo en papel impreso y tratando de buscar una ocasión en que puedan trasladarse al alumnado durante las clases y con el monitoreo del masterando o profesor, antes de que termine el curso. Sólo de esta forma parece posible asegurar una mayor tasa de participación. De todos modos, cabe señalar el carácter voluntario del cuestionario, por lo que ningún alumno se vería obligado a responder si no lo estimase oportuno. De cara a lograr una mayor implicación de alumnos y profesores, es necesario contar con más tiempo y con mayor comunicación con el equipo de docentes, circunstancias que no pudieron darse en esta ocasión. No obstante, somos conscientes de que el hecho de realizarlo en papel complicaría mucho el trabajo a la hora del análisis y la valoración de los datos, mientras que los cuestionarios digitales a través de Microsoft Forms usan análisis integrados para valorar respuestas y exportar resultados a Excel, facilitando el trabajo y ahorrando mucho tiempo.

El cuestionario dirigido a los alumnos presenta cierta complejidad a la hora tanto de realizarlo como de analizar sus resultados. Dos son los motivos: consta de preguntas cualitativas y cuantitativas (de diferente tipología: opción múltiple, escala de nivel...) y

es bastante extenso, con un total de 35 preguntas. El de los profesores es más conciso, con 18 preguntas, la mayoría de respuesta cerrada.

8.3. Resultados del cuestionario dirigido al alumnado

Este cuestionario se divide en dos partes. La primera se compone de preguntas orientadas a trazar un perfil de nuestros estudiantes en lo tocante a características de tipo personal como la edad, el sexo, la nacionalidad, los estudios, etc. En la segunda parte se plantean cuestiones relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera del contexto del aula y con las que pretendemos dar respuesta a algunas de las preguntas que nos llevaron a la realización de este TFM.

La muestra está compuesta por 16 alumnos del Curso Semestral de Lengua y Cultura Españolas de La Casa de las Lenguas de la Universidad de Oviedo. Sus *edades* están comprendidas entre los 18 y los 40 años, aunque un 87,5 % no superan los 35 años. Es un grupo heterogéneo, con *nacionalidades* diferentes, aunque con un predominio de la norteamericana: estadounidense (8), rusa (3), noruega (2) nepalí (1), china (1) y francesa/española (1). Respecto al *sexo*, las cantidades son las mismas: 8 personas del sexo femenino y 8 personas del sexo masculino. También valoramos el tiempo de estancia en la ciudad de Oviedo, que oscila entre los 4,5 meses y los 11 meses, con una media de 7,2 meses. En cuanto al período que llevan estudiando español, es muy diverso: desde el mínimo de 3 meses hasta más de 14 años, aunque la mayoría fluctúa entre los 6 meses y los 2/3 años. Creemos que una gran parte tiene formación universitaria, pero preferimos obviar las respuestas a la pregunta destinada a saber su formación académica, ya que creemos que no ha sido bien interpretada por los estudiantes, como prueba el hecho de que más de la mitad haya contestado «lengua española». Respecto al motivo por el que estudian español, nos encontramos varias respuestas: por trabajo u otros requisitos, para vivir en España, por razones culturales y curiosidad por otras lenguas, para poder comunicarse en español con otras personas —bien sean familiares, bien amigos—, y para enseñarlo.

A continuación, analizamos la segunda parte del cuestionario, presentando de forma directa solo aquellas preguntas que resulten de mayor interés para dar respuesta a los interrogantes que han motivado y orientado nuestro trabajo.

— *¿Qué es lo que te resulta más difícil a la hora de aprender español?*

Una de las cuestiones que siempre se plantea cuando se aborda la enseñanza y aprendizaje de una lengua es qué aspectos de esta resultan más complicados para los estudiantes. En este caso, la *gramática* es la respuesta mayoritaria, aunque señalan elementos diferentes como la cuestión del género, el subjuntivo y los verbos en pasado. En segundo lugar estarían la *expresión oral* y la *comprensión auditiva*.

— *¿Cuántas horas diarias le dedicas al español (hablando, leyendo, viendo películas...) sin contar las horas de clase en La Casa de las Lenguas?*

Esta pregunta nos interesa porque en cierta manera viene a clarificar si los alumnos son conscientes de que recibir clases de español no es suficiente para desarrollar una competencia comunicativa eficaz, siendo necesario que el estudiante por su cuenta, fuera de clase y de manera autónoma, continúe cultivando la lengua. Lo cierto es que la mayoría reconoce emplear diariamente el español entre 2 y 4 horas fuera del horario de clases. Solo dos estudiantes admiten no dedicar tiempo de estudio a la lengua meta fuera del aula. Por lo general, los alumnos reciben 15 horas lectivas de español a la semana en La Casa de las Lenguas. Tan solo dos reciben menos de 5 horas a la semana.

— *Valoración de la metodología empleada en las clases*

La mayor parte de los encuestados se decanta por las clases en las que todos participan y se produce una interacción en el aula frente a los textos escritos y la lectura. Otro aspecto que valoran positivamente algunos estudiantes son las clases estructuradas, puesto que les facilitan el aprendizaje. Esta cuestión enlaza con la siguiente.

— *¿Te gustaría que se trabajase más alguna destreza en el aula? Señala cuál (solo puedes señalar una opción)*

9 (56 %) de los encuestados se decanta por la expresión oral, 5 (31 %) por la comprensión auditiva y solo 2 (12 %) por la expresión escrita.

— *A la hora de aprender español, ¿cuáles son las herramientas personales que más utilizas o los recursos con los que mejor aprendes? (Puedes seleccionar de una a tres opciones).*

Si nos remitimos a lo expuesto anteriormente en nuestro trabajo (página 41), nos encontraríamos con esta misma pregunta que debe hacerse el aprendiz: ¿De qué forma aprendo mejor? Los alumnos necesitan identificar las diferentes técnicas de aprendizaje y entrenarse en ellas para saber cuáles son las que más les convienen. En este sentido es

necesario que el profesor oferte una variada tipología de ejercicios y actividades para que los estudiantes puedan experimentar y seleccionar el camino más apropiado para ellos.

En este caso, entre todas las opciones ofrecidas en el cuestionario, el *uso de la creatividad utilizando lo que aprendo en nuevas situaciones* y *recurrir a su lengua materna u otras lenguas que conocen* son las opciones preferidas, seguidas del *análisis de errores para aprender*, *poner en práctica lo aprendido cuanto antes* y *trabajar en equipo o por parejas*.

Por el contrario, *organizar las informaciones que recibes sobre la lengua*, *trabajar individualmente*, *usar la suposición o la imaginación* y *emplear recursos auditivos* son, después de *los recursos kinestésicos*, los menos usados por los estudiantes.

Recordemos aquí la cita de D. Nunan, en Giovannini *et al.*, 2007: 25) que recogimos en las páginas 40 y 41 acerca de las preferencias en el modo de aprendizaje de los *buenos alumnos*, que son aquellos que encuentran su propia vía de aprendizaje, organizan las informaciones que reciben sobre la lengua, son creativos, buscan la manera de utilizar la lengua dentro y fuera del aula, analizan los errores que cometen, recurren a sus conocimientos lingüísticos y utilizan el contexto, entre otras cualidades. Nuestros estudiantes sí apuestan por la creatividad y el uso de sus conocimientos lingüísticos, así como por el análisis de errores, pero no por organizar las informaciones que reciben sobre la lengua. No obstante, vemos que no están tan alejados de la vía de aprendizaje de los que se considera los *buenos alumnos*. Más adelante, cuando analicemos su cuestionario, también lo cotejaremos con las características que los docentes de la muestra afirman que debe tener su *alumno ideal*.

— *De todos los recursos que utilizan los profesores, ¿con cuáles de ellos aprendes mejor? (Selecciona tres de los siguientes).*

De entre todas las opciones ofrecidas, los juegos de rol fueron seleccionados por el 50 % de los estudiantes, seguidos de las actividades en grupo y, curiosamente, los textos escritos (sean literarios o no). Si recordamos, a la hora de valorar las metodologías y actividades que se desarrollaban en las clases, los textos escritos y la lectura no resultaban del gusto de la mayoría de los alumnos; sin embargo, el 43,75 % de los encuestados sí los reconocen como uno de los elementos con los que mejor aprenden.

Esta es otra de las cuestiones que planteábamos en la página 42, y sobre la que cada estudiante debe reflexionar: ¿cuánto he aprendido de lo que he estudiado? Como decíamos, una vez los alumnos tienen la respuesta a las preguntas allí planteadas, pueden

detenerse a evaluar cuán adecuados son los contenidos lingüísticos seleccionados y las estrategias seguidas de cara a la consecución de sus objetivos, y a partir de ahí preguntarse sobre lo que han aprendido realmente y son capaces de poner en práctica. El alumno debe reflexionar sobre las técnicas de aprendizaje y valorar si le han sido útiles o si debe buscar otras alternativas o reforzar determinados aspectos (página 42). Como hemos podido comprobar en las respuestas de los estudiantes, los juegos de rol, las actividades en grupo y las que se realizan con textos son las actividades que consideran mejores para su aprendizaje, a pesar de que en sus gustos se decantan por la interacción oral y rechazan más el trabajo con textos, quizás porque son actividades que se practican más en clase.

— *¿Cómo estudian o practican español fuera del aula? (Podían seleccionar todas las opciones que correspondiesen)*

Como ya explicamos, la mayoría de los encuestados afirman dedicar horas de estudio y de práctica del español fuera del aula. Teniendo en cuenta que están en un contexto de inmersión, éstas han sido sus respuestas:

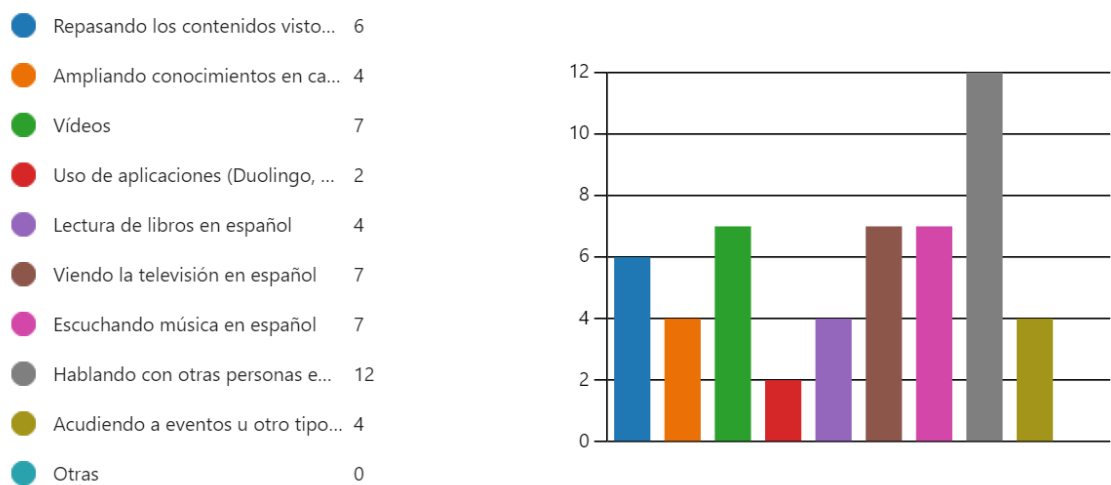


FIGURA 1. Resultados a la pregunta CE19 sobre métodos de estudio y práctica del español fuera del aula¹

En el momento que el alumnado está fuera de clase, su contacto y práctica con el español se distribuye de la siguiente forma: 12 de ellos practican el español hablando con otras personas y 7 escuchando español a través de la televisión, la música y los vídeos, opciones bastante lógicas en un contexto de inmersión como en el que están ellos. En cuanto al estudio de la lengua meta, 6 repasan los contenidos vistos y 4 amplían conocimientos en su casa, leen libros y acuden a eventos u otro tipo de actividades. Llama

¹ La sigla CE que antecede al número de la pregunta remite al cuestionario de los estudiantes.

la atención en esta era digital que tan solo 2 utilizan las aplicaciones para aprender idiomas con el fin de reforzar su español fuera de clase.

— *¿Tus profesores te orientan e informan sobre las cosas que puedes hacer fuera del aula para reforzar y mejorar tu español?*



FIGURA 2. Resultados a la pregunta CE20 sobre orientaciones del profesorado para la mejora del español fuera del aula

— *Si tu respuesta a la pregunta anterior es afirmativa, explica en qué consisten sus indicaciones (Selecciona tantas opciones como corresponda)*

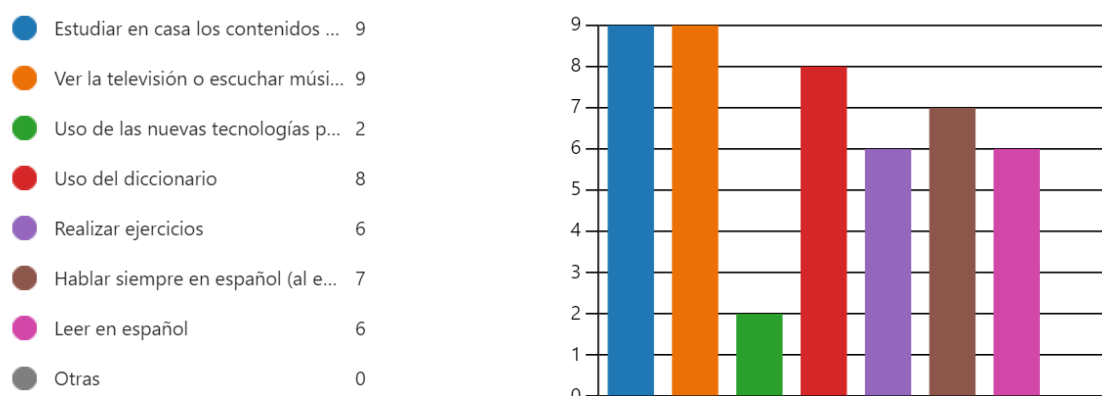


FIGURA 3. Resultados a la pregunta CE21 sobre tipo de orientaciones del profesorado para la mejora del español fuera del aula

Como vemos, las recomendaciones de los profesores coinciden en gran parte con las actividades que realizan estos estudiantes fuera del aula, aunque se introduce una variante: el uso del diccionario. Más adelante se les pregunta sobre el uso que hacen de este recurso (CE24) y si les parece una ayuda en su proceso de aprendizaje (CE25). El 81,5 % afirma usar el diccionario y el 93,75 % reconoce que es o puede ser una ayuda para el aprendizaje del español.

— *¿Cuál es la mejor manera de aprender español? Ordena las siguientes opciones según tu preferencia (de más a menos)*

1. Recibiendo formación además de estar en un contexto de inmersión
2. Recibiendo formación (clases) principalmente.
3. Recibiendo formación y autoaprendizaje
4. Contexto de inmersión (sin clases).
5. Autoaprendizaje (de forma autónoma, sin profesores)

En este apartado, los alumnos tenían que ordenar de más a menos el método que les parecía más adecuado para el aprendizaje del español. Recibir formación en un contexto de inmersión es la elegida como primera opción por el 56,3 % de los alumnos, y el autoaprendizaje la opción situada en el quinto lugar por el 43,8 %. La opción de recibir clases es la segunda opción preferida para ocupar el primer puesto, con un 37,5 % de las respuestas, por encima de la de recibir formación y autoaprendizaje, que solo la sitúan como primera opción el 6,3 %. Un dato llamativo y que ha de tenerse en cuenta.

Más adelante se les pregunta si creen que estudiar español en un contexto de inmersión como en el que ellos se encuentran es importante en el proceso de aprendizaje (CE33). El 87,5 % dice que *mucho*, y solo un 12,5 % dice que *algo*. Seguidamente se les plantea si aprovechan ese contexto de inmersión para hablar con los nativos o compañeros de clase (CE34). Todos lo suelen hacer, aunque alguno reconoce que no siempre: «A veces yo comunico en español con mis amigos, pero usualmente, hablamos en inglés»; «Depende».

— *En tu proceso de aprendizaje, ¿le das más importancia al profesor que te imparte español o a tu capacidad de autonomía para aprender esta lengua? Explica tu respuesta*

En este caso, el 50 % de los alumnos le dan más importancia al profesor que a su propia capacidad de autonomía, y la otra mitad se reparte entre los que conceden la misma importancia a ambos elementos y los que señalan su capacidad de autonomía como prioritaria en su proceso de aprendizaje. Reproducimos a continuación algunas de las respuestas:

«Creo que para empezar los profesores son más importante para fomentar el interés en el idioma. Pero después de un poco tiempo, el deseo de aprender debe venir desde dentro».

«A mi capacidad. Creo que todas profes dan la información suficiente. Lo más importante trabajar en casa con toda información».

«Pienso realmente que es una mezcla de los dos. Aunque el profesor puede proporcionar orientación y recursos importantes, también es crucial tener la capacidad de autonomía para buscar oportunidades de práctica y aprendizaje por cuenta propia. La combinación de la guía del profesor y la iniciativa personal permite un proceso de aprendizaje más completo y efectivo (en mi opinión)».

Más adelante (CE31) se les pregunta por la importancia en concreto que confieren al profesor. Estos son los resultados:



FIGURA 4. Resultados a la pregunta CE31 sobre la importancia del profesor en el proceso de aprendizaje

También se les preguntó por la función que juega su propia responsabilidad en ese proceso de enseñanza-aprendizaje (CE32). Estos fueron los resultados:

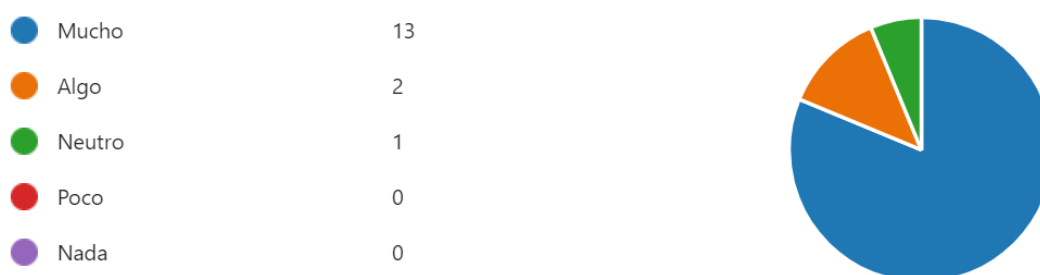


FIGURA 5. Resultados a la pregunta CE32 sobre el valor de la responsabilidad del alumno en el proceso de aprendizaje

— *¿Te da vergüenza comunicarte en español?*

De los 16 encuestados, solo 3 manifiestan claramente que no les produce ninguna vergüenza hablar en español. El resto reconoce sentir vergüenza en menor o mayor grado y dependiendo el momento. Sin duda, este es uno de los factores que parece influir especialmente en el proceso de aprendizaje, sobre todo si hablamos de la didáctica de idiomas.

— *Selecciona, de entre las siguientes, la destreza lingüística que más dominas*

Los resultados a esta pregunta fueron estos:

- 6 estudiantes eligieron la expresión escrita
- 3 estudiantes eligieron la expresión oral
- 2 estudiantes eligieron la comprensión lectora
- 5 estudiantes eligieron la comprensión auditiva

— ¿Y la [destreza lingüística] que menos [dominas]?

- 5 estudiantes eligieron la expresión escrita
- 4 estudiantes eligieron la expresión oral
- 1 estudiante eligió la comprensión lectora
- 6 estudiantes eligieron la comprensión auditiva

Cómo se puede observar, las cifras de alumnos respecto al mayor dominio de una destreza coinciden casi con el mismo número de estudiantes para los que esa misma destreza es la de menor dominio. Esto puede deberse a diferentes motivos: desde las características individuales de cada alumno y sus aptitudes hasta la diferencia de los estilos cognitivos, pasando por los conocimientos previos de cada estudiante, sus herramientas de aprendizaje e incluso la metodología de sus profesores.

— Preguntas sobre los errores

También les hemos preguntado por el error. Reproducimos las preguntas y sus respuestas a continuación:

29. Si cometes un error:

[Más detalles](#)

Información

● Te gusta que te corrijan	12
● Te gusta que te corrijan pero no...	4
● Prefieres que no te corrijan	0
● Te es indiferente	0

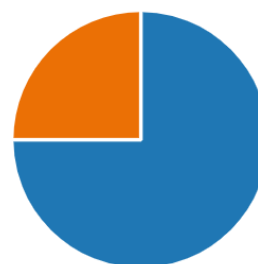


FIGURA 6. Resultados a la pregunta CE29 sobre el tipo de reacción que prefieren que tengan terceras personas ante un error propio en el uso del español²

² La segunda respuesta en términos de frecuencia, cuyo texto no puede visualizarse completamente en la imagen, rezaba lo siguiente: «Te gusta que te corrijan pero no en público».

30. Los errores que cometes al comunicarte en español:

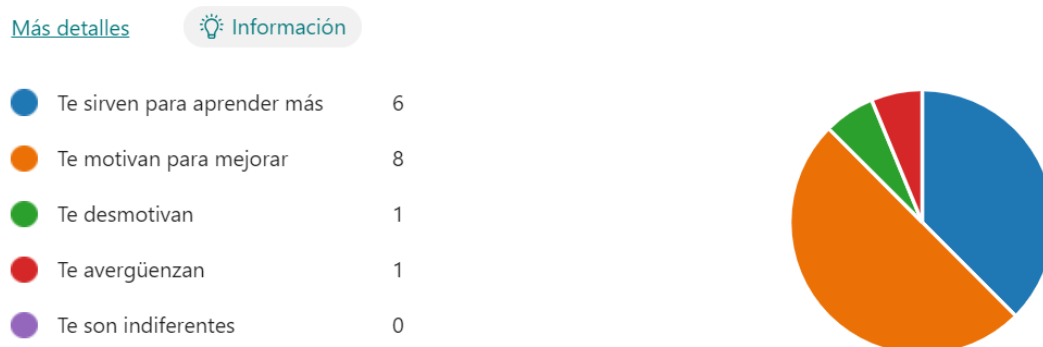


FIGURA 7. Resultados a la pregunta CE30 sobre el efecto de los errores cometidos al comunicarse en español

Todos los alumnos prefieren que les corrijan los errores que cometen, aunque el 25 % prefiere que no la corrección no se lleve a cabo en público. El 50 % cree que los errores les motivan, y el 37,5 % considera que les sirve para aprender más. Solo un 6,25 % entiende los errores como un elemento de desmotivación o reconoce que le avergüenzan.

— *¿Cuánto crees que has mejorado tu español en el curso semestral que llevas realizando este año? (Mucho, algo, neutro, poco, nada)*

Esta es la última pregunta del cuestionario (CE35). Al 75 % de los alumnos les parece que *mucho*, y el 25 % estima que *algo*.

8.4. Resultados del cuestionario realizado al profesorado

Al igual que el cuestionario de los estudiantes, el destinado a los profesores se inicia con unas preguntas de tipo más personal acerca de los años de experiencia, los niveles que imparten, etc., para después pasar a los asuntos que tienen que ver con el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en sus clases. Los docentes que han respondido a nuestro cuestionario son profesores que ya cuentan con una larga trayectoria en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: entre 18 y más de 30 años de experiencia. Los niveles que ha impartido este curso semestral son Intermedio I y II y Avanzado I y II.

— *¿Cree que uno de los papeles fundamentales del profesor es ayudar a sus alumnos a desarrollar su propia autonomía de aprendizaje?*

Como hemos visto en nuestro trabajo, una de las funciones del docente es promover la autonomía del aprendizaje en sus alumnos. De ahí que les planteáramos esta pregunta, para la cual la respuesta ha sido unánime: todos ellos han respondido afirmativamente.

— *Elija tres cualidades que debe tener su «alumno ideal»*

Los resultados a esta pregunta, para cuya respuesta contaban con un listado de once ítems, son los que se muestran en la figura 8.

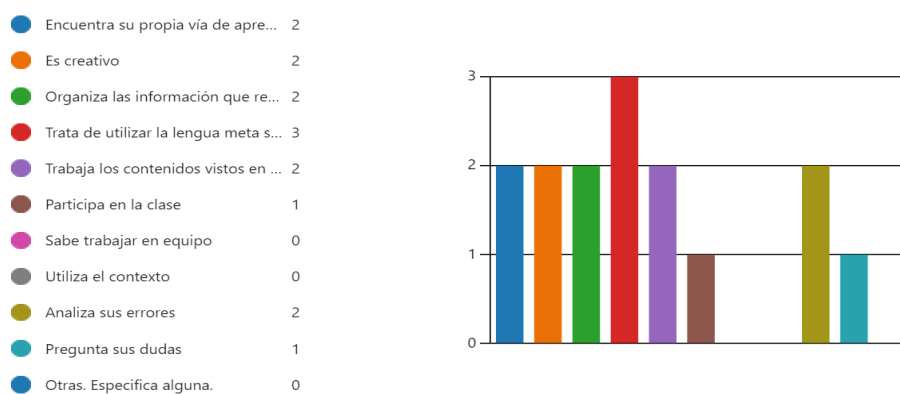


FIGURA 8. Resultados a la pregunta CP5 sobre las cualidades del «alumno ideal»³

Si comparamos sus elecciones con las herramientas que nuestra muestra de alumnos dice que usa para aprender español, nos encontramos con algunas coincidencias, como la *creatividad, utilizar la lengua meta en todas las ocasiones que puedan y el análisis de los errores*.

— *¿Utiliza diferentes estrategias y técnicas de aprendizaje? Enumere algunas.*

Respecto a las estrategias y técnicas de aprendizaje que utilizan los docentes que han cumplimentado el cuestionario (CP6), reproducimos algunas de sus respuestas por el interés que creemos tienen:

- «Síntesis y mapas de conceptos, tutorías, discusiones grupales...».
- «Sí. Estimular el uso de estrategias de compensación en expresión oral como el uso de gestos, señalar, pedir aclaraciones); Fomentar la interacción oral entre

³ La sigla CP que antecede al número de la pregunta remite al cuestionario de los profesores. A continuación, reproducimos el texto de todas las posibles respuestas, ya que en la figura no puede visualizarse completamente el de todas ellas: Encuentra su propia vía de aprendizaje; Es creativo; Organiza la información que recibe; Trata de utilizar la lengua meta siempre que pueda; Trabaja los contenidos vistos en el aula; Participa en clase; Sabe trabajar en equipo; Utiliza el contexto; Analiza sus errores; Preguntar sus dudas; Otras (especifica alguna).

compañeros buscando originar situaciones propicias al intercambio comunicativo, más allá de lo solicitado estrictamente en la tarea concreta que se está realizando; Comprender el objetivo lingüístico o comunicativo de las actividades y tareas propuestas en el aula o fuera de ella; Realización de actividades encaminadas a sortear bloqueos o inhibición como recitado de poemas y trabalenguas, juegos de rol y simulaciones, teatro...; Cooperar con los compañeros en la realización de tareas y actividades, etcétera».

- «Juegos; trabajo en equipo; ejercicios de autocorrección y autoevaluación».
- «Conectar lo que enseñó con lo que les rodea».

— *A la hora de plantear actividades a sus alumnos, ¿les da opciones diferentes, como elegir entre varios ejercicios o presentarlos en formatos distintos (por ej., trabajar sobre un texto en papel, en formato audio, en formato visual...)? Enumere algunas.*

En este caso, todos los profesores responden afirmativamente, señalando algunas, como el formato vídeo, audio, papel, opciones digitales...

— *¿Qué recursos utiliza para fomentar la participación en clase?*

- «Debates, lluvias de ideas».
- «Los estudiantes reciben incentivos en forma de puntos extra por participación en tareas, debates, actividades culturales... También a través del refuerzo afectivo positivo».
- «Actividades comunicativas y abiertas, trabajo en grupo».
- «Dinámicas de grupo; actividades de autoevaluación y de evaluación entre pares».
- «Motivarles y acercándoles lo que les doy a conocer».

Como observamos con estas declaraciones, para promover la participación los docentes tratan de motivar a sus alumnos con recursos y actividades que en su mayoría suponen actividades de interacción comunicativa y dinámicas en grupo. Si lo cotejamos con las respuestas de los estudiantes de nuestra muestra, este tipo de actividades son de las que más les gustan, así que creemos que los profesores aciertan con la elección de estos recursos como elemento motivador para los alumnos.

— *¿Conoce las necesidades e intereses de sus alumnos a la hora de aprender español?*

Respecto a las necesidades sus estudiantes, los profesores manifiestan conocerlas, aunque 2 de los enseñantes admiten que no siempre.

— *¿Cuál es el elemento más motivador para usted como docente?*

Las opciones entre las que podía llevarse a cabo la elección eran las siguientes:

- La relación y el trabajo con otros colegas
- El apoyo de la institución de la que formas parte
- El aprendizaje y progreso del alumnado
- Su libertad de desarrollo profesional

Esta cuestión está directamente relacionada con el apartado 5.1 de este TFM (página 43), donde se aborda el papel del aprendiente como motivador del profesor. Como dice Alcaraz Andreu, este factor «revertirá en una mayor eficacia docente. Si nuestros alumnos están motivados en el aprendizaje de ELE su motivación repercutirá positivamente incrementando la motivación extrínseca del profesor que se alimenta a partir de las actitudes de sus alumnos». En este sentido, la respuesta de los profesores de nuestra muestra viene a confirmarlo: lo que más les motiva a todos ellos es el aprendizaje y progreso del alumnado (100 %).

— *Actualmente, en la enseñanza del español como lengua extranjera predomina el enfoque comunicativo y la enseñanza por tareas. ¿Encuentra dificultades al llevarlo a la práctica en el aula?*

Son 4 los docentes que reconocen no encontrar problemas a la hora de desarrollar estos enfoques en el aula.

— *De todas las actividades que propone en un curso, señale las tres que más utiliza en sus clases⁴*

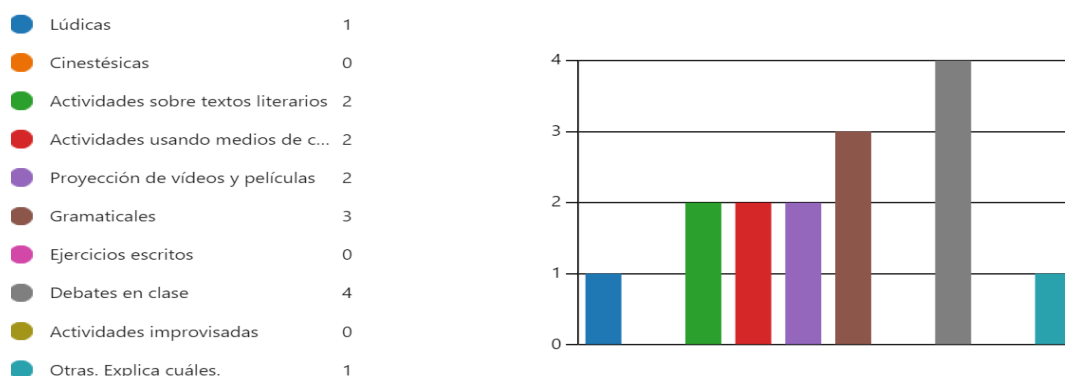


FIGURA 9. Resultados a la pregunta CP13 sobre las actividades más usadas en clase

⁴ Dicho listado estaba compuesto de los siguientes ítems: Lúdicas; Cinestésicas; Actividades sobre textos literarios; Actividades usando medios de comunicación; Proyección de vídeos y películas; Gramaticales; Ejercicios escritos; Debates en clase; Actividades improvisadas; Otras (explica cuáles).

Como ilustra la figura anterior, los debates en clase han sido la opción mayoritaria, al haber sido elegida por el 80 % de los participantes. Le siguen las actividades gramaticales, seleccionadas por el 60 % de los miembros que componen la muestra.

— *¿Qué recursos y herramientas de aprendizaje recomienda a sus alumnos?*⁵

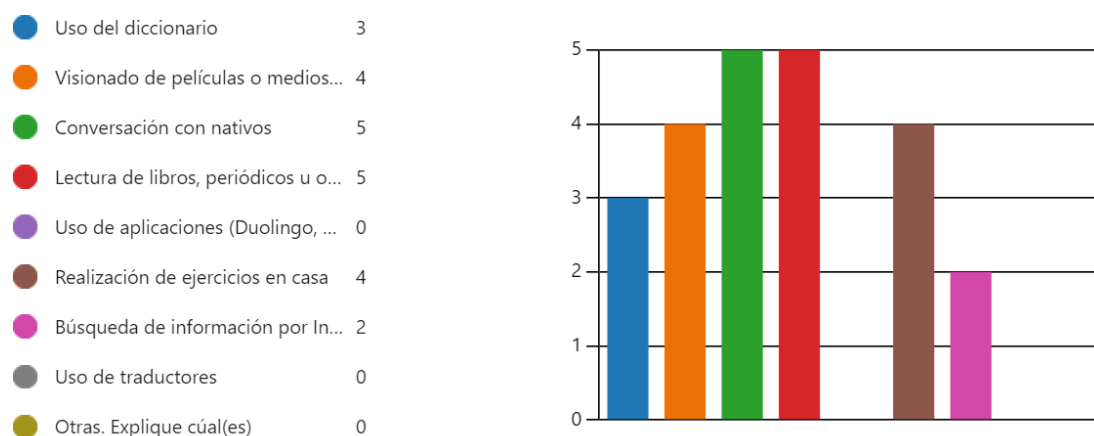


FIGURA 10. Resultados a la pregunta CP17 sobre recursos y herramientas de aprendizaje que recomiendan a los alumnos

Si cotejamos sus respuestas con aquellas que hemos recogido del alumnado cuando les preguntamos por las recomendaciones de sus profesores, vemos que son bastante coincidentes. Recordemos que los discentes seleccionaban de forma mayoritaria estudiar en casas los contenidos vistos en clase, la conversación con nativos (hablar siempre en español), el uso del diccionario, el visionado de película o medios de comunicación, y la lectura de libros u otros textos escritos.

— *Tras la finalización de este curso ¿considera que, de forma general, el alumnado ha mejorado su competencia comunicativa en español? (Mucho, Algo, Neutro, Poco, Nada)*

La totalidad de los docentes ha respondido que *mucho*.

⁵ Los encuestados podían escoger, sin límite, entre estas opciones: Uso del diccionario; Visionado de películas o medios de comunicación en español; Conversación con nativos; Lectura de libros, periódicos u otro tipo de textos en español; Uso de aplicaciones (Duolingo, Babble, Busuu, Linguee...); Realización de ejercicios en casa; Búsqueda de información por Internet; Uso de traductores; Otras (explica cuál[es]).

CONCLUSIONES

A partir de los datos recabados a través de estos cuestionarios, exponemos algunas conclusiones que aspiran a dar respuesta a las preguntas planteadas en nuestro trabajo. No obstante, debemos tener en cuenta el tamaño de la muestra, que creemos que no es lo suficientemente representativo como para extraer conclusiones definitivas. A pesar de ello, este trabajo nos brinda una imagen orientativa sobre la realidad del aula de ELE en la actualidad, siempre dentro del contexto específico que es objeto de estudio: un curso semestral de estudiantes de español en unas circunstancias de inmersión lingüística. Desde luego, resulta recomendable que en el futuro se lleven a cabo investigaciones con muestras más abundantes y representativas.

¿Son los alumnos y profesores conscientes del papel que deben desempeñar hoy en la enseñanza-aprendizaje de lenguas? Según los resultados obtenidos a través de estos cuestionarios, podemos afirmar que sí, aunque consideramos que aún queda camino por recorrer para lograr que los procesos y dinámicas, los nuevos perfiles de profesores y alumnos, y las tecnologías se implanten de forma plena en las aulas.

En nuestra muestra nos encontramos con estudiantes que reciben una instrucción formal intensa —de unas 15 horas semanales— y, a pesar de ello, dedican entre 2 y 4 horas diarias a la práctica del español fuera del aula. Es cierto que esta circunstancia viene motivada en parte por el contexto de inmersión en el que se encuentran. De hecho, *la comunicación con otras personas en español*, así como *el consumo de televisión, vídeos y música*, son los recursos con los que suelen reforzar su español, algo que resulta bastante predecible cuando los aprendientes residen en un país en el que se habla la lengua meta. No obstante, la mitad de ellos también se aplican en casa, repasando los contenidos vistos en clase. De esta manera, podemos afirmar que los estudiantes realizan los tres tipos de aprendizaje externo al aula propuestos por Benson (2001: 75) y mencionados en el capítulo V de nuestro trabajo (página 44): el *autodirigido*, el *naturalista* y el *autoinstruido*. Nos llama la atención que en la era de las tecnologías y el desarrollo de las aplicaciones solo 2 de los estudiantes encuestados las usen para perfeccionar su español, máxime teniendo en cuenta que la mayoría no superan los 35 años. En resumen, los estudiantes cuentan con un abanico de recursos y opciones para poder seguir aprendiendo y practicando la lengua meta fuera del aula. A las posibilidades que ofrecen las nuevas

tecnologías para interactuar en la lengua meta (ya sea practicando la lectura-escritura, ya la expresión oral y la comprensión auditiva), cabe sumar la gama de recursos previamente existentes, como el uso del diccionario, la comunicación con los nativos en contextos de inmersión, los manuales de español, los vídeos, la música o los textos literarios, entre muchos otros.

En el otro lado, vemos a unos profesores que tratan de fomentar la autonomía y el autoaprendizaje de sus discentes, recomendándoles diversas prácticas que coinciden en su mayoría con las que nuestros estudiantes reconocer llevar a cabo.

Otro de los aspectos que nos hacen pensar en que los aprendientes van asumiendo su nuevo rol es que, para su aprendizaje, usan herramientas que coinciden con las características que, según vimos (§), debe tener un *alumno ideal*, rasgos que también señalan los docentes encuestados. Nos referimos a aspectos como el *uso de la creatividad utilizando lo que aprenden en nuevas situaciones, el recurrir a su lengua materna o las que ya conocen, el análisis de errores, poner en práctica lo aprendido y trabajar en equipo o por parejas*.

Esto entra en relación con las metodologías y actividades que el profesorado lleva a cabo en el aula. Los datos obtenidos vienen a corroborar que la interacción y las actividades orales en las que participan todos son las más apreciadas por los estudiantes, y, en buena parte, coinciden con aquellas con las que estiman que aprenden mejor: *juegos de rol y actividades en grupo*. También señalan el *trabajo con textos* como uno de los ejercicios que más les instruyen. Y este dato es curioso, puesto que no se incluye entre las actividades preferidas por los alumnos; sin embargo, reconocen que con ella sí aprenden. Esto debería llevarnos a reflexionar sobre el peso que se le confiere, a la hora de planificar las actividades de aula, a las preferencias o gustos de los aprendientes, porque no siempre parecen corresponderse con las más efectivas para el aprendizaje.

Asimismo, si lo enlazamos con las destrezas que prefieren trabajar en clase, el 56 % se decanta por la *expresión oral* y el 31 % por la *comprensión auditiva*, frente al 12 % que prefiere trabajar más la *expresión escrita*. Lo que esto evidencia es la relación que existe entre las necesidades y objetivos de los estudiantes, por un lado, y las metodologías, recursos y actividades que se deben programar en un curso, por otro lado. Recordemos que estos estudiantes, en su mayor parte, estudian español para comunicarse con otras personas, y algunos, para vivir y trabajar en España. Esto guarda relación con sus preferencias sobre su manera de aprender en el aula de ELE. Veíamos, de hecho, que claramente se decantan por la *oralidad de la lengua, la interacción con los demás y el*

trabajo en grupo. Este tipo de actividades, junto a los *juegos de rol*, encaja con el enfoque basado en tareas, que, como indicamos anteriormente, está «reconocido como uno de los métodos más efectivos incluso en el MCER» (García Pavón, 2018) y que pone el énfasis tanto en la autonomía del alumno como en el aprendizaje a través de la acción. También se evidencia la importancia del *aprendizaje colaborativo* y su presencia en el aula de ELE. Se trata, en suma —así lo recogíamos en la introducción y en el capítulo VI (páginas 51-52)—, de una de las metodologías en las que los estudiantes deben trabajar en equipo y colaborar con sus compañeros en la resolución de problemas y realización de actividades. Al mismo tiempo, practican la comunicación en español retroalimentándose unos a otros y fomentando la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje (Martín Escribano, 2018).

En el mismo sentido se manifiestan los estudiantes cuando se les pregunta por qué metodologías prefieren de las que usan sus profesores en clase. La mayoría privilegia la interacción oral frente a las tareas de escritura. Prefieren hablar sobre asuntos que les interesen y aprender nuevo vocabulario. Por su parte, los profesores manifiestan utilizar estrategias y técnicas que fomenten esa interacción oral: discusiones grupales, juegos, trabajo en equipo... Asimismo, se ocupan de fomentar la participación en clase a través de lluvias de ideas, debates, dinámicas de grupo, actividades de autoevaluación y acercándolos a los contenidos. En cuanto a las actividades, las más utilizadas por los profesores son los debates en clase, seguidos de las actividades gramaticales, por lo que creemos que estas siguen teniendo un peso importante dentro de la didáctica de ELE, aunque siempre supeditadas a la exigencia de las tareas y a la competencia comunicativa que nuestros estudiantes deben desarrollar en la lengua meta.

Cuando se les pregunta a los estudiantes por el contexto ideal para el proceso de enseñanza-aprendizaje del español, la opción mayoritaria es la que alude a la situación en la que ellos se encuentran: *instrucción formal y en un contexto de inmersión*. Sin embargo, llama la atención que sitúen la *instrucción formal* por encima de la suma de *instrucción formal y autoaprendizaje*, así como por encima de estar en un *contexto de inmersión sin clases*.

En este sentido, puede resultar útil cotejar estas respuestas con las ofrecidas a las preguntas sobre la importancia que les confieren en su proceso de aprendizaje al profesor y a su propia capacidad de autonomía. El 50 % le da más importancia al profesor; el otro 50 %, se divide en partes iguales: un 25 % equipara en importancia ambos factores,

mientras que el otro 25 % piensa que es su capacidad de autonomía la que prima. No obstante, el 81,25 % asume que el papel de su propia responsabilidad es mucho.

Analizando todas estas respuestas, podemos concluir que el estudiante sí es consciente de su responsabilidad en el proceso de aprendizaje de la lengua, pero, al mismo tiempo, confiere más importancia a la instrucción formal que a la capacidad de autoaprendizaje o los contextos de inmersión.

En cuanto a los docentes, todos asumen que uno de sus papeles fundamentales es *ayudar a sus alumnos a desarrollar su propia autonomía de aprendizaje*. Asimismo, esto guarda relación con el elemento de la motivación que abordamos también en nuestro trabajo y que hoy en día es considerado clave en el proceso educativo. Les hemos preguntado a los profesores acerca de su motivación. La respuesta es unánime: el elemento que más los motiva es el aprendizaje y progreso del alumnado. Se confirma así la importancia que tienen tanto el enseñante como el alumno en su aprendizaje y cómo se influyen mutuamente, aunque la mayoría de los alumnos son conscientes de que su aprendizaje depende en buena parte de ellos. Reproducimos una de las respuestas de los alumnos que nos parece muy representativa al respecto:

Pienso realmente que es una mezcla de los dos. Aunque el profesor puede proporcionar orientación y recursos importantes, también es crucial tener la capacidad de autonomía para buscar oportunidades de práctica y aprendizaje por cuenta propia. La combinación de la guía del profesor y la iniciativa personal permite un proceso de aprendizaje más completo y efectivo (en mi opinión).

Otro elemento sobre el que se les preguntó a los estudiantes fue el error y su corrección. Todos son partidarios de que se les corrija, aunque un 25 % de ellos prefieren que la corrección no se realice en público. Además, es significativo que 8 de los 16 alumnos consideran que los errores les motivan para mejorar y 6 señalan que les sirve para aprender más. Tan solo 1 afirma que le avergüenzan y otro reconoce que le desmotivan. De esta manera, podemos ver que el error, en la línea de lo tratado en el capítulo III de este TFM (§ 3.3, páginas 28-29), es concebido ya como parte natural del proceso de aprendizaje y, en consecuencia, se fomenta que los estudiantes lo vean como una oportunidad de aprendizaje en lugar de como algo a evitar. Parece ser que los estudiantes de nuestra muestra así lo perciben, lo que nos parece altamente positivo para que no les obstaculice su proceso de aprendizaje.

Respecto a la implantación de las nuevas tecnologías en el aula, creemos que, aunque se utilizan, aún no se aprovechan plenamente sus posibilidades. Todas las clases disponen

de medios tecnológicos como el ordenador, el proyector y la pantalla para presentar contenidos y visionar vídeos. Sin embargo, solo 2 alumnos recurren a las aplicaciones de enseñanza de idiomas para reforzar su español, y tampoco los docentes mencionan el uso de programas digitales a la hora de dar cuenta de sus herramientas de enseñanza y de los medios que emplean para fomentar la participación. Respecto a las actividades, desconocemos si algunas de las que señalan las efectúan mediante medios tecnológicos o tradicionales. Por ello, sería necesario elaborar un cuestionario con preguntas más específicas sobre la implantación de las nuevas tecnologías en el aula para poder llegar a conclusiones significativas.

Queremos terminar recordando el apartado 6.1.3 del MCER, donde se afirma que en el proceso de enseñanza-aprendizaje el alumno no suele aprender de manera activa ni toma parte en su proceso de aprendizaje, sino que «[l]a mayoría aprende reaccionando, siguiendo las instrucciones y realizando las actividades prescritas para ellos por los profesores y los manuales». Después nos habla de la autonomía, aunque en un primer momento la relaciona con «el aprendizaje posterior», cuando la «enseñanza termina». Solo más adelante acaba introduciéndola también: «incluso dentro del sistema institucional dado se puede conseguir que, poco a poco, los alumnos elijan los objetivos, materiales y método de trabajo en función de sus propias necesidades, motivaciones, características y recursos».

Este enfoque es el que existe en la actualidad, como hemos dejado patente en este trabajo, veintitrés años después de que se publicase el *Marco*. La autonomía no se debe ejercer solo cuando la enseñanza termina, sino que debe promoverse a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (dentro y fuera del aula), formando parte de este como una competencia más del estudiante: la competencia del aprendizaje de lenguas, el *aprender a aprender*. Y esa es la intención misma del *Marco*, que pretende ser útil también «para los alumnos a la hora de hacerles más conscientes de las opiniones que se les ofrecen y más capaces de adoptar sus propias decisiones» (MCER: § 6.3.5).

BIBLIOGRAFÍA

- ALCARAZ ANDREU, C. (2007). Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. En E. Balmaseda Maestu (ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español como L2-LE* (tomo I, pp. 205-216). Universidad de la Rioja.
- ALCARAZ ANDREU, C. (2015). El rol del alumno en la motivación del profesor de ELE. En Y. Morimoto, M.^a V. Pavón Lucero y R. Santamaría Martínez (eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 97-104). ASELE.
- ALONSO, C. M., GALLEGO, D. J. y HONEY, P. (2002). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos diagnóstico y mejora*. Mensajero.
- ALLPORT, G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. Henry Holt and Company.
- AMBJOERN, L. (2013). Refuerzo de la corresponsabilidad del aprendiente en el desarrollo de la interlengua mediante una competencia de aprendizaje de lenguas. *redELE*, 25. 212-234. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:76206756-a125-4a30-8545-ac176b488abb/2013-redele-25-26ambjoern-pdf.pdf>
- ARNOLD, J. (ed.) (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press.
- ARRIARTE, G. (2011). *Las tecnologías de la información en la enseñanza del español*. Arco/Libros.
- ASHER, J. (1977). *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guide Book*. Sky Oaks.
- BENSON, P. (1997). The philosophy and politics of learner autonomy. En P. Benson y P. Voller (eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning* (pp. 18-34). Longman.
- BENSON, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Longman.
- BENSON, P. y VOLLER, P. (1997). Introduction: Autonomy and independence in language learning. En P. Benson y P. Voller (eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning* (pp. 1-12). Longman.
- BLANCO, C. F., GAROSI L., MARANGON G. y RODRÍGUEZ MESA, F. (2018). El MCER y el Plan Curricular del IC. En M. Martínez Atienza y A. Zamorano Aguilar (coords.), *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE. I Fundamentos, enfoques y tendencias* (99-134). EnClave-ELE.
- BLANCO PICADO, A. I. (2002). El error en el proceso de aprendizaje. *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 8(38), 12-22.

- BONILLA TRAÑA, M. y DÍAZ LARENAS, C. (2018). La metacognición en el aprendizaje de una segunda lengua: Estrategias, instrumentos y evaluación. *Revista Educación*, 42(2), 1-17.
- BORG, S. (2011). Teacher learning on the delta. *Research Notes*, 45, 19-25.
- BROWN, P., SMITH, R. y USHIODA, E. (2007). Responding to resistance. En A. Barfield y S. H. Brown (eds.), *Reconstructing Autonomy in Language Education* (pp. 71-83). Palgrave MacMillan.
- BUENO HUDSON, R. (2009). El español y sus variedades: implicaciones en el aula de español como lengua extranjera. En *Actas de las II Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Manchester. 3 de julio de 2009* (pp. 8-20). Instituto Cervantes.
- BURÓN, J. (1996). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Mensajero.
- CARROLL, J. (1958). *Modern Language Aptitude Test*. Psychological Corporation.
- CARROLL, J. (1981). Twenty-five years of research on foreign language aptitude». En K. Diller (ed.), *Individual differences and universals in language learning aptitude* (83-118). Newbury House.
- CASTRO VIÚDEZ, F. (2015). Motivación y esfuerzo en la adquisición de LE. En Y. Morimoto, M.^a V. Pavón Lucero y R. Santamaría Martínez (eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 213-220). ASELE.
- CAVADA FERNÁNDEZ-CORONADO, P. de la (2020). El factor afectivo y la motivación en el proceso de la enseñanza del español. En P. Taboada-de-Zúñiga Romero y R. Barros Lorenzo (eds.), *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y aprendizaje de ELE/EL2* (183-198). Universidad de Santiago de Compostela.
- CONSEJO DE EUROPA (2007 [1979]). *Un nivel umbral* (trad. P. J. Slagter), *marcoELE*, 5. https://marcoele.com/descargas/nivel_umbral.pdf (27/6/2024).
- CORDER, S. P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *IRAL*, 5, 161-170.
- CORTÉS BUENO, E. (2015). El alumno punto de mira para el profesor, nuevos retos para aprendices y profesor en el aula. En Y. Morimoto, M.^a V. Pavón Lucero y R. Santamaría Martínez (eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 265-273). ASELE.
- COSTA, P. y MCCRAE, R. (2008). *NEO PI-R. Inventario de personalidad. Manual profesional*. TEA.
- COSTE, D. (2000). Le déclin des méthodologies: fin de siècle ou ère nouvelle». *Mélanges CRAPEL*, 25, 199-212.
- CUSTODIO ESPINAR, M. (2021). La edad, factor de éxito en la adquisición y aprendizaje de la lengua extranjera: ¿Mito o realidad?. En E. Nieto Moreno de Diezmas (ed), *Mitos en torno al aprendizaje de idiomas: generando una opinión crítica a través de la divulgación de investigaciones recientes* (Parte 1, pp. 12-23). Ministerio de Educación y Formación Profesional (España): Subdirección General de Ordenación Académica.

- DICKINSON, L. (1987). *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge University Press.
- DÖRNEY, Z. (2005a). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- DÖRNEY, Z. (2005b): *The Psychology of the Language Learner*. Lawrence Earlbaum.
- DÖRNEY, Z. (2009): The L2 Motivational Self System. En Z. Dörnyei y E. Ushioda (eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 9-42). De Gruyter.
- DOYLE, W. (1980). *Classroom management*. Kappa Delta Pi.
- DTC-ELE = MARTÍN PERÍS, E. (dir.) (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*. SGEL. También en línea:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm (27/6/2024).
- ELLIS, R. (2001). The Metaphorical Constructions of Second Language Learners. En M. P. Breen (ed.), *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*. Longman.
- ELLIS, R. (2005): *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza* (traducción y versión españolas: G. Abio, J. Sánchez y A. Yagüe, A.). Ministerio de Educación de Nueva Zelanda.
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/va/dam/jcr:65607476-b663-41be-9900-d39823df2c30/2006-bv-05-04ellis-pdf.pdf> (27/6/2024)
- ELLIS, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- ERDOCIA IÑIGEZ, I. (2014). Autonomía y aprendizaje de lenguas. *Marco ELE*, 19.
<https://marcoele.com/descargas/19/erdocia-autonomia.pdf> (27/6/2024).
- FERNÁNDEZ, S. (2005). Marco Común europeo de referencia y enfoque por tareas. *Carabela*, 57, 103-122.
- FIDALGO, A. (2013). Qué motiva a nuestro profesorado para hacer innovación educativa?. *Investigación e Innovación Educativa*.
<http://innovacioneducativa.wordpress.com/2013/10/28/que-motiva-anuestro-profesorado-para-hacer-innovacion-educativa/> (22/05/2024).
- FLAVELL, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906-911.
- FREEMAN, D. (1991). Mistaken constructs: Re-examining the nature and assumptions of language teacher education. En J. Alatis (ed.), *Linguistics and language pedagogy: The state of the art* (pp. 25-39). Georgetown University Press.
- FRIES, C. C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. The University of Michigan Press.
- GARDNER, R. (1985): *Social Psychology and Second Language Learning: The role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold.

- GALINDO MERINO, M.^a M. y PÉREZ BERNABEU, A. (2018). La competencia intercultural en el aula de ELE. En M. Bargalló Escrivà, E. Forgas Berdet y A. Nomdedeu Rull (coords.), *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios* (pp. 239-245). Edinumen.
- GARCÍA MANGA, M. C. y DOMÍNGUEZ PELEGRÍN, J. (2018). Las nuevas tecnologías en ELE. En M. Martínez Atienza y A. Zamorano Aguilar (coords.), *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE. Programación y diseño de unidades didácticas* (pp. 85-140). EnClave-ELE.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, Á. (2002). Lengua y comunicación: tres décadas de cambio (parte 2). En *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2002*. Instituto Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/garcia01.htm (2/5/2024).
- GARCÍA SANTA-CECILIA, Á. (1996). La enseñanza del español en el siglo XXI. En A. Giovannini, E. Martín Peris, M. Rodríguez Castilla y T. Simón Blanco (eds.), *Profesor en acción* (pp. 5-20). Edelsa.
- GARDNER, R.C. y LAMBERT, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House Publishers.
- GATTEGNO, C. (1963). *Teaching Foreign Languages in the School: The Silent Way*. Educational Explorers.
- GIOVANNINI, A. (1994). Hacia la autonomía en el aprendizaje. Formulaciones y conceptuales y ejemplos concretos de actividades. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 109-118). SGEL.
- GIOVANNINI, A., MARTÍN PERIS, E., RODRÍGUEZ, M., SIMÓN, T. y GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (2007). *Profesor en acción 1. El proceso de aprendizaje*. Edelsa.
- GIRONZETTI, E., BLANCO CANALES, A. y PANO ALAMÁN, A. (2020). Nuevos espacios de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera, segunda y de herencia: perfiles, factores y contextos. En P. Taboada-de-Zuñiga Romero y R. Barros Lorenzo (eds.), *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2* (pp. 53-74). Universidad de Santiago de Compostela.
- HALL, D., Y BEGGS, E. (1998). Defining Learner Autonomy. En W. A. Renandya y G. M. Jacobs (eds.), *Learners and Language Learning* (pp. 26-39). SEAMEO Regional Language Centre.
- HYMES, D. (1967). Models of the Interaction of Language and Social Settings. *Journal of Social Issues*, 23, 8-28.
- HOLEC. H. (1980). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Hatier.
- HOLEC. H. (1981): *Autonomy and Foreign Language Learning*. Pergamon.

- HOLEC, H. (1985). On autonomy: Some elementary concepts. En P. Riley (ed.), *Discourse and Learning* (pp. 173-190). Longman.
- IGLESIAS CASAL, I. (2014). Creatividad, emociones y motivación: el modelo CEM en la construcción de la ecología del aula. En N. M. Contreras Izquierdo (ed.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI* (pp. 349-362). ASELE.
- INSTITUTO CERVANTES (2018 [2012]). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Instituto Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf
- KNOWLES, M. y KNOWLES, H. (1972). *Cómo desarrollar mejores directores*. Diana.
- KNOWLES, M. (1990). *The adult learner: A neglected species*. Gulf.
- KUMARAVADIVELU, B. (1994). La situación posmétodo: estrategias emergentes y confluyentes para la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/kumaravadivelu01.htm (27/6/2024). Es traducción a cargo de M. Cánovas de KUMARAVADIVELU, B. (1994). The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1), 27-48.
- KUMARAVADIVELU, B. (2012). La palabra y el mundo. *MarcoELE*, 14, 1-10.
- LADO, R. (1957): *Linguistics Across Cultures: applied Linguistics for Language Teachers*. The University of Michigan Press.
- LAMB, T. (2006). Supporting independence: Students' perceptions of self-management. En T. Lamb y H. Reinders (eds.), *Supporting Independent Learning: Issues and Interventions* (pp. 95-120). Peter Lang.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1990). On the need for a theory of language teaching. En J. E. ALATES (ed.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1990* (pp. 261-170). Georgetown University Press.
- LÁZARO BERDIÉ, P. (2021). El desarrollo de estrategias de aprendizaje en la clase de ELE para sinohablantes: la flipped classroom como recurso facilitador de la adquisición en la clase presencial. En *Actas del XI Encuentro Práctico de Profesores de Español en Nueva Delhi Aprender más, aprender mejor: estrategias de aprendizaje Nueva Delhi, 4 y 5 de diciembre de 2021* (pp. 40-49). Instituto Cervantes.
- LENNEBERG, E. H. (1967). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Alianza.
- LEÓN MANZANERO, A. (2014). El papel del alumno y del profesor en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera. En *Language for International Communication: Linking Interdisciplinary Perspectives* (pp. 322-335). University of Latvia Press.
- LISTERRI, J. (1998). Nuevas tecnologías y enseñanza del español como lengua extranjera. En F. Moreno, M. Gil y K. Alonso (eds.), *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro* (pp. 45-77) Universidad de Alcalá.

- LITTLE, D. (1991). *Learner Autonomy I: Definitions, Issues and Problems*. Authentik.
- LITTLE, D., RIDLEY, J., Y USHIODA, E. (eds.). (2003). *Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum and assessment*. Authentik.
- LOZANO, R. (2011). Las TIC/TAC: de las tecnologías de la información y comunicación a las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. *Anuario ThinkEPI*, 5, 45-47.
- MARTÍN ESCRIBANO, A. (2023). La enseñanza del español como lengua extranjera: métodos y estrategias efectivas para el aprendizaje. *Revista Ventana Abierta*, 77. <https://revistaventanaabierta.es/la-ensenanza-del-espanol-como-lengua-extranjera-metodos-y-estrategias-efectivas-para-el-aprendizaje/> (16/05/2024)
- MARTÍN SÁNCHEZ, M.A. (2009). Historia de la metodología en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 5, 54-69.
- MCER = CONSEJO DE EUROPA (2002 [2001]). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (trad. Instituto Cervantes). MEC/Anaya. También en línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm (27/6/2024)
- MCER-VC = CONSEJO DE EUROPA (2021 [2020]). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario* (trad. Instituto Cervantes). Ministerio de Educación y Formación Profesional / Instituto Cervantes.
- MENCHÉN BELLÓN, F. (1998). *Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender*. Pirámide.
- MUÑOZ, C. (2008). Symmetries and asymmetries of age effects in naturalistic and instructed L2 learning. *Applied Linguistics*, 24(4), 578-596.
- NAVARRO COY, M. (2005). La evolución de los métodos de enseñanza-aprendizaje de lenguas desde el punto de vista del sujeto de aprendizaje: hacia un enfoque autonomizador. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 50, 255-278.
- NORTON, B. (1995). Social Identity, investment and language learning. *TESOL Quarterly*, 29, 9-31.
- NUNAN, D. (1991). *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. Prentice Hall International.
- O'MALLEY, J. y CHAMOT, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- ORTÍN FERNÁNDEZ-TOSTADO, M. (2000). La autonomía del aprendizaje en los cursos de español lengua extranjera en un entorno virtual. Memoria inédita de fin de máster, Universidad Antonio de Lebrija, Madrid.
- OXFORD, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle and Heinle.

- OXFORD, R. (2003) Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. En D. Palfreyman y R. C. Smith (eds.), *Learner Autonomy Across Cultures. Language Education Perspectives* (pp. 75-91). Palgrave Macmillan.
- PALMBERG, R. (2011). *Múltiple inteligencias revisited* [libro electrónico]. <https://www.englishclub.com/download/PDF/EnglishClub-Multiple-Intelligences-Revisited.pdf> (27/6/2024).
- PALFREYMAN, D. (2003). Introduction: Culture and learner autonomy. En D. Palfreyman y R. C. Smith (eds.), *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives* (pp. 1-19). Palgrave Macmillan.
- PAVÓN VÁZQUEZ, V. (2018). Metodologías en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas». En M. Martínez-Atienza de Dios y A. Zamorano Aguilar (coords.), *Teoría y Metodología para la enseñanza de ELE, I. Fundamentos, enfoques y tendencias* (pp. 67-98). Enclave-ELE.
- PCIC = INSTITUTO CERVANTES (2004): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm (27/6/2024).
- PEMBERTON, R., TOOGOOD, S. y BARELD, A. (eds.). (2009). *Maintaining control: Autonomy and language learning*. Hong Kong University Press.
- PERALTA BAÑÓN, C. (2008). El papel de las TIC en el ámbito de la enseñanza de ELE. En *Actas del Simposio Internacional de Didáctica «José Carlos Lisboa»*. Río de Janeiro, 23 y 24 de junio de 2008 (pp. 131-136). Instituto Cervantes.
- PINTO SANTOS, A. R., DÍAZ CARREÑO, J. y ALFARO CAMARGO, C. (2016). Modelo Espiral de Competencias Docentes TICACTEP aplicado al Desarrollo del Competencias Digitales. *Hekademos*, 19, 39-48.
- POROPAT, A. E. (2009). A Meta-Analysis of the Five-Factor Model of Personality and Academic Performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322-338.
- RICHARDS, J. y RODGERS, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- ROMÁN-MENDOZA, E. (2018). *Aprender a aprender en la era digital. Tecnopedagogía crítica para la enseñanza del español LE/L2*. Routledge
- ROSAL NADALES, M. (2018). Estrategias en la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura en ELE: el componente afectivo. En M. Martínez Atienza de Dios y A. Zamorano Aguilar (coords.), *Teoría y Metodología para la enseñanza de ELE. II Programación y diseño de unidades didácticas* (pp. 141-163). enclave-ELE.
- RUIZ PASTOR, M. C. (2015). *Autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras: percepciones y prácticas del profesorado de EE.OO.II. de Málaga* [Tesis doctoral. Universidad de Málaga]. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/13373> (27/6/2024).

- RUVOLO, A. P. y Markus, H. R. (1992). Possible selves and performance: The power of self-relevant imagery. *Social Cognition*, 10(1), 95-124.
- SALVAGGIO, D.G. y SICARDI, E. D. (2014). La personalidad (Ficha de la Cátedra «Psicosociología de las Organizaciones» de la Universidad de Ciencias Sociales y Empresariales de Buenos Aires).
<http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/2410> (27/6/2024).
- SÁNCHEZ, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas: evolución histórica y análisis didáctico*. SGEL.
- SANTIAGO GUERVÓS, J. y FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. (2017). *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Arco/Libros.
- SCHARLE, A. y SZABÓ, A. (2000). *Learner Autonomy. A Guide to Developing Learner Responsibility*. Cambridge University Press.
- SCRIVENER, J. (2005). *Learning Teaching*. Macmillan.
- SELINKER, L. (1969). Language transfer. *General Linguistics*, 9, 67-92.
- SELINKER, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(2), 209-231.
- SINCLAIR, B. (2000). Learner autonomy: The next phase?. En B. Sinclair, I. McGrath y T. Lamb (eds.). *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (pp. 4-14). Longman.
- SHEKAN, P. (1989). *Individual Differences in Second Language Learning*. Arnold.
- SRIVORANART, P. (2015). Enseñanza adaptada al estilo de aprendizaje de los alumnos: estilo reflexivo y actividades para desarrollar el pensamiento crítico. En Y. Morimoto, M.^a V. Pavón Lucero y R. Santamaría Martínez (eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 933-942). ASELE.
- TRUJILLO SÁEZ, F. (coord.) (2014): *Artefactos digitales: Una escuela digital para la educación de hoy*. Graó.
- VICTORI, M. y LOCKHART, W. (1995). Enhancing metacognition in self-directed language learning. *System*, 23, 233-234.
- VIEIRA, F. (ed.). (2009). *Struggling for autonomy in language education*. Peter Lang.
- VILLANUEVA, M. (1997). Estilo cognitivos y estilos de aprendizaje. Autonomía y aprendizaje de lenguas. En M. L. Villanueva e I. Navarro (eds.), *Los estilos de aprendizaje de lenguas* (pp. 49-84). Universitat Jaume I.
- VIGOTSKY, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- WEINREICH, U. (1953). *Languages in Contact: Findings and Problems*. Publications of the Linguistic Circle of New York.

WILLIAMS, M. y BURDEN, R. L. (1997). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Cambridge University Press.

WILLIAMS, M. y BURDEN, R. L. (1999): *Psicología para profesores de idiomas*. Edinumen.

ANEXOS

Anexo I

CUESTIONARIO PARA EL ALUMNADO DE LA CASA DE LAS LENGUAS DE LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO

1. Al realizar este cuestionario, aceptas el tratamiento anónimo de tus datos para los fines de investigación que se persiguen y declaras haber recibido información adecuada y suficiente sobre estos aspectos:
 - el carácter anónimo del cuestionario;
 - los objetivos del estudio, así como el procedimiento que se seguirá a la hora de tratar los datos obtenidos;
 - tu participación voluntaria y altruista.

2. NACIONALIDAD:

3. SEXO:

4. EDAD:

5. ESTUDIOS:

6. CURSO QUE REALIZAS EN LA CASA DE LAS LENGUAS:
 - Intermedio I
 - Intermedio II
 - Avanzado I
 - Avanzado II

7. ¿Cuánto tiempo llevas en Oviedo?

8. ¿Cuántos años llevas estudiando español?

9. ¿Por qué estudias español?

10. ¿Cuántos cursos has realizado de español aquí o en cualquier otro país?

11. ¿Qué es lo que te resulta más difícil a la hora de aprender español? ¿

12. ¿Cuántas horas diarias le dedicas al español (hablando, leyendo, viendo películas...) sin contar las horas de clase en La Casa de las Lenguas?

13. ¿Cuántas horas de clase recibes a la semana en la Casa de las Lenguas?

14. En cuanto a la metodología (sistema de enseñanza) de tus profesores en La Casa de las Lenguas, explica razonadamente cuál es la que más te gusta y la que menos (no necesitas nombrar a los profesores ni las asignaturas). Si solo cursas una asignatura, dilo y opina sobre la metodología que se emplea en ella.

15. ¿Te gustaría que se trabajase más alguna destreza en el aula? Señala cuál (solo puedes señalar una opción).

Expresión escrita

Expresión oral

Comprensión lectora

Comprensión auditiva

Ninguna

16. A la hora de aprender español, ¿cuáles son las herramientas personales que más utilizas o los recursos con los que mejor aprendes? (Puedes seleccionar de una a tres opciones):

- Organizas las informaciones que recibes sobre la lengua
- Usas tu creatividad utilizando lo que aprendes en nuevas situaciones
- Con los recursos visuales (ej.: dibujos, imágenes...)
- Utilizas sistemas para memorizar (ej.: asociando con palabras que suenan parecido o que contienen letras que te ayudan a recordar —el nombre *Carolina* posee todas las consonantes que pueden escribirse duplicadas—, ritmo...)
- Recurras a tu lengua materna u otras lenguas que conoces para analizar y comparar
- Analizas tus errores para aprender (autoevaluación)
- Utilizas el contexto para mejorar la comprensión de los mensajes
- Usas técnicas de producción orales (ej.: pedir a alguien que te repita lo que ha dicho, ordenar tu discurso, usar conectores...)
- Con recursos auditivos (ej.: recuerdas mejor una explicación oral...)
- Trabajas en equipo (pareja o grupo)
- Trabajas individualmente
- Reflexionas sobre lo aprendido
- Pones en práctica lo aprendido cuanto antes
- Usas la suposición o imaginación en el aprendizaje
- Recursos kinestésicos (aprendo mejor moviéndome y tocando las cosas)
- Otros

17. De todos los recursos que utilizan los profesores, ¿con cuáles de ellos aprendes mejor? (Selecciona tres de los siguientes):

- Imágenes
- Textos escritos (literarios o no)
- Audios
- Vídeos (explicativos, informativos, películas, documentales, cortos, anuncios...)
- Juegos de rol que representen en el aula algunas de las situaciones de la vida real (ej: en un restaurante, en el médico...)

- Otra clase de actividades lúdicas
- Actividades en parejas
- Actividades en grupo
- Actividades individuales
- Talleres
- Actividades fuera del aula
- Actividades que combinen movimiento
- Otros

18. Además del trabajo en clase, ¿durante la semana dedicas tiempo al estudio del español fuera del aula?

- Sí
- No

19. Si tu respuesta es afirmativa, ¿cómo lo haces? (Selecciona tantas opciones como corresponda):

- Repasando los contenidos vistos en clase
- Ampliando conocimientos en casa
- Vídeos
- Uso de aplicaciones (Duolingo, Mondly, Babbel...)
- Lectura de libros en español
- Viendo la televisión en español
- Escuchando música en español
- Hablando con otras personas en español
- Acudiendo a eventos u otro tipo de actividades en español
- Otros

20. ¿Tus profesores te orientan e informan sobre las cosas que puedes hacer fuera del aula para reforzar y mejorar tu español?

- Sí
- No

21. Si tu respuesta a la pregunta anterior es afirmativa, explica en qué consisten sus indicaciones (Selecciona tantas opciones como corresponda)

- Estudiar en casa los contenidos vistos en clase
- Ver la televisión o escuchar música en español
- Uso de las nuevas tecnologías para practicar el español
- Uso del diccionario
- Realizar ejercicios
- Hablar siempre en español (al estar en un contexto de inmersión)
- Leer en español
- Otros (Si eliges esta opción, explica a continuación en qué consisten)

22. ¿Cuál es la mejor manera de aprender español? Ordena las siguientes opciones según tu preferencia (de más a menos). Mueve las opciones con las flechas que aparecen a tu derecha.

- Recibiendo formación
- Autoaprendizaje
- Recibir formación y autoaprendizaje
- Contexto de inmersión y autoaprendizaje
- Recibir formación en un contexto de inmersión
- Recibir formación, autoaprendizaje, en un contexto de inmersión

23. En tu proceso de aprendizaje, ¿le das más importancia al profesor que te imparte español o a tu capacidad de autonomía para aprender esta lengua? Explica tu respuesta.

24. ¿Usas el diccionario? Si tu respuesta es SÍ, ¿qué tipo de diccionario: bilingüe, monolingüe, bilingüe con ejemplos de traducciones (como Linguee), traductor automático (tipo Google Translate o DeepL Translate...)?

25. ¿Crees que el uso del diccionario te ayuda a mejorar tu español o a poder comunicarte mejor?

26. ¿Te da vergüenza comunicarte en español?

27. Selecciona, de entre las siguientes, la destreza lingüística que más dominas:

- Expresión escrita
- Expresión oral
- Comprensión lectora
- Comprensión auditiva

28. ¿Y la que menos?:

- Expresión escrita
- Expresión oral
- Comprensión lectora
- Comprensión auditiva

29. Si cometes un error:

- Te gusta que te corrijan
- Te gusta que te corrijan pero no en público
- Prefieres que no te corrijan
- Te es indiferente

30. Los errores que cometes al comunicarte en español:

- Te sirven para aprender más
- Te motivan para mejorar
- Te desmotivan
- Te avergüenzan
- Te son indiferentes

31. ¿Piensas que el papel del profesor es importante en tu proceso de aprendizaje?

- Mucho
- Algo
- Neutro

Poco

Nada

32. ¿Qué valor le das a tu propia responsabilidad en tu proceso de aprendizaje del español?

Mucho

Algo

Neutro

Poco

Nada

33. ¿Crees que estudiar español en un contexto de inmersión como en el que tú te encuentras es importante en el proceso de aprendizaje?

Mucho

Algo

Neutro

Poco

Nada

34. ¿Aprovechas ese contexto de inmersión para comunicarte en español con los nativos y compañeros de curso o prefieres hablar en otra lengua si ellos también la conocen?

35. ¿Cuánto crees que has mejorado tu español en el curso semestral que llevas realizando este año?

Mucho

Algo

Neutro

Poco

Nada

Anexo II

CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO

DE LA CASA DE LAS LENGUAS DE LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO

1. Al realizar este cuestionario, acepta el tratamiento anónimo de sus datos para los fines de investigación que se persiguen y declara haber recibido información adecuada y suficiente sobre estos aspectos:
 - el carácter anónimo del cuestionario;
 - los objetivos del estudio, así como el procedimiento que se seguirá a la hora de tratar los datos obtenidos;
 - su participación voluntaria y altruista.
2. ¿Cuántos años de experiencia tiene como docente de ELE?
3. ¿En qué niveles imparte clases en el Curso Semestral de Lengua y Cultura Españolas 2024?
 - Intermedio I
 - Intermedio II
 - Avanzado I
 - Avanzado II
4. ¿Cree que uno de los papeles fundamentales del profesor es ayudar a sus alumnos a desarrollar su propia autonomía de aprendizaje?
 - Sí
 - No
 - NS/NC (no sabe/no contesta)
5. Elija tres cualidades que debe tener su “alumno ideal” (Selecciones 3 opciones):
 - Encuentra su propia vía de aprendizaje
 - Es creativo

- Organiza las informaciones que recibe
- Trata de utilizar la lengua meta siempre que puede
- Trabaja los contenidos vistos en el aula
- Participa en clase
- Sabe trabajar en equipo
- Utiliza el contexto
- Analiza sus errores
- Preguntar sus dudas
- Otras (Especificar alguna)

6. ¿Utiliza diferentes estrategias y técnicas de aprendizaje? Enumere algunas.

7. A la hora de plantear actividades a sus alumnos, ¿le da opciones diferentes, como elegir entre varios ejercicios o presentarlos en formatos distintos (por ej., trabajar sobre un texto en papel, en formato audio, en formato visual...) Enumere algunas.

8. ¿Qué recursos utiliza para fomentar la participación del alumnado en clase?

9. ¿Conoce las necesidades e intereses de sus alumnos a la hora de aprender español?

10. ¿Cuál es el elemento más motivador para usted como docente?

- La relación con otros colegas
- El apoyo de la institución de la que forma parte
- El aprendizaje de los alumnos
- Tu libertad de desarrollo profesional

11. ¿Lleva a cabo alguna reflexión o evaluación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (por ejemplo, con la realización de un *portfolio*)? Explique cuál(es).

12. Actualmente, en la enseñanza del español como lengua extranjera predomina el enfoque comunicativo y la enseñanza por tareas, pero ¿Encuentra dificultades al llevarlo a la práctica en el aula?

13. De todas las actividades que propone en un curso, señale las tres que más utiliza en sus clases. (Selecciones 3 opciones).

- Lúdicas
- Cinestésicas
- Actividades sobre textos literarios
- Actividades usando medios de comunicación
- Proyección de vídeos y películas
- Gramaticales
- Ejercicios escritos
- Debates en clase
- Actividades improvisadas
- Otras. Explica cuáles.

14. Señale las tres que crea que tienen mejor acogida entre sus alumnos.

- Lúdicas
- Cinestésicas
- Actividades sobre textos literarios
- Actividades usando medios de comunicación
- Proyección de vídeos y películas
- Gramaticales
- Ejercicios escritos
- Debates en clase
- Actividades improvisadas
- Otras. Explica cuáles.

15. ¿Qué herramientas usa para evaluar a sus aprendientes?

16. A la hora de evaluar a los estudiantes, ¿en qué medida tiene en cuenta la actitud y comportamiento en el aula y con sus compañeros?

- Mucho
- Algo
- Neutro
- Poco
- Nada

17. ¿Qué recursos y herramientas de aprendizaje recomienda a sus alumnos?

- Uso del diccionario
- Visionado de películas o medios de comunicación en español
- Conversación con los nativos
- Lectura de libros, revistas o periódicos en español
- Uso de aplicaciones (Duolingo, Babbel, Busuu, Lingo...)
- Realización de ejercicios para casa (los llamados *deberes*)
- Búsqueda de información en Internet
- Uso de traductores
- Otros. Explica cuáles

18. Tras la finalización de este curso ¿considera que, de forma general, el alumnado ha mejorado su competencia comunicativa en español?

- Mucho
- Algo
- Neutro
- Poco
- Nada

