

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

UNIVERSITAT DE BARCELONA

MEMORIA PARA OBTENCIÓN DEL  
MÁSTER DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE E/LE

**UN ESTUDIO DE CASO SOBRE LA INFLUENCIA DE LOS  
CONOCIMIENTOS, PRESUPOSICIONES Y CREENCIAS DE DOS PROFESORAS DE  
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA SECUENCIACIÓN DE SUS CLASES**

**ANDREAS B. ESCUDERO ALEGRE**

**TUTORA: DRA. VICENTA GONZÁLEZ ARGÜELLO**

BARCELONA, DICIEMBRE 2012

An Markus, für seine bedingungslose Geduld

## Índice

|  |           |
|--|-----------|
| <b>0..Resumen .....</b>  | <b>5</b>  |
| <b>1..Introducción .....</b>   | <b>6</b>  |
| <b>2. Estructuras didácticas y su planificación .....</b>                                | <b>7</b>  |
| 2.1. Estructuras de enseñanza.....   | 7         |
| 2.2. Organización de estructuras de enseñanza.....                                       | 8         |
| 2.3. Proceso de planificación y toma de decisiones .....                                 | 9         |
| 2.4. La secuenciación .....  | 9         |
| 2.5.Retroalimentación en el proceso de planificación.....                                | 10        |
| 2.6. Conocimientos y creencias como base de decisiones.....                              | 10        |
| <b>3. El pensamiento de los/as profesores/as .....</b>                                   | <b>11</b> |
| <b>4. Sistemas de creencias (y más) .....</b>  | <b>12</b> |
| <b>5. Conocimientos, presuposiciones y creencias .....</b>                               | <b>14</b> |
| <b>6. BAK y decisiones de planificación.....</b>   | <b>14</b> |
| 6.1. BAK sobre enseñanza de lenguas.....   | 15        |
| 6.2. BAK sobre adquisición de lenguas.....   | 17        |
| 6.3. Algunos modelos típicos de secuenciación como resultado del BAK .....               | 20        |
| <b>7. Preguntas y objetivos de la investigación .....</b>                                | <b>25</b> |
| <b>8. Metodología .....</b>  | <b>26</b> |
| 8.1. Un enfoque de investigación cualitativo: el estudio de caso .....                   | 26        |
| 8.2. Instrumentos para la generación y recogida de datos. Selección de informantes. .... | 26        |
| 8.2.1. Cuestionarios.....  | 27        |
| 8.2.2. Entrevistas.....  | 28        |
| 8.2.3. Plan de clase como base de la entrevista .....                                    | 28        |
| 8.2.4. Transcripción de las entrevistas.....   | 29        |
| <b>9. Estudio .....</b>  | <b>31</b> |

|   |            |
|---|------------|
| 9.1. Corpus y recogida de datos .....   | 31         |
| 9.2. Descripción del contexto .....   | 31         |
| 9.2.1 Profesoras informantes .....  | 31         |
| 9.3. Análisis del corpus.....   | 32         |
| <b>10. Análisis de los datos recogidos de Pepa .....</b>  | <b>33</b>  |
| 10.1. Análisis de datos referentes a su BAK sobre planificación: cuestionario y entrevista .....          | 33         |
| 10.2. Análisis de datos referentes a su BAK sobre enseñanza de lenguas: cuestionario y entrevista .....   | 35         |
| 10.3. Análisis de datos referentes a su BAK sobre adquisición de lenguas: cuestionario y entrevista ..... | 40         |
| <b>11. Análisis de los datos recogidos de Marmitako .....</b>   | <b>44</b>  |
| 11.1. Análisis de datos referentes a su BAK sobre planificación: cuestionario y entrevista .....          | 44         |
| 11.2. Análisis de datos referentes al BAK sobre enseñanza de lenguas: cuestionario y entrevista ..        | 46         |
| 11.3. Análisis de datos referentes a su BAK sobre adquisición de lenguas: cuestionario y entrevista ..... | 51         |
| <b>12. Conclusiones y respuestas a las preguntas de investigación.....</b>                                | <b>58</b>  |
| <b>13. Bibliografía.....</b>  | <b>65</b>  |
| <b>ANEXO 1: Cuestionario vacío.....</b>   | <b>68</b>  |
| <b>ANEXO 2: Cuestionario de la profesora Pepa.....</b>  | <b>71</b>  |
| <b>ANEXO 3: Cuestionario de la profesora Marmitako .....</b>  | <b>77</b>  |
| <b>ANEXO 4: Transcripción de la entrevista a la profesora Pepa .....</b>                                  | <b>82</b>  |
| <b>ANEXO 5: Transcripción de la entrevista de la profesora Marmitako .....</b>                            | <b>122</b> |
| <b>ANEXO 6: Plan de clase de Pepa.....</b>  | <b>153</b> |
| <b>ANEXO 7: Plan de clase de Marmitako.....</b>   | <b>155</b> |

## **0. Resumen**

En este estudio de caso se pretende relacionar la influencia de los conocimientos, presuposiciones y creencias de dos profesionales de español lengua extranjera en su manera de secuenciar una misma unidad didáctica. Recurriendo a la terminología de Woods, se analizará y relacionará la influencia de su BAK en la secuenciación a tres niveles: BAK sobre planificación, BAK sobre enseñanza de lenguas y BAK sobre adquisición de lenguas. La elección de los instrumentos para la generación y recogida de datos se hizo considerando los requerimientos de una metodología cualitativa (cuestionarios, entrevistas y planes de clase) así como la necesidad de llevar a cabo triangulación de los mismos.

## 1. Introducción

Cuando comentamos con otros/as profesores/as el modo en que hemos secuenciado nuestras clases, y por supuesto tanto más cuando observamos clases de compañeros/as, nos damos cuenta de la diversidad existente al respecto. A esto se suma que, en numerosas ocasiones, estos/as profesores/as que divergen en la secuenciación de sus clases tienen un trasfondo cultural, formativo y experiencial muy semejante. ¿De qué depende entonces su manera de secuenciar? Y a esta podría añadirse una pregunta más... ¿será más efectiva una manera de secuenciar que otra?

Profundizando en la literatura se constata que son muy escasos los estudios que se han realizado sobre la secuenciación de actividades en clase y su incidencia en el aprendizaje de idiomas (cfr. Criado Sánchez 2008) a pesar de su repercusión y relación con aspectos tan fundamentales como estilos de aprendizaje y secuencias cognitivas de aprendizaje (cfr. Sánchez 2004).

Así, la mayoría de publicaciones que tratan el tema de la secuenciación se limitan a enumerar y describir diferentes modelos de secuenciar clases, siendo los menos (cfr. Rosenshine/Stevens 1986, McGrath et al. 1992, Criado 2008 etc.) los que analizan sus ventajas e inconvenientes desde un punto de vista experimental. Por otra parte, muchas propuestas de secuenciación de unidades didácticas como las del enfoque por tareas o el modelo presentación-práctica-producción (P-P-P) no son precisamente prolijos en cuanto a detalles acerca del orden de presentar actividades en clase que no sean introductorias o finales según factores como, por ejemplo, las (sub)destrezas que entrenan.

Retornando a una de las preguntas anteriores, acerca de los motivos de la diversidad de secuenciación, parece que contestarla sería imposible sin para ello adentrarse en el enfoque metodológico y en el pensamiento de los/las docentes. Como señalan Richards/Lockhart (2008), lo que los/las profesores/as realizan es un reflejo de lo que saben y creen. Parece lógico por tanto que cuanto más similar sea la base de conocimientos en el campo de enseñanza de lenguas de los/las profesores/as que observamos y entrevistamos, tanto más atención deberemos prestar al análisis y contraste de sus creencias.

Relacionar la influencia de los conocimientos, presuposiciones y creencias en la manera de secuenciar la clase de dos profesionales de español lengua extranjera entrevistadas en el marco de este estudio constituirá el principal objetivo de esta memoria de máster. La contestación a la segunda pregunta, acerca de qué modos de secuenciar serían más eficaces para el aprendizaje de lenguas, sobrepasaría el marco de este trabajo.

## 2. Estructuras didácticas y su planificación

Dado que el objetivo de esta memoria es profundizar en la secuenciación de clases, parece conveniente establecer primero nuestra visión de las mismas, delimitando su estructura y citando los elementos que consideramos integrantes de ellas. Nos valdremos para ello de lo expuesto por Woods (1996) para analizar las estructuras de cursos como productos de una serie de decisiones tomadas durante su planificación.

### 2.1. Estructuras de enseñanza

En primer lugar, cabe destacar la dualidad de la estructura de cursos, clases u otras unidades de enseñanza, pudiéndose percibir una estructura cronológica y una estructura conceptual (ibid:87). La estructura cronológica está relacionada con las fechas y duración que tienen lugar las clases. Aunque no suele ser fijada por el profesor/a, esta influencia en gran manera su toma de decisiones de planificación. La estructura conceptual se compone de elementos considerados por el profesor/a como unidades conceptuales – contenidos, objetivos o procedimientos - a diferentes niveles de abstracción, siendo unos más globales como los situados a nivel “curso” y otros más concretos como “partes de una actividad”. (ibid:90).

Woods concreta algunos niveles dentro de esta estructura conceptual (ibid:92):

1. Objetivos conceptuales generales (overall conceptual goals), que se refieren a los propósitos últimos del curso, como por ejemplo alcanzar un nivel del Marco Común Europeo de Referencia.
2. Unidades conceptuales globales (global conceptual units), como por ejemplo temas o capítulos.
3. Unidades conceptuales intermedias (intermediate conceptual units) como por ejemplo grupos de actividades, actividades o subactividades.
4. Unidades conceptuales locales (local conceptual units), como fragmentos de discurso del profesor.

En cuanto a la relación entre las unidades que componen el curso a estos niveles, esta es según Woods secuencial y jerárquica (ibid:104). Es secuencial ya que cada unidad se relacionará con las otras respecto al momento en que es llevada a cabo, sea antes o después que las demás. Existirá también una relación jerárquica ya que las unidades a niveles superiores se desglosan en unidades a niveles inferiores. A su vez, la realización con éxito de unidades inferiores será necesaria para el cumplimiento de las unidades superiores. (ibid:107). Woods señala que estas jerarquías no son puras, sino que en muchas ocasiones son múltiples, estando subordinado un elemento a diferentes unidades superordenadas (ibid:110).

## *2.2. Organización de estructuras de enseñanza*

Partiendo de que un curso se compone de estos elementos, organizados en estructuras como las citadas, pasamos ahora a considerar el proceso mediante el cual el profesor/a lo organiza a partir de los elementos anteriores.

Determinar qué factores determinan en mayor medida la toma de decisiones del profesor en sus fases de preparación de clase ha sido un tema de diversos estudios (cfr. Clark/Peterson 1986). Así, se ha demostrado que la mayoría de profesores no siguen el modelo de planificación de clases propuesto por Tyler y posteriormente elaborado por Taba, habitualmente propuesto en la formación de profesorado, que fomenta planificar clases de modo “top-down” partiendo de los objetivos (cfr. Clark/Yinger 1979:233, Clark/Peterson 1986:263), sino que otorgan más peso a contenidos o a procesos de instrucción (cfr. Woods 1996:127). Woods por su parte expone su escepticismo sobre este tipo de estudios ya que, más allá de los cuatro o cinco factores que habitualmente consideran, el proceso de toma de decisiones depende de muchos más factores, a su vez interrelacionados, e influido por conocimientos, presuposiciones y creencias de los/las docentes (ibid:126).

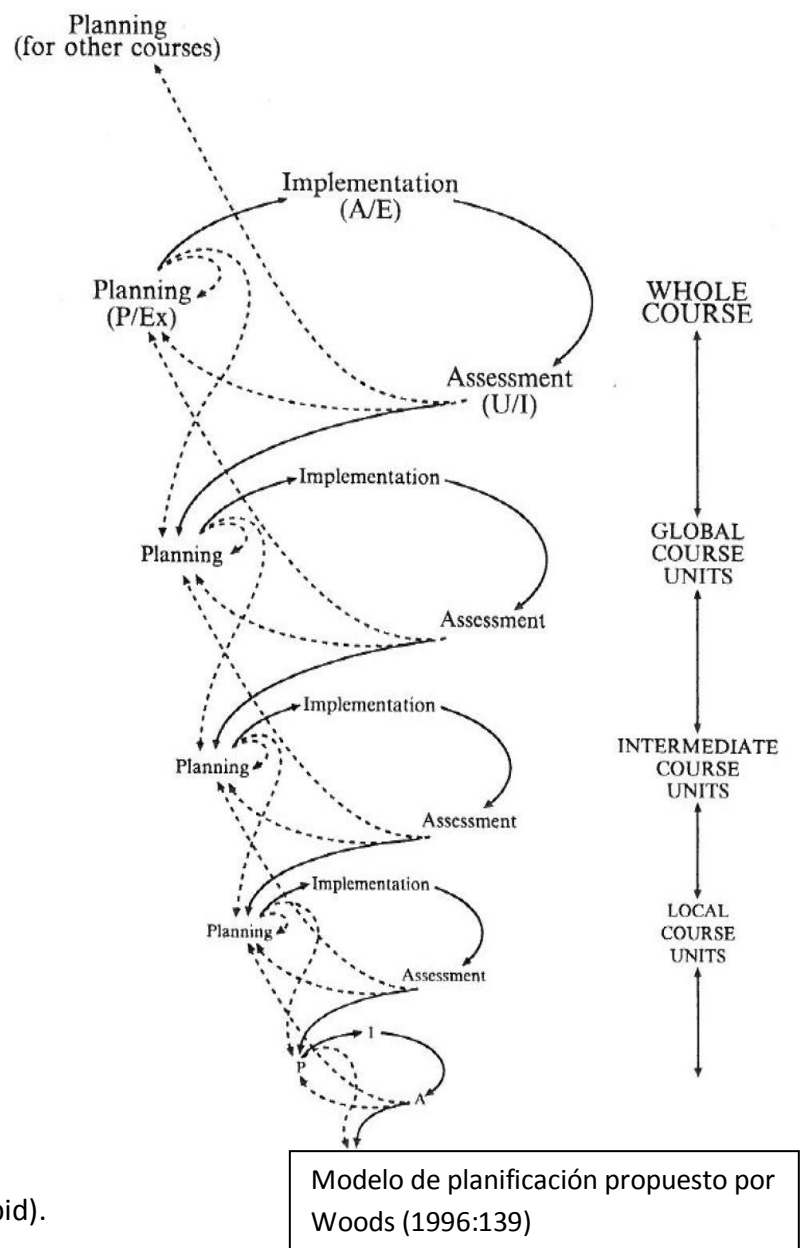
Antes de exponer su modelo de toma de decisiones de planificación, Woods establece dos grandes categorías de factores que influyen en ellas: factores externos e internos. Los primeros hacen referencia a los conocimientos, suposiciones y creencias de los profesores/as sobre factores situacionales, mientras que los segundos son “internos” o inherentes al proceso de toma de decisiones en sí mismo (ibid:128). Según Woods, los factores externos aportan una gran complejidad potencial al proceso de toma de decisiones, a la que el profesor/a puede hacer frente gracias a los factores internos (ibid:128). Según Woods, dos tipos de relaciones entre decisiones contribuyen a que un profesor/a haga frente a la complejidad de la toma de decisiones de planificación: temporales (unas decisiones se toman antes que otras) y lógicas (diferentes decisiones desencadenarán diferentes unidades de planificación, lógicas a su vez) (ibid:131). Esta relación lógica y temporal de las decisiones de planificación es la que va a determinar si una planificación se realiza “top-down” o “bottom-up” (ibid:131). Además, la valoración que el profesor haga de esta relación entre decisiones será clave para implementarlas o no (ibid:132).



### 2.3. Proceso de planificación y toma de decisiones

Como base para desarrollar su modelo de toma de decisiones de docentes en la planificación, Woods (1996) adapta un modelo de Allwright (1981) en el que la toma de decisiones, su implementación y su revisión se retroalimentan (Allwright en Woods 1996). En lugar de estos términos, Woods utiliza *planificación* (incluyendo la activación de expectativas), *implementación* (refiriéndose a las acciones realizadas y sus resultados) y *valoración* (interpretación de las acciones y sus resultados a la luz de objetivos).

En cada una de las fases de *planificación* el profesor/a establece una conexión entre los objetivos conceptuales del curso/ secuencia/ actividad y lo que va a suceder en la clase dentro de los límites cronológicos disponibles, estableciendo relaciones jerárquicas y secuenciales y creando así la secuencia didáctica (ibid:145). En este proceso, según Woods, el profesor/a acota las posibilidades, genera alternativas, sopesa y selecciona (ibid).



### 2.4. La secuenciación

Como abamos de señalar, durante el proceso de planificación el/la profesor/a establece la secuencia didáctica, llevando a cabo lo que entendemos por secuenciación. Tomando la definición del Diccionario de Términos de ELE:

Se entiende por secuenciación la acción de ordenar las acciones didácticas (contenidos, textos, ejercicios, actividades, explicaciones) con el propósito pedagógico de facilitar su aprendizaje por parte de los alumnos/as y adecuarlas a sus capacidades. (DCTELE)

No equivalentes a la secuenciación pero sí en diferente medida influyentes en esta acción, como veremos más adelante, son otras dos realizadas también en esta fase de planificación:

la *gradación* y la *integración* de contenidos. Emplearemos en este trabajo el concepto de gradación en el sentido que lo hace Criado (2008), refiriéndolo así a la distribución de contenidos y acciones didácticas según su dificultad, no solo lingüística sino cognitiva. Como integración de contenidos y acciones didácticas, nos referiremos a la relación que el profesor/a determina para estos dentro de su planificación (Nunan 2004).

### *2.5. Retroalimentación en el proceso de planificación*

El modelo de Woods deja constancia de cómo las decisiones del profesor/a retroalimentan e influyen otras decisiones a otros niveles.

De especial importancia en la labor de planificación de profesores/as es cómo una determinada planificación y/o secuenciación, implementada y valorada positivamente, puede ser reactivada en posteriores procesos de planificación. Woodward se refiere a este fenómeno como uso de segmentos, “una pequeña secuencia fluída formada por el paso a paso aprendido previamente” (Woodward 2002:23)

Richards/Lockhart expresan de este modo la influencia de la experiencia de trabajo con ciertas estructuras con la secuenciación:

La secuencia de sub-actividades de una clase establece un tipo de formato o guion para dicha clase. Los profesores con experiencia tienen ya un formato en mente cuando piensan en un tipo específico de clase, como una de lectura, de composición, de comprensión oral, etc. Este formato representa la secuencia de actividades que configuran la clase.

(Richards/Lockart 2008, p.110)

Para referirse a modelos de estructuras de planificación que tras ser implementadas, son positivamente valoradas y posteriormente reutilizadas, Woods emplea el término “*experienced structure*” (ibid:175) y lo matiza. Así, la autora establece diferencias con el término “*rutinas*” propuesto por Shavelson y Stern y nombrado con anterioridad, estando estas últimas relacionadas con comportamientos más automatizados ligados a la realización de actividades o partes de actividades, mientras que las estructuras experimentadas se refieren a todos los niveles en la jerarquía de planificación y pueden estar interiorizadas en diferentes grados, pudiendo ser reanalizadas y adaptadas (ibid).

### *2.6. Conocimientos y creencias como base de decisiones*

La estructura de los acontecimientos de un curso es pues el resultado de un proceso de toma de decisiones (ibid:117). Así, las decisiones llevan a acciones, que cuando son realizadas resultan en acontecimientos en clase. Este proceso de toma de decisiones es un proceso cognitivo que culmina en un curso, estando basadas estas decisiones en diversos conocimientos y creencias del profesor/a. Para entender el modo en que el/a docente

organiza el curso, hay que entender sus decisiones. Y para entender sus decisiones hay que entender el entramado de conocimientos y creencias en las que estas se basan, por lo que se hace indispensable profundizar en el pensamiento del profesor/a. (ibid:118; vid. Nunan 2004:113).

### **3. El pensamiento de los/as profesores/as**

La profundización en el pensamiento de personas docentes para entender mejor sus actuaciones no ha sido siempre una vía empleada y/o reconocida para la investigación en el campo de la enseñanza. Como dejan constancia los/as autores/as que hacen un resumen de la evolución de este campo de investigación (vid. Clark/Peterson 1986 o Ballesteros 2000 entre otros/as), hay que remontarse a la propuesta que Jackson hace en su libro *Life in Classrooms* de 1968. En él, Jackson cuestiona la capacidad de disciplinas que estudian la enseñanza desde un punto de vista teórico – Jackson recurre al símil de “ingeniería del aprendizaje” (Jackson 1968:163) – cuando se trata de influenciar lo que sucede en las aulas. Destacando la complejidad de la labor de los/as profesores/as debido a que trabajan con personas distintas, con las que surgen situaciones muy difíciles de predecir, Jackson aboga por profundizar en el cómo y el porqué del comportamiento del personal docente como condición para influir en él (ibid:173).

Siete años después de esta propuesta, en una de las publicaciones surgidas con motivo de la Sexta Comisión de la Conferencia Nacional de Estudios para la Enseñanza en Estados Unidos se destacaba la investigación del pensamiento de profesores/as como necesaria para entender una labor realizada por personas y no máquinas (cfr. Clark/Peterson 1986). Por otra parte, este informe retomaba las teorías de Simon, según las cuales las personas que se enfrentan a situaciones complejas crean un modelo simplificado de la situación que les guía en sus comportamientos. Dada la individualidad de dicho proceso, el informe señala como necesario profundizar en los pensamientos de cada profesor/a para entender, predecir, justificar o influenciar su comportamiento (ibid:256)

Ambas publicaciones fueron muy relevantes para este campo de investigación, pues tras su aparición la investigación centrada en el pensamiento del profesor/a inició un camino que llega hasta la actualidad. Como indica Simon Borg (2003), el estudio de la cognición de los/as profesores/as es hoy un campo establecido en la agenda de investigación de enseñanza de lenguas y, pese a su heterogeneidad interna, ha contribuido de manera valiosa a ganar conocimiento del pensamiento de profesores/as.

En el desarrollo de este campo de investigación han surgido varias hipótesis/ideas de las cuales tres son de especial relevancia para esta memoria.

Por una parte, parece aceptado que el pensamiento del profesor/a difiere cualitativamente según tenga lugar durante la interacción en clase (interactive thoughts), o bien en las fases

previas (preactive thoughts) o posteriores (postactive thoughts) a dicha interacción (cfr. Clark/Peterson 1986:258). Mientras en un principio se mantuvo la diferenciación entre pensamiento pre- y postactivo, ambas categorías han pasado a subsumirse bajo la categoría pensamiento docente de planificación. Así, se estudian en este bloque los procesos de pensamiento docente previas a la clase, así como los que tienen lugar después, que a su vez guiarán futuros procesos de pensamiento para futuras clases.

También parece una teoría aceptada que cuando los seres humanos se enfrentan a situaciones complejas tienden a construir un modelo simplificado del que se valdrán para guiar sus acciones (v. Shavelson/Stern 1981:456,481). En el caso de los profesores/as, parece que en los procesos de pensamientos de planificación anteriormente citados tienden a desarrollar rutinas y estructuras reutilizables en posteriores planificaciones (cfr. Yinger 1977 cit. en Clark/Peterson 1986; cfr. Clark/Yinger 1979:237; cfr. Woods 1996). Otra autora que parece coincidir en este planteamiento, Tessa Woodward, emplea el término segmentos para referirse a estos “sets prefabricados de planificación” (Woodward 2002).

Una tercera idea desarrollada por los estudios en este campo, fundamental para los fines de esta memoria, se refiere a la influencia de los sistemas de creencias de docentes sobre todas las decisiones y actuaciones de estos/as. Como señalan Richards y Lockhart (2008), lo que los/as profesores/as realizan no es únicamente un reflejo de sus conocimientos, sino de lo que saben y creen. Según estos autores, el sistema formado por sus conocimientos y creencias les proporcionará a los docentes un esquema con el que guían sus acciones en y para el aula. Si relacionamos esta idea con el punto anterior, podemos asumir que dicho sistema influenciará también sus rutinas de planificación. (cfr. Clark/Yinger 1979:251)

#### **4. Sistemas de creencias (y más)**

La opinión respecto a la fuerte influencia de las creencias en la toma de decisiones del profesor/a parece, teniendo en cuenta la literatura generada hasta el momento, indiscutible, existiendo incluso estudios que muestran cómo las creencias influyen más aún en la labor de los/as docentes que los propios conocimientos (cfr. Pajares 1992). Por no decir que a veces el profesor/a no dispone de ciertos conocimientos, por lo que se guía únicamente de sus creencias (cfr. Shavelson/Stern 1981:468).

No obstante, lo implicado por el concepto de creencia y especialmente los límites entre conocimientos y creencias han sido un tema de disensión y discusión durante muchos años (vid. Borg 2001, Borg 2003, Pajares 1992 y Ramos Méndez 2007). Para establecer una diferenciación entre conocimientos y creencias, Ramos (2007) recurre a siete rasgos propuestos por Abelson que diferencian a las últimas de las primeras. Así, las creencias son ideas carentes de consenso basadas en la idea de que algo existe o no. A diferencia del conocimiento, las creencias pueden ser sostenidas con diferentes grados de certeza. Las creencias no necesariamente corresponden con la realidad, sino a una representación

personal de la misma. Poseen componente episódico proveniente de la propia experiencia, que a su vez se dota de una validez generalizadora. De hecho, las creencias tienen una naturaleza más afectiva que cognitiva, y son altamente evaluativas. Por último, las creencias se estructuran en sistemas de contenidos abiertos que se solapan, siendo muy difícil trazar sus límites. A las características distintivas propuestas por Abelson, Ramos añade otras, como su estabilidad y resistencia al cambio, y el vínculo entre creencias y cultura del individuo, ya que las creencias son adquiridas durante el proceso de aculturación. Otros dos rasgos son muy relevantes considerando el marco de esta memoria. Así, según Ramos, las creencias están relacionadas con los conocimientos de la persona, actuando a su vez como un filtro sobre el pensamiento y procesamiento de información. Además, la autora señala que para deducirlas, habrá que analizar el comportamiento de las personas (ibid:20).

Como conclusión a su exposición sobre la naturaleza y rasgos de las creencias, Ramos ofrece la siguiente definición:

Las creencias son ideas relativamente estables que tiene un individuo sobre un tema determinado, forjadas a través de su experiencia personal bajo la influencia de un proceso de construcción social, agrupadas en redes o sistemas, de cuya veracidad está convencido y que actúan como un filtro a través del cual percibe e interpreta el mundo que lo rodea, tomando sus decisiones de acuerdo con ello

(Ramos 2007, p. 21)

En la definición y en lo expuesto anteriormente se nombran algunos orígenes de las creencias de los individuos, como su proceso de aculturación o sus experiencias personales. Richards/Lockhart (2008) se refieren concretamente al origen de las creencias de profesores/as. Junto a factores de personalidad o de práctica establecida en el centro de enseñanza, estos autores destacan – al igual que Ramos y Pajares - el componente experiencial en la formación de creencias. Así, la propia experiencia del profesor/a como aprendiente de lenguas influirá en sus creencias sobre la enseñanza. También su “conocimiento de lo que funciona mejor” (ibid:35) según su experiencia profesional influirá en ellas. Por último, estos autores citan aspectos relacionados con lo que generalmente podríamos denominar formación de profesorado. Así, los profesores/as podrían entrar en contacto con información sobre enfoques o métodos de enseñanza de lenguas presentados como más o menos fundamentados o efectivos, así como con estudios de investigación (o información que se presente como tal), y basarse en su comprensión de dichos principios didácticos a la hora de planificar y dar sus clases. Sobre si esta información adquirida en formación de profesorado es conocimiento o creencia (u otra cosa), podrían hacerse tantos debates como número de seminarios de formación, multiplicada esta cifra por el número de individuos que asisten. No obstante, sean tanto conocimientos o creencias, ambas afectan a la labor docente, que es lo que interesa en este estudio.

## 5. Conocimientos, presuposiciones y creencias

Para algunos autores/as como Devon Woods, la citada diferenciación entre conocimientos y creencias no es sustentable cuando se está profundizando el pensamiento de docentes con el objetivo de recabar información aclaratoria sobre procesos de planificación o toma de decisiones (v. Woods 1996:194). De hecho, según la autora se dan muchos casos en este tipo de estudios en los que no se puede determinar de manera clara si las interpretaciones del profesor/a están basadas en lo que sabe, en lo que cree o en lo que cree que sabe (ibid).

Para Woods, los términos *knowledge*, *assumption* y *belief* – o empleando la traducción propuesta por Ballesteros (2000), conocimiento, presuposición y creencia – no se refieren a conceptos distintos, sino a diferentes puntos en un mismo espectro (cfr. Woods 1996:195). Así, Woods emplea el término “conocimiento” para referirse a cosas que “se saben”, es decir, hechos convencionalmente aceptados. La autora añade que, en nuestra sociedad, esto implica que han sido demostrados o que son demostrables (ibid). En cuanto al término “presuposición”, la autora lo emplea para denominar hechos que son temporalmente aceptados. Dichos hechos no pueden clasificarse como conocimiento, y no han sido demostrados, pero son asumidos como verdaderos al menos temporalmente. Por último, Woods define como “creencia” la aceptación de una propuesta para la cual no hay conocimiento convencional, que no es demostrable y sobre la que no existe consenso (ibid).

La autora justifica el establecimiento de este constructo dado que, en el marco del estudio para el que lo propone, no es relevante distinguir si el proceso de toma de decisiones de profesores/as responde a conocimientos o creencias, sino esclarecer cómo los elementos que engloba este constructo integrado por conocimientos, presuposiciones o creencias – la autora lo denomina BAK – influyen en los procesos de toma de decisiones de los/las docentes (cfr. Woods 1996:199).

Esta justificación es igualmente aplicable a los objetivos de esta memoria, por lo que se adopta el esquema BAK de Woods como herramienta para interpretar los datos de este estudio.

## 6. BAK y decisiones de planificación

Como se ha expuesto en el apartado anterior, el constructo BAK del profesor/a se refiere al amplio acervo de conocimientos, presuposiciones y creencias del docente que determinan su toma de decisiones y, por ende, su planificación y secuenciación de clases. Dada la amplitud de este entramado, limitaremos los campos de análisis y los sistematizaremos agrupándolos en dos bloques: BAK sobre cómo se debe enseñar la lengua, para lo que recurriremos a aportaciones de la psicología educativa, y por otra parte al BAK relacionado con la adquisición de lenguas, refiriéndonos a la psicolingüística como punto de referencia.

### *6.1. BAK sobre enseñanza de lenguas*

Williams y Burden (1999) señalan cómo la metodología de la enseñanza de idiomas se ha visto influida especialmente por ciertos enfoques surgidos en el ámbito de la psicología educativa (ibid:17). Uno de ellos es el conductismo, enraizado en el positivismo, que intenta explicar todo tipo de aprendizaje en función de alguna forma de condicionamiento, estableciendo cadenas de estímulo-respuesta (ibid:18). Dentro de este enfoque el lenguaje se considera un comportamiento más que se puede enseñar (ibid:20; vid. Van Patten 2003) y que se podría fomentar primeramente mediante aclaraciones explícitas por parte del profesor/a de lo que enseña y proporcionando después tareas en pequeños pasos, presentando breves fragmentos de la lengua extranjera (por ejemplo estructuras) a modo de estímulo que desencadenarían en el alumno/a una reacción a modo de repetición o sustitución. A estas actividades deberían seguir refuerzos del profesor/a en caso de corrección absoluta (ibid). El papel del profesor/a que actúa siguiendo este enfoque consiste en desarrollar buenos hábitos lingüísticos de sus alumnos/as/as mediante ejercicios estructurados, memorización de diálogos y/o repeticiones. El papel del alumno/a es pasivo, sin implicarse en análisis de lengua, desarrollo de estrategias o negociación de significado (ibid:21).

Un enfoque muy diferente del aprendizaje de lenguas, y de gran influencia en la metodología actual, es el de la psicología cognitiva, que se preocupa de la forma en que piensa y aprende la mente humana (ibid:23). Desde este enfoque se considera que el/la aprendiente participa activamente en el proceso de aprendizaje utilizando varias estrategias mentales para organizar el sistema lingüístico que quiere aprender (ibid). Existen no obstante dentro de este enfoque dos corrientes muy diferentes: la de teóricos/as de la información y la del movimiento constructivista (ibid:24). El primero es un enfoque mecanicista, que no tiene que ver con significados y emociones. Su objetivo es describir la forma en que las personas asimilan la información, la procesan y actúan en consecuencia, intentando predecir procesos mentales necesarios para que se produzca un aprendizaje eficaz (ibid). Este enfoque ha sido utilizado por algunos estudios sobre aprendizaje de lenguas y también de secuenciación (vid. Criado 2008).

El segundo enfoque de los nombrados surgidos en la corriente de la psicología cognitiva es el constructivista. Éste pone énfasis en cómo los individuos se implican activamente en la construcción de su comprensión personal del mundo y las experiencias que les rodean (ibid:30). Según Piaget, el individuo asimila nueva información modificándola y acomodándola a la que ya conoce. A su vez, esta asimilación provoca también la modificación de lo que ya se conoce (ibid:32). Es fácil establecer vínculos entre las ideas de Piaget con la enseñanza de lenguas. Así, se pone de manifiesto la implicación activa del individuo en la creación de sentido, una idea compartida en el campo de la psicolingüística como se explicará más adelante. También compatible con la teoría de la interlengua propuesta en el campo de adquisición de lenguas son los conceptos de asimilación y acomodación propuestos por Piaget (cfr. Williams/Burden:32). Muy relevante también es la

importancia que Piaget subraya de la adecuación de exigencias cognitivas al nivel de alumno/a (ibid), una propuesta cuya relevancia en la enseñanza de lenguas ha sido demostrada en investigaciones (vid. Robinson 2010) y que es postulada por numerosos autores como principal a la hora de diseñar secuencias didácticas (vid. Nunan 2004 y Sánchez 1993).

Otro representante del movimiento constructivista cuyas ideas han influenciado la enseñanza de lenguas es Jerome Brunner. Para Brunner, el proceso educativo es tan importante como su producto por el desarrollo cognitivo que puede conllevar (cfr. Williams/Burden:34). Para ello, Brunner proponía estimular a los alumnos/as al aprendizaje mediante el descubrimiento aprendiendo de los errores, fomentando así procesos inductivos, estrategias cognitivas y pensamiento intuitivo (ibid). Para Brunner, una de las labores fundamentales del profesor/a es organizar sus clases de modo que faciliten estos fenómenos, fomentando para ello la curiosidad y la resolución de problemas mediante las preguntas adecuadas (ibid:35). Otra de sus propuestas fue la de confeccionar currículos en espiral, permitiendo retomar conocimientos para memorizarlos mejor y aumentar la motivación de los/las estudiantes (ibid:34). Las huellas de todas estas ideas son obvias en la didáctica actual de lenguas.

Considerable importancia en la metodología de enseñanza de lenguas han ejercido también los enfoques humanísticos. Mientras que comparten con el enfoque constructivista la preocupación por la búsqueda del sentido personal por parte del individuo (ibid:48), éstos acentúan la importancia del mundo interior del estudiante y sitúan los pensamientos, los sentimientos y las emociones individuales al frente del desarrollo humano (ibid:39).

El papel del profesor/a en un enfoque humanístico supone que éste lleve a cabo diferenciación, identificando y satisfaciendo las necesidades de cada alumno/a en clase. Además, el profesor/a deberá simpatizar con sus alumnos/as/as, desarrollando una relación de conocimiento como individuos sin imponer sus puntos de vista (ibid:45). La libertad de la que goza el/la estudiante en este enfoque está compensada por su sentimiento de responsabilidad, que le permitirá evaluar de modo individual el grado en que se ha acercado al conocimiento (ibid:46). El/la profesor/a fomentará la autorrealización de los/as estudiantes mediante el aprendizaje, permitiéndoles elegir lo que quieren aprender y cómo. Williams y Burden destacan la aportación de múltiples aspectos enriquecedores adaptables a cualquier metodología de enseñanza de idiomas. En el panorama actual de didáctica de lenguas, son particularmente destacables sus aportaciones hacia la preocupación por respetar estilos de aprendizaje, considerar entornos de aula, fomentar el trabajo en grupos preservando la individualidad de los/as estudiantes, la consideración del factor afectivo, la puesta en práctica de negociación, el fomento de la autonomía de aprendizaje y la autoevaluación.

Tanto las ideas propuestas por las perspectivas humanística y cognitiva se unen en el marco propuesto por el interaccionismo social, una perspectiva cuyo alcance para la enseñanza de



idiomas ha empezado a reconocerse recientemente y que ofrece un importante apoyo teórico al enfoque comunicativo (cfr. Williams/Burden 1999:48). Desde la perspectiva del interaccionismo social se defiende que el aprendizaje se realiza a través de la interacción con las personas, mediante la que damos sentido al mundo (ibid). Para que el aprendizaje se produzca, según Vigotsky dos o más personas con diferentes niveles de conocimientos deberían llevar a cabo una interacción basada en el significado en la zona de desarrollo próximo. En otras palabras, el contenido de la interacción debería estar a un nivel ligeramente superior al que ya posee, siendo así asequible para él/ella (ibid). En este contexto, la persona con más conocimientos fomentaría el aprendizaje adquiriendo un rol de mediador/a. La idea del profesor/a como mediador, posteriormente desarrollada por Feuerstein (ibid:76), ha ejercido una gran influencia en la didáctica de lenguas actual.

Por su parte, Williams y Burden (1999) el constructivismo social como un marco coherente que puede ayudar a comprender y a guiar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la clase de idiomas. Este marco incorpora aportaciones de los enfoques cognitivos, humanísticos y del interaccionismo social (ibid:52). En su modelo, cuatro factores fundamentales – profesorado, alumnado, tareas y contextos – inciden en el aprendizaje, interactuando y formando parte de un proceso dinámico en curso (ibid). En este modelo, la tarea – entendida como cualquier actividad que realizan los/las alumnos/as/as para profundizar en el proceso de aprendizaje de una lengua - constituye la superficie de contacto entre profesor/a y alumno/a (ibid:53; 176). Si bien se puede decir que las tareas entendidas en este sentido amplio están compuestas por un material de entrada, que incluyen actividades y suponen operaciones cognitivas (ibid:182), lo cierto es que sus componentes, usos, interpretaciones e implicaciones van a depender de los puntos de vista del profesor/a, o mejor dicho de su BAK, relativo al proceso de enseñanza aprendizaje (ibid:176).

La concepción de las tareas en el campo de enseñanza de lenguas ha sido enormemente influenciada por los estudios realizados en el campo de la psicolingüística sobre adquisición de lenguas (ibid). A estos integrantes del BAK del profesor nos referimos en el apartado siguiente.

## *6.2. BAK sobre adquisición de lenguas*

A diferencia de la psicología educativa, la investigación en el campo de la psicolingüística sobre la adquisición de lenguas no se centra en cómo debe ser la enseñanza, sino en describir los mecanismos mediante los cuales las personas adquieren lenguas (cfr. Van Patten 2003:2). Lógicamente, describir estos mecanismos también ayudará a los/las docentes de lenguas en su trabajo ya que sabrán cómo deben canalizar su actividad para lograr mejores resultados. Después de que Corder apelase en 1967 a enfocar la investigación por esta vía, estudios en ASL comenzaron a publicarse (ibid:4). Las personas que han investigado siguiendo esta línea comparten una idea ya expuesta por Chomsky que les

separa de la psicología educativa: el aprendizaje de un idioma involucra procesos y mecanismos que difieren a los que tienen lugar en otros procesos de aprendizaje (ibid:5).

Especial huella en el este campo y en el BAK de muchos profesores/as de lenguas extranjeras han dejado las aportaciones que Krashen realizó en los años 80 (vid. Nunan 2004:76). Basándose en numerosos estudios Krashen expuso cinco hipótesis, tan influyentes como controvertidas: la hipótesis de adquisición-aprendizaje, la hipótesis del orden natural, la hipótesis del monitor, la hipótesis del input comprensible y la hipótesis del filtro afectivo (Krashen 1985).

En la primera de ellas, Krashen diferencia dos vías para desarrollar habilidades en segundas lenguas: procesos de adquisición y aprendizaje. Los primeros serían procesos de carácter natural e inconsciente mediante los cuales el/la aprendiente adquiere la competencia para la comunicación en una lengua, de manera similar a como adquirió su primera lengua. Por su parte, el aprendizaje corresponde a procedimientos conscientes mediante los cuales el/la aprendiente adquiere conocimientos explícitos sobre la gramática y uso de la lengua, así como la capacidad de verbalizarlos (cfr. Krashen 1985, DCTLE, Nunan 2004, Van Patten 2003). Según Krashen, lo adquirido mediante aprendizaje no sería convertible en competencia de lengua como la adquirida de modo inconsciente (cfr. Nunan:77). La defensa de esta hipótesis conllevaría la potenciación de la comunicación en clase basada en el significado y la supresión del aprendizaje consciente en las clases (ibid).

En opinión de Krashen, los conocimientos conscientes de lengua adquiridos mediante aprendizaje tendrían una función muy limitada, como indica en su hipótesis del monitor. Servirían para monitorizar y corregir lengua que ha sido generada a partir de la competencia adquirida de modo inconsciente, teniendo el/la hablante que estar concienciado/a sobre la corrección y conocer las reglas (cfr. Krashen 1985:2).

En su hipótesis del input comprensible, Krashen postula que una persona solamente puede adquirir una lengua mediante caudal lingüístico comprensible que contenga elementos y estructuras ligeramente superiores a su nivel de competencia ( $i+1$ ). El input será comprensible gracias al contexto y factores extralingüísticos, al conocimiento del mundo que el individuo tenga y la competencia lingüística previamente adquirida (cfr. Krashen 1985:2). La defensa de esta hipótesis tiene claras consecuencias en la clase de idiomas. Así, la recepción precederá a la producción (audición y lectura), influyendo en la secuenciación de unidades didácticas (cfr. Nunan:79). Por otra parte, se procurará mediante diferentes modos que el input sea comprensible.

También influyente en la secuenciación de actividades de aprendizaje podría resultar una defensa radical de la hipótesis del orden natural, en la que Krashen afirma que el orden en que los aprendientes adquieren las reglas de una lengua no siguen el orden en que se le presenten, sino un orden "natural" predecible (cfr. Krashen 1985:1;).

La relevancia de los sentimientos del aprendiente en su proceso de adquisición de lenguas son recogidos por Krashen en su hipótesis del filtro afectivo. Según Krashen, la recepción de input comprensible no es suficiente para la adquisición de lengua por parte del estudiante, sino que este tiene que estar predispuesto/a a ello. Así, el estado anímico del aprendiente podría bloquear el proceso de adquisición de lengua en caso de no ser favorable (ibid).

Pese a la fama e influencia de las teorías de Krashen, numerosas voces han expresado su discrepancia con ellas. Una de ellas es Merrill Swain con su hipótesis del output, en la que expone que aunque el input es necesario para la adquisición de lenguas, no es suficiente. En su opinión, es indispensable que los aprendientes tengan oportunidades de producir lengua meta debido a los procesos psicolingüísticos que esto conlleva (v. Nunan:80). Cabe destacar que output no se refiere a cualquier producción lingüística por parte de hablantes, sino a “language that has a communicative purpose; it is language that learners produce to express some kind of meaning” (Van Patten 2003:62)

Otra teoría alternativa es la propuesta por Long, que defiende la adquisición mediante procesos de negociación de significado. Según él, en estas situaciones los aprendientes tienen acceso a input comprensible, ya que pueden expresar que no han comprendido algún elemento y obteniendo reformulaciones de su interlocutor (cfr. Nunan:80). La defensa de esta teoría conlleva el fomento de flujos de información y negociación de significado en clase, como por ejemplo actividades de vacío de información (ibid:84).

Aunque los/as diferentes teóricos/as no comparten hasta qué punto el input es suficiente para desencadenar adquisición de lenguas, sí hay consenso en que es indispensable (cfr. Van Patten 2003:58). También hay consenso en cuanto a qué se considera input. En palabras de Van Patten: “Input is the language that a learner hears (or reads) that has some kind of communicative intent” (ibid:26).

También predomina una opinión homogénea acerca de la diferencia entre adquisición y aprendizaje (cfr. Van Patten 2003:10,20), y en que la competencia comunicativa de los hablantes reposa en el sistema lingüístico implícito inconsciente que ha adquirido. Sin embargo, donde todavía no lo hay un consenso generalizado es en lo referente a la influencia que el conocimiento explícito o declarativo puede ejercer sobre la competencia comunicativa de los individuos (ibid:58). Nos referimos aquí a la posición respecto al interfaz.

Gass y Selinker (2008) recogen varias posturas posibles a este respecto. Mientras Krashen y sus seguidores/as niegan que el conocimiento “aprendido” o explícito pueda convertirse en competencia “adquirida” o implícita (cfr. Krashen 1985:38) y defienden por tanto la postura de “no interfaz” (Gass/Selinker 2008:247), otros/as investigadores/as han adoptado diferentes posturas al respecto. La más antagónica a la de Krashen es la del interfaz fuerte (strong interface) defendida por DeKeyser (ibid:248). DeKeyser afirma que el aprendizaje de lenguas no difiere de otros modos aprendizaje, tanto a nivel cognitivo como psicomotor

(ibid), de modo que a partir de un conocimiento declarativo se pasa a un conocimiento procedimental hasta alcanzar por último su automatización (ibid).

Existen también otras posturas menos extremas y actualmente de gran consenso entre los/as estudiosos/as del tema (vid. Martin Peris 1998), que aceptan la existencia de un interfaz más o menos débil. Uno de ellos es Ellis, que califica la relación entre conocimiento explícito e implícito como “disociable pero cooperativa” (cfr. Ellis en Gass/Selinker 2008:247). Otro de ellos es VanPatten, que recurre la metáfora de las muletas para referirse a la labor facilitadora del conocimiento explícito en el aprendizaje de lenguas (cfr. VanPatten 2003:58).

Así, quienes mantienen la postura del interfaz débil sostienen en general que el conocimiento explícito puede ejercer un rol facilitador en la adquisición de lenguas, pudiendo por ejemplo facilitar la comprensión y el procesamiento de nuevo input (cfr. Ellis 1994:656, Van Patten 2003:58), sensibilizando al alumno/a ante la presencia de nuevas formas en el input recibido o bien formas no correctas en su interlengua (cfr. Ellis 1994:656), o permitiéndole producir un output que le sirva al individuo mismo como input comprensible, retroalimentando su proceso de adquisición de lengua (una idea de Sharwood-Smith recogida en Krashen 1981:42 que parece más compatible con el interfaz débil que con el fuerte, como se le atribuye).

Pese a las concesiones de los/as partidarios/as del interfaz débil, VanPatten por ejemplo subraya que el conocimiento explícito nunca se convertirá en conocimiento implícito. VanPatten justifica esta opinión diciendo que el conocimiento implícito se origina mediante input comprensible, mientras que el conocimiento explícito no es input (cfr. VanPatten 2003:59). Siguiendo su argumentación, una práctica lingüística que no esté basada en el significado tampoco fomentará competencia comunicativa implícita, sino el mero desarrollo de alguna habilidad (skill) para utilizar algún tipo de conocimiento con precisión y facilidad – por ejemplo, construir más deprisa una estructura o pronunciar más deprisa un grupo de palabras (cfr. VanPatten 2003:20, Martín Peris 1998)

En este apartado se han perfilado muy brevemente algunas teorías surgidas en ASL que, sin duda alguna, han influenciado el BAK de la mayoría de profesores/as de español como lengua extranjera que han recibido una formación o profundizado en este campo, y que tendrán efectos observables en su manera de planificar y secuenciar unidades didácticas.

### *6.3. Algunos modelos típicos de secuenciación como resultado del BAK*

El BAK de docentes respecto a los puntos tratados en los dos apartados anteriores condiciona de manera visible sus decisiones a la hora de planificar y secuenciar sus clases. Así, las decisiones de grupos de profesores/as que comparten en mayor o menor medida elementos de su BAK han consolidado a lo largo de los años algunos modelos reconocibles de secuenciación.

El modelo de más larga tradición en la didáctica de idiomas ha venido siendo el de Presentación-Práctica-Producción (P-P-P). Sánchez (2004:181) describe las fases de este modelo de la siguiente manera:

**Paso 1:**

**1.1. Presentación:**

Exposición del alumno a nuevos materiales, sean éstos de la naturaleza que sean (textos escritos, textos orales, reglas o cuestiones gramaticales, listas de vocabulario, etc.). Presentación de tales materiales (en la modalidad que fuere) para propiciar un marco de trabajo al cual se circunscribirán las actividades que siguen.

**1.2. Explicitación:**

A esta presentación de materiales puede seguirle la explicación o explicitación razonada de determinadas características que inciden en los objetivos hacia los cuales se orientan dichos materiales. No obstante, conviene precisar que esta sub-fase no se incluye en ciertos métodos, como el audiolingual (que lo prohíbe expresamente).

**Paso 2:**

**2.1. Prácticas expresamente controladas y dirigidas:**

Manipulación diversa de los materiales presentados. La atención de los alumnos se atrae explícita o implícitamente hacia los objetivos pretendidos mediante actividades estrechamente controladas.

**2.2. Prácticas de repetición y consolidación:**

Consolidación de conocimientos mediante prácticas diversas (*repetición, sustitución, transformación o transferencia a contextos paralelos*) que requieren la utilización de elementos estructuralmente similares a aquéllos con los cuales se ha practicado en la fase 2.1., o la activación de lo que ya se ha aprendido anteriormente.

**Paso 3:**

**Etapas de producción:**

Utilización autónoma de los conocimientos construidos mediante actividades que exigen no sólo la utilización de elementos aprendidos, sino también la *creación* de modelos nuevos que pueden lograrse mediante la interrelación de elementos ya conocidos, pero utilizados de manera parcialmente diferente, mediante la aplicación de reglas, etc.

Cabe subrayar que según este modelo, las destrezas receptivas (comprensión auditiva y lectora) preceden en la secuencia a las productivas (expresión e interacción oral y escrita) (Sánchez 2004:119).

La utilización tradicional de este modelo de secuenciación reflejaba la convicción de que los adultos adquirirían el conocimiento mediante procesos deductivos, por lo que estos se fomentaban en clase. Además, tras la defensa de este modelo tal y como se ha expuesto, subyace la analogía de la adquisición de lenguas al aprendizaje de cualquier otro tipo de destreza o conocimiento, como podría ser la geometría o las matemáticas (vid. Criado 2008:106). En esta línea, el proceso de aprendizaje lingüístico comenzaría con la adquisición de conocimiento declarativo que posteriormente se transformaría en procedimental para automatizarse posteriormente (ibid:17). Esta postura es compartida por investigadores/as partidarios/as de la existencia de un interfaz fuerte como DeKeyser, mencionados anteriormente, que respalda su opinión con evidencias empíricas (ibid). En sus palabras, su modelo de secuenciación correspondería a

Explicit teaching of grammar, followed by FonF [focus on form] activities to develop declarative knowledge, and then gradually less focused on communicative exercises to foster proceduralisation and automatization.

(DeKeyser 1998, p.58, cit. en Criado 2008, p.123)

El de DeKeyser no ha sido el único intento de demostrar con evidencia empírica esta visión del aprendizaje de lenguas con su consecuente modelo de secuenciación. Rosenshine y Stevens llegaron a conclusiones en la misma línea en su búsqueda de, en su opinión, estructuras de clase con éxito, implementadas por profesores/as efectivos/as (cfr. Rosenshine/Stevens 1986:377).

Como señala Criado (2008:101; 2009), el modelo de secuenciación P-P-P ha sido reinterpretado a la luz de nuevos enfoques de enseñanza de lenguas, como por ejemplo la versión “débil” del enfoque comunicativo. A diferencia de su versión “fuerte”, ésta reconoce la existencia de un interfaz débil, y por tanto la complementariedad del conocimiento declarativo y procedimental. Según Criado, la adaptación del modelo P-P-P a estos enfoques ha desembocado en una “versión contemporánea del P-P-P” (Criado 2008:68). Según esta autora, esta versión es más flexible y admite presentaciones de lengua inductivas además de deductivas, implícitas y explícitas (ibid:80,102), mayor importancia del significado en las actividades de práctica, alteración del orden de las fases o actividades de práctica relacionadas con destrezas tanto receptivas como productivas, incorporada (ibid:103).

De gran relevancia para quienes defienden el enfoque comunicativo es el marco que ofrece Littlewood (1996), junto con sus propuestas de secuenciar actividades. Littlewood distingue principalmente entre actividades pre-comunicativas y actividades comunicativas (ibid:82). Con las primeras el profesor “aisla elementos concretos del conocimiento o de una destreza, que componen la capacidad comunicativa y facilita a los estudiantes ocasiones para practicarlos por separado” (ibid). Su finalidad es dar al estudiante “un control fluido de las formas lingüísticas para que los procesos que tienen lugar a un nivel inferior se puedan desarrollar automáticamente como decisiones a respuestas a decisiones de nivel superior basadas en los significados”(ibid:86), y abarcan tanto actividades estructurales como cuasi-comunicativas (ibid:83). Por su parte, en las actividades comunicativas el/la estudiante activará su conocimiento pre-comunicativo de forma integrada a fin de utilizarlos para la comunicación de significados, incluyendo actividades de comunicación funcional e interacción social (ibid). De ellas se espera que los/las estudiantes “incrementen su destreza al comenzar desde el significado que pretende[n] transmitir, seguir con la selección de formas apropiadas dentro de la totalidad de las posibilidades, y producirlas con fluidez” (ibid:86).

Littlewood subraya que esta diferenciación no está necesariamente relacionada con la organización temporal de secuencias dentro de la unidad didáctica (ibid:84). Es decir, no solamente es aceptable comenzar por actividades pre-comunicativas para seguir con las comunicativas, sino que también es posible invertir la secuencia. Esta alternativa permitiría al profesor/a diagnosticar puntos débiles de sus estudiantes y crear necesidad. Tras esta fase, podría seguir otra de actividades pre-comunicativas y después otra más de actividades comunicativas (ibid). Criado señala que Littlewood, en comparación con la estructura P-P-P, prescinde de la fase de introducción explícita, así como de la adquisición de conocimiento declarativo (cfr. Criado 1998:134). Esta interpretación no parece del todo adecuada si se

tiene en cuenta que Littlewood considera el uso de actividades pre-comunicativas con atención a la forma sin descuidar su conexión con el significado, fomentando la sensibilización formal de modo inductivo (cfr. Littlewood 2000), a partir de las cuales también podría obtenerse conocimiento declarativo (cfr. Ellis, N. 1994:1).

Basandose en el fomento de procesos inductivos, Lewis y McCarthy han propuesto dos modelos similares de secuenciación. Lewis propone el modelo O-H-E (Observation, Hypothesize and Experiment). Como fundador del Enfoque Léxico, Lewis propone primeramente la observación de los elementos léxicos, seguida de formulaciones de hipótesis sobre lo observado y después la experimentación (cfr. Criado 2008:135, Harmer 2001:83). McCarthy propone por su modelo I-I-I (Illustration, Interaction, Induction) para el aprendizaje de la gramática oral. En él, tras una primera fase de contacto con fragmentos de lengua reales, se pasa a una fase de interacción y negociación de significado. Por último tendría lugar una fase de conclusión sobre las funciones de los elementos utilizados (cfr. Criado 2008:136). A diferencia de otros modelos de secuenciación, estos no parecen poner demasiado énfasis en la práctica.

El enfoque por tareas, surgido a mediados de los años 80 como una evolución en el seno del enfoque comunicativo (ibid:138; cfr. Estaire 2007), goza actualmente de un gran apoyo en el campo de enseñanza de lenguas (cfr. Martín Peris 2004). En líneas generales, este enfoque propone adaptar actividades de la vida real para su realización en clase, en forma de tareas pedagógicas. Nunan define estas últimas como:

“a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right with a beginning, a middle and an end”

(Nunan 2004, p. 4)

De esta definición se desprende que el foco de atención de este enfoque consiste en fomentar la activación y movilización de los recursos que poseen los/las estudiantes para usar lengua de manera creativa y significativa en diferentes situaciones, logrando así propósitos extralingüísticos y por ende, el desarrollo de su competencia comunicativa (ibid:20; cfr. Martín Peris 2004:10; cfr. Zanón/Estaire 2010). El papel que se le otorga a la forma dependerá de la versión de este enfoque. Así, en una versión “fuerte” se parte de la base que la participación en tareas pedagógicas como las descritas bastará para adquirir lengua (ibid:21). En una versión más moderada del enfoque, la atención a la forma se considera como un factor capacitador que revertirá en una mejor realización de las tareas comunicativas (cfr. Nunan 2004:22, Estaire 2007). En palabras de Estaire:

“las tareas de comunicación que se van a realizar siguen siendo el eje central; en ciertos momentos de la secuencia se realizan tareas de apoyo lingüístico, en las que se aprenden, se reciclan o se discuten los contenidos lingüísticos, porque estos nos permitirán llevar a cabo las tareas de comunicación alrededor de las cuales gira la unidad didáctica”

(Etaire 2007)

En cuanto a las consecuencias del uso de tareas pedagógicas a nivel de la estructuración y planificación de clases, cabe señalar que el producto será la locomotora que moverá y determinará el tren del aprendizaje, de modo que la tarea se concibe como el conjunto de actividades conducentes a la elaboración u obtención de un determinado producto (cfr. Martín Peris 2004). Para llegar a realizar este producto, los estudiantes tienen que pasar por una fase de capacitación que incluye el desarrollo de conocimientos y habilidades, tanto de los ámbitos de lengua, comunicación y aprendizaje (ibid). Esta fase de capacitación engloba la realización de tareas llamadas previas (ibid) o posibilitadoras (Zanón/Estaire 2010). Tras este proceso de capacitación, los/las estudiantes estarán en condiciones de, movilizándolo lo aprendido, realizar las tareas derivadas (v. Martín Peris 2004) o finales (cfr. Zanón/Estaire 2010). La secuenciación de la unidad didáctica incluirá así una fase de planteamiento o pre-tarea, una fase de preparación, la ejecución y la post-tarea (cfr. Martín Peris 2004). Relacionando este modelo de secuenciación de clases con otros modelos comentados anteriormente, podría decirse que el enfoque por tareas podría resultar en una macroestructura P-P-P, en la que la fase preparatoria incluiría diversas subunidades también estructuradas según el modelo P-P-P.

Nunan (2004) se muestra más conciso en materia de secuenciación de unidades didácticas en el marco de un enfoque por tareas. Este autor propone dos modelos de secuenciación. El primero propone seis pasos:

Paso 1: Construir esquemas, introducir el tema, introducir vocabulario y algunas expresiones que aparecerán más tarde.

Paso 2: Introducción de funciones. Práctica controlada empleando el nuevo vocabulario.

Paso 3: Comprensión auditiva que incorpora el vocabulario/funciones vistas y las amplía.

Paso 4: Foco en elementos lingüísticos

Paso 5: Prácticas más libres

Paso 6: Tarea pedagógica

(Nunan 2004, pp. 31-34)

Nunan justifica esta propuesta basándose en siete principios básicos: la necesidad de andamiaje que se va retirando progresivamente, la interdependencia de actividades y tareas, el fomento del reciclaje de lengua, el aprendizaje activo, la integración de forma y significado, el uso creativo de la lengua y el fomento de la reflexión por parte de los/las estudiantes (ibid:37). De manera complementaria a estas directrices para la secuenciación de unidades didácticas, Nunan considera también la relevancia del enfoque de procesamiento psicolingüístico (ibid:125). Así, la secuenciación de actividades debería realizarse según las exigencias cognitivas y de actuación que estas suponen para los



estudiantes. En consecuencia, las actividades con menos demanda cognitiva – como las de receptivas, o de comprensión - deberían realizarse primero, mientras que posteriormente se realizarían las de práctica controlada y por último las más complejas: las que requieren interacción comunicativa (ibid:125). Robinson (2001,2010) ofrece un estudio más detallado sobre las demandas cognitivas de tareas en función de diferentes rasgos, así como de las ventajas que conlleva su consideración.

Por último señalamos en este resumen los efectos que los enfoques humanísticos han conllevado en la manera de secuenciar clases de un gran número de profesores/as de lenguas en la actualidad. Si tomamos en cuenta que los enfoques afectivos han subrayado por ejemplo la importancia de mantener bajo el filtro afectivo del alumnado, combinar la práctica lingüística con el disfrute de los/las estudiantes, o fomentar el uso de la experiencia vital y emocional de los/las estudiantes en actividades (cfr.Harmer 2001:90), podemos observar que estos rasgos caracterizan la actividad de muchos docentes, teniéndolos en cuenta a la hora de secuenciar clases. Una buena muestra es la consideración de estos aspectos a la hora de planear los inicios y conclusiones de clases, sobre cuyos efectos en el rendimiento de los/las estudiantes han sido estudiados por McGrath et al. (1992) entre otros/as.

## **7. Preguntas y objetivos de la investigación**

En el marco de esta memoria se intentará analizar cómo los conocimientos, presuposiciones y creencias influyen (o no) la manera de secuenciar la clase de dos profesionales de español lengua extranjera con trasfondos formativos y profesionales semejantes.

A continuación se exponen las preguntas de investigación que articularán esta memoria:

- ¿Cómo influencia el BAK sobre planificación de estructuras didácticas de las profesoras entrevistadas la secuenciación de sus clases? (Incluyendo aquí profundización en qué toman como unidad básica de planificación, por dónde se debe empezar, pilotaje y reciclaje de segmentos y rutinas)
- ¿Cómo influencia el BAK sobre enseñanza de lenguas de las profesoras entrevistadas la secuenciación de sus clases? (Profundizar en su enfoque, creencias acerca de la efectividad de procesos inductivos/deductivos, factor afectivo, etc)
- ¿Cómo influencia el BAK sobre aprendizaje de lenguas de las profesoras entrevistadas la secuenciación de sus clases? (creencias sobre teorías de ASL, interfaz, conocimiento declarativo vs. procedimental, etc)

Mediante este estudio se pretende arrojar luz sobre los motivos que llevan a dos profesoras de un mismo centro a divergir en la secuenciación de una misma unidad didáctica, pese a tener trasfondos formativos y profesionales semejantes.

## 8. Metodología

### 8.1. Un enfoque de investigación cualitativo: el estudio de caso

De los objetivos expuestos en los apartados anteriores se desprende que esta memoria pretende principalmente entender un poco mejor a qué se deben las divergencias de secuenciación entre dos profesoras mediante la profundización en su BAK. No se aspira por tanto encontrar una interpretación única y generalizable de los datos recabados, sino a ampliar el alcance de nuestro entendimiento respecto a la manera de obrar de dos profesoras, asumiendo que el comportamiento humano se basa en la interpretación que las personas atribuyen a y/o con los que afrontan situaciones.

Por su parte, Polkinghorne resume de la siguiente manera las metas de las investigaciones cualitativas:

Qualitative research (...) focuses on describing, understanding, and clarifying a human experience and therefore qualitative studies are directed at describing the aspects that make up an idiosyncratic experience rather than determining the most likely, or mean experience, within a group.

(Polkinghorne 2005, cit. en Dörnyei 2007, p.126)

Considerando pues las aspiraciones de nuestro estudio y las metas del enfoque de investigación cualitativo, podemos concluir que son compatibles, por lo que lo enmarcaremos en dicho enfoque de investigación. Cabe destacar también que en este estudio se analiza el caso de dos profesoras determinadas y que, aunque sus conclusiones no sean directamente generalizables, pueden facilitar nuestro entendimiento de entramados a niveles más amplios. Teniendo esto en cuenta, podríamos caracterizar esta investigación como un **estudio de caso instrumental** (cfr. Dörnyei 2007:152).

No podremos caracterizarlo como un estudio etnográfico ya que a pesar de tener algunos rasgos (los profesores/as de lenguas forman una subcultura de la que autor es miembro e intenta profundizar en sus creencias y percepciones para entender su comportamiento) no se intenta describir la cultura, prácticas y procesos compartidos por los miembros del grupo (cfr. Woods 1996:49 y Dörnyei 2007:130).

### 8.2. Instrumentos para la generación y recogida de datos. Selección de informantes.

Tras enfocar este estudio desde una perspectiva cualitativa, adoptamos también instrumentos para la generación y recogida de datos adecuados para este tipo de estudio: cuestionarios, entrevistas y diarios/planes de clase.

Para la recogida de datos se tendrán en cuenta los criterios propuestos por Dörnyei para salvaguardar la calidad de estudios cualitativos (cfr. Dörnyei 2007:54pp). Así, a pesar de no existir restricciones explícitas sobre lo que se puede considerar „datos“ en los estudios cualitativos (Dörnyei 2007:125), intentaremos recabar datos útiles y significativos, evitando

caer en anecdotalismo (ibid: 56), llevaremos a cabo triangulación comparando las conclusiones del análisis de los datos obtenidos de las tres vías de recogida anteriormente citadas controlaremos la validez y fiabilidad del estudio recabando feedback de las entrevistadas (*respondent feedback*) y consulta de colegas (*peer checking*) (Dörnyei 2007:61).

En cuanto a la selección de las informantes, seguiremos las indicaciones de Dörnyei (2007:127) para garantizar muestreo intencional (*purposive sampling*), de especial relevancia en estudios de caso instrumentales. Así las informantes tienen un trasfondo formativo y laboral comparable (*homogeneous sampling*), no son personas que se han dedicado a la investigación en el campo de este estudio (*typical sampling*) y divergen habitualmente en la secuenciación de las mismas unidades didácticas (*criterion sampling*).

### 8.2.1. Cuestionarios

Según Dörnyei (2003:8-9), los cuestionarios nos permiten recopilar datos de tres tipos: factuales, conductuales y actitudinales. Son precisamente datos de las dos últimas categorías los que pretendemos relacionar en esta memoria, es decir, manera de actuar al secuenciar y BAK, por lo que se ha optado por el uso de cuestionarios como instrumento de recogida de datos para este estudio.

Dado que mediante este cuestionario no perseguimos la elicitación de datos factuales sino conductuales y actitudinales, optaremos por preguntas de respuesta no estructurada para casi la totalidad del cuestionario. Somos conscientes de las desventajas que el uso de este tipo de cuestionarios puede conllevar al recabar datos en estudios cualitativos. Así, algunos/as autores/as advierten por ejemplo del riesgo de obtener respuestas demasiado superficiales para los objetivos del estudio o resultados sesgados e inconsistentes (cfr. Dörnyei 2003 y Ballesteros 2000). Para contrarrestar estas dudas, nos valemos de la reflexión de Ballesteros (2000:16) al respecto. Propondremos por tanto varias preguntas referidas a cada tema y triangularemos los datos obtenidos de los cuestionarios con los recabados con los otros instrumentos utilizados.

Para la confección de los cuestionarios se seguirán las recomendaciones de Dörnyei (2003), enunciándose las preguntas de la manera simple y clara, evitándose ambigüedades, dobles negaciones y dobles preguntas. Una vez recopilado un conjunto de preguntas potenciales, se llevará a cabo una selección y su posterior pilotaje (ibid:63) de manera previa a la administración del cuestionario a las informantes, para poder realizar cambios en caso necesario.

### 8.2.2. Entrevistas

Si entendemos la entrevista cualitativa típica como “*a one-to-one ‘professional conversation’ that has a structure and a purpose ‘to obtain descriptions of the life world of the interview with respect to interpreting the meaning of the described phenomena’*” (Kvale 1996:5p. cit. en Dörnyei 2007:134), podemos considerar la realización de entrevistas para la elicitación y recogida de como un instrumento muy adecuado para los objetivos de este estudio, primero porque el/la entrevistador/a e informantes son colegas que habitualmente utilizan este género para mantener conversaciones profesionales, y segundo porque pese a seguir una estructura fijada previamente este género permite al/la entrevistador/a reencauzar la recogida de datos de manera fluida y natural en caso necesario.

El subgénero elegido para esta investigación es el de estructura semi-estructurada, en el que a pesar de existir un conjunto de preguntas guía preparadas previamente y ser el/la entrevistador/a quien guía y dirige la entrevista, éste anima y permite a la persona entrevistada a explayarse de manera libre respecto a ciertos aspectos. Este es, por tanto, un formato más abierto al de la entrevista estructurada que el entrevistador usa para obtener respuestas con mayor profundidad y amplitud (cfr. Dörnyei 2007:136).

De manera previa a la celebración de la entrevista se ha fijado una estructura a seguir, basada en las recomendaciones de Dörnyei (2007):

1. Romper el hielo, crear clima distendido para la entrevista. Explicar de nuevo el objetivo de la entrevista para aumentar su motivación de dar detalles. Comentar cómo se procesarán los datos y garantizar la confidencialidad.
2. Pedir permiso para empezar a grabar y dar inicio a la grabación en caso afirmativo.
3. Conducción de la entrevista, pasando de preguntas sencillas y más generales a la búsqueda del detalle y clarificaciones (probes).
4. Señalizar el cierre de la entrevista, resumiendo los puntos más importantes dando la posibilidad al informante a hacer aclaraciones.
5. Ofrecer al/la informante la posibilidad de añadir algo o comentar a qué pregunta que no se ha hecho le hubiera gustado responder.
6. Agradecimiento y despedida.

### 8.2.3. Plan de clase como base de la entrevista

Como tercer instrumento para la recogida de datos, que a su vez servirá como base de diálogo para la entrevista, se considerarán planes de clase realizados por las profesoras entrevistadas. Estos planes de clase serán los esquemas de planificación de clase que las profesoras han realizado a la hora de preparar una misma unidad didáctica, de manera

previa a su participación en este estudio. Es decir, no se ha pedido a las profesoras que realicen estos esquemas para utilizarlos en este estudio, sino que se ha pedido buscar planes de clase realizados en semestres anteriores para evitar algún tipo de distorsión de su manera de secuenciar habitual.

El entrevistador recibirá dichos planes de clase de manera previa a la entrevista para poder preparar sus preguntas guía, y los comentará con las informantes durante la realización de esta con el fin de elicitar y recabar datos orientativos para el estudio.

#### *8.2.4. Transcripción de las entrevistas*

A fin de operativizar los datos obtenidos en las entrevistas, se procedió a su transcripción. Somos conscientes de que, como indica Kvale “[t]ranscription is itself an interpretative process. To transcribe means to transform. (...) Transcripts are not copies or representations of some original reality, they are interpretative constructions that are useful tools for given abstractions” (Kvale 1996:165p, cit. en Rovira 2005:150). Partiendo de esta premisa, se intentó plasmar de manera tanto más detallada aquellos datos recabados que fueran especialmente relevantes para este estudio. Así, aunque prioritariamente se ha intentado reflejar el contenido, se han plasmado también ciertos rasgos prosódicos y paraverbales que pudieran ayudarnos a reflejar, por ejemplo, indicios de vacilaciones, dudas o bien por el contrario firmeza en las afirmaciones.

Para garantizar su fácil aplicación y su adaptación a los fines de este estudio se han tomado como criterios de transcripción los que a continuación se detallan, constituyendo a su vez una versión simplificada de los propuestos por el *Grup de Recerca sobre Creences dels Professors de Llengües del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona* (cfr. Rovira 2005:152):

##### **0. Criterios generales**

- Se han utilizado minúsculas a excepción de su uso para reflejar ciertas entonaciones (ver abajo).
- Los signos de puntuación se han sustituido por los establecidos en el código de transcripción
- Se transcriben ciertas palabras empleadas por las entrevistadas a pesar de tratarse de acuñaciones propias o coloquialismos, sin tener por tanto en cuenta su corrección normativa.

##### **1. Código de transcripción:**

###### **1.1 Participantes**

|   |               |
|---|---------------|
| E | entrevistador |
| P | Pepa          |
| M | Marmitako     |

## 1.2 Encabalgamientos

Se produce un encabalgamiento cuando intervienen de manera simultánea dos interlocutores. Este suceso se indica en la transcripción con los símbolos siguientes:

[texto afectado]

## 1.3. Hechos prosódicos y fonéticos

### Pausas

| pausa corta (1-3')

|| pausa mediana (> 3'')

### Entonación

/ entonación ascendente

\ entonación descendente

? entonación interrogativa

! entonación exclamativa

MAY énfasis

: alargamiento de un sonido

## 1.4. Hechos paraverbales

((risas)) risas

(lee el enunciado)

### Sonidos paralinguísticos

mhm asentimiento

mm duda

## 1.5. Aspectos de meta-transcripción

(no se) ítem probable

X palabra ininteligible

Xx enunciado ininteligible

Xxx fragmento ininteligible

/.../ fragmento no transcrito

## 9. Estudio

### 9.1. Corpus y recogida de datos

El corpus de este estudio está compuesto por dos cuestionarios, dos entrevistas y planes de clase realizados por las informantes.

### 9.2. Descripción del contexto

El estudio se llevó a cabo en una *Fachhochschule* de la ciudad de Viena, una escuela universitaria superior austríaca especializada en el área de economía. Los cursos para los cuales las profesoras planificaron las unidades didácticas comentadas se impartieron en febrero de 2012 y corresponden al segundo semestre de la asignatura de segunda lengua obligatoria, que a su vez pueden elegir entre ruso, francés o español. El perfil de los/as estudiantes de los cursos considerados en este estudio corresponde a estudiantes de entre 20 y 30 años de edad que trabajan en su mayoría 38,5 horas por semana y que acuden al centro cuatro veces por semana entre las 17:30 y las 22:00 horas. Pese a que los padres de algunos/as estudiantes proceden de Europa del Este, todos/as a excepción de una alumna polaca indicaron que el alemán era su L1. En cuanto al tamaño de los grupos de español en este centro, este suele oscilar entre 6 y 20 estudiantes. En el caso de los grupos que formaron parte en el estudio, uno contaba con 13 (grupo de Pepa) y el otro con 11 estudiantes (grupo de Marmitako).

#### 9.2.1 Profesoras informantes

Las profesoras informantes se seleccionaron siguiendo los criterios expuestos en el punto 8.2. A continuación se dan algunos detalles sobre su trasfondo formativo y profesional, estando cada una de ellas indentificadas por un pseudónimo de su elección:

##### 9.2.1.1. Pepa

Pepa tiene 35 años y es española, concretamente de Madrid. Pepa es licenciada en Filología Inglesa y posee un posgrado en Didáctica de ELE. Actualmente está finalizando un máster en la misma disciplina. Pepa trabaja como profesora de español en Austria desde 2006, habiendo impartido clases en empresas, universidades populares, institutos de secundaria como lectora y universidades de negocios. En la actualidad su actividad docente se centra en su labor como colabora en el Instituto Cervantes de Viena y en dos *Fachhochschulen* (escuelas superiores universitarias) que ofertan estudios de la rama económica y empresarial.

### 9.2.1.2. Marmitako

Marmitako tiene 34 años y es española, natural de Huelva. Marmitako es licenciada en Filología Hispánica y ha concluido un posgrado en Didáctica de ELE. Actualmente escribe una memoria de Máster en la misma disciplina. Marmitako trabaja como profesora de español/L2 en Viena desde 2007, habiendo impartido cursos en empresas, universidades populares, Instituto Cervantes y universidades de negocios. En la actualidad Marmitako concentra su actividad docente en la Universidad de Viena y en una *Fachhochschule* (escuela superior universitaria) especializada en economía en la que se ha realizado el presente estudio.

### 9.3. Análisis del corpus

A la hora de seleccionar una metodología de análisis acorde con los objetivos de esta memoria, se buscó un marco que cumpliera varios requisitos. Por una parte debería ser un marco de análisis sistemático, primero para no perder la perspectiva, y segundo porque como señalan Miles y Huberman (1994:281), el uso de procedimientos fijados de manera transparente y sistemática revierte en la validez y credibilidad de nuestro estudio. A pesar de su sistematicidad, el marco debería permitir un cierto grado de flexibilidad, la iteración y la derivación de conclusiones de modo inductivo. Tras comprar diferentes modos de análisis, se decidió que un **análisis temático de contenido** cumplía los puntos expuestos anteriormente y era adecuado para los objetivos del estudio.

Estableceremos cuatro pasos claros a seguir en el análisis realizado en este estudio, basándonos en las fases propuestas por Dörnyei (2007), Miles y Huberman (1994) y Braun/Clark (2006):

- 1- **Transcripción** de los datos (en caso de tratarse de entrevistas).
- 2- **Precodificación y codificación.** La precodificación supone la lectura y relectura reflexiva y activa de las transcripciones, que conllevará ir perfilando ideas sobre los datos recogidos. Posteriormente se pasará a la codificación, que supone destacar/aislar ciertos fragmentos de los datos según su referencia a “temas” y asignarles etiquetas. Para aclarar a qué nos referimos como tema, citamos a Braun/Clark (2006:10), que dicen que “*A theme captures something important about the data in relation to the research question, and represents some level of patterned response or meaning within the data set.* Este proceso permitirá una mejor identificación, recuperación y agrupamiento de los fragmentos.
- 3- **Categorización.** Esto supone la agrupación y jerarquización de fragmentos codificados, que nos permitirá distinguir patrones y establecer líneas temáticas más abstractas.



- 4- **Interpretación** de datos y establecimiento de conclusiones. En palabras de Ryan/Bernard, “[t]he endpoint is the reporting of the content and meaning of patterns (themes) in the data, where “themes are abstract (and often fuzzy) constructs the investigators identify [sic] before, during, and after analysis” (Ryan & Bernard, 2000: 780 cit. en Braun/Clark 2006:15). Cabe señalar que, a pesar de establecerse dicha interpretación conclusiva tan al final, el proceso de interpretación de datos se inicia ya en las primeras fases. Tan importantes son las interpretaciones en estas primeras fases que se recomienda en al investigador/a recoger éstas en forma de *memos* o viñetas (ibid).
  
- 5- **Confirmación de los hallazgos y conclusiones** mediante triangulación, feedback de las entrevistadas (*respondent feedback*) y consulta de colegas (*peer checking*) (Dörnyei 2007:61;Miles/Huberman 1994:263pp.).

## 10. Análisis de los datos recogidos de Pepa

### 10.1. Análisis de datos referentes a su BAK sobre planificación: cuestionario y entrevista

Considerando lo expuesto por la profesora en su cuestionario, esta parece compartir con Woods tanto su visión de estructuras de enseñanza como su modelo de planificación. Así, **Pepa diferencia claramente entre la estructura conceptual y cronológica del curso**, y se vale de estos conceptos para explicar sus decisiones (3.1., 3.10). En cuanto a su modelo de planificación, Pepa señala en las respuestas a las preguntas 3.1. y 3.5. que primero – al inicio del curso – hace una planificación general teniendo en cuenta el programa adaptado a los objetivos del Marco y el factor tiempo. Posteriormente, al inicio de cada unidad planifica teniendo en cuenta la tarea final y paralelamente el tiempo. De manera previa al inicio de cada unidad, la lectora planificaría los contenidos del día. Parece por tanto que, usando la terminología de Woods, la profesora empieza su planificación por los objetivos conceptuales generales, para después planificar a nivel de unidades conceptuales globales, intermedias y por último locales. Las decisiones en cada nivel estarían unidas a factores cronológicos e influenciarían además las decisiones de niveles inferiores, algo evidente en su respuesta a la pregunta 3.4. Parece, por tanto, que Pepa planifica siguiendo el patrón **top-down**.

Siguiendo con su análisis de las respuestas de su cuestionario apoyándonos en la terminología de Woods, se observan rasgos de **efectos tanto de factores internos como externos en su planificación**. De hecho, sus decisiones de planificación a nivel de unidades conceptuales globales (unidades didácticas en su caso) parecen estar influenciadas por el hecho de que la docente entiende el manual como planteado siguiendo un enfoque por tareas, lo que condiciona su práctica (3.2.). Así, en la pregunta 3.7. Pepa responde que ella comienza a planificar sus unidades didácticas considerando la tarea final, viendo así qué contenidos van a tener que ser tratados para poder realizarla. Sus respuestas a las preguntas 3.8. y 3.11. nos dan indicios de que Pepa no solo planifica sus clases por tareas, sino que

realiza su labor según un enfoque comunicativo por tareas, que a su vez está influenciando la secuenciación de actividades. Así, Pepa afirma que al principio de la unidad realiza actividades más controladas mientras que al final propone actividades más libres. Ella justifica también esta práctica con esta respuesta a la pregunta 3.9.:

“Si al principio de la unidad propusiera actividades de práctica libre, los alumnos/as no serían capaces de realizarlas y se desanimarían...Creo que es sentido común, si no sabes hacer una cosa, ¿cómo la vas a hacer?”

Esta respuesta plantea algunas preguntas acerca de sus decisiones de secuenciación. Podrían ir más allá de su BAK sobre planificación, pudiéndose deber por ejemplo a sus creencias sobre las capacidades de los/as alumnos/as, pero también podrían deberse a sus creencias sobre su papel como mediadora y fomentadora de la motivación de los/as alumnos/as. Para llegar a conclusiones más claras será necesario considerar el análisis de datos realizado en apartados siguientes.

También en sintonía con el modelo de Woods están **los ciclos de planificación**, implementación y valoración que la profesora realiza a cada nivel. De hecho, Pepa explica en su respuesta a la pregunta 3.6. que estos **se retroalimentan**, puesto que ella realiza cambios en la planificación durante la clase dependiendo – entre otras cosas si les interesa el tema o no, su actitud, motivación, etc. También en la misma respuesta señala que tras una implementación ella pasa a valorar los resultados de dicha planificación, pudiendo realizar cambios para futuras clases a continuación.

El alcance de uso de una planificación para futuras clases lo detalla aún más en su respuesta a la pregunta 3.13. La lectora dice recurrir a planificaciones ya hechas siempre que tienen un nivel que ya ha trabajado. Matiza que no siempre va a utilizar dicha planificación tal cual, pero que sí tiene “una base para la siguiente vez que te toque trabajar ese tema”. Pepa niega así por tanto utilizar rutinas en el sentido de Shavelson y Stern, pero da muestras de utilizar **experienced structures en el sentido de Woods**.

Pasamos a continuación a cotejar las impresiones obtenidas tras el análisis de sus respuestas en el cuestionario con los datos recabados en la entrevista.

En ella, Pepa explica que para estructurar la unidad didáctica comentada ella ante todo se basa en la tarea final (14P-16P). Antes de nada, esta profesora afirma haber considerado de qué tienen que ser capaces sus estudiantes para la realización de dicha tarea (objetivos), para después fijar contenidos y estructurar las sesiones previas a la final tras considerar el factor tiempo (15P) – en sus palabras “un poco como hacia atrás” (17P). Como resultado, en una primera sesión la profesora presentó input para introducir el tema y abundante vocabulario, en una segunda sesión se centró en las formas, en una tercera sesión hizo prácticas muy controladas e introdujo la secuenciación y en la cuarta amplió recursos con la cuantificación y frecuencia, hizo prácticas en su opinión más libres (321P) y como final, la tarea final en la que “se ponía en práctica todos los recursos que habíamos visto de frecuencia|los verbos irregulares por supuesto|todo” (418P). A partir de estas afirmaciones podemos concluir que la lectora diferencia entre una estructura conceptual y cronológica de

la unidad, y que ha planificado esta unidad didáctica de modo *top-down*, siguiendo por tanto el modelo propuesto por Tyler y Taba. Se confirman así las hipótesis realizadas al respecto al analizar el cuestionario.

El análisis de las explicaciones de la profesora durante la entrevista a la luz de la terminología de Woods nos permite también señalar efectos **de factores internos y externos en su planificación**, confirmando así las hipótesis previas al respecto. Los internos serían las relaciones lógicas y temporales que se observan en sus detalles acerca de la planificación de las cuatro unidades. Los factores externos, relacionados con su BAK, parecen haber dejado huella en su planificación a varios niveles. Así, los de su BAK respecto a planificación quedan patentes cuando la docente dice que ha planificado **“siguiendo un enfoque por tareas”** (19P) lo cual ya pone de manifiesto el seguimiento consciente de un modelo determinado de planificación tal y como se expuso en el punto 6.3, dándonos además pistas de su BAK nivel enseñanza de lenguas puesto que dicho modelo se relaciona con un enfoque comunicativo. Más pistas sobre su BAK de enseñanza de lenguas y también sobre aprendizaje de lenguas, que serán tratados más adelante, nos da la explicación de la lectora sobre los objetivos de su segunda sesión, denominada como **“centrada en las formas”** (127P).

#### *10.2. Análisis de datos referentes a su BAK sobre enseñanza de lenguas: cuestionario y entrevista*

Quizá la mejor manera de empezar a analizar el BAK sobre enseñanza de lenguas de la profesora Pepa sea refiriéndonos a su respuesta a las preguntas 1.7 y 1.8. En la primera, Pepa dice entre otras cosas: **“no creo en el alumno pasivo”**. En la segunda, Pepa explica que introduce lengua nueva en clase **“activando conocimientos previos de los alumnos. Nadie parte de cero; igual no conocen la lengua pero podemos aprovechar sus conocimientos que ya los alumnos/as tienen del mundo”**. Considerando estas afirmaciones, podemos ir situando su BAK en el marco de la psicología cognitiva, concretamente en el constructivismo. Para situarlo de un modo más concreto, consideramos más datos que Pepa da en el bloque 1 del cuestionario. Así, Pepa se declara una seguidora del enfoque comunicativo (1.1.) mediante el que pretende formar alumnos/as competentes en L2 (1.2). Otros términos clave nombrados por ella al describir la mejor manera de enseñar lenguas son interacción, contextualizar, enseñanza centrada en el alumno, fomento de la autonomía (1.1.), crear situaciones reales (1.3), clima de trabajo agradable y motivación (1.4). Teniendo estos datos en cuenta podríamos enmarcar su BAK dentro del **constructivismo social**.

Comprobaremos esta suposición cotejando los datos obtenidos en la entrevista y plan de clase con las afirmaciones que dio sobre su práctica en el cuestionario.

Iniciaremos diciendo que en los datos recogidos en la entrevista y su plan de clase, la profesora muestra efectivamente rasgos de creencias constructivistas cuando por ejemplo fomenta la implicación del alumnado en la creación de sentido, partiendo de la activación de

lo que este conoce para modificar y acomodar el conocimiento nuevo. Muestra hacer esto a diferentes niveles, por un lado cuando se trata de contenidos culturales - por ejemplo cuando hace la lluvia de ideas para “ver que conocían de los hábitos de los españoles” (27P), o cuando enfoca la pre-lectura o pre-audición de un modo semejante, para que pongan a prueba sus hipótesis sobre la siesta y tener posibilidad de cotejarlas después con los testimonios de nativos/as. Por otra parte también activa los conocimientos previos a nivel de conocimiento del mundo, como cuando activa sus conocimientos sobre la rutina de ciertas profesiones (32P, 50P) para luego modificarlas. En numerosas ocasiones la profesora recurre a lluvias de ideas para reactivar/ampliar vocabulario, que a su vez “les va a ayudar para entender mejor los textos” (137P). En sus palabras:

459E /.../ te gusta empezar las clases haciendo repasos de vocabulario

459P si retomar un poco lo que se vio en la sesión anterior

/.../

460P también | bueno por el | tener un continuo y por activar lo que se ha visto | por refrescar y por | bueno tenemos clase una vez a la semana

/.../

461P o sea que también | bueno | hay que activar eso

Otros rasgos constructivistas (Brunner) sería su defensa del uso de **métodos inductivos** para sistematizar la gramática, refiriéndose explícitamente a sus creencias:

188E hmh | y porque lo | porque prefieres que sean ellos los que completen en vez de dárselo tú antes?

188P mm | bueno | porque: creo | creo que si ellos lo trabajan y ellos lo deducen va a ser mejor para ellos y más provechoso que si: yo les cuento un rollo y ellos miran el papel | hmh

189E más provechoso desde qué punto de vista?

189P bueno desde un punto de vista didáctico | o sea ellos creo que | vamos | creo que lo van a asimilar mejor y | si ellos son capaces de deducir eso | creo que lo van a interiorizar mejor | y creo que se sistematiza mejor

190E hmh | vale | bien

190P mm también me pasaba a mí cuando estudiaba | no? ((risas)) | creo que no se | pues si descubres tú las cosas/

191E hmh

191P pues | se te quedan mejor \

Ejemplos de esta convicción se observan en la manera de introducir las reglas de conjugación de verbos en presente: primero los subrayan, los listan e inducen los modelos según los cuales se conjuga cada grupo y completan un resumen gramatical con lo que han inferido (149P, 175P, 186P) ella se relega a un papel de facilitadora. Otro ejemplo es cuando sistematiza el uso de algunos cuantificadores:

369P mm | ellos deducían mm cuando usaban mucho y cuando usaban muy

370E hmh

- 370P        por lo que ya habíamos visto antes |vale?
- 371E        hmh
- 371P        llegaron |o sea lo dedujeron y lo completaron sin ver xx |sin ver la teoría |es decir que lo dedujeron así solos

Estas observaciones respaldan sus afirmaciones en el cuestionario acerca de **no creer en estudiantes pasivos** (1.7.), así como su rechazo tácito al aprendizaje de las reglas gramaticales de forma pasiva (2.4.). También parece que la profesora intenta por estos medios contribuir al desarrollo de estrategias de los/as alumnos/as, así como de su autonomía, confirmando así las prioridades expuestas por ella en el cuestionario (preguntas 1.7. y 2.2.).

En sus comentarios en la entrevista se aprecian decisiones encaminadas a la adecuación de exigencias cognitivas al nivel del/la alumno/a, coincidiendo con Piaget. Así la profesora habla por ejemplo de “actividades sencillitas” (83P) o afirma haber evitado la aparición, por ejemplo, de verbos conjugados en situaciones que podría llegar a resultar forzado desde un punto de vista de un enfoque comunicativo (58P). También es evidente que introduce actividades de comprensión auditiva después de la comprensión lectora con el propósito de gradación – cree que la comprensión auditiva conlleva un esfuerzo cognitivo mayor que la lectora. Habla incluso que otro tipo de secuenciación podría haber resultado “frustrante” (157P)

Se observan también evidencias del fomento del interaccionismo en la zona de desarrollo proximo. En la situación descrita en 35P, la profesora está fomentando una interacción de estas características. Ella afirma darles las nuevas estructuras y proponer la interacción con fines de “toma de contacto” o de “aprender vocabulario” (43P, 74P). En la tercera sesión hay otro ejemplo claro:

- 267P        vale? simplemente tienen que |o sea| ellos antes han tenido que ver ese vocabulario | pues preguntan el vocabulario o se lo preguntan a un compañero o lo miran |porque si que hay vocabulario nuevo |hay mucho que ya conocen pero hay también vocabulario nuevo vale? entonces luego ven | pues esas actividades las ven en el video

/.../

- 269E        entonces ellos |la dinámica como es? cuando están ordenando esas actividades?
- 269P        mm lo hacen |normalmente lo hacen con el compañero
- 270E        hmh
- 270P        cuando están ordenando las actividades porque además hay |ya te digo que hay verbos nuevos entonces siempre preguntan al compañero o me preguntan a mí o normalmente trabajan pues con el compañero
- 271E        vale y están utilizando entonces |mm| las palabras para secuenciar no?
- 271P        sí

Otro rasgo más de creencias constructivistas sería su puesta en práctica de currículum en espiral, una propuesta de Brunner. Vemos como la lectora justifica una actividad de post-explotación tras una clase destinada a hablar de la rutina y la secuenciación:

300P entonces tienen que rellenar ellos | como han visto ya al señor armonía conocen lo que es su día a día | ven como viste | como vive | como: | en lo que trabaja | pues ellos escriben sobre sus acciones o un poco | un poco así | realmente no tiene nada que ver con el tema del día a día

301E hmh

301P pero bueno | también es una manera de romper así y hacerlo un poco | un cierre un poco más | más light | son cosas que ellos ya supuestamente saben | además

302E o sea que digamos que es | es bastante más fácil | no? | esa actividad

302P sí

303E o sea que en teoría la podrían haber hecho ya al mejor hace | o sea | seis meses antes

303P sí

304E cuando vieron pues los gustos y todo eso

304P sí sí sí | habla de | tienen un pequeño hueco para rellenar gustos y aficiones mm datos sobre el carácter | bueno | un poco repaso y:\

Tanto mediante los datos obtenidos de su cuestionario como en la entrevista, podemos caracterizar **la visión de su rol como profesora** como también influido por creencias constructivistas e interaccionistas. Así, en su cuestionario la profesora se refiere a su papel como “guía o herramienta”, que tiene como objetivo formar alumnos/as capaces y autónomos/as. Del mismo modo, en la pregunta 1.5. del cuestionario Pepa dice: “intento que nadie se desanime con los errores (...) Creo que hay que hacer ver al alumno que el error no es un fracaso, sino una forma más de aprender y mejorar, así ganarán confianza y motivación). Este entendimiento de su labor como profesora expresado en el formulario se acerca a las visiones constructivistas de la función orientativa de la persona docente y la visión feuersteiniana de mediador/a, con las características que esto implica, siendo una de ellas – de especial relevancia en este análisis - la idea del desarrollo del sentimiento de competencia por parte de la persona docente. Así, desde un punto de vista feuersteiniano las personas docentes pueden mejorar la significación y la fuerza de las experiencias de aprendizaje si desarrollan en sus alumnos/as el sentimiento de que son capaces de resolver satisfactoriamente cualquier tarea a que se enfrenten. En la entrevista, en repetidas ocasiones la profesora justifica su secuenciación como un intento de evitar que sus estudiantes “se agobien”. Algunos ejemplos tienen que ver con la realización de comprensión lectora previa a la auditiva (153P-158P), (399-401P). Otros ejemplos se refieren a la realización de prácticas formales (425P-430P) o a la sistematización previa a una audición (96-97P). No obstante, la explicación más clara de su sensibilidad hacia dicho nivel de su labor como mediadora la da cuando comenta por qué realiza prácticas tan controladas en dos ocasiones:

295E /.../ por que tu les propones en clase algo TAN controlado en vez de algo más libre?

295P mm | bueno | por | además seguir con | con lo que | con el tema y aprovechar la | la actividad del señor armonía y también para controlar yo hasta que punto son capaces de | no? | de o sea | manejan los recursos que tienen | manejan la conjugación y | para controlar yo para que ellos se den cuenta de | bueno | pues de lo que tienen que | de lo que están haciendo realmente

296E vale

296P a ellos yo creo que les tranquiliza de verdad|hacer un texto asi aunque sea tan tan controlado|el hacerlo en clase y que yo tambien este alli y pueda en el momento decirles pues mira mejor asi o mejor asa

463E /.../ o que tu crees que es demasiado libre |que te da la sensacion que se pueden agobiar|que entiendes tu por agobiarse?

463P bueno|no creo|a ver no creo que no sean capaces de hacerlo

464E hmh

464P vale? |mm lo que pasa que bueno|ellos se |no se como que les crea una ansiedad de|de: dios mio no entiendo nada mm

465E hmh hmh

465P y no se hasta que punto eso es|no se|eso es bueno no?|para que crear una|para que crear ansiedad?

466E hmh

466P si puedes aprender relajadamente? ((risas))

467E ((risas)) vale [xx]

467P o sea no porque no sean capaces|igual son capaces

Según evidencian estas afirmaciones, no es que ella piense que los/as estudiantes no son capaces de afrontar otro tipo de secuenciación, sino que realiza estas elecciones con el fin de por una parte no perder su función orientativa y por otra **no poner en peligro el sentimiento de competencia de estos/as, que a su vez podría repercutir en su motivación y clima de clase**, dos elementos que Pepa calificaba como fundamentales en las respuestas del cuestionario (1.4. y 2.1.).

También relacionado con sus creencias con el fomento de la motivación y el clima de clase parece estar el uso de **material audiovisual** que hace la profesora. Por una parte, Pepa señala en el cuestionario que ella utiliza más vídeos o imágenes que textos ya que recuerda mejor las cosas si las ve que si las lee (1.8). En la entrevista se refiere a este tema con estas palabras:

457P creo que algo visual pues llama mas la atencion y tambien tambien se motiva mas una actividad si la empiezas|si la haces a partir de un video|puede ser que motive mas

La profesora expresa su opinión de que empezar una actividad con un vídeo podría llevar a una mayor activación. Parece relevante señalar que en uno de los vídeos utilizados por esta profesora no se hablaba, sino que solo se acompañaban las imágenes de música. Su opinión acerca del alivio de los alumnos/as por ello lo explicaba así:

266P /.../ es un video que mm simplemente tiene musica|es decir ellos no|realmente|es totalmente visual|no tienen que entender |vamos|ademas ellos se alegran muchisimo de que no tienen que |de que no haya|de que no hablen

Teniendo en cuenta esta explicación podría decirse que la activación producida por esta actividad se cumple algunos rasgos característicos del concepto de flujo establecido por Csikzentmihalyi y Nakamura (cfr. Williams/Burden 1999:135), ya que – entre otras cosas – a

los/as estudiantes no les preocupa el fracaso, pierden el sentimiento de preocupación y su concentración es muy profunda. La utilización de este material constituye por tanto una muestra más de **la sensibilidad de esta profesora hacia el desarrollo del sentimiento de competencia.**

### *10.3. Análisis de datos referentes a su BAK sobre adquisición de lenguas: cuestionario y entrevista*

A nivel de adquisición de lenguas, en el cuestionario de Pepa observamos que afirma conceder un papel importante a la “interacción” (1.1.), a “contextualizar” (1.1.) y “crear situaciones”(1.1.). Podría parecer por tanto que otorga valor a la interacción en la que hay negociación de significado.

En cuanto a sus creencias sobre la importancia del input, en un principio Pepa comenta al responder a la pregunta (1.3.) la importancia de llevar “la lengua real al aula todo lo que se pueda”, y nombra por ejemplo prensa, internet o cine. Lo que en principio podría parecer una afirmación de la importancia de la abundancia de input – que unida a su interés por la contextualización podría ser una pista de input comprensible - queda menos claro con su respuesta a la pregunta 1.8, cuando dice que pocas veces usa textos, “por no decir nunca...”. El tratamiento del caudal de lengua por parte de esta lectora se perfila por tanto como un tema interesante a cotejar con los datos de la entrevista.

En el cuestionario, **Pepa afirma creer en la adquisición de lenguas tanto de manera inconsciente como consciente, “pero más de manera consciente”** (2.3). Poco después añade su creencia en la utilidad de ejercicios de práctica formal, que en su opinión “fijan y sistematizan estructuras” (2.5.) no obstante cuando “están contextualizados” y “en los que tengan que pensar” (2.6.). Hasta aquí parece que la lectora admite la existencia de interfaz pero que se distancia de prácticas de repetición típicas de un enfoque tradicional. No obstante, al responder a la pregunta 1.10 afirma que, aunque los métodos tradicionales de enseñanza no van con ella, esto no significa que en algún momento no eche mano de ellos. Sobre esta aparente contradicción intentaremos arrojar luz con la triangulación de datos.

En varias respuestas señala la importancia para ella de crear un clima de trabajo agradable en clase (1.4.) que podríamos relacionar con la hipótesis del filtro afectivo de Krashen.

Pasamos a cotejar todas estas impresiones con el resto de datos. Así, gracias a los datos recabados en la entrevista y su plan de clase observamos cómo de manera habitual, antes de nada la profesora contextualiza y activa los conocimientos previos de los estudiantes mediante lluvias de ideas y repasos, tanto a nivel conocimiento del mundo como de vocabulario o de gramática. Es sólo después de esta fase cuando introduce caudal de lengua/ input, ya sea mediante una comprensión lectora o auditiva (primera sesión:27P y 50P,segunda sesión: 132P -134P, tercera sesión: 220P, cuarta sesión: 342P).



Incluso a nivel de planificación de la unidad didáctica, la profesora introduce en una primera sesión el vocabulario para que tengan menos problemas de entender el input de los días posteriores, a partir del cual quiere inferir la flexión verbal (60P y 61P). También les da como deberes ejercicios para procesar ese nuevo input, reiterando su intención de prepararlos para procesar lo nuevo de las siguientes unidades (124P y 125P). En palabras de la profesora, esta manera de empezar sus clases o introducir actividades “les puede ayudar para entender mejor los textos” (137P). En otras palabras, la profesora parece estar poniendo medios para asegurarse **que el input va a ser comprensible**. Parece por tanto que Pepa lleva a clase abundante input comprensible, pero no obstante no se confirma lo expuesto en el cuestionario acerca de su escasa utilización de textos escritos.

De hecho, se observa de manera repetida que la profesora prefiere introducir caudal de lengua por medio de comprensiones lectoras, para luego aislar muestras de lengua y sistematizarlas, postergando habitualmente la realización de comprensiones auditivas o audiovisuales a momentos posteriores (27P,31P,35P, 50P y 51P; 89P y 92P; 145P; 359P-400P). Al preguntarle por qué no lo había hecho al revés, es decir, introducir nueva lengua a partir de comprensiones auditivas, la profesora justifica su decisión diciendo que a los/as alumnos/as “les costaría más” (99P) o “se hubieran agobiado” (401P) o “lo controlo yo más” (474P). **Parece por tanto que a este patrón de secuenciación subyace la creencia de la profesora de que por una parte la comprensión lectora supone un menor esfuerzo cognitivo para los/as estudiantes que la comprensión auditiva**, constituyendo así un input más comprensible que esta última. Por otra parte, este patrón de secuenciación parece responder a un intento de la profesora de ejercer su **rol de mediadora y proteger la motivación de sus estudiantes**, tal y como se mencionó anteriormente, o de no activar el filtro afectivo.

Tras la introducción de nueva lengua mediante comprensiones lectoras, la profesora propone de manera reiterada (incluso antes de su sistematización) **interacciones orales muy controladas** (34P, 66P-69P, 86P-87P, 235P, 271P). En estas actividades la lectora les da en el modelo de lengua estructuras nuevas, que a su vez suponen un nivel ligeramente por encima de su competencia (i+1). Según Pepa, este tipo de actividades permiten a los/as alumnos/as “fijar vocabulario” (74E-75P) y también “les puede facilitar el trabajo” posterior de sistematizar formas (76P). Si analizamos estas prácticas a la luz de las teorías de adquisición de lenguas, se podrían apreciar paralelismos con la teoría del input comprensible de Krashen, según la cual la adquisición de lengua nueva se produce mediante procesamiento de input de un nivel ligeramente superior al nivel de competencia (i+1). Por otra parte, sus prácticas de interacción podrían ser un indicio de que la profesora comparte las propuestas de Long, que defiende la adquisición de nueva lengua mediante procesos de negociación de significado en los que se manipula input comprensible. Además, se estarían de este modo confirmando algunas afirmaciones al respecto hechas en su cuestionario.

**El uso de textos auditivos – y en menor medida de textos escritos – parecen ser usados por la profesora para “practicar” (104P) y “reforzar” (233P, 396P) contenidos vistos**, en vez de

para presentar nuevo input. Esta motivación de uso en sus clases la verbaliza en varias ocasiones, muy claramente en la siguiente:

- 396E        vale |el objetivo entonces de esa comprension auditiva?  
396P        mm era |sobre todo |o sea reforzar todo lo que habiamos visto  
397E        hmh  
397P        y: |bueno |basicamente eso  
398E        hmh  
398P        o sea |poner en practica lo que habiamos |los recursos que habiamos visto

Es relevante destacar también que, al igual que para otro tipo de contenidos, la profesora también considera estas prácticas útiles para reforzar y practicar la gramática. Un ejemplo de ello lo constituye su explicación de uso de una audición para “hacer sobre todo hincapié” en verbos reflexivos y reflexivos irregulares (244P y 246P).

Parece ser, por tanto, que el BAK de la profesora sobre adquisición de lenguas alberga la creencia de que, mediante comprensiones auditivas o lectoras se puede practicar o reforzar un amplio espectro de contenidos ya tratados, una conclusión que arroja bastante luz sobre las causas de sus decisiones de planificación. A la luz de teorías de adquisición de lenguas, podríamos decir que la lectora está exponiendo de este modo a sus estudiantes a un input que, según sus creencias, sería “por fin” comprensible y aprovechable para ellos/as, llevándoles a su vez a mejorar su competencia de lengua.

De lo que parece prescindir esta profesora para practicar o reforzar lo aprendido con anterioridad hasta muy avanzada la unidad didáctica es de prácticas con un mayor margen de libertad. Así, por ejemplo en la tercera sesión – en realidad, la penúltima de esa unidad, puesto que en la siguiente habría que realizar las tareas finales – la profesora prefiere, tras una práctica de expresión escrita muy controlada sobre la vida diaria de una persona cuyo vídeo han visualizado, cambiar de tema y hacer una post-explotación para repasar contenidos del semestre anterior. Comentando con la profesora esta decisión, llegamos a las siguientes respuestas:

- 309E        y tu crees que hubieran sido capaces ese día de seguir con algun otro tipo de actividad que tuviera que ver |en la que tuvieran que utilizar de manera mas libre el presente o :?  
309P        pues no lo se |la verdad |no se |no creo |mm |no\  
/.../  
312E        quiero decir |tu crees que hubieran estado en condiciones de hacer algo mas libre? | o crees que:?  
312P        no\ |no\ |este grupo no\  
313E        vale |por que? |que crees que: les falta?  
/.../  
314P        hmh |les falta |tienen |mm | yo creo que estan motivados pero son un poco |les falta trabajo

/.../

318E        pero tu crees que una practica de interaccion oral en la que no se lo des conjugado|en la que ellos tengan que preguntar a los colegas pues|como es su vida|tu crees que la hubieran podido hacer? |mm con correccion y de manera fluida o crees que les faltaba todavia mas practica?

318P        pues si|yo:| estaban todavia un poco: verdecitos

Es decir, que la profesora cree que a sus estudiantes les falta trabajar más los contenidos antes de poder realizar con éxito actividades comunicativas más libres. Dado que el día siguiente tendrían que realizarse las actividades finales, se preguntó a la profesora qué trabajo les daba como deberes para que estuvieran preparados/as para la siguiente sesión. Pepa nos cuenta que les puso como deberes actividades de expresión escrita bastante controladas – describir la vida de Santi a partir de unas viñetas – y también **prácticas formales**. En sus palabras:

331E        y les diste algo: de practica formal o de para|machacar mas los verbos?

331P        pues|no me acuerdo|probablemente si|si|de los cuadernos de gramatica/

332E        vale

332P        que si que tienen|sí\

333E        bien|vale|entonces ya irian mejor preparados no?|para la cuarta sesion

333P        si|probablemente si ((risas))

Parece que la profesora confía, además de en la realización como deberes de prácticas comunicativas, también en la realización de prácticas centradas en la forma para “machacar” los verbos, de cuya realización se asegura al inicio de la cuarta sesión mediante una corrección en plenaria (336E y 337P). No es este el único indicio de que el BAK de esta profesora sobre adquisición de lenguas concede importancia al dominio y práctica formal. Cabe destacar, por ejemplo, que al comentar las líneas generales de la planificación de la unidad calificó la segunda sesión como “centrada en las formas” (127P). Tras esta sesión, la profesora dio como deberes ejercicios de conjugar y completar tablas (210P-215P). Durante esa sesión, al final, se había hecho también en clase un juego de la oca para conjugar con un dado, cuya utilización describía y justificaba la profesora del siguiente modo:

197P        que es un juego |bueno|es otra actividad de sistematizar

198E        hmh

198P        vale?|lo que pasa que bueno de manera mas:|mas lúdica y más : no?|es un juego como un tipo oca |de oca en oca donde tienen en cada casilla un verbo y una persona y según caigan en esa casilla tienen que conjugar lo que les toque|vale?

199E        bueno de sistematizar y tambien [de:]

199P        [sí] y tambien de repetir y de: fijar

200E        vale o sea que es como un mecanizar [no?]

200P        [sí] y: | bueno por hacerlo mas:\

201E        bueno|vale|y tu crees que esas practicas ayudan?|de repetir y mecanizar?

201P        pues: yo creo que|bueno es que si no qué haces? lo aprendes y lo guardas y lo miras?

/.../

203P        vamos yo creo que:|yo creo que si|y tambien si se hacen de una forma mas ludica pues tambien|no se|tambien pueden motivar mas|pues porque se rien o: hmh|pienso que si

De estos comentarios extraemos la conclusión que la profesora confía en que la realización de **prácticas centradas en la forma, incluidas en las de repetición/mecanización en las que la negociación de significado no está presente**, ayudan a los/as estudiantes a ganar competencia en la lengua, algo que se estaría contradiciendo con lo expuesto por ella en su cuestionario.

Para obtener más detalles al respecto, se volvió a abordar este tema hacia el final de la entrevista. Entonces, la profesora explicó que veía a sus estudiantes más seguros/as tras haber realizado prácticas formales (426P) que a su vez ellos/as mismos/as reclamaban (439P). Pepa hizo no obstante una importante puntualización en el aprendizaje de la gramática. **Para ella es muy importante que sean los/las estudiantes quienes hayan deducido las reglas gramaticales (432P) de manera previa a la realización de dichas prácticas (435P)**, un argumento relacionado más bien con su BAK de enseñanza de lenguas y defensa de métodos inductivos y pedagogía del descubrimiento, como ya se comentó en el apartado anterior. Tras considerar estos datos, podemos interpretar que en la pregunta 2.6. de su cuestionario, Pepa se refería a ejercicios de sensibilización gramatical, los cuales siempre ha contextualizado en las clases comentadas y en los que ha demostrado fomentar los ya citados métodos inductivos, el desarrollo de estrategias. En los ejercicios de práctica formal, Pepa muestra no obstante recurrir en ocasiones a prácticas de repetición y mecanización a las que no nombra alternativas conocidas. En sus palabras:

201P        /.../ bueno es que sino qué haces? lo aprendes y lo guardas y lo miras?

La creencia del **interfaz** está desde luego presente en el BAK de Pepa, y podríamos incluso aventurar que su creencia en la importancia del conocimiento explícito y prácticas formales tienen más peso en su BAK de lo que ella es consciente.

## 11. Análisis de los datos recogidos de Marmitako

### 11.1. Análisis de datos referentes a su BAK sobre planificación: cuestionario y entrevista

Cuando esta profesora comenta en su cuestionario los factores que considera para realizar una planificación, destaca que, mientras percibe claramente una estructura conceptual, no es tan evidente su consideración de la estructura cronológica del curso. Así, de sus respuestas se obtiene la impresión de que **ella no establece el número de sesiones** que va a dedicar a cada unidad didáctica, sino que ella **acepta dicho número como impuesto por el programa de su centro (3.3)**. Al respecto, la profesora comenta en la entrevista haber pasado cuatro sesiones con la unidad didáctica comentada (5M) por tener que seguir el

programa, que es bastante estricto (7M), a pesar de que los/as estudiantes hubieran necesitado más tiempo.

En cuanto a niveles de planificación, no parece que esta profesora considere como su función planificar a nivel de objetivos conceptuales generales, sino que más bien se relega a la planificación a niveles inferiores. Así, en la pregunta 3.4. indica no planificar al principio del curso, sino antes de cada unidad didáctica y/o sesión, en sus palabras “normalmente antes de la sesión porque siempre puede surgir algo o encontrar algo interesante que les pueda gustar”. También en la pregunta 3.7., la profesora afirma empezar a planificar “por el tema, cómo hacer atractivo” lo que va a hacer, siendo el hilo conductor que la ayuda a planificar su actividad docente “la experiencia de lo visto juntos”, lo que conoce de ellos (3.1). Estos datos dan la impresión de que, usando la terminología de Woods, los factores externos procedentes del BAK de esta profesora influyen sus procesos de planificación de tal manera que estos acaban siguiendo un patrón *bottom-up*, no partiendo por tanto de los objetivos a nivel de objetivos conceptuales generales, sino de contenidos o temas que puedan resultar interesantes para los estudiantes. Tanto más fuerte parece esta convicción sobre planificación de la profesora cuando consideramos que afirma llevar siempre un plan b a clase, por si acaso el tema elegido no les interesa a sus estudiantes o estos/as están cansados/as (3.6).

Estas impresiones extraídas de los datos del cuestionario se confirman al triangular con los datos recabados en la entrevista. Así, Marmitako confirma partir en su planificación de contenidos presentados de manera atractiva:

303E es decir tú cuando preparas una sesión |en qué:?

303M primero pienso lo que tengo que dar | porque tengo un programa que tengo que dar unos contenidos y realmente intento adaptar como presentar esos contenidos de una forma atractiva

En la entrevista, parece que a la profesora le cuesta admitir que comienza planificando por los contenidos, es decir, *bottom-up*:

305E mhm | o sea que empiezas a lo mejor a planificar por el tema del día o por la actividad [del día?]

305M [no no] bueno es un poco vergonzoso | también por los contenidos que quiero realmente| mm los contenidos que tengo que ver o tratar ese día mm por los contenidos que tengo que dar

Su sensación de “**vergüenza**” al admitir su **hábito de planificación** nos da una importante información sobre el BAK de la profesora que cobra sentido al analizarla a la luz de lo expuesto en el apartado 2.2. Así, la profesora experimentaría ese malestar ya que está contradiciendo el modelo de planificación *top-down* de Tyler y Taba que seguramente se le ha presentado como “el correcto” en algún momento de su formación como profesora. Parece que a lo largo de su actividad como profesora, su BAK ha experimentado cambios y que Marmitako le otorga una importancia mayor al mantenimiento del interés y motivación de sus estudiantes que a la confección de una planificación “perfecta” desde otros puntos de vista (312M).

A pesar de su flexibilidad de planificación, la coherencia a niveles superiores parece estar garantizada tanto por el seguimiento del programa del centro como por la influencia de factores internos, a los que la profesora alude en la pregunta 3.1.

Tanto por lo expuesto en su cuestionario como por lo comentado en la entrevista, Marmitako da muestras de reciclar **experienced structures** en sus casos. Pese a que indica no llevar un registro por escrito de sus planificaciones puesto que dice que pierde casi todo (3.12), indica haberse basado en su experiencia con dicha unidad en diferentes centros para reorganizarla (8M,12M).

### *11.2. Análisis de datos referentes al BAK sobre enseñanza de lenguas: cuestionario y entrevista*

Lo primero que hace Marmitako al empezar a responder a las preguntas del cuestionario es dejar claro que **no sigue ninguna metodología o enfoque único** (1.1). Nombra como posibles influencias de su actividad el enfoque por tareas y el enfoque comunicativo (1.1), pero a la vez se distancia de todos ya que, en sus palabras, “no está demostrada la eficiencia de cada método” y porque la “elección de una u otra no garantiza el éxito” (1.2). En opinión de la profesora, la valoración de una metodología concreta por parte de cada docente depende de su BAK y experiencia, y señala que lo que más ayuda en muchos casos es seguir lo que dicta “el sentido común” y “adaptarse a las necesidades del grupo” (1.1 y 1.2).

Pese a que la profesora se desmarca del seguimiento de cualquier corriente pedagógica única, podemos apreciar ciertos indicios de influencias presentes en su BAK. Así, en la pregunta 1.7, afirma que los/as alumnos/as deben tener “un papel activo y autónomo”, lo que la distancia del positivismo y la acerca a la psicología cognitiva. También se observan indicios de **influencias constructivistas** en su BAK, tanto en sus afirmaciones como en su práctica. De hecho, la profesora defiende su creencia de que los/as estudiantes “saben más de lo que creen que saben” (307M), por lo que siempre tiende a iniciar las actividades con una activación de los conocimientos de los estudiantes, sean lingüísticos, socioculturales o de conocimiento del mundo, para invitarles a ampliarlos o modificarlos posteriormente – esto se observa en el cuestionario en la respuesta 3.8. y en la entrevista en 16M,28M,54M, 112M, 146M,204M,273M.

Otros rasgos constructivistas se perciben también en su convicción de fomentar **procesos inductivos** en clase, que se evidencia tanto en el cuestionario como en la entrevista. Así, en el cuestionario propone la deducción de reglas al introducir gramática nueva como el indefinido (1.9) o llega incluso a decir “yo hablo de deducción más que de aprendizaje” a tenor del aprendizaje de gramática en general (2.4). También en la entrevista encontramos evidencias de estas prácticas, como por ejemplo cuando introduce los cuantificadores o el presente (43M,120M).

Aunque de manera explícita se desliga explícitamente del enfoque comunicativo por **tareas** – tanto en el cuestionario 1.1. como en la entrevista en 89M, donde dice que no le gusta emplear el término “tarea final” – la profesora termina tres de las cuatro sesiones con la realización de una tarea final (89M,162M,280M), estando dos de ellas no propuestas en el manual. Al preguntar a la profesora por qué propone este tipo de actividades, ella contesta:

90M        la hago para | bueno | para darle a todo una utilidad | también para poner en practica todo lo que hemos visto de una manera útil y que les motive porque | el grupo funciona porque desde el principio hemos estado haciendo este tipo de trabajo |no?

Parece, por tanto, que la influencia de este enfoque en su BAK ha dejado más huella de lo que ella misma es consciente o al menos admite.

Considerando los datos recabados acerca de la percepción de su papel como profesora se puede decir que Marmitako muestra **rasgos interaccionistas** en su BAK que recuerdan a la teoría de la mediación de Feuerstein. De hecho, la profesora ayuda mediante su interacción con los/as estudiantes a que adquieran conocimientos, destrezas y estrategias para progresar. Tanto en su cuestionario como en la entrevista se observan también que combina estos objetivos con el fomento de la **autonomía**, expresado claramente en este comentario sobre la presentación del vocabulario:

35E        ni tampoco le das una lista no? de vocabulario:

35M        no nada | nunca nunca | las palabras que dan problemas como tomar fibra las apunto en un lado de la pizarra

/.../

36M        pero lista de vocabulario nunca en la vida mhm?

/.../

37M        pero mm siempre yo creo que hay que dejarlos un poco mm que se espabilen | busquen | tienen diccionario en el libro | muchos tienen diccionario en clase y también: miran en leo en las tabletas o algo así y les dejo un poco que se busquen la vida

Aparte de otras características fundamentales de su labor de **mediación** desde una perspectiva feuersteiniana, como la significación, finalidad e intención compartida, resulta relevante destacar otras que se observan de manera repetida en los datos recabados. Así, el fomento del sentimiento de afiliación y la cooperación son objetivos claros de la labor de esta profesora, como explica en 20M,21M,25M,91M. A la vez reconoce la individualidad de los miembros de ese grupo (74M,226M), reconociendo los diferentes perfiles de actitud y aptitud de sus estudiantes (v. Ortega 2009), algo que no intenta ocultar y de lo que incluso saca provecho como veremos más adelante. Además, se observa que la profesora intenta fomentar el pensamiento optimista y reforzar el sentimiento de competencia de los/as estudiantes (128M,132M). Como medios para reforzar este último sentimiento, la profesora afirma dosificar información y contenidos “para que no se abrumen” (11M), algo que se observa en su actividad principalmente con la gramática (141M,143M). No obstante, no parece que la realización de prácticas relativamente libres en las que se cometen

abundantes errores esté reñida con salvaguardar ese sentimiento, como veremos más adelante.

Otro ejemplo de cómo sus creencias sobre **dosificación**, en este caso de esfuerzo cognitivo, que condicionan la secuenciación de sus clases, se observa en este fragmento de la entrevista:

143M normalmente hacemos una pausa | si veo que la gramática no les ha dado mucho problema intento hacer la pausa justo después para que les de tiempo para pensar y también que se quedan un poco agotados | la segunda parte un poco mas light | mm | siempre intento poner un vídeo

Por una parte, la profesora indica tener en cuenta la propuesta de pausas con su secuenciación desde un punto de vista cognitivo. Por otra, la profesora considera los **vídeos** como algo más liviano desde ese punto de vista, por lo que los pone después de una fase de esfuerzo.

Otro enfoque del que se aprecian numerosas influencias en las declaraciones y actividades de esta profesora es el **enfoque humanista**. En su cuestionario, la profesora enfatiza en varias ocasiones lo mucho que tiene en cuenta los gustos de sus estudiantes para poder adecuar a estos los contenidos (1.1,1.4,3.3,3.6,3.7), fomentando su relevancia personal y personalizando el aprendizaje. En la entrevista, explica sus motivos de esta manera:

310M /.../ es muy importante para mí el contacto que tengo con ellos relacionarlo siempre con su realidad | para mí es superimportante

/.../

311M y creo que funciona | una persona que le preguntas por algo que le interesa va a responder de una forma mucho mas positiva o se va a implicar | yo intento que se impliquen no? en cada actividad | que es muy difícil decirle a un chico de treinta años que ha trabajado treinta y cinco horas el viernes a las seis de la tarde no? | llevas una vida sana? | eso es superdifícil

93M siempre | siempre que un estudiante habla de temas que están relacionados con él mm eso les motiva | eso está clarísimo | mhm?

96E pero además de motivarles | tú crees que les está ayudando a aprender? o:

96M o sea claro | eso seguro | yo creo que sí o lo hago por eso

Unas creencias que, según ella, pueden llevarla incluso a prescindir de actividades ya programadas:

312M tienes que llevarlo a su interés | sino esta todo perdido /.../ me guío mucho por el ambiente de la clase | cuando están cansados y no entienden una cosa que realmente no es el momento | muchas veces se planifica y una planificación puede estar bien hecha perfecta no? una secuenciación muy lógica | en ese momento de la clase no hay donde cogerla | por cansancio de los estudiantes mm y en eso pienso que hay que ser flexible | no puedes pensar que tú tienes la tarea final bomba y ya están destrozados | no va a ser rentable ponerla en ese momento | entonces prefiero terminar con algo mas lúdico y tantear un poco mm por eso yo creo que soy bastante flexible



Además de estos, se observan más rasgos de un enfoque humanista en su BAK que influyen la secuenciación llevada a cabo por esta profesora. En su búsqueda de simpatizar y empatizar con sus estudiantes, la profesora comienza cada sesión con unos minutos de charla en los que se interesa por sus alumnos/as:

98M la segunda sesión | normalmente yo hablo cinco minutitos con ellos al empezar la clase | qué tal les ha ido? | si tienen exámenes cuando veo que están nerviosos | si tienen exámenes/.../ un poco calentar el ambiente | no? | estoy cansado trabajo mucho siempre me intereso mucho por lo que hacen y | intento siempre relacionar lo que voy a ver en clase con su experiencia personal | mhm?

Estos inicios parecen no constituir únicamente un intento de simpatizar o empatizar con sus estudiantes, sino de darle al tema de día una relevancia personal para los/as estudiantes e implicarlos/las de forma activa con su experiencia. Así lo explica la profesora:

99M porque | porque para que todo tenga un sentido | es una manera de aprender en español y la clase no es solo para aprender mm | un poco contacto humano y todo eso para que el ambiente sea bueno y que se sientan a gusto y tengan ganas de llegar a clase

Lo expuesto previamente está en consonancia con la visión de profesora que la informante afirma tener de sí misma en su cuestionario. En la pregunta 1.6, Marmitako afirma adoptar un rol **“de igual a igual”**, lo que recuerda a la visión del **“profesor como compañero”** propuesta dentro del enfoque humanista (v. Williams/Burden 1996:68).

Los rasgos humanistas descritos del BAK de la profesora respecto a su rol como docente conllevan todavía más consecuencias en la secuenciación de sus clases. **Así, la profesora parece ceder en ocasiones el papel de mediador/a en el aprendizaje a alumnos/as más aventajados/as**, contando ella con que serán ellos/ellas quienes **introducirán o aislarán en ocasiones muestras de lengua**. El reconocimiento de estas prácticas está presente en el cuestionario, con su respuesta a la pregunta 1.8 sobre cómo introduce lengua y dice **“(…) siempre con un sondeo, espero a que algún listillo me ayude”**. También de manera clara se confirma esta afirmación en la entrevista en varias ocasiones (17M, 47M, 62M, 75M, 152M-153M, 116M).

Marmitako **se vale de los/as alumnos/as aventajados/as también para la interacción**, compensando ella misma los grupos para que coincidan estudiantes más aptos/as o con más conocimientos (en sus palabras listillos y espabilados) con aquellos con más dificultades (170M, 226M). De este modo, la profesora se atreve a proponer estas actividades relativamente libres primero por las ventajas que tienen (están negociando significado, los que tienen más dificultad están obteniendo input+1 de sus colegas y además produciendo output comprensible – ver 90M, 94M, 95M, 171M) y por otro lado sabe que ha creado previamente un **“grupo compacto”** (25M) que **“funciona muy bien”** con este tipo de actividades (25M) en el que los estudiantes se ayudan. La profesora explica su percepción del rendimiento de la interacción oral en su grupo, aparentemente heterogéneo, de esta manera cuando comenta los resultados de una actividad de vacío de información:

214M todo esto es muy idílico | o sea no todo el mundo lo hace bien

215E ya ya

215M o sea eso | pero si hacen un poquito estoy contenta | no todo funciona tan bien porque el grupo es muy desigual | siempre tengo una supertorpe | a otra muy espabilada y todo es un guirigay | pero se llevan muy bien y se ayudan mucho

216E vale | entonces tu qué pretendes sacar de esa actividad?

216M un poco sacar que trabajen el texto | un poco así | retomar lo anterior porque tienen que | de primera a tercera persona | tienen que familiarizarse con los irregulares y que | mm un poco entrar en materia para la siguiente tarea y también como parte del tema es preguntar y dar información sobre la rutina | no?

Parece, por tanto, que aunque la profesora evidencia rasgos de mediadora desde un punto de vista feuersteniano, ella no cree que el sentimiento de competencia de sus estudiantes y por ende su motivación estén en peligro a causa de la propuesta de actividades relativamente libres en un grupo heterogéneo. Esto se debe a que la profesora previamente ha formado un grupo compacto, en el que el riesgo de crítica se ha minimizado – en sus palabras “crear un grupo compacto para atenuar el miedo al error” (1.3). De esta manera, está garantizando que a pesar de cometer muchos errores su sentimiento de competencia no está en peligro y por ende tampoco su motivación (211M), mientras que los/las estudiantes están disfrutando por otra parte de los (según el BAK de la profesora) beneficios de este tipo de actividades.

La concepción de la profesora de entender su labor de mediación conlleva también un **menor control** por su parte de las actividades. Así, se observa que en los momentos previos a la realización de actividades de interacción oral, en los que se lleva a cabo algún tipo de preparación, o durante la realización de tareas intermedias como la redacción de un texto para ser leído, ella monitoriza pero fomenta que sean los/as otros/as compañeros/as quienes corrijan los errores:

238M y ahí hay una tarea escrita | esa tarea escrita se hace de forma individual

239E mhm

239M y yo les ayudo | mhm? | ese texto que tienen yo no lo corrijo | se lo pasan al otro compañero e intentan corregir | entre los dos corrigen los dos textos y ahí yo ya en la segunda corrección yo paso y señalo un poco los errores y ellos tienen que encontrar la mentira

**Cede por tanto también competencias de mediadora en lo que se refiere al control de actividades y corrección del error, interviniendo solo cuando es necesario.**

En conclusión, lo expuesto anteriormente describe la manera de personalizar el aprendizaje que ha desarrollado esta profesora, llevando así a cabo su actividad docente de manera acorde con BAK en un grupo compuesto por personas con diferente grado de aptitud y actitud (75M). No parece una casualidad, por tanto, que la profesora citase estos dos términos en su cuestionario como clave en el aprendizaje de idiomas (2.2).

### 11.3. Análisis de datos referentes a su BAK sobre adquisición de lenguas: cuestionario y entrevista

Cuando se pregunta a Marmitako en la pregunta 3.9 del cuestionario en qué se basa para establecer la secuenciación de una unidad didáctica, ella responde utilizando algunos términos empleados en psicolingüística: “En el **input/output**, en que tenga una secuencia lógica y atractiva y en el tipo de destreza que requiera. No se puede pedir una actividad de expresión escrita al principio ya que no tienen las herramientas”. Considerando el uso terminológico empleado en esta respuesta, parece bastante evidente que la profesora conoce algunas teorías psicolingüísticas que han influenciado su BAK y su forma de secuenciar. Intentaremos ahondar en aquello que a ella le parece lógico.

En el cuestionario, en la pregunta 3.11, Marmitako indica que tiende a poner **al principio** de una sesión el siguiente tipo de actividades: actividades de vocabulario, comprensión lectora y audiciones/vídeos. Para obtener más detalles al respecto, observamos con detalle su plan de clase y declaraciones al respecto en la entrevista. Obsevamos así que el primer día, la profesora introduce el tema de la vida sana pidiéndoles que en grupos de tres listen costumbres buenas y malas para la salud a partir de unas imágenes. El segundo día se repite el patrón: la profesora introduce un tema nuevo, el día a día, pidiéndoles que en grupos listen cuatro cosas que hace cada día un profesor y un estudiante. En estas actividades se está pidiendo a los/as estudiantes algo más que una lluvia de ideas, más bien **una producción**. Preguntamos a la profesora acerca de esta práctica durante la entrevista y nos respondió de la siguiente manera:

306E /.../ me ha llamado la atención también que muchas veces tu empezas dándole la oportunidad a ellos de producir

306M siempre siempre

307E y por qué haces eso? por qué te gusta empezar así?

307M porque | son mis estudiantes desde el principio y yo he empezado así | desde el primer semestre he intentado que intenten hablar mm y porque confío mm siempre en que ellos saben mas de lo que creen que saben no? soy bastante optimista | y sé que poseen una serie de conocimientos mm no todos pero bastantes mhm?

308E mhm

308M y eso da pie | me parece muy aburrido llegar yo y decirles las palabras | llegar yo y darles todo | intento que el tema yo lo propongo y lo ponen en pie ellos | eso para mi es muy importante

**La profesora reconoce este patrón de inicio de clases como habitual** desde que empezó a dar clase a ese grupo, y señala dos motivos que confirman la influencia de su BAK sobre la manera de secuenciar. Primero, la profesora parte de los conocimientos que sus estudiantes ya poseen e intenta activarlos y ampliarlos en esa fase, y segundo empieza así para sondear el interés de sus alumnos/as. Tal y como hemos visto en apartados anteriores, esta profesora no tiene inconveniente en cambiar el tema si observa que éste no es de interés de sus estudiantes.

Lo que está claro es que el input no procede de la nada, y de dónde viene en realidad nos lo explica la profesora en varias ocasiones: “siempre hay un listillo en clase” (17M). Es decir, que la profesora **cede el rol de mediadora en estas ocasiones a aquellos/as alumnos/as más avanzados/as para que den input comprensible** a sus compañeros/as. En palabras de la profesora “juego siempre con esa carta” (75M). Otros modos observados de introducir el input cuando empieza de esa manera, es dándole a los/las estudiantes input comprensible en la corrección (40M), o proponiendo una comprensión lectora por ejemplo a continuación (111M).

El **input introducido** en las dos primeras sesiones de su unidad didáctica no se reducen a lo ya comentado – vocabulario del día a día, buenas y malas costumbres, cuantificación – sino que después de la pausa introdujo nuevos temas ambos días. El primer día introdujo la frecuencia a partir de **una audición relativamente larga** sin haber introducido los adverbios en la pre-audición. Le preguntamos a la profesora acerca del resultado de esta actividad:

- 58M /.../ normalmente hago mm una primera audición |y se quedan un poco: así inseguros
- 59E mhm
- 59M les digo que comparen siempre con el compañero |y vuelvo a repetir la audición | mhm?
- 60E mhm
- 60M una o dos veces si me la piden yo no tengo problema en repetirla tres veces hasta que: |mhm?
- /.../
- 62M y aparecen |porque siempre hay algún espabilado en clase |que toma adverbios de frecuencia  
|no?

Observamos por tanto cómo una vez más la profesora cede el papel de mediador a alumnos/as más aventajados/as en clase. Algo parecido ocurre otra vez el segundo día, en la segunda mitad, cuando la profesora introduce las horas. Tras hacer una pre-audición, proyecta el vídeo de la vida de un bailarín tras cuya visualización los estudiantes tienen que decir a qué hora hace cada cosa. La profesora nos relata de la siguiente manera el resultado de esta actividad:

- 148M no habíamos visto las horas | pero el vídeo es muy clarito y aparece con subtítulos |y ellos entienden
- /.../
- 152M a qué hora desayuna? y siempre hay el listillo que dice a las ocho o: |qué hace por la tarde? no sé cuánto
- 153E vale |o sea que el listillo les esta dando un poco el modelo también [para]
- 153M [si] si | mm es muy evidente |es fácil no? y: | vale como ya la hora la han visto de alguna manera con el vídeo

Una vez más es el “listillo” quien está actuando como mediador para introducir nuevo input o bien aumentar la comprensibilidad del mismo. Es también relevante señalar en el contexto

de este estudio el abundante uso que esta profesora hace de comprensión auditiva o audiovisual para presentar nueva lengua.

En estas dos primeras sesiones, en las que se ha presentado abundante lengua nueva, observamos que tras el aislamiento de la misma la profesora induce a sus estudiantes a **sistematizar de manera inductiva** (65M, 120M, 158M). En una de las ocasiones, cuando comenta la sistematización de la cuantificación, la profesora comenta:

43M        ALGUNOS lo ven | pero hasta que no ha salido nada de ellos no paso a presentar la gramática y doy las reglas de los cuantificadores mhm?

Se repite por tanto el uso de los/as alumnos/as más avanzados/as o aptos/as para impulsar la sistematización de manera inductiva de la gramática.

Después de estas sistematizaciones inductivas, la profesora propone generalmente una práctica formal para, en sus palabras “para comprobar” que los/las estudiantes han entendido (52M, 139M y 140M).

Estas dos primeras sesiones de la unidad didáctica, en las que también se ha introducido gran cantidad de nueva lengua, tienen algo más en común: las dos terminan con tareas finales que constituyen unas **prácticas relativamente libres**.

Así, al final de la primera sesión los/as estudiantes tenían que confeccionar una estadística de la clase sobre buenas y malas costumbres. Al final de la segunda, tenían que acordar citas de tiempo libre con sus compañeros/as, utilizando las horas y el vocabulario del día a día – no se utilizaban exponentes funcionales de proponer citas, sino “quieres” o “tengo que”, ya vistos el semestre anterior. De todos modos, estas prácticas resultan bastante libres y no están presentes en el manual. En la entrevista, preguntamos a la profesora el objetivo de la actividad final realizada el primer día:

89M        la hago para | bueno | para darle a todo una utilidad | también para poner en practica todo lo que hemos visto de una manera útil y que les motive porque | el grupo funciona porque desde el principio hemos estado haciendo este tipo de trabajo |no?

/.../

92M        siempre | siempre que un estudiante habla de temas que están relacionados con él mm eso les motiva | eso está clarísimo | mhm?

93E        pero además de motivarles | tú crees que les está ayudando a aprender? o:

93M        o sea claro | eso seguro | yo creo que sí o lo hago por eso

94E        bien

94M        porque están utilizando lo que conocen de antes y |y han aportado algunas cositas nuevas | como los adverbios de frecuencia | los cuantificadores | un poco calentar motores para lo que se les va a venir encima | que es toda la unidad

Y también sobre el objetivo de la del segundo día:

170M      ahí ahí | bueno o sea mm los repetidores y la gente espabilada | alguno ya decía los lunes trabajo y los lunes voy: | mhm? | los espabilados sí pero ahí no me pongo a: \

171E      o sea que el objetivo de esa actividad que era?

171M      para mí volver a poner en práctica lo que hemos visto y que aprendan | o sea un segundo contacto | mm para mm | con la rutina | preguntar a alguien hablar de su rutina | pero: es la primera vez que ven los verbos irregulares | no pretendía o sea | si conocen los infinitivos y me decían algunos ya bien conjugados | vamos se entendían

172E      mhm mhm | vale | bien

172M      mhm ahí no hubo | ahí no tome nota de errores ni nada

173E      tú querías que utilizaran:

173M      lo que habían visto

/.../

175E      y que le dieran sentido durante la acción no?

175M      mhm

La profesora es consciente que la realización de estas **prácticas relativamente libres en los dos primeras sesiones de una unidad didáctica** van a suponer que se cometan muchos errores. Esto no parece ser un obstáculo para ella para proponerlas, pues lo que le interesa es que lleven acabo interacción a un nivel +1, apoyándose una vez más en que los/as estudiantes más aptos/as van a producir un output comprensible que va a ayudar a los/as otros/as compañeros/as a adquirir lengua. Además, la profesora destaca el carácter motivador de este tipo de actividades, ya que están dándole un sentido personal a la actividad. Observamos por tanto que además de los rasgos ya comentados de enfoques humanistas, la profesora exhibe algunas creencias procedentes de la psicolingüística, como su creencia en la interacción ligada a la negociación de significado en un nivel +1 como una vía para adquirir lengua, al margen de que se estén cometiendo errores.

El gran valor que la profesora confiere a la **interacción oral en la que hay negociación de significado** y manipulación de input/output comprensible se vuelve a confirmar en la tercera sesión. En ella, tras un repaso de vocabulario (203M) la profesora afirma querer pasar a actividades más complejas (203M). En esta unidad la profesora propone un jigsaw/vacio de información , en el que todos los alumnos/as realizan una comprensión lectora de un texto y, mediante interacción oral tienen que reconstruir la información que les falta. La profesora afirma haber intentado mediante esta actividad retomar todo lo anterior, familiarizarse con los verbos y practicar las preguntas sobre la rutina (212M), y señala “qué mejor que hacerlo con un vacío de información?” (213M). Una vez más, la profesora demuestra su firme creencia en los beneficios de la interacción oral con negociación de significado, algo que recuerda a algunos postulados de Long.

En la segunda parte de la clase, la profesora propone hacer otra interacción oral para entrevistar a compañeros/as sobre su rutina, para después escribir un texto con los datos

recabados incluyendo una mentira. La propuesta de la expresión escrita individual al final de la tercera sesión parece confirmar la percepción de la profesora de la mayor dificultad de este tipo de ejercicios, tal y como planteaba en el cuestionario (3.9). Su sensación de la dificultad de esta tarea la expresa otra vez diciendo que después de haber escrito todo eso quería hacer “un juego más light” (256M).

La cuarta sesión fue la última y en ella se realizaron las tareas finales. En la primera parte de la clase, la profesora explica que quiso hacer “un repaso de todo” (278M) para lo que utilizó unos textos y unas audiciones sobre la siesta (276M y 277M). Parece por tanto que esta profesora considera que **mediante la comprensión lectora y auditiva también se puede repasar y reforzar lengua aprendida previamente.**

Pasamos a examinar los indicios que tenemos en los datos recabados de la percepción de esta profesora de la utilidad de la práctica formal. En su cuestionario, la profesora indica creer que la adquisición de lenguas responde a una mezcla de procesos conscientes e inconscientes, dependiendo la proporción de uno u otro de cada individuo (2.3). En la pregunta 2.4., Marmitako rechaza hablar de “aprendizaje de gramática” y apunta que ella habla de “deducción”. La profesora afirma utilizar los ejercicios de práctica formal principalmente para comprobar que los/as estudiantes han deducido las reglas gramaticales correctamente (2.5., 2.6). También nombra un uso “para reafirmar, para fijar y porque algunos sienten gran satisfacción” al hacer estos ejercicios correctamente. Considerando estos datos recabados en el cuestionario **no parece que la profesora tenga creencias en un interfaz fuerte y la práctica formal parece que queda relegada a un segundo plano.**

Mediante la observación del plan de clase y los datos recabados en la entrevista, observamos que efectivamente la profesora utilizó ejercicios de práctica formal después de haber inducido los alumnos una regla gramatical para comprobar su comprensión (51E-52M, 65M, 135M-137M). El otro único uso de prácticas formales que se han realizado en clase durante esta unidad didáctica tuvo lugar solamente unida a un juego cuyo objetivo es principalmente repasar vocabulario con un dominó al principio de la cuarta sesión (269M). La profesora comenta que, en caso de haberle sobrado tiempo hubiera hecho quizá al final de la tercera sesión algún juego de conjugar, pero no fue el caso (264M). Es decir, todo apunta a que **esta profesora no considera prácticas formales, por ejemplo de mecanización, imprescindibles en clase.**

En cuanto a los deberes propuestos durante las cuatro sesiones de la unidad, parece que el primer día (cuantificadores y adverbios) y el segundo día (rellenar huecos con verbos) sí dio deberes que incluían actividades de práctica formal (96M,177M-181M). En la entrevista preguntamos a la profesora el motivo de dar los deberes para rellenar huecos con verbos al final de la segunda sesión:

178M un poco para | primero para que estudien o para obligarlos a hacer algo | no? | son personas que trabajan | y yo sé | soy consciente que con la clase solo no van a aprender y un poco para mm fijar lo que hemos visto en clase

179E mhm | pero para fijar a que nivel?|es decir tú crees que haciendo ese tipo de ejercicios totalmente formales no? de rellenar huecos |tú crees que ellos van a desarrollar su competencia lingüística?

179M bueno mm si no hacen nada en casa evidentemente no van a desarrollar nada

180E mhm

180E o sea no me gustan |pero supongo que si tienen que hacerlos lo van a estudiar| eh?|hay gente que se viene con tarjetitas | que se ha hecho una lista de verbos irregulares

181E mhm

181M /.../ es como una alergia que le tenemos a eso pero supongo que sí |mm espero que les ayude a | no\ |no\ |sí\ |no les va a dar la clave para aprender pero sí supone una ayuda | mhm?

En esta parte de la entrevista la profesora se mostró muy dubitativa. **En dos ocasiones mostró su rechazo a ese tipo de ejercicios (“no me gustan”, “alergia”) y afirmó que este tipo de ejercicios no les iba a “dar la clave para aprender”.** De hecho, comentaba que se los daba para animar a los/as estudiantes a hacer algo para la asignatura, y que hacer estos ejercicios sería mejor que nada.

Para profundizar aún más en sus creencias, le pedimos que imaginase que, en el marco de un curso hiperintensivo, tuviese muchísimas horas de clase y tuviese la oportunidad de sustituir estas prácticas formales por interacción con negociación de significado. ¿Seguiría haciendo prácticas formales?:

184M no no | yo algún ejercicio sí haría en clase | en un intensivo sé que no van a hacer nada en casa |quizás haría otro tipo de ejercicio | otro tipo de rellena-huecos | otra cosa pero sí haría alguna practica formal controlada

/.../

185M en esta etapa de la unidad o en este momento de la unidad didáctica | mhm | justamente después para comprobar si ha funcionado o no ha funcionado

/.../

187M al fin y al cabo los rellena-huecos estos de conjugar volver |o sea |no me importa si los hacen o no los hacen | o sea yo ahí no voy a corregirlos ellos tienen las soluciones | pero quizá les obligue a conjugar porque si no no lo van a hacer | o sea la lista de verbos que yo les he dado no la van a volver a tocar la mayoría

188E vale | es decir | tú crees que haciendo este tipo de ejercicios van a comprobar si han entendido como funciona la [gramática]

188M [no] no con este tipo de ejercicios pretendo que por lo menos se miren lo que hemos visto en clase

189E mhm

189M o sea yo ni siquiera les voy a controlar | nunca | ni siquiera les voy a controlar si han rellenado esto o sea\| básicamente | me da igual |o sea el que quiera que lo rellene y que lo mire y el que no NO | pero hay muchos que me han dicho que aprenden escribiendo |y que les gusta escribir y un poco es como | muchas veces yo doy a elegir | digo son deberes democráticos | como yo les llamo

190E mhm



- 190M y esos deberes | les doy las soluciones | y el que quiera que los haga y el que no no | y suelen ser ese tipo de practicas controladas
- 191E vale | o sea que tu crees que ayuda?
- 191M ayuda a algunos estudiantes | y otros no lo necesitan | pero suelen ser los que no lo necesitan los que también los hacen porque les gusta | mhm?
- 192E y por qué no lo necesitan?
- 192M porque | porque con lo que hemos visto en clase y con práctica que vamos a hacer en la tercera sesión saben escribir o aprenden a conjugar sobre la práctica |por ejemplo escribiendo un texto sobre su rutina
- 193E o sea que se puede aprender a conjugar sobre la práctica
- 193M yo creo que sí
- 194E mhm | vale
- 194M yo soy muy optimista y pienso que ellos saben más y pueden hacer mas de |o sea no todos pero sé que hay gente que sí
- 195E vale | o sea que estos ejercicios de gramática o de rellenar huecos los das porque ciertos tipos de estudiante\
- 195M primero que lo esperan no? |y les gusta |porque yo les he pasado un cuestionario o al principio de clase siempre hablo con ellos de que les gusta hacer en clase mm | qué quieren? |y hay muchos que quieren esto |por eso los hago
- 196E vale | mhm | bien | pero si no te lo pidieran?
- 196M si no lo pidieran/ | daría menos de lo que doy |que doy poco

A partir de esa pregunta se desarrolló esta conversación, en la que a veces dio la sensación que la profesora se sentía algo incómoda. **Por sus declaraciones, vemos que diferencia dos tipos de prácticas formales: unas que realiza en clase para asegurarse de que los/as estudiantes han inferido correctamente las reglas gramaticales y otras, de rellenar huecos, que no hace en clase y cuya realización o no por parte de los estudiantes le da igual.** Este tipo de ejercicios los da por dos motivos principales – porque los/as alumnos/as los piden y porque le parece una manera de hacer que estos/as mantengan algún tipo de contacto con la materia. La existencia de un tercer motivo, nombrado una vez – que pudieran ayudar a algún tipo de estudiantes – quedó un poco en el aire, cuando en 195M se refirió otra vez más a que los daba porque los/as estudiantes lo pedían. Dado que la profesora se mostraba algo incómoda, se dejó por el momento este tema. Después de la entrevista, la profesora tocó voluntariamente este tema con el entrevistador, y **afirmó haberse sentido incómoda ya que no quería decir que daba en clase ejercicios en los que no creía, por miedo a ser considerada una mala profesora.** Una vez más la influencia del BAK. En esta conversación, la profesora recordó cómo en la formación de profesores/as siempre se dice que no se debe llevar a clase nada en lo que no se crea, pero ella explicó cómo – a pesar de no creer en este tipo de ejercicios – prefería darlos al menos como deberes ya que formaba parte de la negociación con los/as estudiantes.

Podemos concluir que el BAK de esta profesora relacionado con la adquisición de lenguas influencia claramente su secuenciación de clases, y que este incluye creencias de adquisición de lenguas basadas principalmente en la interacción y negociación de significado, en las que se manipula input/output comprensible a un nivel ligeramente superior al de competencia. Asimismo, podemos concluir que el conocimiento consciente de reglas gramaticales sirve, en opinión de esta profesora, para comprobar que las reglas se han inducido correctamente, garantizando así una mayor corrección. Cabe relacionar esta creencia con la hipótesis del **monitor** de Krashen.

## 12. Conclusiones y respuestas a las preguntas de investigación

Con el fin de responder a la primera de las preguntas que han articulado este estudio, relativa a la **influencia del BAK de las profesoras sobre planificación de estructuras didácticas** en la secuenciación de sus clases, podemos expresar las siguientes conclusiones.

Podemos afirmar que la profesora Pepa lleva a cabo sus planificaciones de secuencias didácticas siguiendo un patrón *top-down*. Así, la profesora realiza una primera planificación antes del inicio del curso a partir de los objetivos del Marco Común Europeo de Referencia que deben alcanzarse en el mismo. Es después de esta fase cuando la profesora Pepa pasa a planificar a niveles inferiores, relacionando de manera consciente la estructura conceptual y cronológica. Por su parte, la profesora Marmitako no parece considerar como su función la planificación a niveles conceptuales tan altos como la otra profesora, y da la sensación de que deposita dicha responsabilidad en el programa del centro. Así, ella parece relegar su labor de planificación a niveles conceptuales inferiores. Además, la profesora considera más importante mantener el interés y la motivación de sus estudiantes que seguir una planificación “perfecta” desde otros puntos de vista. Por ello, la profesora Marmitako realiza - a diferencia de su compañera - planificaciones según el modelo *bottom-up*. Las consecuencias en la secuenciación de las clases de ambas profesoras son claras. De hecho, Pepa planifica sesiones que están enmarcadas en estructuras superiores (unidad didáctica, curso, Marco) y por ello planea una al servicio de las siguientes, todas ellas subordinadas a la consecución de objetivos conceptuales generales. En el caso de Marmitako, ella toma como punto de partida para su planificación los contenidos que quiere dar, y a partir de ahí planifica sesiones mucho menos interdependientes que las de su compañera.

Estrechamente relacionado con estos patrones de planificación están sus creencias sobre enfoques metodológicos. Así, Pepa se declara seguidora de un enfoque comunicativo por tareas, por lo que cada sesión constituye una preparación para la realización de la tarea final de la misma, diseñada en torno al cumplimiento de ciertos objetivos. Estas creencias parecen llevarla también a aceptar las propuestas del manual en mayor medida, puesto que lo reconoce como acorde a su enfoque. Marmitako, por su parte, se distancia de todos los enfoques metodológicos, por lo que no necesariamente realiza las actividades finales

propuestas por el manual. De hecho, ella organiza cada sesión en torno a ciertos contenidos, y al final de cada una realiza una práctica más libre, con el objetivo de que usen otra vez lo aprendido y también de motivarles al hacerles conscientes de que pueden poner en práctica lo visto.

En la labor de ambas profesoras se aprecian signos de retroalimentación en el proceso de planificación. Así, ambas profesoras afirman haber puesto en práctica dicha unidad didáctica en otros centros y/o con otros grupos, habiendo realizado cambios sobre la misma en función de su experiencia y de las características e intereses de cada uno. Concluimos así que ambas profesoras muestran usar *experienced structures* según la terminología de Woods. No obstante, el reconocimiento de utilidad de planificaciones anteriores parece estar más presente en el BAK de la profesora Pepa, que afirma guardar cada planificación realizada porque la considera como trabajo realizado útil para el futuro. Por su parte, la profesora Marmitako afirma perderlo casi todo, por lo que su uso de *experienced structures* parece llevarse a cabo de manera mucho menos sistemática.

En la siguiente tabla (tabla 1) se ofrece un resumen esquemático de las conclusiones referentes a esta pregunta de investigación:

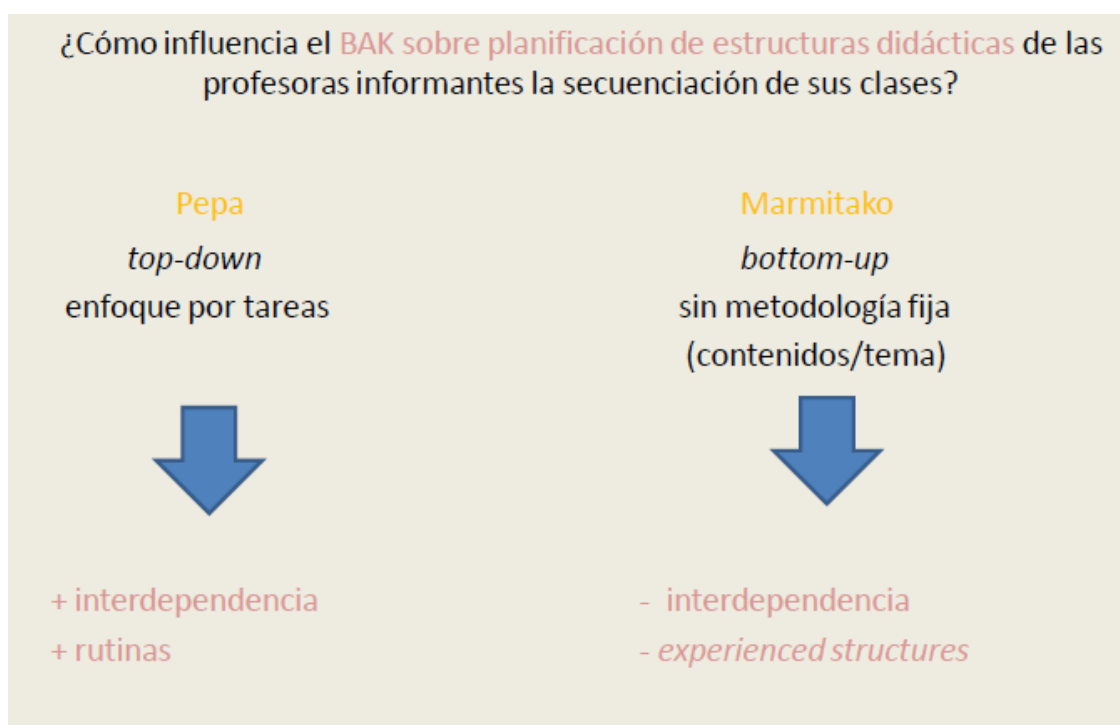


Tabla 1

Pasamos ahora a tratar las conclusiones extraídas sobre los efectos del **BAK de ambas profesoras referente a la enseñanza de lenguas** sobre la secuenciación de sus clases. Empezaremos señalando que ambas profesoras dan muestras de compartir algunas creencias al respecto, relacionadas muchas de ellas con teorías constructivistas e interaccionistas. Ambas profesoras comparten que, en el aprendizaje de una lengua, nadie

parte de cero y por ello tanto Pepa como Marmitako conceden un importante papel en su secuenciación a la activación de conocimientos previos. Además, tanto Pepa como Marmitako rechazan considerar a los/as aprendientes de lengua como sujetos pasivos y consideran fundamental involucrar a los/as estudiantes en la construcción de conocimiento mediante la reflexión y la interacción. Por ello, ambas fomentan procesos inductivos en el aprendizaje de sus estudiantes, fortaleciendo así el desarrollo de estrategias y su autonomía de los/as estudiantes. En cuanto a su defensa de la interacción, se observa que ambas proponen abundantes situaciones de interacción a nivel +1 de manera habitual en sus clases. Podemos decir también que ambas profesoras exhiben también rasgos en su BAK provenientes de un enfoque comunicativo. De hecho, en las actividades propuestas por ambas parece subyacer como objetivo último ayudar a sus estudiantes a desarrollar su competencia comunicativa, proponiendo situaciones de la vida real en clase para que lleguen así a ser competentes en situaciones de reales comunicación.

Se observan también, no obstante, claras diferencias a nivel de su BAK sobre enseñanza de lenguas que conllevan diferencias en su secuenciación.

En primer lugar, observamos cómo los evidentes rasgos de un enfoque humanista presentes en el BAK de Marmitako condicionan el inicio de sus clases. Así, esta profesora afirma empezar siempre sus clases con una charla de cinco minutos con sus estudiantes en las que se interesa por ellos/as para crear ambiente e involucrarlos de manera personal y afectiva en la clase. A diferencia de ella, la profesora Pepa no incluye esta fase en la secuenciación de sus clases.

En segundo lugar, Pepa y Marmitako difieren en sus creencias acerca del grado de esfuerzo cognitivo que conllevan actividades según las destrezas implicadas. Así, es evidente que mientras Marmitako utiliza en diferentes ocasiones audiciones para introducir lengua nueva, Pepa no lo hace y justifica esta secuenciación aludiendo a su mayor dificultad. La percepción que tienen de materiales audiovisuales es también diferente, lo que repercute en sus propuestas de secuenciación. De hecho, mientras Marmitako utiliza los vídeos para que sus estudiantes se distiendan en la fase final de la clase, proponiendo explotaciones muy ligeras, la otra profesora hace un uso más intensivo del material audisual. Según lo expuesto en el análisis, algunos materiales audiovisuales parecen acercarse para Pepa a la idea de flujo, utilizándolos para conseguir una mayor activación, concentración y reducir la vez el sentimiento de preocupación, por los que parece explotarlos con fines didácticos más ambiciosos (introducción de nueva lengua, interacción y producción).

En tercer lugar, Pepa y Marmitako dan muestras de diferir en su concepción de la figura del profesor/a. Pepa se considera como “una guía o herramienta” en el proceso de aprendizaje de sus alumnos/as, exhibiendo rasgos constructivistas en el desarrollo de su función orientativa y feuersteinianos en su rol como mediadora. Como consecuencia, tal y como se ha explicado en el análisis, Pepa propone un mayor número de actividades controladas (y estas a su vez en mayor medida) que la otra profesora, incluyendo en su unidad didáctica

menos prácticas libres que su colega y retrasándolas mucho más en el marco de la unidad que ella. La profesora justifica esta secuenciación diciendo que no quiere perder el control y que además no quiere poner en peligro el sentimiento de competencia de sus estudiantes, pretendiendo salvaguardar a la vez su motivación y el clima de clase. Cabe recordar que la profesora hizo referencia a estos mismos motivos cuando rechazó anteponer la comprensión auditiva a la comprensión lectora.

Por su parte, Marmitako habla de su rol como profesora “de igual a igual”, que recuerda al profesor/a compañero/a de los enfoques humanistas. En cuanto a su papel como mediadora, pese a los rasgos feuersteinianos que comparte al respecto con Pepa ya detallados en el análisis – incluyendo la salvaguardia del sentimiento de competencia de los estudiantes – es evidente que entiende este de manera diferente a su compañera, influyendo este hecho de manera clara en su secuenciación de actividades. Así, Marmitako muestra la convicción de que la realización de prácticas relativamente libres incluso al principio de una unidad didáctica no está reñida ni con la salvaguardia del sentimiento de competencia ni con daños a la motivación de los/as estudiantes. Además, Marmitako ha dado muestras de ceder competencias de mediadora a estudiantes más aventajados/as, incluyendo entre estas tanto las de introducir, aislar y sistematizar input como la corrección del error. Como consecuencia, Marmitako propone actividades libres en fases bastante anteriores de la unidad didáctica que su compañera.

En la tabla 2 se ofrece presentan estas conclusiones de manera resumida:

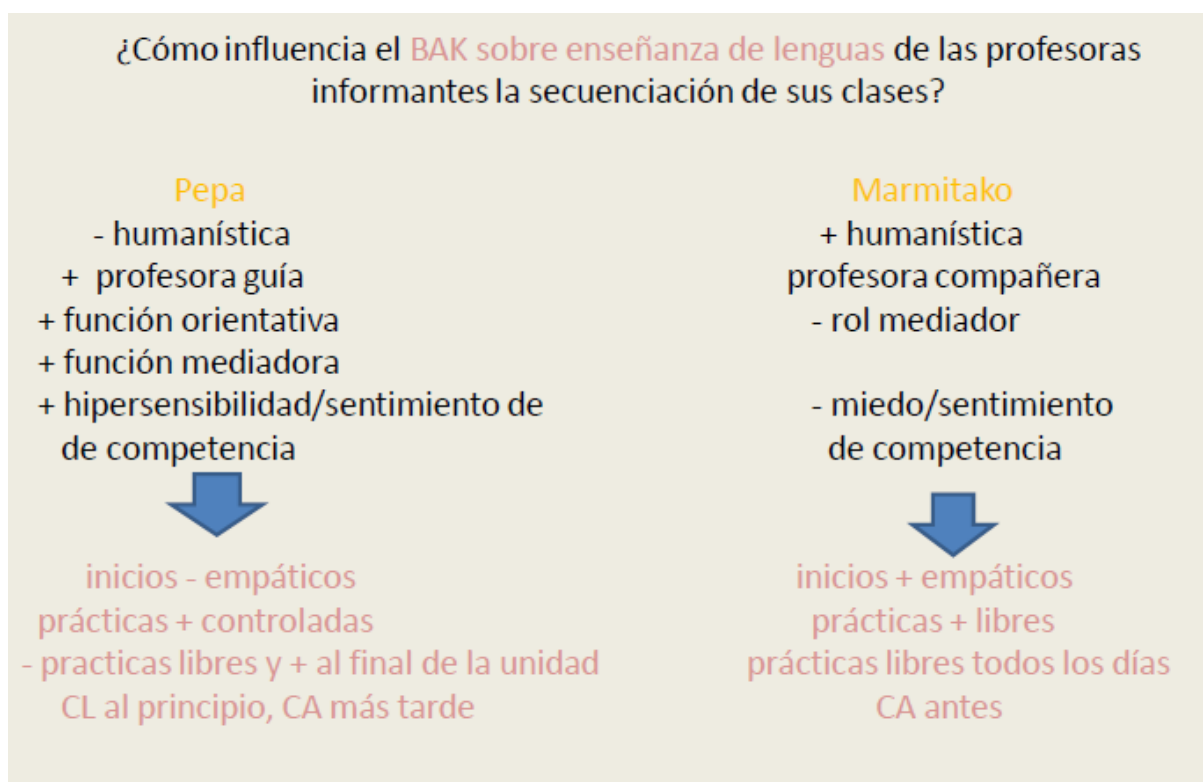


Tabla 2

La respuesta a la tercera pregunta de investigación nos permite formular conclusiones que confirman patrones de secuenciación divergentes motivados por diferencias en el **BAK de las profesoras sobre adquisición de lenguas extranjeras**. Cabe señalar que, a pesar de las diferencias, existen también ciertos paralelismos. Así, ambas profesoras otorgan importancia a la presencia de abundante input comprensible en sus clases, a la interacción oral con negociación de significado en un nivel +1, al respeto del filtro afectivo y también a la utilidad del procesamiento de input comprensible – ya sea en forma de comprensiones lectoras o de comprensiones auditivas – para repasar, fijar y fortalecer lengua aprendida en momentos previos de la sesión. De este modo, se observa que ambas profesoras proponen este tipo de actividades en momentos posteriores de la unidad a los propuestos por el manual.

Tras comentar las similitudes, pasamos ahora a comentar sus diferencias. En primer lugar, Pepa da muestras de tener una diferente idea de lo que constituye input comprensible que su compañera Marmitako. Así, Pepa parece tender a pensar que el input propuesto por los manuales utilizados son menos comprensibles que lo que piensa su compañera. Por ello, Pepa propone más actividades destinadas a aumentar su comprensibilidad de manera previa al input, sean estas lluvias de ideas o incluso ejercicios de vocabulario de deberes en sesiones anteriores. Además, Pepa no utiliza textos auditivos para presentar nuevo input, ya que le parecen, además de exigir un mayor esfuerzo cognitivo, menos comprensibles. Por ello, mientras su compañera utiliza ciertas audiciones para introducir nuevo caudal de lengua, ella prefiere introducirlo mediante comprensiones lectoras, relegando exactamente las mismas actividades de comprensión auditiva utilizadas por su colega a momentos posteriores de la unidad didáctica para repasar contenidos vistos.

En segundo lugar, Pepa muestra una creencia mayor en el aprendizaje de lenguas de manera consciente y en la existencia de un interfaz que su colega. De hecho, Pepa no propone actividades más libres en la unidad didáctica hasta que sus estudiantes no han realizado una cierta cantidad de ejercicios basados en la práctica formal y estos han sido corregidos o al menos comentados en clase. Su creencia en el conocimiento consciente de reglas lingüísticas la lleva también a proponer prácticas de repetición/mecanización que prescinden del significado en momentos de la unidad posteriores la deducción de reglas gramaticales, algo no presente en las clases de su colega.

La profesora Marmitako, por su parte, no empieza la unidad, sesiones o nuevos temas directamente con input. Se observa que esta profesora propone de manera habitual actividades de producción para introducir dichos temas, con el objetivo no solamente de sondear los conocimientos de sus estudiantes o de activarlos, sino también de introducir nuevo input comprensible gracias a la participación de estudiantes más aventajados/as en dichas actividades. La idea de comprensibilidad del input de esta profesora parece ser más optimista que la de su compañera. Así, no duda en utilizar muestras de lengua más difíciles o que exigen un mayor esfuerzo cognitivo para introducir nueva lengua que deberá ser aislada por sus estudiantes. Como consecuencia, observamos menos actividades destinadas a incrementar la comprensibilidad del input y también un mayor uso de comprensiones

auditivas en momentos anteriores de la unidad didáctica que en las planificaciones de su compañera. Marmitako no parece únicamente ser más optimista que su compañera en lo que se refiere a la comprensibilidad del input, sino también en cuanto a la cantidad de nueva lengua que sus estudiantes son capaces de procesar. De hecho, observamos que esta profesora introduce nuevos temas y nueva lengua después de la pausa en las dos primeras sesiones de la unidad, mientras que su colega procura no introducir más de un tema por día.

El escepticismo de Marmitako sobre la existencia de un antifaz y de la utilidad de prácticas formales suponen, en tercer lugar, un motivo importante de divergencias de secuenciación entre ambas profesoras. Así, Marmitako se muestra muy escéptica respecto a la utilidad de dichas prácticas, reconociendo como mucho su utilidad para ciertos tipos de estudiante. La única utilidad del conocimiento formal que Marmitako admite abiertamente es la de alcanzar mayor corrección, algo que recuerda a la hipótesis del monitor de Krashen. Como consecuencia de estas convicciones, Marmitako no realiza ni corrige este tipo de prácticas en clase a diferencia de su compañera, sino que las propone únicamente como deberes opcionales, afirmando no interesarse siquiera por su realización. Acorde con sus convicciones de conocimiento explícito como monitor, Marmitako sí incluye siempre actividades formales de sistematización en su secuenciación tras el procesamiento de nuevo input.

Por último, cabe señalar en este análisis que aunque ambas profesoras creen en la utilidad de la interacción oral que incluye negociación de significado, sus convicciones al respecto difieren en parte, llevándolas a secuenciar la realización de estas actividades en diferentes momentos de la unidad didáctica. Como observamos en el análisis, Pepa emplea estas actividades – además de en la realización de la tarea final de la unidad - justo después de introducir nuevo input, aportando un alto grado de andamiaje en forma de estructuras o modelos de lengua a usar durante la interacción, apoyándose en la convicción que estos ejercicios sirven para fijar vocabulario y nuevas estructuras ya vistas. Marmitako, en cambio, se muestra convencida de que mediante la interacción con negociación de significado a un nivel +1 constituye un motor fundamental de la adquisición de lenguas, pese a que se estén cometiendo errores. Es por ello que Marmitako propone a diferencia de su colega actividades de interacción oral con negociación de significado relativamente libres de manera habitual al final de todas las sesiones de la unidad, y por ende también en las primeras.

Una representación esquemática y resumida de las conclusiones expuestas para responder a esta tercera pregunta de investigación se ofrece en la tabla 3:

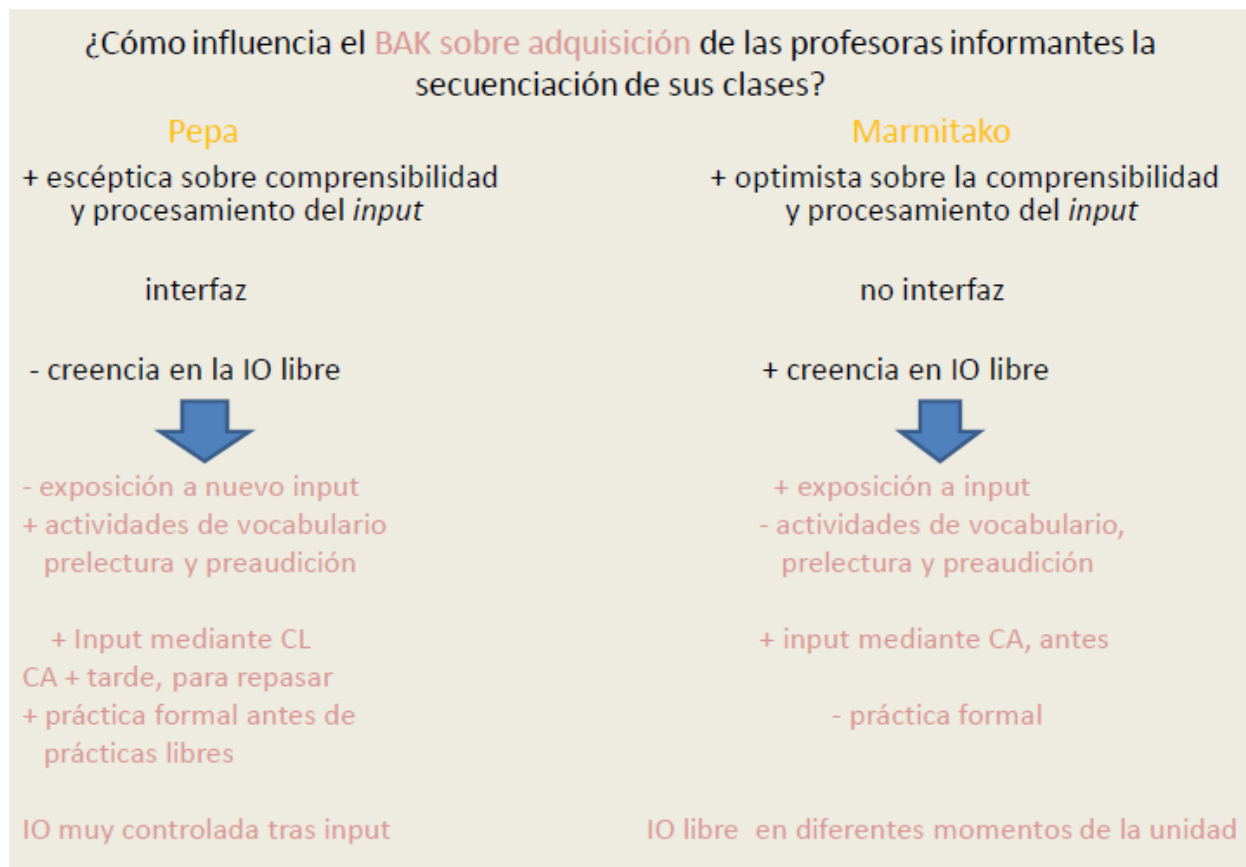


Tabla 3

Tras haber expuesto los puntos más relevantes para la respuesta de las preguntas de investigación, concluimos este estudio de caso confirmando que las diferencias relativas al BAK de las profesoras informantes han conllevado a divergencias en la secuenciación de sus clases.



### 13. Bibliografía

BALLESTEROS, Cristina (2000) *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO). Un estudio de caso. Tesis doctoral.* Universidad de Barcelona.

BORG, Michela (2001) Teachers' Beliefs. *ELT Journal*, vol. 55 (2), p. 186-188

BORG, Simon (2003) *Teacher Cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do* [en línea. Fecha de consulta: 6 de diciembre de 2012]. Disponible en:

[http://eprints.whiterose.ac.uk/1652/1/borgs1\\_Language\\_Teaching\\_36-2.pdf](http://eprints.whiterose.ac.uk/1652/1/borgs1_Language_Teaching_36-2.pdf)

BRAUN, V. y CLARKE, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, vol. 3 (2), pp. 77-101

CLARK, C.M. y PETERSON, P. (1986) Teacher's thought processes. En: WITTRICK, M.C. (ed.) (1986) *The Handbook of Research on Teaching*. New York: MacMillan, pp. 255-296

CRIADO, R. 2008. *Patterns of Activity Sequencing in the Teaching of English as a Foreign Language and their Effects on Learning: A Quasi-Experimental Study* [en línea]. Universidad de Murcia. [Fecha de consulta: 11 de abril de 2012]. Disponible en: [http://www.tesisenred.net/TDR-1021108-094744/index\\_cs.html](http://www.tesisenred.net/TDR-1021108-094744/index_cs.html)

CRIADO, R. (2009) The "communicative processes-based model of activity sequencing" (CPM): A cognitively and pedagogically sound alternative to the representation-practice-production model of activity sequencing (P-P-P) in ELT. *Odisea: Revista de Estudios Ingleses*, vol. 10, pp. 33-56

CRIADO, R. y SANCHEZ, A. (2009) The universal character of the DEC>PRO cognitive sequence in language learning and teaching materials. *Revista española de lingüística aplicada*, Vol. 22, pp. 89-106

DÖRNYEI, Z. (2003) *Questionnaires in Second Language Research*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers

DÖRNYEI, Z. (2007) *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press

ELLIS, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press

ERICKSON, F. (1986) Qualitative methods in research on teaching. En: WITTRICK, M.C. (ed.) (1986) *The Handbook of Research on Teaching*. New York: MacMillan, pp. 119-161

ESTAIRE, S. (2007) La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas. *Tareas EPA, FAEA* [en línea]. Departamento de Educación Gobierno de Aragón. [Fecha de consulta: 10 de diciembre de 2011]. Disponible en: <http://www.catedu.es/competencias/Materiales/04%20Enfoque%20por%20Tareas.pdf>

ESTAIRE, S. / ZANON, J. (2010) El diseño de unidades didácticas mediante tareas en la clase de español. *MarcoELE* núm. 11 [en línea. Fecha de consulta: 2 de enero de 2012]. Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/navas/21.zanon-estaire.pdf>

GASS, S./SELINKER, L. (2008) *Second Language Acquisition: An introductory course*, (3ª edición). Nueva York/Londres: Routledge

HARMER, Jeremy (2001) *The Practice of English Language Teaching*. Essex: Longman

JACKSON, P.W. (1968) *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston

KRASHEN, Stephen (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Essex: Longman

LITTLEWOOD, William (1996) *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: CUP

McGRATH et al. (1992) Lesson beginnings. *Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics*, núm. 3, pp. 90-108

MARTIN PERIS, Ernesto (1998) Gramática y enseñanza de segundas lenguas. *Carabela*, núm. 43, pp. 5-33. [En línea. Fecha de consulta: 1 de diciembre de 2012]. Disponible en: [http://www.upf.edu/pdi/df/ernesto.martin/archivos/articulos/gramatica\\_segundas\\_lenguas.pdf](http://www.upf.edu/pdi/df/ernesto.martin/archivos/articulos/gramatica_segundas_lenguas.pdf)

MARTIN PERIS, Ernesto (2004) ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?. *Revista redELE* núm 0, 2004 [en línea. Fecha de consulta: 3 de septiembre de 2011]. Disponible en: <http://www.mec.es/redele/revista/martin.shtml>

MILES, M./HUBERMAN, A. (1994) *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks: SAGE Publications

NUNAN, David (1996) *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: CUP

NUNAN, David (2004) *Task-based Language Teaching*. Cambridge: CUP

ORTEGA, Lourdes (2009) "Agente y prestidigitador: El profesor de lenguas y las diferencias individuales en el aula". [Agent and magician: The language teacher and individual differences in the classroom]. En Barrientos Clavero, A. et al. (eds.) *El Profesor de Español LE/L2. Actas del XIX Congreso Internacional ASELE*, vol. 1 (pp. 25-49). Cáceres: Universidad de Extremadura. [En línea. Fecha de consulta: 5 de mayo de 2011]. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/19/19\\_0025.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0025.pdf)

RAMOS, Carmen (2007) El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales. *Colección ASELE*, colección Monografías núm. 10. Madrid: Ministerio de Educación

- RICHARDS, J. y LOCKHART, C. (2008) *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Edinumen
- ROBINSON, Peter (2001) *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press
- ROBINSON, Peter (2010) Situating and distributing cognition across task demands. En: PUTZ, M. y SICOLA, L. (2010) *Cognitive Processing in Second Language Acquisition. Inside the Learner's Mind*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 243-268
- ROSENSHINE, B. y STEVENS, R. (1986) Teaching Functions. En: WITTRICK, M. C. (Ed.) (1986) *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan, pp. 376-391
- ROVIRA I LLOBET, M. (2005) *Creences i actuacions dels professors de primària en la correcció del text escrit en català. Tesis doctoral*. [En línea. Fecha de consulta: 1 de febrero de 2012]. Barcelona: Universitat de Barcelona. Disponible en:  
[http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1293/MRL\\_TESI.pdf?sequence=1](http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1293/MRL_TESI.pdf?sequence=1)
- SANCHEZ, A. (1993) *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas. Estudio analítico*. Madrid: Sociedad General Española de Librería
- SANCHEZ, A (2001) Sequencing of Activities and Motivation. En: CODINA ESPURZ, V. y ALCÓN SOLER, E. (eds). (2001) *Language Learning in the Foreign Language Classroom*. Castellón: Universidad Jaume I
- SHAVELSON, R. y STERN, P. (1981) Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions and behavior. *Review of Educational Research*, núm. 51, pp. 455-498
- VANPATTEN, Bill (2003) *From input to output: A teacher's guide to second language acquisition*. Boston: McGraw-Hill
- WILLIAMS/BURDEN (1999) *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Edinumen
- WONG-FILLMORE, L. (1985) When does teacher talk work as input?. En Gass, S. y Madden C. (eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, pp. 17-50
- WOODS, D. (1996) *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: CUP
- WOODWARD, T. (2002) *Planificación de clases y cursos*. Madrid: Cambridge University Press.

## ANEXO 1: Cuestionario vacío

### CUESTIONARIO PARA EL ESTUDIO SOBRE LA INFLUENCIA DE LOS CONOCIMIENTOS, PRESUPOSICIONES Y CREENCIAS DEL PROFESORADO DE ELE EN LA SECUENCIACION DE SUS CLASES

El siguiente cuestionario constituye una herramienta para la elicitación y recogida de datos que se utilizarán para realizar un estudio de caso sobre la influencia de los conocimientos, presuposiciones y creencias de dos profesoras de ELE en la planificación y secuenciación de sus clases. El propósito de este estudio es arrojar luz sobre los factores que llevan a las profesoras informantes a secuenciar sus clases de diferente manera, todas ellas igualmente respetables. No se considerarán por tanto unas respuestas más acertadas que otras, y la sinceridad a la hora de responder será lo más apreciado para los objetivos del estudio. Todos los datos se tratarán de manera confidencial. Muchas gracias por tu colaboración.

AL PRINCIPIO DE ESTE CUESTIONARIO ENCONTRARÁS UNA CASILLA PARA QUE LA COMPLETES CON EL PSEUDÓNIMO QUE TÚ ELIJAS. A CONTINUACION TIENES VARIAS PREGUNTAS ESTRUCTURADAS EN TRES BLOQUES TEMÁTICOS. POR FAVOR, REFLEXIONA ANTES DE RESPONDER CADA PREGUNTA Y CONTESTA DE MANERA SINCERA. TE AGRADECEMOS QUE EVITES RESPUESTAS CORTAS, QUE OFREZCAS CONTESTACIONES SINCERAS Y QUE LAS JUSTIFIQUES. GRACIAS.

TU PSEUDÓNIMO

#### BLOQUE 1 – LA ENSEÑANZA DE L2

1.1 ¿Cuál crees que es la mejor manera de enseñar lenguas?

1.2 ¿Qué tipo de actividades incluye dicha enseñanza?

1.3 ¿Cuáles son los objetivos de tus clases de ELE?

1.4. ¿Qué pasos sigues para conseguirlos?

1.5 ¿Qué papel adoptas tú como profesor/a en este proceso?

1.6 ¿Cuál debe ser en tu opinión el papel del alumno/a?

1.7 ¿Cómo introduces lengua nueva en clase? ¿Por qué?

1.8. ¿Puedes dar un ejemplo de cómo introducirías, por ejemplo, el indefinido?

## **BLOQUE 2 – LA ADQUISICIÓN DE L2**

2.1 ¿Qué elemento crees que es imprescindible para que un alumno/a adquiera una lengua extranjera? Justifica tu respuesta.

2.2 ¿Se te ocurren otros elementos también imprescindibles? Nómbralos por orden de importancia y justifica tu respuesta.

2.3 ¿Crees que adquirimos lenguas de manera consciente o inconsciente?

2.4 Muchos/as profesores/as de ELE consideran el aprendizaje de reglas de gramática un elemento imprescindible para adquirir competencia lingüística. ¿Compartes esta perspectiva?

2.5 ¿Para qué sirven en tu opinión los ejercicios de práctica formal?

2.6 ¿Ocupan algún lugar en tus clases?

## **BLOQUE 3 – LA PLANIFICACION Y SECUENCIACION DE ESTRUCTURAS DIDACTICAS**

3.1 ¿Qué consideras como unidad básica de enseñanza? ¿En qué consiste?

3.2 ¿Qué tomas como unidad de planificación? ¿En qué consiste?

3.3 ¿Cuándo planificas? Puedes marcar varias opciones y escribir un comentario:

Antes del inicio del curso  Al inicio de una unidad didáctica  Antes de una sesión  Después de una sesión  Al final de una unidad didáctica  Al acabar un curso

Comentario:

3.4 ¿Planificas diferentes aspectos en diferentes momentos citados anteriormente?

3.5 ¿Con qué frecuencias haces cambios en planificaciones? ¿Por qué?

3.6 ¿Por dónde sueles empezar a planificar una unidad didáctica? ¿Cómo sigues?

**3.7 ¿Qué actividades sueles proponer al principio de una unidad didáctica? ¿Cuáles al final?**

**3.8 ¿En qué te basas para hacer en una unidad didáctica un tipo de actividades antes que otras?**

**3.9 ¿Por donde empiezas a planificar una sesión?**

**3.10 ¿Qué actividades tiendes a poner al inicio de una sesión? ¿Cómo sigues?**

**3.11 ¿Recurres a planificaciones de cursos anteriores para planificar clases posteriores?**

**3.12 ¿Qué sacas estas consultas? ¿Con qué frecuencia?**

**¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!**

## ANEXO 2: Cuestionario de la profesora Pepa

### CUESTIONARIO PARA EL ESTUDIO SOBRE LA INFLUENCIA DE LOS CONOCIMIENTOS, PRESUPOSICIONES Y CREENCIAS DEL PROFESORADO DE ELE EN LA SECUENCIACION DE SUS CLASES

El siguiente cuestionario constituye una herramienta para la elicitación y recogida de datos que se utilizarán para realizar un estudio de caso sobre la influencia de los conocimientos, presuposiciones y creencias de dos profesoras de ELE en la planificación y secuenciación de sus clases. El propósito de este estudio es arrojar luz sobre los factores que llevan a las profesoras informantes a secuenciar sus clases de diferente manera, todas ellas igualmente respetables. No se considerarán por tanto unas respuestas más acertadas que otras, y la sinceridad a la hora de responder será lo más apreciado para los objetivos del estudio. Todos los datos se tratarán de manera confidencial. Muchas gracias por tu colaboración.

AL PRINCIPIO DE ESTE CUESTIONARIO ENCONTRARÁS UNA CASILLA PARA QUE LA COMPLETES CON EL PSEUDÓNIMO QUE TÚ ELIJAS. A CONTINUACION TIENES VARIAS PREGUNTAS ESTRUCTURADAS EN TRES BLOQUES TEMÁTICOS. POR FAVOR, REFLEXIONA ANTES DE RESPONDER CADA PREGUNTA Y CONTESTA DE MANERA SINCERA. TE AGRADECEMOS QUE EVITES RESPUESTAS CORTAS, QUE OFREZCAS CONTESTACIONES SINCERAS Y QUE LAS JUSTIFIQUES. GRACIAS.

TU PSEUDÓNIMO

Pepa

#### BLOQUE 1 – LA ENSEÑANZA DE L2

##### 1.2 ¿Cuál crees que es la mejor manera de enseñar lenguas?

Creo que lo mejor es seguir un enfoque comunicativo en clase, fomentar la interacción y contextualizar, crear situaciones a las que puede que se tengan que enfrentar nuestros alumnos en la lengua meta. Es importante también centrarse en el alumno, que es al fin y al cabo el que va a hacer uso de la lengua que estudia. Por eso la enseñanza debe estar centrada en él y debemos fomentar su autonomía.

Pero también creo a veces nos obsesionamos con tanta teoría y tanto enfoque, y no vemos que a veces la realidad no encaja con nuestro plan perfectamente diseñado y secuenciado. Depende del grupo, de sus características, de su motivación,...

## 1.2 ¿Por qué? Justifica tu propuesta.

Porque lo que se pretende en el fondo es que el alumno sea competente en esa lengua y pueda desenvolverse desde el principio con los recursos que tiene.

## 1.3 ¿Qué tipos de actividades incluye el modo de enseñanza que propones?

Intentar llevar la lengua real al aula todo lo que se pueda. Podemos ayudarnos de muchos materiales reales: prensa, internet, cine, etc. También intento que las situaciones que se plantean en clase sean lo más contextualizadas posibles y que sean reales, es decir, que los alumnos puedan llegar a verse en una situación parecida.

## 1.4 ¿Cuáles son los objetivos de tus clases de ELE?

En cuanto a contenidos, tengo unos objetivos que cumplir relacionados con los contenidos del curso que vienen dado por el currículum del centro en el que trabajo.

Más allá de los contenidos, intento que en mis clases haya un clima de trabajo agradable. Para mí es fundamental el buen ambiente en el grupo y la motivación.

## 1.5 ¿Qué pasos sigues para conseguirlos?

Intento que nadie se desanime con los errores, por ejemplo. Creo que hay que hacer ver a un alumno que el error no es un fracaso, sino una forma más de aprender y mejorar, así ganarán confianza y motivación.

También intento que ellos tengan claro su papel como alumnos y el mío como profesora. Son ellos los que tienen que aprender, ellos tienen que trabajar y yo soy una herramienta, la persona que les facilita las cosas. Tienen que ser autónomos.

## 1.6 ¿Qué papel adoptas tú como profesor/a en este proceso?

Como una guía o herramienta

## 1.7 ¿Cuál debe ser en tu opinión el papel del alumno/a?

Todavía muchos alumnos esperan todo del profesor. Piensan que el profesor es la fuente de sabiduría y que con escuchar ellos van a aprender. No creo en el alumno pasivo, sino en uno que además de aprender la lengua va adquiriendo autonomía y aprende a aprender.

## 1.8 ¿Cómo introduces lengua nueva en clase? ¿Por qué?

Activando conocimiento previos de los alumnos. Nadie parte de cero; igual no conocen la lengua pero podemos aprovechar los conocimientos que ya los alumnos tienen del mundo.

Normalmente utilizo imágenes o vídeo. La verdad es que pocas veces uso textos, por no decir nunca... yo recuerdo las cosas mejor si las veo que si las leo, supongo que tendrá algo que ver...



### 1.9 ¿Puedes dar un ejemplo de cómo introducirías, por ejemplo, el indefinido?

Pues lo que hago es darles datos biográficos míos, donde algunos son verdaderos y otros falsos. Ellos tienen que adivinarlos.

Alguna vez lo he presentado con fechas de acontecimientos históricos, pero la verdad es que he tenido mejores resultados con mis datos biográficos. Les gusta saber un poco más sobre el profesor (cotillas)

### 1.10 ¿Se te ocurren otras alternativas acordes con tu manera de enseñar?

No creo que haya una alternativa que sea la mejor y que por eso haya que excluir a otras.

Sí que es verdad que un método de enseñanza muy tradicional no va conmigo, pero no significa que un momento determinado no eche mano de él si es necesario.

Bueno, creo que el aprendizaje cooperativo tiene muchos aspectos interesantes: la realización conjunta de tareas, ver el aprendizaje como algo social además de académico, la motivación que implica trabajar y aprender en un grupo...

## BLOQUE 2 – LA ADQUISICIÓN DE L2

### 2.1 ¿Qué elemento crees que es imprescindible para que un alumno/a adquiera una lengua extranjera? Justifica tu respuesta.

La motivación. Si no quiere, no le interesa o lo hace obligado, creo que lo tiene difícil

### 2.2 ¿Se te ocurren otros elementos también imprescindibles? Nómbralos por orden de importancia y justifica tu respuesta.

El grado de autonomía del alumno: saber aprender y hacer buen uso de las estrategias. Creo que es fundamental.

### 2.3 ¿Crees que adquirimos lenguas de manera consciente o inconsciente?

Creo que de las dos maneras, pero más de manera consciente.

### 2.4 Muchos/as profesores/as de ELE consideran el aprendizaje de reglas de gramática un elemento imprescindible para adquirir competencia lingüística. ¿Compartes esta perspectiva?

Creo que es una parte más de la lengua, no sé si más importante que otras. Pienso que todavía existe la creencia de que la gramática es aprender las reglas de forma pasiva.

### 2.5 ¿Para qué sirven en tu opinión los ejercicios de práctica formal?

Creo que dan seguridad a los alumnos. Fijan y sistematizan estructuras y se sienten preparados para utilizarlas.

### 2.6. En caso de utilizarlos en tus clases... ¿Cómo son? ¿Cuándo los utilizas?

Contextualizados y ejercicios en los que tengan que pensar. Hay muchas actividades en las que los alumnos apenas tienen que entender para escribir la forma o la estructura correcta, por lo tanto, ¿de qué les sirve ese ejercicio? Realmente no demuestran que saben.

## BLOQUE 3 – LA PLANIFICACION Y SECUENCIACION DE ESTRUCTURAS DIDACTICAS

### 3.1 Cuando trabajas con un grupo a lo largo de uno o varios cursos... ¿Reconoces algún hilo conductor que te ayude a planificar tu actividad docente? ¿En qué consiste?

Primero el programa y el manual que establece el centro y después las horas de clase que tenemos. Básicamente miro qué contenidos tenemos para ese curso y de cuánto tiempo disponemos. Los alumnos tienen que hacer un examen al final del curso, por lo tanto el tiempo en mi caso es muy importante.

En mi caso, el programa dado ya está adaptado al nivel del curso según el Marco.

### 3.2 ¿Qué tomas como unidad de planificación? ¿En qué consiste?

El manual que uso es un manual que sigue un enfoque por tareas. Para planificar mis sesiones de clase tengo que tener en cuenta la tarea final y a partir de ahí los contenidos necesarios que tendrán que manejar los alumnos para poder realizarla.

### 3.3 ¿Cómo estableces sus límites?

El límite lo marca el tiempo del que disponemos

### 3.4 ¿Cuándo planificas? Puedes marcar varias opciones y escribir un comentario:

Antes del inicio del curso  Al inicio de una unidad didáctica  Antes de una sesión  Después de una sesión  Al final de una unidad didáctica  Al acabar un curso

#### Comentario:

Si tengo varias sesiones ya planificadas puede que después de una sesión haga alguna variación en la planificación de la siguiente.

### 3.5 ¿Planificas diferentes aspectos en diferentes momentos citados anteriormente?

Al inicio del curso: hago una planificación general. Tengo en cuenta los contenidos del programa, el material y el tiempo.

Al inicio de la unidad: tengo en cuenta la tarea y planifico los contenidos según el tiempo que tenga para esa unidad.

Antes de una sesión: planifico la clase de ese día.

### 3.6 ¿Con qué frecuencias haces cambios en planificaciones? ¿Por qué?

Cambios durante la clase: a veces hago cambios; según los alumnos, su ritmo, su actitud, la motivación de ese día, si les interesa en tema o no...

Cambios después de la clase para futuras planificaciones: depende del grupo y del resultado de las actividades que haya hecho.

### 3.7 ¿Por dónde sueles empezar a planificar una unidad didáctica? ¿Cómo sigues?

Empiezo por el final, es decir, por la tarea y luego veo qué contenidos se necesitan para realizarla.

### 3.8 ¿Qué actividades sueles proponer al principio de una unidad didáctica? ¿Cuáles al final?

Al principio son más guiadas, de práctica menos libre y según avanzamos las actividades van siendo más abiertas, dejando al alumno más libertad de producción.

### 3.9 ¿En qué te basas para hacer en una unidad didáctica un tipo de actividades antes que otras?

Si al principio de la unidad propusiera actividades de práctica libre, los alumnos no serían capaces de realizarlas y se desanimarían...

Creo que es sentido común, si no sabes cómo hacer una cosa, ¿cómo la vas a hacer?

### 3.10 ¿Por donde empiezas a planificar una sesión?

Miro los contenidos para esa sesión y el tiempo que tenemos para la clase.

### 3.11 ¿Qué actividades tiendes a poner al inicio de una sesión? ¿Cómo sigues?

Al principio actividades de práctica controlada para ir pasando a actividades más libres a lo largo de la sesión

### **3.12 ¿Recurres a planificaciones de cursos anteriores para planificar clases posteriores?**

**Sí, guardo todas las planificaciones**

### **3.13 ¿Qué sacas estas consultas? ¿Con qué frecuencia?**

**Recurro a antiguas planificaciones siempre que tengo un nivel que ya he trabajado o unos contenidos ya dados.**

**Para mí, una planificación hecha y guardada es trabajo no hecho en balde. Obviamente no quiere decir que cuando haces una planificación vas a trabajar esos contenidos ya así siempre, pero sí tienes una base para la siguiente vez que te toque trabajar ese tema.**

**¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!**

## **ANEXO 3: Cuestionario de la profesora Marmitako**

### **CUESTIONARIO PARA EL ESTUDIO SOBRE LA INFLUENCIA DE LOS CONOCIMIENTOS, PRESUPOSICIONES Y CREENCIAS DEL PROFESORADO DE ELE EN LA SECUENCIACION DE SUS CLASES**

El siguiente cuestionario constituye una herramienta para la elicitación y recogida de datos que se utilizarán para realizar un estudio de caso sobre la influencia de los conocimientos, presuposiciones y creencias de dos profesoras de ELE en la planificación y secuenciación de sus clases. El propósito de este estudio es arrojar luz sobre los factores que llevan a las profesoras informantes a secuenciar sus clases de diferente manera, todas ellas igualmente respetables. No se considerarán por tanto unas respuestas más acertadas que otras, y la sinceridad a la hora de responder será lo más apreciado para los objetivos del estudio. Todos los datos se tratarán de manera confidencial. Muchas gracias por tu colaboración.

AL PRINCIPIO DE ESTE CUESTIONARIO ENCONTRARÁS UNA CASILLA PARA QUE LA COMPLETES CON EL PSEUDÓNIMO QUE TÚ ELIJAS. A CONTINUACION TIENES VARIAS PREGUNTAS ESTRUCTURADAS EN TRES BLOQUES TEMÁTICOS. POR FAVOR, REFLEXIONA ANTES DE RESPONDER CADA PREGUNTA Y CONTESTA DE MANERA SINCERA. TE AGRADECEMOS QUE EVITES RESPUESTAS CORTAS, QUE OFREZCAS CONTESTACIONES SINCERAS Y QUE LAS JUSTIFIQUES. GRACIAS.

**TU PSEUDÓNIMO**

**Marmitako**

#### **BLOQUE 1 – LA ENSEÑANZA DE L2**

##### **1.3 ¿Cuál crees que es la mejor manera de enseñar lenguas?**

Enseñar con sentido común, adaptándote a las necesidades del grupo. No creo en una metodología única que te da la receta final. Intento crear/ trabajar con contenidos y actividades atractivos para el grupo (dentro de mis posibilidades). No puedo decir que trabajo únicamente por tareas o que mis clases son una representación perfecta de la enseñanza comunicativa de una lengua. Siento que es un aprendizaje constante y lo veo de forma alejada de los avances teóricos.

## 1.2 ¿Por qué? Justifica tu propuesta.

Porque no está demostrada la eficiencia de cada método, no hay datos demostrables y cada metodología tiene sus seguidores y sus detractores dentro de los enseñantes y los aprendientes. La valoración de una metodología es algo bastante subjetivo, está relacionado con la experiencia y las creencias del profesor pero la elección de una u otra no garantizan el éxito. En muchos casos prácticos, te ayuda el sentido común mucho más que una metodología determinada.

## 1.4 ¿Qué tipos de actividades incluye el modo de enseñanza que propones?

Intento hacer clases que sean variadas, con actividades que integren varias destrezas. Me centro bastante en los gustos de los estudiantes, para mí los temas son muy importantes porque de ellos puede depender la motivación a la hora de trabajar en clase. La dinámica de clase juega un papel muy importante

## 1.5 ¿Cuáles son los objetivos de tus clases de ELE?

Intento que mis clases sean un paso más en el camino del aprendizaje, intento mantener la motivación y sobre todo intento que sean estudiantes autónomos, cosa que no siempre consigo. Otro de mis principales objetivos es crear y mantener un buen ambiente en la clase, crear un grupo compacto para atenuar el miedo al error.

## 1.6 ¿Qué pasos sigues para conseguirlos?

- Elección de temas que les resulten atractivos, o adaptar los temas que tengo que dar lo máximo posible a sus gustos.
- Variar las dinámicas de clase
- Hacer actividades en clase que favorezca el buen ambiente, intentar que se conozcan desde el principio.

## 1.6 ¿Qué papel adoptas tú como profesor/a en este proceso?

De igual a igual. Esto tiene sus ventajas y desventajas ya que algunos consideran este tipo de rol del profesor como una falta de autoridad. Este es uno de mis principios, yo estoy para ayudar, en la barca remamos todos por igual.

## 1.7 ¿Cuál debe ser en tu opinión el papel del alumno/a?

El alumno tiene que tener un papel activo y autónomo, claro que eso es una imagen y no la realidad en muchos casos.

## 1.8 ¿Cómo introduces lengua nueva en clase? ¿Por qué?

Depende del tema, con imágenes, sonidos, textos... Siempre con un sondeo, espero a que algún listillo me ayude

### 1.9 ¿Puedes dar un ejemplo de cómo introducirías, por ejemplo, el indefinido?

Con fechas relacionadas con mi vida en la pizarra y que adivinen de que se trata o con dibujos relacionadas con mi pasado y que hagan hipótesis. Con un juego para que adivine que pasó en una fecha determinada, ya conocen otros tiempos y mucho vocabulario, pueden deducir mucha información

### 1.10 ¿Se te ocurren otras alternativas acordes con tu manera de enseñar?

Depende del grupo, de lo que haya hecho en la clase anterior, me gusta variar.

## BLOQUE 2 – LA ADQUISICIÓN DE L2

### 2.1 ¿Qué elemento crees que es imprescindible para que un alumno/a adquiriera una lengua extranjera? Justifica tu respuesta.

La motivación. Un alumno motivado aprende de forma mucho más efectiva.

### 2.2 ¿Se te ocurren otros elementos también imprescindibles? Nómbralos por orden de importancia y justifica tu respuesta.

La aptitud. Hay personas que adquieren una segunda lengua con mayor facilidad porque tiene una aptitud especial para ello. Son los dos elementos imprescindibles aptitud y actitud. Un compañero me dijo hace tiempo que los alumnos aprenden a pesar de tener un mal profesor y eso me hizo pensar mucho. Yo parto de la admiración que siento por las personas que aprenden cosas nuevas y mucho más si es una lengua.

### 2.3 ¿Crees que adquirimos lenguas de manera consciente o inconsciente?

Creo que hay una mezcla de las dos formas de aprender y que el porcentaje de cada una depende de cada individuo.

### 2.4 Muchos/as profesores/as de ELE consideran el aprendizaje de reglas de gramática un elemento imprescindible para adquirir competencia lingüística. ¿Compartes esta perspectiva?

Yo hablo de deducción más que de aprendizaje. Claro que la lengua es un sistema y tiene unas reglas para que funcione, pero esas reglas no son los únicos elementos que intervienen en la comunicación y por tanto en la competencia lingüística

### 2.5 ¿Para qué sirven en tu opinión los ejercicios de práctica formal?

Para comprobar que han comprendido /lo que han deducido. Para reafirmar, para fijar y porque algunos sienten una gran satisfacción cuando consiguen hacerlos bien. Es un logro o un fracaso palpable...por tanto un arma de doble filo.

## 2.6. En caso de utilizarlos en tus clases... ¿Cómo son? ¿Cuándo los utilizas?

Normalmente los mando para casa, en clase hay poco tiempo y creo que para hacerlos necesitan sentarse solos y pensar un poquito. A veces los uso después de presentar la gramática para ver qué problemas hay

## BLOQUE 3 – LA PLANIFICACION Y SECUENCIACION DE ESTRUCTURAS DIDACTICAS

### 3.1 Cuando trabajas con un grupo a lo largo de uno o varios cursos... ¿Reconoces algún hilo conductor que te ayude a planificar tu actividad docente? ¿En qué consiste?

La experiencia de lo visto juntos, lo que conozco de ellos. Muchas veces me ayuda para contextualizar un tema para retomar...lo que conozco de mis estudiantes es siempre un comodín.

### 3.2 ¿Qué tomas como unidad de planificación? ¿En qué consiste?

Un tema/ un contenido/ una tarea final...por desgracias las unidades didácticas estrella quedaron para los museos. Siempre tiene un programa que te dice exactamente hasta dónde y qué hacer

### 3.3 ¿Cómo estableces sus límites?

El programa establece los límites, también el propio grupo. Si tienen un buen nivel, se puede llegar más lejos, explotar un vocabulario más específico...

### 3.4 ¿Cuándo planificas? Puedes marcar varias opciones y escribir un comentario:

Antes del inicio del curso  Al inicio de una unidad didáctica  Antes de una sesión  Después de una sesión  Al final de una unidad didáctica  Al acabar un curso

#### Comentario:

Normalmente antes la sesión porque siempre puede surgir algo, o encontrar algo interesante que les pueda gustar.

### 3.5 ¿Planificas diferentes aspectos en diferentes momentos citados anteriormente?

### 3.6 ¿Con qué frecuencias haces cambios en planificaciones? ¿Por qué?

Depende el contexto educativo. En la universidad o en centros educativos intento llevar la improvisación al mínimo. Pero si llevo siempre un plan B para la clase, por si están cansados o por si veo que no les interesa lo que están haciendo. Si veo malas caras pregunto sin miedo qué pasa y busco una solución... eso no viene en la planificación.



### 3.7 ¿Por dónde sueles empezar a planificar una unidad didáctica? ¿Cómo sigues?

Por el tema, cómo hacer atractivo lo que voy a hacer. De la primera impresión puede depender la motivación y por tanto el resultado final.

### 3.8 ¿Qué actividades sueles proponer al principio de una unidad didáctica? ¿Cuáles al final?

Actividades relacionadas con el sondeo de conocimientos, lluvias de ideas, explotación de imágenes...

Una tarea donde se integre lo que han visto y que los implique también personalmente.

### 3.9 ¿En qué te basas para hacer en una unidad didáctica un tipo de actividades antes que otras?

En el input/output, en que tenga una secuencia lógica y atractiva y en el tipo de destreza que requiera. No se puede pedir una actividad de expresión escrita al principio ya que no tiene las herramientas.

### 3.10 ¿Por donde empiezas a planificar una sesión?

Sondeo/ Explotación /ampliación de de vocabulario

### 3.11 ¿Qué actividades tiendes a poner al inicio de una sesión? ¿Cómo sigues?

Actividades relacionadas con el vocabulario

Compresión lectora

Audiciones /vídeos

### 3.12 ¿Recurre a planificaciones de cursos anteriores para planificar clases posteriores?

Pues realmente pierdo casi todo, y suelo hacer pequeñas variaciones.

### 3.13 ¿Qué sacas estas consultas? ¿Con qué frecuencia?

**¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!**

## ANEXO 4: Transcripción de la entrevista a la profesora Pepa

### TRANSCRIPCION DE LA ENTREVISTA A PEPA

- 1E dime: la unidad didáctica que me vas a explicar [de qué trata?]
- 1P [mm] es la unidad 6 del aula 1 del aula internacional 1 que se llama día a día
- 2E mhm
- 2P mm: dice que en esta unidad vamos a conocer los hábitos de nuestros compañeros [vale?]
- 3E [mhm]
- 3P mm yo: la he trabajado en cuatro sesiones de: unas dos horas y poco [mas o menos] cada sesión
- 4E [mhm]
- 4P mm en la primera sesión lo que hicimos fue presentar | bueno presentar un poco mm el tema de| los hábitos el día a día a grosso modo y los horarios
- 5E mhm
- 5P es lo que vimos| los horarios| las horas y las partes del día
- 6E mhm
- 6P en la segunda sesión| nos metimos ya con los verbos| con los irregulares y con los reflexivos
- 7E sí
- 7P ya más trabajo de gramática y sistematización
- 8E mhm
- 8P y| la tercera sesión| fue| seguimos un poco con el día a día
- 9E mhm
- 9P mm| y la cuarta sesión | vimos ya mas los hábitos en general
- 10E mhm
- 10P la frecuencia de: | bueno| hábitos
- 11E mhm
- 11P mm| e hicimos la tarea final también
- 12E vale
- 12P vale? | Te cuento la tarea final?

13E mm | bueno luego la vamos a ver

13P vale

14E en qué te has basado para estructurar la unidad didáctica? | para organizarla de esta manera?

14P mm| bueno| tuve en cuenta la tarea final

15E mhm

15P que es sobre hábitos |vale? mm |también vi un poco los contenidos de la unidad | y el tiempo que tenía claro

16E vale | o sea que: empezaste considerando la tarea final

16P la tarea final

17E mhm

17P y luego fui estructurando un poco como hacía ((risas)) | como hacia atrás | no?

18E bien

18P mm: o sea ver un poco qué se necesita para esa tarea final | vale?

19E mhm

19P o sea siguiendo un enfoque por tareas

20E vale| y a que tiendes entonces en la primera sesión? |mm: qué intentaste enseñar? | qué intentaste tratar?

20P la primera sesión era mas tomar contacto con | bueno |mm| refrescar un poco: la conjugación del presente de los verbos regulares que ellos ya conocen |introducir alguno porque estuvimos viendo el tema de la siesta y tal| un poco los hábitos de los españoles

21E mhm

21P entonces aparecía alguno irregular | y luego| la segunda parte de la clase eran ya las horas | las partes del día

22P mhm

22P eso | un poco

23E es decir | el objetivo global de esa [sesión]

23P [tomar] contacto

24E mhm

24P contacto con | una toma de contacto con el tema de los hábitos y la rutina | y el | y bueno| un poco el vocabulario para |para después trabajar

25E mhm |vale | para entrar | no? |en el tema

25P mhm

26E bien | bueno | me puedes contar que hicisteis ese |ese día? |en esa sesión?

26P vale| mm: empezamos con la siesta |vale?

27E mhm

27P como|bueno| qué conocían de |un poco lluvia de ideas | qué conocían de los hábitos de los españoles

28E mhm

28P siempre acaba saliendo la siesta |no?

29E mhm

29P bueno|es verdad o es|es mito o es leyenda?

30E mhm

30P entonces trabajamos con unos textos de: |de bitácora

31E mhm

31P que son unos textos donde cada |donde varias personas explican su experiencia personal |si duermen siesta o si no duermen siesta

32E mhm

32P antes tenían que contestar a unas preguntas

33E mhm

33P y luego ver |si esas preguntas que habían contestado |eran |bueno |eran correctas según los textos que luego | que luego leían

34E mhm

34P mm |después si que tenían que |hicimos una serie de actividades donde se preguntaban los unos a los otros si ellos dormían siesta |si no

35E mhm

35P vale?|un poco interacción en parejas

36E lo que pasa que en |en esa actividad |ellos si ya sabían la conjugación del presente? o:

36P del presente regular sí |sí |lo único que aparecía el verbo dormir | duermes | sí está

37E ah pero en la actividad que [le:] |

37P [si] pero en la actividad aparece | es decir| en la actividad aparece |aparece ya en la muestra de lengua |vale?

38E mhm

38P mm: segunda persona |tú duermes la siesta?

39E mhm

39P pues| no yo nunca| el tú| vale?

40E bien| mhm

40P y | la tercera persona también aparece ya

41E mhm| bien [xx]

41P o sea que [xx] |lo tenían aquí

42E se lo das

42P lo tenían aquí

43E se lo estas dando |bien | entonces el objetivo de esa actividad | entonces |cuál sería?

43P mm: | toma de contacto

44E mhm | vale

44P vale? | con el |con el tema de los irregulares| que aparecía ya un verbo irregular | y:

45E mhm

45P y bueno | conectarlo con el tema que estamos tratando que era la siesta y los hábitos

46E vale

46P de los españoles

47E mhm

47P vale?

48E mhm

48P mm| siguiendo con los hábitos |mm| veíamos un vídeo de: |también de bitácora de: | de guillermo

49E mhm

49P el día| o un día normal en la vida de guillermo

50E mhm mhm

50P vale? | antes hacíamos una lluvia de ideas |de cómo sería la vida normal | un día normal en la vida de este chico| un estudiante de danza

51E mhm

51P y | después de ver el vídeo si que hicimos una lista de | las actividades que hacía | aunque bueno yo solo les pedí los infinitivos

52E mhm

52P porque me interesaba |me interesaba sobre todo que con esta actividad |luego poder conectar el tema de las horas y las partes del día | que era lo que íbamos a ver también en ese\

53E mhm

53P esa sesión

54E mhm

54P mm | vale | veíamos las actividades que hacia guillermo | pues | levantarse desayunar ir a trabajar

55E mhm

55P y los horarios

56E mhm

56P que aparecen en el vídeo | a qué hora hace guillermo y esas cosas

57E mhm

57P vale?

58E mhm | vale | y por qué se lo pedías solamente en infinitivo?

58P mm | bueno| no me quería meter el primer día con la conjugación

59E mhm

59P porque además no teníamos tiempo

60E sí

60P es una sesión de dos horas | que queda en dos horas y poco más | no quería meterme en eso pero: | pero bueno | si que también quería que fueran cogiendo vocabulario de: pues los verbos que íbamos a tratar al día |la siguiente sesión

61E mhm

61P verbos de rutina diaria como desayunar levantarse despertarse salir del trabajo | todos esos verbos que salen | con los que vamos a trabajar

62E mhm | bien

62P pero no quería meterme con la conjugación

63E bien

63P eso sí

64E o sea que visteis el vídeo y:

64P si

65E y listasteis|no?

65P si|y a que hora hacen cada cosa

66E bien mhm

66P y luego una actividad para preguntar al compañero a qué hora

67E mhm

67P a qué hora | pero se lo doy ya todo

68E mhm

68P o sea|a qué hora te levantas | empiezas a trabajar

69E mhm

69P sí que está segunda |o sea conjugado en la segunda persona | pero realmente se lo doy

70E mhm

70P se lo doy yo

71E vale

71P vale?

72E o sea que le objetivo: entonces de esta [actividad]

72P [vocabulario]

73E vale | mhm

73P vocabulario| y |y bueno | conectar con la:| con las\

74E mhm

74P con las horas del día | pero vamos |básicamente coger vocabulario del día a día | de la rutina diaria

75E mhm| o sea que veo que tú utilizas mucho ejercicios de interacción mucho para | para fijar vocabulario

75P si | mhm |si| mm: |aquí ya viene |en esta actividad donde se tiene que preguntar a un compañero están ya| realmente se lo doy hecho |la segunda persona |no?

76E mhm

76P también eso les puede facilitar el | el trabajo de después | sistematizar las formas

77E vale | mhm | porque ya les suena | no? [xx]

77P [si] | pero bueno el primer día no era mi intención esa

78E vale | mhm | bien

78P vale?

79E xx algo mas en esa sesión?

79P si | después mm| |ah mm |sí| lo que también quería hacer eran las horas | vale?

80E mhm

80P sí que | como vimos las horas en el vídeo de guillermo

81E mhm

81P vale?|que salen aquí|a las cinco|a las diez|a las| a las seis | vale?

82E mhm

82P pues hicimos un par de actividades |mm| con | sobre las horas y las partes del día\

83E mhm

83P vale?|unas actividades muy sencillitas

84E mhm

84P mm | que| donde: |bueno | donde vienen |vimos un poco como funcionan las horas en español

85E mhm

85P vale? | las partes del día | y luego ellos tenían que:|tenían una actividad donde:|tenían que decir | tienen una serie de relojes

86E mhm

86P y tienen que decir al compañero qué hora es y tienen que localizar de qué reloj se trata

87E mhm| o sea que es otra interacción | [no?]

87P [si] |si |eso fue además el final | o sea que un poco:|eso es lo que hicimos y:

88E mhm



88P también un poco para | bueno | aligerar así el final de la clase ya

89E vale | una cosa las horas se las diste tu o las sistematizaron ellos a partir de algún material?

89P mm | las di: | bueno les di esto | donde aparecen | donde aparece claramente cómo funcionan |es decir |Y cuarto Y veinte MENOS |

90E mhm

90P el sistema de Y | menos

91E mhm | vale

91P y media y todo eso/

92E mhm

92P y ||mm||hicimos | la audición

93E mhm

93P si

94E vale

94P si|hicimos la audición que viene en la pagina cincuenta y dos

95E vale

95P vale?

96E o sea |primero |primero se lo diste [para introducirlo]

96P [si]

97E y después hicisteis la audición

97P si

98E mhm | y porque no lo hiciste al revés?

98P primero la audición? |con este grupo no\ ((risas))

99E ((risas))

99P con este grupo no: porque: ||mm| porque no creo que: |mm les costaría mas

100E mhm

100P mhm | sí se agobiarían

101E mhm | vale

101P sí

102E o sea que preferiste entonces | pues eso | dárselo primero [sistemizado]

102P [sí] | mm hombre con las horas nunca hay muchos problemas la verdad

103E mhm

103P entonces | bueno | entendieron perfectamente que cuándo era Y y cuándo es [menos / y]

104E [((risas)) menos mal]

104P y | y punto | y luego hicimos la audición para practicar un poco y luego practicaron entre ellos

105E bien mhm

105P porque así ellos | vamos | este grupo: |se siente más seguro así

106E mhm vale| y entonces eso fue digamos lo que es la primera sesión

106P sí

107E y les pusiste deberes de algo?

107P mm |sí | esto

108E lo de:

108P la actividad de la página cincuenta y uno de animales | ah bueno |esta actividad/

109E sí

109P que es mm | nada | tienen que leer la descripción de cada animal y | ver qué animal es/

110E mhm

110P vale? |o sea tampoco: | tampoco es que de [mucho:]

111E [o sea] con los hábitos | con los animales/

111P sí

112E bien

112P y |mm|sí| tenían que hacer con los | mm | esto que habíamos visto con lo del vídeo de | de guillermo

113E mhm|lo del bailarín

113P sí | mm | vale? |la lista de verbos que habíamos hecho

114E sí

114P la tenían que completar |esto

115E vale

115P es una sistematización de la primera segunda y tercera conjugación

116E mhm

116P vale?

117E vale

117P con tres verbos que ya les | se les da

118E bien | ah:

118P es decir dos son regulares pero el ultimo es irregular que es dormir | que es el verbo que ya hemos visto

119E bien

119P vale?

120E pero es decir | ahí lo único que tenían que hacer era/

120P completar\

121E completar pero no conjugar | o sea es simplemente /

121P mm | ah vale | sí sí

122E tenían que conjugar?

122P (lee el enunciado) si | es decir | verbos con AR verbos con ER verbos con IR

123E ah vale | o sea que no era [conjugar]

123P [no]

124E era solamente:

124P era recopilar el vocabulario [que habíamos visto] y:

125E [vale] y ya los ibas preparando a lo mejor [no?]

125P [sí]

126E muy bien | y: la segunda sesión?

126P la segunda sesión?

127E el objetivo de esa: | de esa sesión | cuál era?

127P bueno esa sesión fue: | | estaba centrada en las formas

128E o sea ver la:

128P o sea en ver | en ver la conjugación de los irregulares y de los reflexivos también

129E mhm

129P mm o sea realmente en esa sesión lo que veíamos era | el día a día | vale? |era |empezamos con |con el texto |con un texto que hay en la pagina cincuenta y cuatro que es sobre horarios de trabajo /

130E si

130P en el que se ven tres |tres profesiones diferentes | tres mujeres con tres profesiones diferentes

131E mhm

131P al principio hicimos una lluvia de ideas para ver como pensaban ellos que era el día a día de | es una taxista una pintora y una estudiante

132E mhm para qué haces la lluvia de ideas?

132P bueno | sobre todo | para ver si mm | si el vocabulario de la sesión anterior sigue donde: |sigue activo/

133E mhm

133P y si no sigue activo activarlo/

134E sí

134P bueno | para retomar el vocabulario\

135E mhm

135P para no empezar | claro | para empezar de alguna manera y no empezar de cero no? Mm | activar vocabulario

136E mhm

136P vale? | y ampliar\

137E mhm

137P mm luego además |mm | veremos los textos y entonces también les puede ayudar para entender mejor los textos

138E mhm

138P en los textos ya están todos los verbos conjugados en la primera persona /

139E mhm

139P leen los textos hacen la comprensión lectora

140E mhm

140P vale? |mm| es muy sencilla porque sólo tienen que |que| tienen tres imágenes | tres fotos de tres mujeres y tienen que localizar quién es quién

141E mhm

141P y después hay una comprensión auditiva

142E mhm

142P de un: |el:| un chico que habla sobre una de ellas

143E mhm

143P tienen que saber quién es

144E mhm

144P mm hicimos la audición también | ah perdón | leímos los textos/

145E mhm

145P y con los textos lo que hicimos fue sacar y listar los infinitivos\

146E mhm

146P vale?

147E sí

147P mm | subrayaron los: | es decir localizaron los verbos conjugados y listamos los infinitivos

148E mhm

148P vale? | mm | y después hicimos la audición \

149E mhm vale|y el objetivo entonces de esa comprensión lectora |cuál: cuál era?

149P mm bueno yo lo que hice fue después listar los verbos |es decir| sobre todo localizar vocabulario y localizar los irregulares y los reflexivos que es lo que se va a trabajar después

150E mhm

150P vale?

151E mhm

151P mm que es | bueno | es el objetivo realmente

152E mhm

152P vale?

153E vale| y por qué metiste? | porque | dices que primero hiciste la comprensión lectora y después la comprensión auditiva no?

153P mhm

154E y por qué no empezaste por ejemplo por la comprensión auditiva antes que la comprensión lectora?

154P mm: porque: |no habrían sacado la: |no\

155E mhm

155P hombre podría haber hecho primero una lluvia de ideas |no?|con tres profesiones

156E mhm

156P después haber escuchado la audición y ver de quién hablaba

157E mhm

157P mhm | pero con este grupo no sé yo si habría sido más frustrante que otra cosa

158E vale tu crees que es mas difícil no? el:

158P sí |para este grupo con el que lo trabajé sí

159E vale mhm

159P sí| mm después: lo que hicimos fue| bueno | ellos hicieron un trabajo de sistematización de: formas

160E mhm

160P vale?| trabajabamos un |mm|con un documento que les di donde aparecían los verbos en primera persona

161E mhm

161P verbos irregulares y reflexivos

162E mhm

162P xx y los tenían que | y los tenían que clasificar

163E mhm o sea se lo estabas dando tú?

163P sí|o sea yo les di |tenían que clasificar en tres grupos | un grupo el grupo número uno

164E mhm

164P eran verbos irregulares con cambio vocálico

165E mhm

165P el grupo número dos verbos con la primera persona irregular

166E sí

166P y luego el grupo número tres eran otros verbos con otro tipo de irregularidades |otros que no entraban en ninguno de los grupos anteriores

167E mhm

167P vale?| tenían no sé si en total tenían como veinte verbos

168E sí

168P y estaban listados |mm con infinitivo y primera persona del singular |yo

169E sí

169P y ellos pues trabajaron en: | bueno trabajaron en parejas o realmente trabajaron con el compañero |mm|lo que hicieron fue clasificar estos verbos

170E mhm

170P vale? | mm| después de ver estos verbos |que ahí estuvieron trabajando un montón

171E mhm

171P vale?| mm | lo que hicimos fue conjugar algunos

172E mhm

172P vale? | es decir les daba |tenían otra tabla/

173E mhm

173P de | donde tenían irregulares y | y | tenían irregulares y reflexivos y tenían las | o sea la conjugación completa | ellos | yo les daba / |o sea ellos tenían que completarlo

174E mhm

174P no estaba completamente vacío | vale?|les daba algunas personas

175E sí

175P entonces había| o sea ellos podían deducir la la conjugación entera fijándose también en los otros verbos

176E vale |o sea quieres decir |lo que podían deducir era la persona que faltaba

176P sí

177E vale porque [la:]

177P [claro] | si estaba ducharse y levantarse pues me ducho pero a lo mejor me levanto no estaba

178E vale porque la conjugación completa ya se la habías dado en la actividad anterior

178P mm no en la actividad anterior sólo habíamos visto la primera persona

179E la primera persona

179P vale? |pero aquí |o sea | tenían algunas personas estaban |estaban puestas ya

180E sí

180P y con esas personas podían deducir las personas que faltaban

181E ah que faltaban en el verbo de al lado | porque por ejemplo le dabas ducharse y levantarse que acaban los dos en ar y [faltaban]

181P [pues y les daba] a lo mejor me ducho pero no les daba me levanto

182E vale

182P ellos podían deducir | [vale?]

183E [vale]

183P o nos duchamos pero no les daba nos levantamos

184E si | vale

184P vale? |mm y después |vale?

185E mhm

185P mm bueno también me preguntaban a mí o preguntaban al compañero claro pero la verdad es que lo sacaron bastante bien

186E sí

186P y después |mm| al final estaba bueno pues un resumen de lo que sería como la regla gramatical de todas estas irregularidades que ellos mismos completaron con lo que habían visto antes

187E vale

187P o sea ellos pudieron completar esto

188E mhm| y por qué lo?| por qué prefieres que sean ellos los que completen en vez de dárselo tu antes?

188P mm |bueno |porque: creo |creo que si ellos lo trabajan y ellos lo deducen va a ser mejor para ellos y más provechoso que si: yo les cuento un rollo y ellos miran el papel | mhm

189E más provechoso desde que punto de vista?

189P bueno desde un punto de vista didáctico sea ellos creo que |vamos creo que lo van a asimilar mejor y |si ellos son capaces de deducir eso |creo que lo van a interiorizar mejor |y creo que se sistematiza mejor

190E mhm|vale | bien



190P mm también me pasaba a mi cuando estudiaba |no? ((risas)) |creo que no sé | pues si descubres tú las cosas/

191E mhm

191P pues | se te quedan mejor \

192E vale

192P mm | y las reglas gramaticales las dedujeron ellos [totalmente]

193E [mhm] | bien

193P además es que este grupo: es un grupo que: | bueno que si están entretenidos trabajando pues | mejor | o sea que |creo que tienen que trabajar un poquito ((risas))

194E ((risas))|y después que hicisteis | de esa | después de esa: ?

194P después | bueno como ya teníamos todo | ya teníamos todas las personas

195E mhm

195P teníamos mm | si que vimos un | bueno | la regla gramatical un poco en un power point así para ver un poco las irregularidades y tal |un poco de resumen

196E sí

196P y luego |como ya teníamos todo esto y toda la conjugación completa |hicimos el juego de la rana

197E mhm

197P que es un juego | bueno | es otra actividad de sistematizar

198E mhm

198P vale? | lo que pasa que bueno de manera más: | más lúdica y más : no?|es un juego como un tipo oca |de oca en oca donde tienen en cada casilla un verbo y una persona y según caigan en esa casilla tienen que conjugar lo que les toque | vale?

199E bueno de sistematizar y también [de:]

199P [si] y también de repetir y de: fijar

200E vale o sea que es como un mecanizar [no?]

200P [sí] y: | bueno por hacerlo más:\

201E bueno | vale | y tu crees que esas practicas ayudan? |de repetir y mecanizar?

201P pues: yo creo que | bueno es que si no qué haces? lo aprendes y lo guardas y lo miras?

202E ya | mhm

202P no?

203E sí

203P vamos yo creo que: |yo creo que sí |y también si se hacen de una forma mas lúdica pues también | no sé| también pueden motivar más | pues porque se ríen o: mhm | pienso que sí

204E vale | ese día te dio tiempo a hacer algo mas?

204P no | no mm vimos los |creo que para terminar vimos los animales que les había mandado el día anterior que leyeran

205E mhm

205P pero vamos es una actividad bastante | bastante light

206E mhm | vale

206P vale?

207E o sea que es el cierre por así decirlo [no?]

207P [sí]

208E bien | les diste deberes ese día?

208P mm | |pues los deberes los | actividades que vienen aquí al final

209E mhm

209P que vienen en la parte de ejercicios |de: |santi

210E mhm | vale que es el ejercicio once | que tienen que describir |no?

210P no |santi no | perdona| santi se lo di la siguiente vez | sí |mm no | les di estos | vale? | las actividades estas que hay en la parte de ejercicios de: conjugar | vale?

211E mhm

211P de sistematizar

212E vale o sea que xx

212P en plan repaso

213E muy bien

213P repaso en casa

214E vale mhm

214P vale? |de irregulares| de reflexivos| y luego aquí primeras personas |de verbos que son |mm irregulares en la primera persona |un poco de todo\|vale?

215E completar tablas verdad?

215P si | es de completar tablas | mhm

216E mhm | muy bien | bueno | esta fue la segunda sesión | o sea que la segunda sesión el objetivo era | era gramatical

216P sí

217E era formal

217P sí

218E vale | y la tercera sesión?

218P la tercera sesión mm | seguíamos con | con el tema de la rutina diaria

219E mhm

219P vale? | entonces quería introducir también | mm bueno | recursos para expresar la secuencia del día a día

220E mhm

220P vale? | mm empezamos retomado un poco | todo lo | todos los verbos que habíamos visto el día anterior | la semana anterior | porque habíamos visto un montón

221E mhm

221P ((risas)) muchísimos | mm bueno | con los del juego de la rana sobre todo vale? | mm | y luego empezamos con la actividad que viene en la página cincuenta y dos de un día normal

222E mhm

222P vale?

223E o sea primero entonces repasasteis vocabulario y:

223P si bueno repasamos vocabulario y | con las | sí | repasamos verbos conjugados

224E vale

224P vale? | o sea también más que nada para repasar el vocabulario y además lo que habíamos visto que era la conjugación

225E vale

225P vale? | mm

226E y después pasasteis me has dicho a esta audición no?

226P mm | si xx | a sí vale | mm si un día normal | es una actividad donde se ve un día normal para un profesor de enseñanza secundaria

227E mhm

227P vale? |mm | vienen varias actividades ellos tienen que completar a que hora hace esas actividades

228E mhm

228P y bueno |y luego escuchar la audición

229E mhm |o sea es una comprensión auditiva

229P si es una comprensión auditiva | las horas ya las conocían | los verbos que vienen aquí también los habíamos visto la |el día anterior

230E sí

230P mm y /.../ es el día a día de merche

231E entonces era una comprensión auditiva y: qué pedían en esa comprensión auditiva?

231P mm bueno en esa comprensión auditiva pedían |que se levanta |o sea a ver | el vocabulario del día a día | les daban realmente seis verbos | levantarse empezar |y las horas |tenían que poner también las horas

232E vale

232P vale? |entonces bueno comprobar si lo que habían escrito se correspondía con la audición y también se veía un poco | que ya lo habíamos visto la sesión anterior |pero se veía también como funcionan estos verbos con se | vale?| estos verbos

233E mhm

233P aunque bueno ya lo habíamos visto | pero para | para reforzar un poco |vale?

234E mhm vale

234P mm |sobre todo en tercera persona |porque hablan de merche en este caso

235E sí

235P vale? | mm después |mm veíamos la actividad que esta en la página cincuenta y cinco | que es la actividad siete que se llama primero después luego

236E mhm

236P vale? |donde se sigue viendo el día a día pero se ven ya recursos para secuenciar ese día a día

237E mhm

237P vale? |mm pues primero no sé que | después mas tarde | todos estos recursos para secuenciar

238E mhm

238P mm Y veíamos | después hacíamos las actividades del señor armonía

239E mhm

239P vale?

240E vale | entonces primero hiciste la comprensión auditiva | y el objetivo de la comprensión auditiva entonces que era?

240P era | mm | bueno ellos como tenían que | que | o sea realmente | era un día normal en la vida de un profesor de secundaria

241E mhm

241P vale? | ellos tenían que | les daban seis verbos y tenían que ver a que hora según ellos hacían esas cosas

242E mhm

242P vale? entonces con la audición tenían que comprobar si esas | | bueno lo que habían dicho ellos | no sé | esas hipótesis | pues si era correcta o no | realmente eran verbos que ya conocían

243E vale

243P vale? o sea ya los habían visto en la sesión anterior | y bueno | y las horas también las conocían así que entonces era un poco reforzar todo ese vocabulario que habíamos visto

244E vale

244P vale? | y hacer sobre todo hincapié en estos verbos reflexivos | que es también a veces lo que mas | lo que más les cuesta

245E mhm

245P y que además algunos reflexivos sean irregulares además

246E vale

246P vale? | realmente vocabulario nuevo había cero | porque ya lo habíamos visto | entonces era mas de refuerzo mhm | vale?

247E vale | y después te metiste decías en un ejercicio para?

247P para ver la | cómo secuenciar | ya que habíamos visto en la | en la audición como era la secuencia de un día | no? | veíamos como era un día normal en la vida de merche /

248E mhm

248P vale? | pues mm por enlazarlo con esta otra actividad que | en esta actividad se veían los recursos para poder expresar esta secuencia de actividades cotidianas

249E o sea que hiciste una pequeña transición ahí | no?

249P si | sobre todo además porque luego quería hacer las actividades del señor armonía que están también centradas en esa secuenciación del día a día

250E vale

250P vale?

251E y cómo es esa actividad del primero después y luego?

251P mm | pues ((risas)) | pues no me acuerdo realmente | espera mm | no me acuerdo

252E ah me parece que era la de ordenar cosas que haces [por la mañana no?]

252P [si] si | yo normalmente mm normalmente hago primero no sé que | después desayuno | vale? | pero los días de | los fines de semana desayuno primero

253E mhm

253P ver estos recursos no? de primero | después | a las ocho voy a trabajar

254E si

254P vale? [todo eso]

255E ya sé

255P no me acuerdo exactamente [como :]

256E [si la de] primero me maquillo después me lavo los dientes | ya sé cuál es

256P mm no me acuerdo si la hicieron en parejas

257E mhm

257P mm

258E vale | bueno | y después pasasteis a | o sea | la cosa es que | trabajasteis mm la secuenciación de actividades cotidianas y después pasaste a la actividad del señor armonía | en que consiste la actividad esa?

258P mm bueno se: | principalmente se trabaja sobre un vídeo

259E mhm

259P antes de ver el vídeo se les da el vocabulario

260E mhm

260P del | es un día en la vida del señor armonía

261E mhm

261P se les da el vocabulario DE las cosas las actividades que hace

262E mhm

262P ellos tienen que numerar qué hace primero qué hace después

263E mhm

263P mm no sé si son dieciséis o veinte cosas una cosa así | entonces luego viendo el vídeo tienen que comprobar si su orden de actividades es correcto o no

264E ah vale

264P vale? | es decir poner la lavadora | lo primero que hace es poner la lavadora o lo primero que hace es apagar el despertador?

265E mhm

265P [vale?]

266E [vale] | pero en ese vídeo se habla o: ?

266P no | es un vídeo que mm simplemente tiene música | es decir ellos no | realmente | es totalmente visual | no tienen que entender | vamos | además ellos se alegran muchísimo de que no tienen que | de que no haya | de que no hablen

267E mhm vale

267P vale? simplemente tienen que | o sea | ellos antes han tenido que ver ese vocabulario | pues preguntan el vocabulario o se lo preguntan a un compañero o lo miran | porque sí que hay vocabulario nuevo | hay mucho que ya conocen pero hay también vocabulario nuevo vale? entonces luego ven | pues esas actividades las ven en el vídeo

268E vale

268P vale?

269E entonces ellos | la dinámica como es? cuando están ordenando esas actividades?

269P mm lo hacen | normalmente lo hacen con el compañero

270E mhm

270P cuando están ordenando las actividades porque además hay | ya te digo que hay verbos nuevos entonces siempre preguntan al compañero o me preguntan a mi o normalmente trabajan pues con el compañero

271E vale y están utilizando entonces | mm | las palabras para secuenciar no?

271P sí

272E vale | entonces después en el vídeo?

- 272P en el vídeo comprueban que su secuencia | pues es correcta o no
- 273E vale
- 273P vale? mm | ordenamos las actividades juntos
- 274E mhm
- 274P vale? qué hace primero que hace después? | y después mm | vemos otra vez el vídeo para comprobar como está porque habitualmente siempre al final: | bueno hay veces que no está claro qué hace primero y qué hace después
- 275E mhm
- 275P además lo quieren siempre volver a ver
- 276E mhm
- 276P pues lo vemos otra vez | y después lo que tienen que hacer es | escribir un texto con | un texto de que es lo que hace el señor armonía y entonces ahí tienen que utilizar estos recursos de primero después | sale de casa A LAS ocho de la mañana
- 277E mhm
- 277P todos estos recursos que hemos visto antes
- 278E vale
- 278P en la expresión escrita
- 279E mhm
- 279P que no deja de ser | realmente es bastante guiada porque tienen que | se pretende que utilicen el vocabulario que han | es decir los verbos | lo que hace el señor armonía en tercera persona obviamente
- 280E vale
- 280P vale?
- 281E o sea que el objetivo entonces de esa expresión escrita sería?
- 281P practicar vocabulario | es decir los verbos | las formas de los verbos que hemos visto y todos estos recursos para secuenciar [el día a día]
- 282E [vale] | y dices entonces que es muy controlada
- 282P mm | bueno | yo pienso que es | sí | porque: a ver lo único que ellos | pueden improvisar por así decirlo sería | qué pongo? un primero o un después o pongo un mas tarde?
- 283E vale
- 283P no? | o sea los verbos realmente los tienen | claro que pueden | pueden ampliar



284E ya

284P pero pocos lo hacen | la verdad

285E ya | entonces cuando les explicas la actividad les muestras eso | los recursos que tienen

285P sí

286E y les dices simplemente que es poner en orden el vocabulario [xx]

286P [o sea] que con los verbos que tienen | tienen que escribir el texto | es decir | lo que hace el señor armonía lo tienen que contar en tercera persona

287E vale mhm

287P se les da siempre el comienzo del texto

288E sí | y por ejemplo mm en vez de | en vez de hacer una actividad tan guiada el | proponer quizá que ellos hagan una expresión escrita sobre su propia vida diaria?

288P mm sí pero se lo pondría | mm el texto este lo hacemos en clase

289E mhm vale

289P se lo propondría como deberes | por ejemplo

290E mhm vale

290P pero sí que lo hacemos en clase porque escriben poco/

291E mhm

291P mm y: tienen que: | y al final tienen que hacer en un examen una expresión escrita/

292E sí

292P y: y bueno creo que también a veces trabajar la expresión escrita en clase | mm a ellos también les tranquiliza un poco | porque mm vemos juntos pues todos estos recursos para secuenciar

293E mhm

293P y bueno | y llevarse ellos a casa un texto que ellos han producido y que mm les sirva como | no se | como un modelo por así decirlo y que además PIENSEN en clase | que sean capaces de pensar y producir ellos un texto | pues | bueno

294E sí pero de todos modos | mm | el darles esa actividad tan controlada/

294P mhm

295E que sería la del señor armonía en tercera persona con mm esos recursos para secuenciar en vez de proponerles por ejemplo algo mas libre | que escriban sobre ellos mismos | por qué tú les propones en clase algo TAN controlado en vez de algo mas libre?

295P mm | bueno | por |además seguir con mm el tema y aprovechar la mm actividad del señor armonía y también para controlar yo hasta que punto son capaces de |no?| de o sea | manejan los recursos que tienen | manejan la conjugación y | para controlar yo para que ellos se den cuenta de |bueno | pues de lo que tienen que |de lo que están haciendo realmente

296E vale

296P a ellos yo creo que les tranquiliza de verdad | hacer un texto así aunque sea tan tan controlado | el hacerlo en clase y que yo también este allí y pueda en el momento decirles pues mira mejor así o mejor así

297E mhm vale mhm | ese día te dio tiempo a hacer algo más?

297P mm pues al final |la ultima actividad que viene en esta del señor armonía es |es un poco o sea realmente rompe un poco |o sea no tiene nada que ver con el tema del día a día

298E mhm

298P es una ficha | es una ficha de datos personales sobre el señor armonía |que bueno que es lo que hicimos

299E mhm

299P realmente es para una página de contactos o el señor armonía busca amigos

300E mhm

300P entonces tienen que rellenar ellos |como han visto ya al señor armonía conocen lo que es su día a día |ven como viste | como vive | como: | en lo que trabaja | pues ellos escriben sobre sus acciones o un poco | un poco así | realmente no tiene nada que ver con el tema del día a día

301E mhm

301P pero bueno | también es una manera de romper así y hacerlo un poco | un cierre un poco mas |mas light |son cosas que ellos ya supuestamente saben |además

302E o sea que digamos que es | es bastante mas fácil | no? |esa actividad

302P sí

303E o sea que en teoría la podrían haber hecho ya a lo mejor hace |o sea| seis meses antes

303P sí

304E cuando vieron pues los gustos y todo eso

304P sí sí sí| habla de |tienen un pequeño hueco para rellenar gustos y aficiones mm datos sobre el carácter | bueno | un poco repaso y:\

305E y por qué prefieres entonces | dejar el tema de la rutina de secuenciar del presente?|por que prefieres cambiar en esa explotación el tema?

305P ya | hacer la ficha?

306E hacerlo mas fácil? sí

306P porque ya hemos hablado del día a día de merche

307E mhm

307P ya hemos hecho la secuenciación en la otra actividad | ya hemos hecho el día a día del señor armonía | entonces | bueno | no sé | creo que también romper un poco: no?

308E sí

308P porque otra actividad de EL DÍA A DÍA DE equis ((risas)) | aunque sea del día a día \

309E y tú crees que hubieran sido capaces ese día de seguir con algún otro tipo de actividad que tuviera que ver | en la que tuvieran que utilizar de manera mas libre el presente o :?

309P pues no lo sé | la verdad | no sé | no creo | mm | no\

310E mhm

310P o sea | mm | tampoco | igual seria un poco como repetir repetir sobrecargar no? | no sé | no:

311E vale | pero bueno | a pesar de que sea quizá el mismo tema [tú crees]

311P [algo ya] más libre

312E quiero decir | tú crees que hubieran estado en condiciones de hacer algo más libre? | o crees que:?

312P no\|no\|este grupo no\

313E vale| por qué? |que crees que: les falta?

313P mm buff |les falta: |les falta iniciativa |les falta |es un grupo | hay que llevarles

314E mhm

314P mhm| les falta |tienen |un poco |les falta motivacion yo creo | yo creo que están motivados pero son un poco |les falta trabajo

315E ya pero digo a nivel |o sea ya a parte de nivel motivación a nivel pues de: ser capaces o no ser capaces | de tener los recursos o poderlos utilizar |tu crees que en ese momento por ejemplo después del señor armonía hubieran podido hacer ?

315P hombre ya han hecho una actividad de expresion escrita

316E mhm

316P en clase

317E sí

317P aunque sea |no sé |aunque sea bastante controlada eso requiere un esfuerzo

318E pero tú crees que una practica de interacción oral en la que no se lo des conjugado |en la que ellos tengan que preguntar a los colegas pues |como es su vida |tú crees que la hubieran podido hacer? |mm con corrección y de manera fluida o crees que les faltaba todavía mas practica?

318P pues sí mm estaban todavía un poco: verdecitos

319E vale

319P mhm

320E o sea que |como hiciste entonces para |porque la siguiente sesión que era la cuarta sesión ya era [la de las tareas finales]

320P [sí]

321E ahí que les diste?

321P en la siguiente sesión veíamos los hábitos |bueno |no del día a día sino de manera más general

322E mhm

322P empezamos con hábitos |bueno mm qué es positivo y qué es negativo pues para una vida sana

323E mhm

323P no? |empezamos así | porque la tarea final es entregar los premios de la clase

324E mhm

324P vale?|mm

325E para prepararlos para esa cuarta sesión les diste deberes o:?

325P mm |sí |tenían de la parte del final de ejercicios tenían| mm | una actividad que es de hablar mm de la rutina que hacen ellos |que haces el sábado? o que haces | vale?|es decir ellos tienen que escribir eso |es una expresión escrita

326E mhm

326P y la actividad de santi

327E mhm

327P el día a día de santi

328E sí la de las fotos no? |esa que tienen que\

328P sí

329E que ir describiendo

329P tienen que escribir las horas y lo que hace

330E mhm | o sea que en realidad son muy controladas también

330P sí

331E y les diste algo: de practica formal o de para |machacar más los verbos?

331P pues |no me acuerdo |probablemente sí |sí | de los cuadernos de gramática/

332E vale

332P sí que tienen | sí\

333E bien | vale |entonces ya irían mejor preparados no? |para la cuarta sesión

333P si | probablemente si ((risas))

334E ((risas)) | querías hacer la cuarta | ya deberían de estarlo |bien |bueno y como empezasteis entonces? corregisteis [xx?]

334P [mm | si] corregimos |corregimos los deberes

335E mhm

335P vale? | mm la rutina de santi | y la otra actividad

336E mhm

336P vale?|y vimos estas |estas

337E porque veo que tienes apuntado eso | corregir deberes práctica formal|o sea que serán esas que decías |no?

337P si| mhm |esas||hicimos unas actividades que son de gente

338E mhm

338P de gente uno

339E mhm

339P vale? mm sobre |mm |bueno sobre hábitos |ya te he dicho que en esta sesión vamos a pensar en los hábitos pero ya mas en general |o sea no del día a día sino centrados |empezamos con vida |bueno vida sana por así decirlo no?|entonces eran |eran unas actividades donde | bueno | tenían que marcar

340E mhm

340P o sea tienen una serie de hábitos y tienen que marcar que cosas consideran ellos buenas y que cosas consideran malas

341E bien

341P vale?

342E como introdujiste esa actividad?

342P mm bueno primero hicimos una lluvia de ideas de qué consideran ellos o qué: |qué consideran ellos que es vida sana | o qué actividades considerarían ellos como | bueno | relacionadas con la vida sana o con una vida menos sana

343E mhm

343P vale? | bueno la verdad es que con este grupo mm son poco habladores

344E mhm

344P sí mm |de acuerdo? |si les enseñé algunas imágenes no me acuerdo |o si pase directamente a la actividad

345E o trabajaste a lo mejor las ilustraciones?

345P sí luego aquí ya claro |es que ya |tienen aquí unas ilustraciones y tal o sea que es bastante mm |o sea normalmente con el vocabulario es que no tienen problema

346E vale

346P vale? mhm

347E o sea lo nuevo ahí sería?

347P lo nuevo aquí es |son todas estas expresiones de | para expresar la frecuencia |es decir |bebo mucha agua ando poco |tomo demasiado café

348E bien

348P que es lo que vamos a trabajar después

349E vale

349P vale?

350E son la cuantificación

350P si

351E bien y:

351P o sea esto realmente es una excusa para ver \

352E claro |y la dinámica? como era ahí? era:

352P mm bueno esto se lo di a ellos | primero marcaban lo que |lo que querían | lo que pensaban ellos /

353E mhm

353P luego hicimos mm una puesta en común y luego preguntaban al compañero\

354E vale

354P pues yo: | como: | bueno tienen aquí una pequeña muestra de lengua vale?

355E vale

355P yo voy en bici | no tomo alcohol mhm?

356E bien

356P después tenían mm tenían tres | tres personas | tres imágenes de tres personas /

357E mhm

357P que bueno son bastante gráficas ((risas))

358E sí

358P son bastante:

359E estereotipos

359P sí sí sí | entonces | y bueno tienen aquí el | las actividades no? entonces tienen que ver pues qué actividad corresponde a cada imagen no?

360E ya están conjugados además?

360P sí ya | sí | están en tercera persona

361E sí

361P y aparecen además todos estos | el demasiado el poco el | muchos muchas | todo eso | que es lo que vamos a ver después

362E vale

362P vale? | vimos eso y después tenían que | o sea es una actividad bastante guiada/

363E sí

363P vale? donde aparecen dos imágenes

364E mhm

364P vale? dos tipos

365E estereotipos

365P estereotipo total | una chica montando en bici | un chico trabajando como loco /

366E sí

366P vale? donde tienen que completar | que se lo doy

367E vale

367P con muy mucho mucha muchos muchas |vale?

368E mhm

368P una serie de frases que tienen que completar |vale? |super super guiado

369E mhm

369P mm |ellos deducían mm cuando usaban mucho y cuando usaban muy

370E mhm

370P por lo que ya habíamos visto antes | vale?

371E mhm

371P llegaron |o sea lo dedujeron y lo completaron sin ver xx | sin ver la teoría |es decir que lo dedujeron así solos

372E mhm

372P y después lo corregimos

373E vale | y después veo una diapositiva? |no?

373P era esto

374E era esto | luego les dabas? les explicabas proyectabas? o:?

374P mm |si |o sea lo corregíamos y luego mm | teníamos | bueno | o sea les proyectaba un poco como |o sea lo que sería la teoría no?

375E la gramática

375P para dejarlo un poco mas claro | pero realmente lo: | o sea después de ver la actividad no tenían | mm no tuvieron mucho problema en deducirlo y la verdad es que lo sacan | vale?

376E vale

376P después de eso |cuando ya teníamos todos estos recursos | hicimos el test de |que viene en el libro

377E mhm

377P que es la actividad uno de cuidas tu imagen

378E ah vale mhm

378P vale?

379E o sea que es como una comprensión

379P si



380E lectora | y la dinámica es?

380P bueno el test lo tienen que contestar individual

381E mhm

381P vale? | cada uno hace su test | y luego sí que veíamos mm los resultados no? | la verdad es que lo vimos un poco en plenaria | pues quién: mm resultados A o mayoría B o mayoría C a ver quién es un desastre? quién es presumido?

382E vale | y por qué introdujiste ahí este test de cuidar la imagen? | una comprensión lectora?

382P porque | bueno | porque es una comprensión lectora bastante | o sea es bastante light porque no deja de ser un test que también les llama la atención eso de a ver qué me sale | cuida mi imagen o no? | después de haber visto esto que es bastante: | no deja de ser teoría:

383E mhm

383P pura y dura/

384E sí

384P vale? mm y además en ese test aparecen todos los | bueno los recursos que habíamos visto antes

385E mhm

385P mm además también aparecen preguntas | estas preguntas que luego podemos aprovechar para la tarea final

386E vale o sea que

386P para los premios de la clase

387E o sea que estabas dando | estabas reforzando lo que habíais visto y dando un modelo para?

387P para la tarea final

388E vale

388P de preguntas

389E mhm | bien | vale | y después que hacíais? poníais [xx?]

389P [mm] después | mm | sí | después hicimos mm | una | cuando ya teníamos todo lo de los hábitos | vale?

390E mhm

390P todo esto de muy mucho bastante todo eso

391E mhm

391P hicimos una audición que viene en gente/

392E mhm

392P vale? que | es una audición bastante larga pero lo único que les pedía era mm bueno | entender | sí en general | son tres entrevistas

393E mhm

393P entender de manera general sí: | pues si esas personas llevan una vida sana |sí y no y por qué

394E mhm mhm

394P vale? mm entonces bueno hay | en esta audición sí que hablan de | pues yo ando mucho | como mucha fruta | mm voy al gimasio :

395E mhm

395P mhm todas las semanas

396E vale | el objetivo entonces de esa comprensión auditiva?

396P mm era | sobre todo | o sea reforzar todo lo que habíamos visto

397E mhm

397P y: | bueno | básicamente eso

398E mhm

398P o sea | poner en practica mm los recursos que habíamos visto

399E mhm | lo que veo| eso| que una vez más les pones primero una comprensión lectora que era la de cuidas tu imagen| y después les pones la comprensión auditiva

399P sí

400E prefieres entonces poner primero comprensión lectora antes que [auditiva?]

400P [es que] sí | sí | mm | no sé si hubiera sido al revés yo creo que no: | no \ | o sea esta audición es bastante: | es bastante larga y:

401E mhm

401P y se habrían agobiado

402E mhm

402P mhm | sí \

403E bien | vale y después?

403P y después | hicimos mm una lista | bueno la verdad que es una actividad de la parte de ejercicios | que es una lista de buenos y malos hábitos /

404E mhm

404P vale? |mm para bueno | fijar un poco el vocabulario que habíamos estado viendo |o sea que un poco de: como se dice? zusammenfassung? ((risas))

405E ((risas)) sí de resumir

405P y entonces les pedí que en |no me acuerdo si en grupos o en parejas |o sea en grupos de tres en parejas| no se cuántos estaban |que hicieran la actividad esta donde hacen una breve descripción de cuatro chicas

406E mhm

406P una es la presumida | otra es muy deportista | otra | vale? |tienen que hacer una descripción muy breve y a cada grupo le di una de esas chicas

407E vale |o sea que era:

407P es una expresión escrita pero es | mm | realmente es muy cortita vale?

408E mhm

408P simplemente escribir cuatro o cinco cosas que estas chicas hacen

409E vale

409P vale? |pues la presumida pues que pues cosas de presumida vale?

410E tenían que utilizar otra vez todo lo que habían\ | [vale]

410P [sí] |vale | utilizan otra vez pues se maquilla mucho/

411E sí

411P vale? |mm entonces a cada grupo o a cada pareja pues le daba el premio correspondiente | pues si le había tocado la deportista pues le daba el premio a la mas deportista

412E mhm

412P vale? | para que luego ellos |o sea tenían que mm o sea para la tarea final

413E es decir que enlazaste lo que es la expresión escrita

413P sí

414E con la tarea final no?

414P si | mhm | todo

415E y qué tenían que hacer entonces en la tarea final?

415P en la tarea final a cada uno les entregaba un premio| cada uno era encargado de entregar un premio| para eso dependiendo del premio que tuvieran pues tenían que hacer una serie de preguntas

416E mhm

416P si tenían el premio al más juerguista pues tenían que hacer una serie | tres o cuatro preguntas | cuatro o cinco preguntas no me acuerdo | o sea no muchas no?

417E mhm

417P que luego tenían que hacer a sus compañeros y entre los entrevistados tenían que elegir al más juerguista y entregar ese premio

418E vale

418P vale? | bueno pues ahí se ponía en practica todos los recursos que habíamos visto de frecuencia | los verbos irregulares por supuesto | todo

419E vale | o sea que esa sería | fue la actividad final

419P sí | eso fue la actividad tarea final

420E y el cuestionario entonces lo escribían ellos o se lo dabas tu? o: ?

420P mm no el cuestionario | bueno | yo les daba mm el premio en plan diploma con un espacio para poner el nombre

421E sí

421P y les daba también como una plantilla vacía para que ellos pudieran escribir las preguntas y escribir nombres que fueran un poco relevante para ellos | realmente ellos tenían que mm si eran dos o tres tenían que entrevistar a los otros compañeros no?

422E mhm

422P entonces la idea era que mm cada miembro del grupo entrevistara a algunos y luego se juntaran y que pusieran la información en común y dijeran | ah pues mira fulanito es el mas juerguista | pues se lo damos a fulanito | no?

423E vale | o sea que esto digamos que es mm el final no?

423P sí

424E de la unidad

424P sí

425E bien | bueno | y vale | un par de preguntas que tengo todavía es | tu observas entonces que cuando ellos trabajan | por ejemplo practicas formales /

425P mhm

426E tú les ves luego mm que utilicen esos recursos mas fluídos? | o que los utilizan más automáticamente?

426P mm bueno | a este grupo mas seguros | mhm

427E vale

427P mas seguros \ | fluidos mm ((risas))

428E ((risas))

428P mm hombre | sí\ | depende es que era un grupo en el que había de todo || pero más seguros sí\ | más seguros sí | mm | cuando ellos lo han trabajado y han entendido por qué

429E mhm

429P o han visto que ellos mismos han visto | cómo funciona

430E mhm

430P vale? creo que sí | creo que les da más seguridad

431E vale|o sea que tú

431P sobre todo en temas como mm este tema | que es el presente de los verbos irregulares y reflexivos| que es como de repente millones de grupos | cambio vocálico | no es algo que les viene: | que de repente

432E o sea tú crees realmente | tú mm observas que cuando ellos entienden las reglas y las practican todas de manera formal |hacen práctica formal les notas más seguros más fluidos

432P cuando lo deducen ellos

433E cuando lo deducen ellos

433P cuando lo trabajan ellos

434E cuando lo trabajan | vale | cuando trabajan entonces primero deducen la regla no?

434P sí

435E y después trabajan pues con deberes

435P sí

436E y hacen practicas

436P al principio |claro cuando yo les di por ejemplo esta actividad en la sesión dos de clasifica todos estos verbos

437E mhm

437P pues para al principio | dijeron pues esto es un montón no?

438E ya

438P pero bueno luego ellos mismos ven que |que les sirve | sí?

439E vale

439P o sea pienso que |sí | que incluso ellos |no sé | lo piden

440E mhm

440P vale?

441E vale | y tú crees que si en vez de hacer ese tipo de | de practicas no? |de practicas más formales que deduzcan la regla imagínate que hubieras tenido mas tiempo quizá para trabajar en clase | crees que haciendo otro tipo de actividades más orales |de interacción entre ellos|tú crees que hubieran acabado utilizando las formas correctamente también? o crees que no hubieran llegado a cumplir ese objetivo?

441P mm o sea el problema que tenemos realmente es el tiempo | o sea no tenemos | es que no disponemos de mucho tiempo

442E mhm

442P y ellos tienen que hacer un examen al final | mm tienen que hacer un examen escrito y un examen oral

443E mhm mhm

443P mm || hombre a mí claro que me gustaría hacer |no sé |actividades más de hablar en clase | más |pero no | realmente yo hice cuatro sesiones para esta unidad

444E mhm

444P cuando mm supone que me comí tiempo para las unidades siguientes

445E vale o sea que te faltaba entonces mas tiempo para [xx]

445P [el problema] es que |en el semestre pues tenemos unas horas determinadas y unas unidades que dar

446E mhm

446P y | y creo que bueno | en cuestión de tiempo: no íbamos muy bien | la verdad

447E claro | o sea que crees que es mas eficiente por eso pues dárselo pues [de deberes el organizar]

447P hombre es que además ellos tienen que trabajar en casa

448E mhm

448P sí

449E bien |bueno | mm he visto que te gusta también utilizar vídeos no? y:

449P mhm

450E visuales utilizas mm quizá mas vídeos y más:

450P bueno depende | en este caso sí que utilice un par de vídeos | si o vídeos musicales | o imágenes te refieres?

451E sí

451P si bueno depende | en este tema me cuadraban estos dos vídeos

452E mhm | y por qué | por que prefieres utilizar vídeos o [xx]?

452P bueno creo que es una manera de no sólo trabajar con el libro | que el libro esta bastante bien pero | bueno es otra forma de no centrar la atención en el libro y sino también llevar otros recursos a clase y mm que les haga a ellos más atractiva la sesión | no sé | combinar un poco todos los recursos que tienes

453E mhm mhm

453P un texto un vídeo una audición

454E mhm mhm vale

454E que sea un poco más variado también | y además pienso que | además por mi experiencia que yo soy una persona que me entra todo | o sea yo me quedo mucho con las cosas si las veo

455E mhm

455P entonces mm eso pues no se | a mí me motiva mucho si veo | si veo las cosas en imagen o en vídeo o mhm

456E mhm | y tú crees que entonces ellos también?

456P sí | habrá gente que no | que no le guste | pero mhm | creo que sí

457E vale

457P creo que algo visual pues llama más la atención y mm también se motiva más una actividad si la empiezas | si la haces a partir de un vídeo | puede ser que motive más

458E vale

458P puede ser también que no ((risas)) | pero bueno

459E ((risas)) | después he visto también que | te gusta empezar las clases haciendo repasos de vocabulario

459P si retomar un poco lo que se vio en la sesión anterior

460E mhm vale o sea que es

460P también | bueno por el | tener un continuo y por activar lo que se ha visto | por refrescar y por | bueno tenemos clase una vez a la semana

461E sí mhm

461P o sea que también | bueno| hay que activar eso

462E mhm mhm vale | luego otra pregunta que te quería hacer | cuando has comentado que | a veces que se podían agobiar no? |que si les\  
462P sí

463E dabas a lo mejor | les dejas una practica demasiado libre | o que tú crees que es demasiado libre |que te da la sensación que se pueden agobiar | que entiendes tú por agobiarse?

463P bueno mm a ver no creo que no sean capaces de hacerlo

464E mhm

464P vale? |mm lo que pasa que bueno | ellos se |no sé como que les crea una ansiedad de | de: dios mio no entiendo nada mm

465E mhm mhm

465P y no sé hasta que punto eso es |no sé| eso es bueno no? |mm| para qué crear ansiedad?

466E mhm

466P si puedes aprender relajadamente? ((risas))

467E ((risas)) vale [xx]

467P o sea no porque no sean capaces | igual son capaces

468E ya

468P no? | no se había algunas veces que me has preguntado y bueno porque no haces la audición antes?

469E ya

469P bueno pues porque se agobian

470E ya ya

470P vale? puede ser que funcionara | primero la audición y luego la comprensión lectora

471E sí

471P pero también igual me llevaría mas tiempo

472E mhm ya también

472P y tampoco

473E tenéis el suficiente

473P sí



474E pero bueno yo observo que te da un poco | que quieres evitar esa tensión [xx]

474P [sí] y | bueno y también lo controlo yo mas

475E mhm

475P claro

476E y tú crees que si | por ejemplo | si ellos cometen mas errores | tú crees que eso puede repercutir?

476P no | o sea no es que vayan a cometer errores | es que ellos piensen que no son capaces de hacerlo

477E mhm | vale

477P o sea | no porque porque | cometer errores van a cometer

478E mhm

478P y no | no | no creo que les agobie el que vayan a cometer errores | sino el que ellos piensen que no son capaces de hacer esa actividad | bien o mal | pero de hacerla

479E mhm vale

479P vale? y creo que eso es lo que les crea así mas ansiedad

480E si | muy bien | bueno | pues yo creo que con estas preguntas ya tengo suficiente ((risas))

480P ((risas)) quieres un bizcocho?

481E ((risas)) con esto y un bizcocho hasta mañana a las ocho | si hay alguna pregunta que te hubiera gustado que te hubiera hecho /

481P pues no se | la verdad es que no se me ocurre:

482E o algo que te hubiera gustado quizá elaborar más?

482P no | creo que he dicho todo | sí

483E ((risas)) lo habido y por haber

483P mhm eso

484E pues muy bien | pues muchas gracias por tu colaboración y ya hemos acabado

484P vale ((risas))

## ANEXO 5: Transcripción de la entrevista de la profesora Marmitako

### TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA DE MARMITAKO

1E bien | pues vamos a empezar | entonces dime | mm | la unidad didáctica que me vas a comentar | cuál es el objetivo de esa unidad didáctica?

1M en principio vamos a trabajar el aula uno | no?

2E sí /

2M sería la unidad seis | la rutina | la hora

3E mhm

3M los adverbios de frecuencia | cuantificadores mhm

4E sí

4M un poco vocabulario | introducir los irregulares en presente

5E mhm

5M y: los reflexivos

5E mhm | o sea que el objetivo de esa unidad es aprender todas esas cosas

5M sí | mhm | un poco hablar de su rutina y preguntar por su rutina a otra persona | mhm?

6E vale ((risas))

---

1E bueno | entonces | vamos a empezar | y me vas a comentar entonces como hiciste la unidad seis | verdad? | la unidad seis

1M mhm

2E dime de qué trata esa unidad didáctica?

2M vale estamos trabajando con aula | con el tema seis y día a día | no? | y la finalidad es introducir los verbos irregulares en presente/

3E mhm

3M que los estudiantes aprendan a hablar de su rutina | su vida cotidiana | así como preguntar a los compañeros por sus costumbres

4E mhm

4M también un poco hablar de la frecuencia no? | adverbios de frecuencia y | en general no se | desenvolverse en esas situaciones

5E vale | cuántos días estuviste con esa unidad?

5M cuatro | mhm? | realmente hubiéramos necesitado más porque son duros

- 6E mhm ((risas))
- 6M ((risas)) pero cuatro mhm?
- 7E vale
- 7M porque hay un programa que seguir que es bastante estricto
- 8E vale |y cuando empezaste a estructurar |a organizar la unidad didáctica mm| en qué te basaste por ejemplo para organizar lo que ibas a hacer el primer día el segundo día?
- 8M bueno me basé en la experiencia porque he dado esta unidad en muchos sitios con diferentes libros y |más o menos funciona siempre igual\
- 9E mhm
- 9M el perfil del estudiante son estudiantes que |son bastante lentos | no son personas que aprenden español porque quieren aprender |mm| el horario de la clase es bastante difícil porque es en viernes de cuatro a siete o viernes de siete a nueve
- 10E mhm
- 10M con lo cual eso lo tengo siempre muy en cuenta/
- 11E mhm
- 11M y entonces | eso me baso en mi experiencia | y he intentado dosificar la información y los contenidos para que no se abrumen
- 12E mhm
- 12M porque se agobian muy rápido |y no sé |mi experiencia me ha dicho que: mm lo tengo que hacer así
- 13E vale | muy bien | entonces dime mm la primera sesión que objetivos tenía?
- 13M vale la primera sesión mm quería introducir los cuantificadores y un poco mm| familiarizarlos con verbos irregulares sin introducirlos|un poco familiarizarlos con todo el contenido de la unidad pero muy por encima
- 14E mhm
- 14M para ello no entre directamente con la unidad con aula |me fui a gente a la unidad cinco con la que llevo trabajando mucho tiempo y mm| acudí a la actividad /.../ uno del tema cinco de gente donde se habla de las costumbres sanas y costumbres no sanas o insanas para mm la vida o algo así | mhm?
- 15E mhm | entonces la vida sana no?
- 15M mhm|sí la vida sana\ |entonces mm para comenzar puse dos imágenes no? de una persona en forma deportista |una chica corriendo en pantalón corto de buen ver |y un hombre o señor fumando mm bebiendo y con sobrepeso ((risas))

16E ((risas)) mhm

16M entonces un poco mm las imágenes les hace gracia | entonces les dije que pensáis? tienen una vida sana? | quién sí? quién no? | y pasé a dibujar dos iconos no?

17E mhm

17M una cara sonriente y una cara enfadada o triste en la pizarra | dividí la clase en grupos de tres personas mhm? | cada grupo tenía que intentar mm enumerar o recopilar costumbres sanas | y el otro grupo costumbres que no son sanas\ | como realmente no tienen problema para hacer esto porque muchos | siempre hay un listillo en clase

18E mhm

18M y: en este caso lo había | fumar beber mucho alcohol y todo eso empezaron a escribirlo | antes de que yo diera lugar no? para que empezaran a escribir

19E mhm

19M una vez que habían habíamos recopilado mm todo el vocabulario se hizo plenaria | se completo con aportaciones de otros compañeros de otros grupos | y pasamos a realizar la actividad mhm?

20E mhm

20M que es como un cuestionario | en grupos de tres intenté | siempre intento cambiar de parejas | digo tapetenwechsel o algo así

21E mhm

21M para que trabajen con otras personas | e hicieron el cuestionario | simplemente tenían que marcar costumbres sanas que ellos tuvieran

22E mhm

22M mm hubo problemas con el vocabulario como fibra o: mm también les surgen dudas como que significa tomar? | tomar les confunde un poco lo de tomar medicamentos | tomar alcohol

23E mhm

23M se aclaró y | lo que yo quería es que buscaran puntos en común | no?

24E mhm

24M y después que han encontrado puntos en común que cada persona intentara hacer una valoración sobre: su compañero | si piensa que lleva una vida sana o no

25E mhm

25M eso les gusta mucho mm normalmente es un grupo muy compacto | se llevan muy bien | y funciona muy bien este tipo de actividades

26E vale entonces ellos están conjugando no? cuando están [xx]

26M [mm no] no | no conjugan pero como es primera persona mhm?

27E mhm

27M duermo mucho | duermo poco | ahí no me meto ni corrijo ni | ni nada

28E mhm

28M algunos verbos | los verbos regulares les salen

29E mhm

29M y los irregulares a lo mejor ha surgido alguna duda o algo pero ahí no empiezo a corregir | no empiezo a | a sistematizar nada | [les dejo un poco]

30E [vale]

30M una vez que ya han tomado | no? | contacto con esos verbos sigo | pongo varias imágenes no?/

31E mhm

31M y imágenes de personas con | bueno un poco así extremistas | una muñeca que está fumando o bebiendo mucho café | trabajando muchísimo

32E mhm

32M otra vez con un señor así con su puro | con un palo de golf | con una chica sana que hace yoga y que | imágenes muy claras

33E mhm

33M y que mm en parejas tienen que intentar mm escribir tres costumbres de esas personas

34E mhm

34M todavía sigo sin darles ningún tipo de información | les dejo que trabajen ellos | me preguntan | les ayudo | pero no me remito a ningún tipo de gramática todavía ni | mhm?

35E ni tampoco le das una lista no? de vocabulario:

35M no nada | nunca nunca | las palabras que dan problemas como tomar fibra las apunto en un lado de la pizarra

36E mhm

36M pero lista de vocabulario nunca en la vida mhm?

37E mhm

37M pero mm siempre yo creo que hay que dejarlos un poco mm que se espabilen | busquen | tienen diccionario en el libro | muchos tienen diccionario en clase y también: miran en leo en las tabletas o algo así y les dejo un poco que se busquen la vida

38E mhm

38M realmente funciona

39E mhm

39M y hay una puesta en común | pongo los dibujos y pido la frase

40E mhm

40M y mm cuando me dan una frase que tiene un error no? | como come muy | yo pongo una frase correcta y ya ellos rectifican

41E mhm

41M una vez que tengo todas las muestras en la pizarra /

42E mhm

42M paso a reflexionar con ellos | por qué ponen muchos dulces | doy un ejemplo no? | como mucho o como muchos dulces | pongo varios ejemplos | y por qué aquí? | y luego ellos lo van viendo

43E mhm

43M ALGUNOS lo ven | pero hasta que no ha salido nada de ellos no paso a presentar la gramática y doy las reglas de los cuantificadores mhm?

44E mhm

44M y no suele suponer un problema

45E mhm | o sea la regla se la das tú

45M se la doy yo al final | bueno | si sale de ellos estupendo

46E mhm

46M pero siempre esperan una explicación final de mi parte y yo se la doy

47E mhm

47M y: los mas espabilados lo han pillado o lo han mirado ya en el libro | mhm?

48E mhm

48M sí | una vez que hemos visto los cuantificadores | para fijar un poco mm las formas mm depende como vaya de tiempo | si tengo tiempo hago una actividad del libro de ejercicios de gente que se trata simplemente de completar con muy mucho poco no? | con cuantificadores | mm lo hacen de forma individual | lo comparan en parejas y lo corregimos en plenaria

49E mhm

49M y normalmente funciona vale? | les queda claro y\

50E mhm

50M mhm? | mm

51E es decir que la practica formal la haces entonces al final final final | cuando ya [han visto la]

51M [cuando ya han] visto la\ hm?

52E bien

52M como una: mm para reafirmar | o para comprobar mm | para ver que dudas pueden surgir | mhm?

53E vale

53M a continuación no? ya hemos visto los cuantificadores |sigo |en esta unidad no me voy a meter en los verbos irregulares |no me voy a meter en la hora | mm

54E en esta sesión | no?

54M en esta sesión no |mm| paso mm bueno como al señor |uno de los muñecos |es así un hombre gordito que tiene un palo de golf |les pregunto bueno |este señor es español ? |si piensan que los españoles hacen deporte| SI NO| no? o sale la broma del futbol | qué deportes pensáis que hacen los españoles?| empiezo un poco una lluvia de ideas sobre|no?|el deporte |qué tipos de deporte?

55E mhm

55M qué practican los españoles y qué practican ellos no? |el vocabulario que conocen pues de las primeras unidades | los hobbies | las aficiones

56E mhm

56M mm eso es como un ejercicio de pre-audición |porque después voy a |hice | la audición también de la unidad cinco de gente

57E mhm

57M el ejercicio tres | no? | hacen deporte los españoles?

58E mhm

58M donde tres personas |no?|son entrevistadas y | y explican que deportes hacen y con que frecuencia\|mhm?|normalmente hago mm una primera audición |y se quedan un poco: así inseguros

59E mhm

59M les digo que comparen siempre con el compañero |y vuelvo a repetir la audición | mhm?

60E mhm

- 60M una o dos veces si me la piden yo no tengo problema en repetirla tres veces hasta que:  
|mhm?
- 61E mhm
- 61M normalmente si tengo la solución en una transparencia o la vamos rellenando en la pizarra todos juntos
- 62E mhm
- 62M y aparecen |porque siempre hay algún espabilado en clase |que toma adverbios de frecuencia |no?
- 63E mhm
- 63M nado cada día | o de vez en cuando | y un poco
- 64E mhm
- 64M han aparecido algunos adverbios de frecuencia
- 65E mhm
- 65M con lo cual los que han entendido que han aparecido les digo que me los ordenen |de más frecuencia a menos frecuencia
- 66E mhm
- 66M y completo con algunos más | no?| y ya tienen ahí ese vocabulario
- 67E mhm
- 67M mhm?
- 68E o sea |antes no los habíais visto
- 68M no | [no] | pero:| pero como lo han:| siempre [no se intento:]| lo sacan
- 69E [vale es decir] mhm [xx]
- 69M no los sacan todos y los que no lo han sacado como hay tres a lo mejor no saben lo que significan pero lo sacan
- 70E mhm
- 70M y si no les digo nada | o de vez en cuando
- 71E mhm
- 71M y: un poco| qué puede significar?| y yo: fumo de vez en cuando | fumo poco
- 72E mhm
- 72M y lo van sacando | siempre intento que ellos | no?



73E vale | además que ellos han entendido además por el sentido no?

73M mhm mhm

74E vale

74M mm | también tengo que decir que en este grupo hay dos chicos repetidores | también un chico que empezó con conocimientos previos | es un grupo un poco irregular

75E mhm

75M que les cuesta pero gente también muy motivada | muy buena y que ha tenido español | entonces juego siempre con esa [carta]

76E [mhm] | vale

76M mhm? bueno pues una vez que ya mm conocen los cuantificadores | conocen los adverbios de frecuencia | mm intento un poco o preguntarles | bueno Kevin | que es un chico así un poco mas macarrilla | haces deporte? | él juega al futbol | yo lo sé | yo los conozco | no?

77E mhm

77M o a otra chica | y les digo que vamos a hacer una estadística de la clase | no?

78E mhm

78E cuántas personas hacen deporte? no? qué deportes son los más para ellos | divido la clase en dos grupos

79E mhm

79M y tienen que hacer ellos el cuestionario | mm tienen que elaborar cuatro o cinco preguntas | y después las van a hacer a otros compañeros | y vuelven a su grupo y hacen entre ellos la estadística | se unen datos y se hace la estadística de la clase

80E mhm

80M les dejo tiempo para preparar las preguntas | ya conocen no? | no es muy complicado | yo estoy pendiente de ellos y | y son preguntas que se entienden

81E mhm

81M no?

82E sí

82M porque ya he introducido yo cuántas veces | no? | a la semana hacen deporte o con que frecuencia

83E mhm | hay un modelo no?

83M hay un modelo que ya lo han tomado también de la audición | que en la audición el moderador de radio lo ha preguntado tres veces

84E si

84M mhm? y finalmente para terminar la clase se presenta la |yo también les doy un modelo para presentar estadísticas

85E mhm

85M de diez personas cinco/ | que ellos completen

86E vale

86M la mitad de la clase /| mhm?

87E mhm

87M o la mayoría de la clase/ | el deporte preferido |un poco así

88E si

88M si veo que tienen problemas

89E vale| es decir que con esa podría ser como una tarea final

89M es una tarea final | que no me gusta llamarla tarea final pero supongo que sí |mm |que para mí es la tarea final de clase

90E y dime una cosa | mm tú crees que con esa tarea final | mm por qué la haces?

90M la hago para | bueno | para darle a todo una utilidad |también para poner en practica todo lo que hemos visto de una manera útil y que les motive porque | el grupo funciona porque desde el principio hemos estado haciendo este tipo de trabajo |no?

91E mhm

91M me gusta que se conozcan | que trabajen |que vayan cambiando |y les divierte | no? | saben uno del otro:

92E mhm

92M y | mhm?

93E y además de ese efecto motivador | qué crees?|que estan:

93M siempre | siempre que un estudiante habla de temas que están relacionados con él mm eso les motiva | eso está clarísimo |mhm?

94E pero además de motivarles |tú crees que les está ayudando a aprender? o:

94M o sea claro | eso seguro | yo creo que sí o lo hago por eso

95E bien

95M porque están utilizando lo que conocen de antes y |y han aportado algunas cositas nuevas | como los adverbios de frecuencia | los cuantificadores |un poco calentar motores para lo que se les va a venir encima | que es toda la unidad

96E bien | vale

96M para casa les mando |también del libro de ejercicios de gente actividades relacionadas con lo que hemos hecho | pues de vocabulario | de cuantificadores | y también de adverbios de frecuencia

97E mhm

97M hay otra cosilla por ahí | mhm?|y con esto ha terminado la primera sesión

98E muy bien | vale | pues vamos a ver la segunda sesión entonces

98M la segunda sesión | normalmente yo hablo cinco minutitos con ellos al empezar la clase | qué tal les ha ido? |si tienen exámenes cuando veo que están nerviosos| si tienen exámenes|si alguien llega comiendo |bueno no has tenido tiempo para comer?|un poco calentar el ambiente | no?|estoy cansado trabajo mucho siempre me intereso mucho por lo que hacen y | intento siempre relacionar lo que voy a ver en clase con su experiencia personal |mhm?

99E vale | y eso por qué?

99M porque | porque para que todo tenga un sentido | es una manera de aprender en español y la clase no es solo para aprender mm |un poco contacto humano y todo eso para que el ambiente sea bueno y que se sientan a gusto y tengan ganas de llegar a clase

100E mhm

100M mm no quiero que vean el español como un recreo pero sí un sitio donde se sienten bien

101E mhm

101M o un momento del día donde se sienten bien | aprenden pero no es economía

102E mhm

102M y no es que yo considere que la asignatura sea |mm |un juego pero que aquí | para aprender una lengua o para [xx] el ambiente tiene que ser bueno |hay personas muy tímidas | personas que les cuesta mucho | y todo el ambiente para mí es muy importante

103E mhm

103M entonces los saludo | les pregunto por la semana | si tienen estrés |si no |normalmente me dicen siempre SI SI madre mía que cansada |entonces este tema me venía muy bien para relacionarlo con el estrés |no?

104E mhm

104M la rutina | mhm?|entonces les pregunte que si pensaban que yo tenía mucho estrés o no | les hace mucha gracia porque piensan que yo trabajo muy poco ((risas))

105E ((risas))

105M mhm? | entonces dicen NO NO vive mejor un profesor que un estudiante | un poco así | bromeamos un poco y mm puse | profesor estudiante | cuatro cosas que hacen cada día cada uno | mhm | y si hay algo en común

106E mhm

106M no? | entonces un poco de: | bueno hay algo? | estudiar tomar café mm no necesitan vocabulario | bueno hay cosas en común? | dicen SI SI | y ahí salió | digo por ejemplo? | aufstehen | y ahí bueno levantarse no?

107E mhm

107M lo apunte en la pizarra pero sin darle más importancia

108E mhm

108M mm después bromeé | bueno pensáis que yo tengo poco estrés? | yo confeccioné hace un año o dos años un texto sobre un día en mi vida | no?

109E mhm

109M donde yo digo como es un día normal en mi vida de lunes a viernes

110E mhm

110M un poco miento | pero: meto todos los verbos que necesito o los que quiero pero | bueno | hay muchas cosas que son verdad

111E mhm

111M no? | entonces entrego el texto donde digo que me levanto a las ocho | un poco la rutina que hago | las horas de trabajo | yo hago deporte

112E mhm

112M y les digo que en ese texto hay tres mentiras

113E mhm | ah vale

113M en el texto hay que limpio las ventanas una vez a la semana | mm | que hago yoga por la mañana antes de no se qué | y otra | o sea | mentiras | unas mentiras más evidentes pero otra está escondida

114E mhm

114M no? | en parejas tienen que leer el texto y encontrar las mentiras

115E mhm

115M les hace muchísima gracia | al principio mm a los que son mas lentos les cuesta mucho | mm cuando han visto los verbos irregulares conjugados se asustan

116E mhm

116M no saben lo que significa pero | siempre intento que le pregunten al compañero o bueno se lo aclaro en alemán y no tengo problema si realmente tienen pánico en decirle la palabra inmediatamente en alemán o que me pregunten

117E mhm

117M realmente encuentran las mentiras

118E mhm

118M hay una que les cuesta mucho | mm | piensan que hay cosas que yo hago | que cada día ceno a las nueve y medía

119E mhm

119M es una mentira y les hace gracia | no?

120E mhm

120M después les digo que hay verbos nuevos como han podido comprobar y | que me señalen los verbos | mhm? | todos los verbos | y que escriban abajo todos los verbos y que intenten buscar el infinitivo

121E mhm

121M mhm? después les dejo un tiempo | voy paseando | siempre siempre trabajan en parejas | mínimo parejas o grupos de tres

122E mhm

122M mm una vez que ya veo que va tomando todo forma y que la mayoría ya tiene casi toda la lista | no les dejo que terminen porque hay muchos y no quiero eh? | yo empiezo la corrección en la pizarra

123E mhm

123M ahí no lo hago con power point ni nada | lo escribo directamente no? | si es levantarse me levanto | un poco voy buscando mhm?

124E sí mhm

124M y cojo los más importantes

125E mhm

125M entonces empiezo por los reflexivos

126E mhm

126M no? | y pongo varios reflexivos y les pregunto que qué tipo de verbos son | a que se parecen | entonces siempre dicen a llamarse | y digo vale | entonces ahí introduzco los reflexivos | mhm?

127E mhm

127M después les digo que hay un poco de verbos raros o cosas complicadas cuáles son | y mm muchos los conocen | dormir o jugar | algunos los conocen | y intento poner sistematizar | no? | hago los grupos de diferentes irregularidades

128E mhm

128M y les digo que hay muchos verbos mm | que son diferentes en presente y que realmente que no se asusten

129E sí

129M les digo no entréis en pánico | el presente para mí es lo mas difícil cuando aprenden español realmente y que hay que estar muy atento | les motivo y les meto miedo para que atiendan

130E mhm sí

130M entonces poco a poco voy metiendo cada verbo irregular en el grupo de su irregularidad no? | entonces les digo y paso a explicar la gramática | qué verbo es con cambio vocálico | que ellos conocen algunos no? | por ejemplo si pongo dormir | ya conocen poder | y conocen ese tipo de verbos | y vamos haciendo todos

131E mhm

131M lo de cambio vocálico no les supone problema | mm nunca | pasamos después a los de | con la primera persona irregular | que ahí tienen un poco de más problema

132E mhm

132M se asustan | les digo no? | que no se asusten que poco a poco que hoy es el aperitivo y que vamos a continuar | mhm?

133E mhm

133M una vez que lo hemos puesto todo en la pizarra | mhm? | les quito la presentación o les digo que es un plan b y tengo una fotocopia que he hecho de dónde pones estos verbos | donde aparece el mismo ejercicio pero esta vez lo hacen ellos | mhm? | donde aparece el infinitivo por ejemplo dormir

134E mhm

134M y primera persona | duermo | mm | conocer conozco | poder puedo | y hay unos cuadritos donde aparecen verbos de o que pasan a no? | verbos E que pasa a I | y ellos tienen que: | bueno es un [poco de tontos]

135E [clasificarlos no?]

135M clasificarlos | es muy simple pero me funciona

136E pero como que es un plan b?

136M no no | eso lo hago siempre

137E ah vale

137M lo hago siempre porque | una vez que has plantado toda la gramática en la pizarra se quedan un poco: | atienden a las tres primeras irregularidades y el resto las ignoran directamente

138E mhm

138M entonces me gustan que sean ellos no?

139E mhm

139M los que metan | bueno como un juego de niños pequeños no? | triángulo con triángulo | de clasificarlos | pero por lo menos tienen que pensar a que tipo no?

140E mhm

140M entonces hay una puesta en común no? | una corrección y entonces es manera de relacionarlos con los verbos

141E mhm

141M y ahí queda | no hago nada más | por el momento

142E mhm | en esa sesión o:

142M en esa sesión de gramática | no no | esta sesión continúa

143E mhm | ah vale

143M normalmente hacemos una pausa | si veo que la gramática no les ha dado mucho problema intento hacer la pausa justo después para que les de tiempo para pensar y también que se quedan un poco agotados | la segunda parte un poco mas light | mm | siempre intento poner un vídeo

144E mhm

144M esta sesión utilice un vídeo de bitácora de la vida de un bailarín

145E mhm

145M no sé como se llama

146E sí ya

146M entonces les pregunté no? | volvieron de la pausa les pregunté | que cómo es la vida de un bailarín | estresante o no? | siempre hago precalentamiento | quizá un poco pesado pero me gusta hacerlo | y: les dije que íbamos a ver la vida de un bailarín | y yo tenía unas preguntas hechas no?

147E mhm

147M mm | a qué hora se levantaba | cuando desayunaba | a qué hora desayuna? | a qué hora se levanta? | qué hace por la tarde? | un poco introduje las horas de forma indirecta

148E mhm

148M no habíamos visto las horas | pero el vídeo es muy clarito y aparece con subtítulos |y ellos entienden

149E mhm | sí

149M no?| porque en el primer semestre sabían preguntar que hora es | no?

150E sí

150M entonces veíamos el vídeo mhm?

151E mhm

151M les dejo también como siempre dos minutitos para que lo pongan en común | y me contestaron | mhm?

152E mhm

152M a qué hora desayuna? y siempre hay el listillo que dice a las ocho o: |qué hace por la tarde? no sé cuánto

153E vale |o sea que el listillo les esta dando un poco el modelo también [para]

153M [si] si | mm es muy evidente |es fácil no? y: | vale como ya la hora la han visto de alguna manera con el vídeo

154E mhm

154M si voy bien de tiempo | o sea esta vez si iba bien de tiempo | aparte para mm un poco| |profundizar o para fijar no? el tema de la hora que les gusta mucho no?

155E sí

155M hice la audición de la pagina 52 |de qué hora es | no?

156E sí

156M primero la pre-audición |la hicieron muy rápido |simplemente relacionar los las horas que indicaban

157E mhm

157M y con la audición | mm | comprobaron que estaba bien | realmente mm | tras la audición les puse la forma de dar la hora y de pedirla | bueno |no no perdón | puse la hora como funcionaba no? |a medía y cuarto un poco

158E o sea se lo diste tú o lo sacaron ellos?

158m bueno lo sacaron ellos no?

159E sí



159M y después dibujé un reloj en la clase y ellos me iban diciendo mhm?

160E o sea que repasaste y sistematizaste

160M repasé | normalmente lo que hago después es mm volver a repetir la audición y ver como preguntan la hora formal e informal | mhm?|esta vez no lo hice porque estaban cansados y tenía poco tiempo | realmente sabían ya cómo preguntar la hora |qué hora es? y a qué hora?

161E mhm

161M y no: | siempre llevo un jueguito de relojes de que le pregunten la hora y que dibujen y todo eso | pero esta sesión estaba un poco apurada de tiempo

162E mhm | o sea no te dio tiempo

162M no | entonces como actividad final o como tarea o como quieras llamar | lo que hice mm es entregarles un |en blanco una tabla con los días de la semana y con las horas y simplemente que rellenaran con infinitivos mm lo que hacían | es muy fácil porque como todos trabajan los pobres no?

163E mhm

163M es como trabajo trabajo trabajo | mm fachhochschule y:

164E ya

164M y | mm | tenían que quedar con alguien | pinté en la pizarra mm pongo siempre un ejemplo |siempre pregunto al mismo | KEVIN vienes mañana a correr? al Prater a las siete de la mañana? |y normalmente dicen NO NO | se asustan | entonces un poco intento introducir las cosas |entonces a partir de ese ejemplo pongo como proponer de una forma muy simple vienes o quieres

165E mhm

165M y no | no puedo |gracias |o no: no profundizo en explicaciones ni el es que ni nada |muy simplito | entonces les doy un tiempo |pongo música cuando hago este tipo de actividades un poco así

166E mhm

166M ya lo saben |y le doy |tienen equis tiempo para quedar y encontrar a alguien

167E sí

167M y después antes de terminar la clase pregunté si tenían planes |con quién y un poco me meto con ellos y digo bueno voy con vosotros o no o algo así| | como deberes sí |esta vez sí| del libro un poco para fijar no? | rellena-huecos que no me gustan mucho pero |sí puse alguno

169E lo que pasa es que |en esta actividad ellos dices que hablaran en infinitivo o:\

168M no no |no tienen que hablar en infinitivo |quieres venir? mm tengo que lo conocen

169E ah vale

169M o sea | no puedo |tengo que trabajar | aquí no tienen que conjugar

170E o sea que ellos |vale

170M ahí ahí |bueno o sea mm los repetidores y la gente espabilada |alguno ya decía los lunes trabajo y los lunes voy:| mhm? | los espabilados sí pero ahí no me pongo a: \

171E o sea que el objetivo de esa actividad que era?

171M para mí volver a poner en práctica lo que hemos visto y que aprendan | o sea un segundo contacto |mm para mm |con la rutina | preguntar a alguien hablar de su rutina | pero: es la primera vez que ven los verbos irregulares| no pretendía o sea | si conocen los infinitivos y me decían algunos ya bien conjugados |vamos se entendían

172E mhm mhm |vale |bien

172M mhm ahí no hubo |ahí no tome nota de errores ni nada

173E tú querías que utilizaran:

173M lo que habían visto

174E lo que habían visto no? las horas |el vocabulario

174M un poco así

175E y que le dieran sentido durante la acción no?

175M mhm

176E vale |bien | mhm

176M entonces pasamos a la [tercera]

177E [les pusiste] me has dicho [deberes]

177M [deberes] sí ahí si |porque ahí si me interesaba para fijar la estructura no? un ejercicio de rellenar huecos para completar con las soluciones |no?|y: el cinco también eh?

178E y eso para qué se lo das? |el de rellenar huecos?

178M un poco para | primero para que estudien o para obligarlos a hacer algo | no?|son personas que trabajan |y yo sé |soy consciente que con la clase solo no van a aprender y un poco para mm fijar lo que hemos visto en clase

179E mhm | pero para fijar a que nivel?|es decir tú crees que haciendo ese tipo de ejercicios totalmente formales no? de rellenar huecos |tú crees que ellos van a desarrollar su competencia lingüística?

179M bueno mm si no hacen nada en casa evidentemente no van a desarrollar nada

180E mhm

180E o sea no me gustan |pero supongo que si tienen que hacerlos lo van a estudiar| eh?|hay gente que se vienen con tarjetitas |que se ha hecho una lista de verbos irregulares

181E mhm

181M yo les he dicho siempre | digo desde el principio que en ese juego que hicimos al principio de clasificar que lo guarden y cada verbo nuevo que lo metan en su casilla | y sí supongo que sí | vamos ((risas)) | es como una alergia que le tenemos a eso pero supongo que sí | mm espero que les ayude a | no\ |no\ |sí\ |no les va a dar la clave para aprender pero si supone una ayuda | mhm?

182E vale | es decir |tú imagínate que tuvieras un curso intensivo que tuviera muchísimas horas | tu crees que ese tipo de prácticas las podrías mm sustituir por mas interacción y más interacción? | porque he visto que haces mucha interacción

182M mhm

183E por ejemplo estas tareas en las que lo estaban asociando a su propio significado personal

183M mhm mhm

184E tú como crees que aprenderían más?

184M no no | yo algún ejercicio sí haría en clase | en un intensivo sé que no van a hacer nada en casa | quizás haría otro tipo de ejercicio | otro tipo de rellena-huecos | otra cosa pero sí haría alguna practica formal controlada

185E mhm

185M sí |sí |no: | no sé| no me gustan mucho pero: | no las hago mucho pero sí las utilizo

186E mhm

186M en esta etapa de la unidad o en este momento de la unidad didáctica | mhm | justamente después para comprobar si ha funcionado o no ha funcionado

187E mhm

187M al fin y al cabo los rellena-huecos estos de conjugar volver |o sea |no me importa si los hacen o no los hacen | o sea yo ahí no voy a corregirlos ellos tienen las soluciones | pero quizá les obligue a conjugar porque si no no lo van a hacer | o sea la lista de verbos que yo les he dado no la van a volver a tocar la mayoría

188E vale | es decir | tú crees que haciendo este tipo de ejercicios van a comprobar si han entendido como funciona la [gramática]

188M [no] no con este tipo de ejercicios pretendo que por lo menos se miren lo que hemos visto en clase

189E mhm

189M o sea yo ni siquiera les voy a controlar | nunca | ni siquiera les voy a controlar si han rellenado esto o sea\| básicamente | me da igual |o sea el que quiera que lo rellene y que lo mire y el que no NO | pero hay muchos que me han dicho que aprenden escribiendo |y que les gusta escribir y un poco es como | muchas veces yo doy a elegir |digo son deberes democráticos |como yo les llamo

190E mhm

190M y esos deberes | les doy las soluciones | y el que quiera que los haga y el que no no | y suelen ser ese tipo de practicas controladas

191E vale | o sea que tu crees que ayuda?

191M ayuda a algunos estudiantes | y otros no lo necesitan | pero suelen ser los que no lo necesitan los que también los hacen porque les gusta | mhm?

192E y por qué no lo necesitan?

192M porque | porque con lo que hemos visto en clase y con práctica que vamos a hacer en la tercera sesión saben escribir o aprenden a conjugar sobre la práctica |por ejemplo escribiendo un texto sobre su rutina

193E o sea que se puede aprender a conjugar sobre la práctica

193M yo creo que sí

194E mhm | vale

194M yo soy muy optimista y pienso que ellos saben más y pueden hacer mas de |o sea no todos pero sé que hay gente que sí

195E vale | o sea que estos ejercicios de gramática o de rellenar huecos los das porque ciertos tipos de estudiante\

195M primero que lo esperan no? |y les gusta |porque yo les he pasado un cuestionario o al principio de clase siempre hablo con ellos de que les gusta hacer en clase mm | qué quieren? |y hay muchos que quieren esto |por eso los hago

196E vale | mhm | bien | pero si no te lo pidieran?

196M si no lo pidieran/ | daría menos de lo que doy |que doy poco

197E vale | muy bien

197M mm normalmente aunque sean rellena-huecos los que no están en el libro me los llevo a casa

198E mhm

198M nunca | o doy las soluciones |bueno los del libro miran las soluciones en el libro |no de todos por ejemplo los que son de respuestas abiertas me lo escriben y me lo dan |los rellena-huecos que he sacado algunos de otros libros o que he hecho yo me los llevo |los deberes no se puntúan tú lo sabes | pero los corrijo de forma individual |intento devolverlos de forma individual |los corrijo en verde y ellos ven un poco así |les gusta

199E mhm vale |muy bien | vale entonces esta era la tercera sesión?

199M no no era la segunda | no? vale? | llegamos a la tercera sesión | saludos precalentamiento que tal y los cinco minutos de llegar a clase no? | poner las mesas que intento ponerlas en forma de u | lo negocio | si están muy cansados y no quieren ese día no lo hacemos | yo negocio todo ((risas))

200E ((risas))

200M y una compañera me recomendó del nuevo libro de bitácora poner sonidos | los sonidos de la vida cotidiana de una mujer | había un sonido de un despertador y había una ducha | una chica cantando tomando el café | un poco así

201E mhm

201M y durante | bueno ellos tenían que escuchar esos sonidos y hacer una lista de los infinitivos mhm? | de las acciones que relacionaban con esos sonidos

202E sí

202M otra vez en parejas o grupos de tres | mhm | lo hicimos dos veces les di tiempo y lo pusimos en común | les gusta mucho | muchas veces al principio de clase hago juegos rápidos de vocabulario | paso papeles en blanco y | con la comida no? | tienen treinta segundos hay una lista y van pasando | un poco al principio de clase retomar lo anterior con un juego | y siempre si les marcas el tiempo es como | a veces llevo kinder o manner schitte o algo así | o sea yo sé que no es muy pedagógico [((risas))] pero a veces cuando hago un juego así o en grupos o algo así llevo un manner schnitte o algo así un premio

203E [((risas))] un premio | el objetivo entonces era recapitular vocabulario

203M sí sí un poco retomar otra vez mhm? | horarios y trabajo | entonces me meto en esta clase como mas ya en profundidad | horarios de trabajo | vuelvo pongo profesiones no? | estudiante taxista y pintor | estoy hablando de la actividad [de los tres textos]

204E [si ya se] sí

204M un poco otra vez otra pre lectura que soy muy pesadita no? | qué acciones relacionan con estudiantes con un taxista un pintor | quién vive mejor? lo discutimos un poco mm | hubo una pequeña discusión de NO NO el pintor NO NO el taxista

205E ((risas))

205M que trabaja muy poco y todo eso | digo vamos a verlo | recorto los textos | mm esta vez tenía fotocopias y lo recorté | y tenían que tener un vacío de información | cada persona recibía un texto y necesitaba la información del resto no?

206E mhm

206M para lo cual les doy un tiempo mm para leer tranquilamente su texto mhm?

207E mhm

207M y intentar ver que esa persona habla en primera persona y que ellos tienen que pasar eso a tercera persona como lo harían un poco

208E ah vale | mhm

208M mm entonces las personas que tienen el mismo texto | pueden trabajar juntas en parejas | después los separo | y también esas personas cada parejas o tríos depende de lo que tenga | tiene que elaborar preguntas porque ellos necesitan información sobre

209E sobre la vida

209M de los otros dos | entonces preguntas clásicas de | a qué hora se levanta? | o cuándo desayuna? | yo controlo | son pocas preguntas porque hay poca información y yo he controlado un poco así | después les doy un tiempo | intentan completar ese vacío de información

210E mhm

210M todo esto es muy idílico | o sea no todo el mundo lo hace bien

211E ya ya

211M o sea eso | pero si hacen un poquito estoy contenta | no todo funciona tan bien porque el grupo es muy desigual | siempre tengo una supertorpe | a otra muy espabilada y todo es un guirigay | pero se llevan muy bien y se ayudan mucho

212E vale | entonces tu qué pretendes sacar de esa actividad?

212M un poco sacar que trabajen el texto | un poco así | retomar lo anterior porque tienen que | de primera a tercera persona | tienen que familiarizarse con los irregulares y que | mm un poco entrar en materia para la siguiente tarea y también como parte del tema es preguntar y dar información sobre la rutina | no?

213E mhm

213M que mejor que hacerlo con un vacío de información?

214E mhm mhm | o sea tu recortas cada texto?

214M sí sí hago fotocopias y mm recorto y les dejo aquí el: eso sí

215E ah el nombre de la persona

215M mm no | pongo A B C

216E mhm

216M no?

217E entonces tienen que recopilar la información de cada persona

217M claro | o sea

218E ya entiendo | o sea reconstruir todo el texto | vale vale [xx]

218M [sí bueno la información mas importante] para saber | o sea no todo | un poco así

219E y después saber quien es A quien es B quien es C

219M mhm sí mhm

220E bien

220M entonces en grupos de tres se recopila | después pueden abrir el libro |lo leen por encima y hago la audición que es muy facilita

221E mhm vale

221M mhm? la audición consiste en | un chico habla y los estudiantes tienen que saber quién es el compañero o la compañera de piso de ese chico no? |si es una taxista otra estudiante o una pintora

222E vale vale

222M normalmente funciona y no tuve que repetirla |lo pillaron pronto

223E vale

223M sí | hay una pequeña pausa | mm o no la pausa la hice después | no no la pausa la hice después | no me acuerdo | bueno ((risas))| la unidad sigue

224E vale

224M ese trabajo con los textos iba a dar paso a: a la siguiente tarea no? |y era entrevistar a un compañero

225E mhm

225M ahí tuve problemas no? en principio para esta tarea quería grupos de cuatro pero no vinieron | depende | puede variar la dinámica si vienen grupos de cuatro o grupos de tres o: |depende de los estudiantes que tenga es el grupo de cuatro de tres o depende

226E mhm

226M también depende de como estén sentados | si veo que queda muy descarado cambiar al macarrilla con la empollona | un poco así pero como me conviene mhm?

227E sí

227M no solo tengo en cuenta la dinámica |un poco como como va a ir el trabajo en grupo | si es que queda muy cantoso el cambiarlos

228E ya ya mhm

228M entonces la tarea consiste | con esas mismas preguntas y pueden añadir otras | tienen que entrevistar a un compañero

229E mhm

229M y obtener el máximo de información posible | no tienen que escribirlo todo | infinitivos o bueno los verbos y no? | no tienen que escribir un texto / pero si frases o horarios | por ejemplo desayunar a las ocho | un poco información

230E mhm

230M mm | en esa información el chico al que le pregunta o la chica tiene que decir una mentira

231E mhm

231M no? | esta vez fue grupos de tres mm | como lo hice? | mm un chico entrevista no? hay una entrevista mutua no? | tú me dices las preguntas yo cojes los datos mas importantes | y yo te pregunto a ti y cojo los datos mas importantes

232E mhm

232M esas | como se dice? mm stichworte | esas palabras clave

233E ah ya | los apuntes

233M esos apuntes no?

234E esas notas

234M esas notas mhm | con la mentira incluida y todo pasa a OTRA persona

235E mhm

235M y esa persona va a tener que escribir mhm la rutina diaria de la persona que [ha sido entrevistada]

236E [de la tercera] persona

236M exactamente | entonces va rotando así o grupos de cuatro donde hacen dos dos mhm? y después se intercambian

237E se intercambian las parejas

237M mhm vale | ese texto va a ser muy breve | la hora que se levanta desayuna la hora que trabaja | un poco así | normalmente les doy un límite | tienen que hacer un texto de seis frases siete frases

238E mhm

238M y ahí hay una tarea escrita | esa tarea escrita se hace de forma individual

239E mhm

239M y yo les ayudo | mhm? | ese texto que tienen yo no lo corrijo | se lo pasan al otro compañero e intentan corregir | entre los dos corrigen los dos textos y ahí yo ya en la segunda corrección yo paso y señalo un poco los errores y ellos tienen que encontrar la mentira

240E mhm



240M entonces ahí preguntan escriben y corrección y todo

241E o sea que la mentira la buscan una vez que los textos ya están escritos

241M sí

242E mhm | y la buscan ellos mismos? o:

242M no la otra persona

243E ah la otra persona

243M la otra persona marca y la persona que ha recibido el texto sobre el y ve si Sí o si no

244E vale o sea que seria por ejemplo | yo te entrevistaría a ti | tú me entrevistarías a mí | después cambiamos otra vez parejas | tú le dictas el texto a otro?

244M no se lo doy | yo le doy los apuntes

245E ah le das los apuntes y el escribe todo el texto | luego lo intercambian otra vez | vale ya entiendo

245M mhm | y tú al final recibes tu texto | mhm? | puedes ver un poco los errores y también si la mentira es esa o no

246E y los errores?

246M los errores mm normalmente de los que se repiten mucho | los cojo y los pongo en la pizarra

247E mhm

247M los que se repiten mucho pero no todos | cuatro o cinco | están empezando es el primer texto que escriben con esto y no

248E o sea que para ti es más importante la fluidez

248M no no todos los textos van a ser corregidos no? | o sea yo he mirado y son pocos estudiantes | he mirado todos los textos

249E sí

249M pero solo he puesto en la pizarra los dos o tres más importantes

250E vale

250M los errores los suelo sacar de textos que me mandan para casa | después si les pido yo a ellos

251E vale

251M mhm? que me escriban un texto de la rutina de una persona que conocen o de su rutina y de ahí | de los textos | suelo hacer un juego al principio de correcto incorrecto | dónde está? | pero en una siguiente fase

252E pero tu imagínate cuando están dictándose la información de uno a otro | si ahí hay errores?

252M cuando hablan?

253E sí

253M sí mm sí | normalmente cuando hablan tomo nota de algunas cositas | y sí las tomo

254E pero después

254M después | o sea nunca nunca | vamos a ver | si hay algo que duelen los oídos y que sé que si lo digo en ese momento lo va a cambiar me acerco y le digo | que no es cuánto es CUANDO | o algo así | si son errores pequeñitos que están empezando a conjugar ahí no me meto

255E vale

255M solamente en cosas así MUY que duelen los oídos las pongo en la pizarra

256E mhm ya muy bien | y después?

256M entonces ha habido | ya han escrito todo eso | después vamos a hacer un juego mas light | y de i hache de una unidad didáctica también salía un reloj que me paso una compañera y estas tarjetas de verdad mentira | y son fichas | los pongo a trabajar en cuatro o cinco | y hay un reloj tiran un dado | si pone cinco chac chac chac llegan al cinco y los compañeros tienen que preguntarte | qué haces normalmente los lunes a las cinco?

257E mhm

257M ya he puesto de la mañana o de la tarde o

258E es como un tablero entonces

258M sí es un tablero | y ellos tienen unas tarjetas y si tienen una mentira tienen que decir | los lunes a las cinco duermo o algo así | y el resto tienen que decir si es verdad o mentira

259E vale

259M funciona regular porque no tienen la fluidez para improvisar una mentira

260E vale

260M las verdades les salen muy bien pero las mentiras les cuestan | pero están entretenidos se divierten y practican un poco lo que han hecho

261E y están escuchando

261M mhm y preguntando

262E o sea que lo que veo que siempre estas intentando es que se concentren en [en]

262M [en lo suyo]

263E eso y en el sentido además

263M mhm mhm

264E bien | muy bien | vale | y ese día pues acaba ahí

264M se día acaba ahí mhm | sí veo que sobra tiempo | no sé el juego de la rana como plan b o tarjetitas con dados así para conjugar mhm?

265E vale

265M y como deberes sí les mando mm eso que escriban la rutinas y les mando para leer el texto que es un poco difícil | a ver el texto de atrás | como se llama? | el ezequiel y no se cuánto

266E ah vale

266M me resulta bastante difícil

267E la señora argentina y su hijo no? se lo pones de deberes

267M sí uno de los dos | muchas veces les digo que escriban un texto sobre su rutina o de otra persona y para los supermotivados que resuman la vida de uno de esos dos

268E vale o sea que les pones ya expresión escrita

268M si expresión escrita para casa | el problema es que como no puntúa no lo dan todos no? | entonces solamente los que van muy bien me traen el texto

269E vale | y después falta la ultima sesión | que es el día cuatro

269M mhm | vale la cuarta sesión | me llevo siempre otro jueguito como el juego de la rana | pero esta vez me lleve el domino de cada día | la familia pardo ((risas)) que les encanta | hay dos juegos yo tenía uno | depende del numero de estudiantes | pero me llevé dos | pero vinieron muy poquitos entonces | lo hicimos entre toda la clase | y yo me quité de en medio | simplemente iba tomando nota y tenían que conjugar | es un un dominó | entonces empieza el despertador sonar y tienen que ir conjugando

270E sí

270M suena | y tienen que ir relacionando el infinitivo conjugado con las imágenes | les gusta mucho y cometen muchos errores pero se ayudan entre ellos y empiezan con muchos errores pero al final le cogen el truquillo

271E mhm

271M y aparecen verbos nuevos como hacer cola o algo así | sacar al perro o cosas así | que les llama la atención y lo apuntan | y después yo tengo | mm vamos tuve que hacerlo después de | varias experiencias | quieren una lista de los infinitivos mm y pese a mí | por su insistencia al final la hice | y la pongo | entonces vuelven a su sitio | porque esto lo hacemos de pie en mi mesa al lado de la pizarra bastante informal | vuelven a su sitio | y esta vez [xx] con una compañera hicimos mm unas actividades basadas en bitácora 1/

272E sí

272M sobre la siesta | entonces había una foto no? de un chico con un gato en un sofá | un gato dormido| no?

273E ((risas))

273M hice |hacemos como una actividad de pre-lectura no?| un poco sobre el mito de la siesta

274E sí

274M tenían que decir si es verdadero o falso

275E mhm

275M y tenían ideas muy equivocadas de los españoles

276E ((risas))

276M todos los españoles duermen siesta | la siesta dura de dos a tres horas o algo así muy |evidente y todos tenían una idea equivocada |mm hicimos bastantes bromas y pasamos a leer los textos de bitácora | relacionarlos con la siesta

277E mhm

277M y las costumbres de las personas no? |así en esa franja horaria| |volvimos al verdadero o falso |desmitificamos un poco lo que ellos pensaban y pase a hacer la audición que es la siguiente actividad no?| donde varias personas hablan sobre los hábitos no? en esa hora

278E mhm

278M y hay gente que duerme la siesta |entonces hubo un repaso de los adverbios de frecuencia |un poco no? de la rutina |un poco un repaso de todo

279E mhm

279M entonces yo les pregunté y ellos qué no? |qué hacen? cómo es un día así normal | y pasé a hacer la actividad siete un poco para secuenciar | pero no lo hice con los verbos |un poco a grosso modo | que hacían a lo largo del día y que buscaran con las parejas algo en común | algo que hicieran a la misma hora

280E mhm

280M hicimos eso | luego hubo una pequeña pausa | y después de la pequeña pausa pasé a la tarea final | del tema |que me gusta mucho que funciona muy bien y depende el número de estudiantes que tengo utilizo todos los premios o la mitad no?|esta vez sí hice otro de premio al lirón de la clase | la persona que duerme más

281E el más dormilón?

281M mhm | al más juerguista que les hace gracia | o sea no cogí todos mhm? | no utilizo por ejemplo el cultural en la fachhochschule porque no hay nadie y no les gusta | es un poco

282E ya [xx]

282M mhm | entonces en grupos pequeños porque creo que solo había tres premios no? | hicieron un cuestionario

283E mhm

283M a los juguistas les ayudé e hicieron un cuestionario bastante divertido | no? | introduje vocabulario como resaca no? y | después no sé a los mas sanos me parece que fue el otro y el más trabajador | no el dormilón

284E mhm

284M trabajaron | hicieron los cuestionarios | después mm repartí | o sea uno dos tres | uno dos tres | se reunían con los de otros grupos | hacían el cuestionario | volvieron | no? | intercambiaron información y se: se dieron los premios

285E mhm

285M y fue bastante divertido | otras veces no lo: | depende no? mm | esta vez no lo hice pero hay veces que pues llevo una manzana o una zanahoria o las aspirinas | o sea suelo llevar cosas para mm para motivarlos

286E sí

286M para la comida llevé un chorizo | o sea siempre [el ganador del bocadillo] se lleva un chorizo ((risas))

287E ((risas)) vale y acabo aquí la sesión no?

287M sí

288E vale una pregunta | porque has dicho que has introducido en esta misma sesión la secuenciación no? el primero después luego | pero para el día anterior les habías puesto de deberes un texto de escribir sobre su vida o resumir | y ahí mm es decir | por qué no viste antes la secuenciación?

288M porque ellos tenían muchos modelos | porque en mi texto en el de mi rutina ya a parte de los verbos los adverbios de frecuencia ya aparecen

289E vale

289M no? ellos tienen modelos y esas cosas se interiorizan muy rápido mhm?

290E y por qué? Por qué se interiorizan muy rápido?

290M no se | yo creo mucho en la intuición del estudiante y en | no sé

291E mhm

291M no lo había pensado pero realmente | no lo introduzco hasta el final y me escriben textos bien hechos en que los utilizan primero

292E vale | entonces pero si ya lo han intuido?

292M o fíjate | a lo mejor esta vez cuando escriben la costumbre del compañero me lo han preguntado | muchas veces surge así

293E vale | entonces para que lo ves el último día otra vez?

293M pues para reforzarlo un poco | para entrar a la tarea final un poco

294E lo que pasa es que para la tarea final no te hace falta no? el primero luego el después | no?

294M ((risas))

295E pero vamos a ver aquí lo tienes en la planificación como que lo has hecho | lo hiciste o no lo hiciste?

295M no no | no lo hice ((risas))

296E ((risas)) entonces vamos a ver | pasas del juegucito de la familia pardo/

296M mhm al texto de la siesta

297E al texto de la siesta | y después?

297M a la audición sobre la siesta | la revisión de los adverbios de frecuencia | un poco revisión de todo y | hice mm un poco | sí metí dormir y el dormilón de la clase | porque tenían una imagen no?

298E mhm | o sea lo enlazaste no?

298M lo enlacé

299E vale hiciste ahí una pequeña transición pues entre las costumbres de los españoles y los premios de la clase | no?

299M mm yo tengo una presentación para tratar el tema de la siesta | donde aparecía la imagen del gato en el sofá [xx]

300E [ah] | ya ya | ya la conozco y la enlazaste

300M trabaje la presentación esta

301E entonces ya luego después como decías | acabaste la unidad poniendo todo en relación

301M mhm

302E en qué te has inspirado a la hora de estructurar la unidad didáctica? | o sea me decías al principio que te inspiras en cosas que les pueden interesar a los estudiantes y el tiempo no?

302M mhm

303E es decir tú cuando preparas una sesión | en qué:?

303M primero pienso lo que tengo que dar | porque tengo un programa que tengo que dar unos contenidos y realmente intento adaptar como presentar esos contenidos de una forma atractiva

304E mhm mhm

304M mm el tema de la rutina es bastante pesado cuando llevas dos sesiones | entonces un poco por eso he intentar cambiar | el primer día una cosa el segundo | un poco la vida sana | la siesta por otro lado los horarios | un poco para no ser tan repetitivo

305E mhm | o sea que empiezas a lo mejor a planificar por el tema del día o por la actividad [del día?]

305M [no no] bueno es un poco vergonzoso | también por los contenidos que quiero realmente | mm los contenidos que tengo que ver o tratar ese día mm por los contenidos que tengo que dar

306E si es perfectamente lícito | vale y después | bien mm yo creo que hemos hablando prácticamente de todo lo que te quería preguntar | me ha llamado la atención también que muchas veces tu empiezas dándole la oportunidad a ellos de producir

306M siempre siempre

307E y por qué haces eso? por qué te gusta empezar así?

307M porque | son mis estudiantes desde el principio y yo he empezado así | desde el primer semestre he intentado que intenten hablar mm y porque confío mm siempre en que ellos saben mas de lo que creen que saben no? soy bastante optimista | y sé que poseen una serie de conocimientos mm no todos pero bastantes mhm?

308E mhm

308M y eso da pie | me parece muy aburrido llegar yo y decirles las palabras | llegar yo y darles todo | intento que el tema yo lo propongo y lo ponen en pie ellos | eso para mi es muy importante

309E o sea sondeas un poco no?

309M mhm mhm sí

310E vale | muy bien | hay alguna pregunta que te hubiera gustado que te hubiera hecho? algo que te hubiera gustado comentar?

310M mm bueno un poco lo que he dicho que es muy importante para mí el contacto que tengo con ellos relacionarlo siempre con su realidad | para mí es superimportante

311E mhm

311M y creo que funciona | una persona que le preguntas por algo que le interesa va a responder de una forma mucho mas positiva o se va a implicar | yo intento que se impliquen no? en cada actividad | que es muy difícil decirle a un chico de treinta anos que ha trabajado treinta y cinco horas el viernes a las seis de la tarde no? | llevas una vida sana?|eso es superdifícil

312E ((risas)) ya

312M tienes que llevarlo a su interés | sino esta todo perdido | no creo en todas las mm yo lo de trabajar con tareas no me lo planteo así | me guió mucho por el ambiente de la clase | cuando están cansados y no entienden una cosa que realmente no es el momento | muchas veces se planifica y una planificación puede estar bien hecha perfecta no? una secuenciación muy lógica | en ese

momento de la clase no hay donde cogerla | por cansancio de los estudiantes mm y en eso pienso que hay que ser flexible | no puedes pensar que tú tienes la tarea final bomba y ya están destrozados | no va a ser rentable ponerla en ese momento | entonces prefiero terminar con algo mas lúdico y tantear un poco mm por eso yo creo que soy bastante flexible

313E mhm muy bien | bueno pues muchas gracias por todo

313M de nada

314E ya hemos acabado



## ANEXO 6: Plan de clase de Pepa

- 1<sup>er</sup> día 17/02/12 → Unidad 5 Repaso.

① Presentar unidad 6

- la fiesta diversidad o leyenda?

- contestar preguntas y leer textos.

- Video hábitos Guillermo - lista de verbos

los horarios de Guillermo

- las horas P. 52 Act. horas.

¿A qué hora? ... Juego horas y relojes.

Debes: P. 54 Animales

lista de verbos (Bitácora)

② Profesiones → Taxista / pintora / estudiante

flujo de ideas: día a día

P. 54 - leer los textos y sacar infinitivos.

- Audición

- Trabaja las formas / grupos de irregularidades

Animales P. 51.

③ Actividad: Juego de la rana

- un día normal p 52 Act. 4

compañía y corregir 3<sup>er</sup> p<sup>er</sup>.

- Secuencia: p 55 Act. 7

- Señor Armonía

④ LT3 / LT11

Conte → hábitos

Act 1 Test ¿Cuidas tu imagen?

Audición conte

LT13 Buena / malos hábitos.

Act 5 Frecuencia

LT 7

LA 9 Premios

⑤ Clase Jirica → DELETE + Repaso

UNIDAD 8

⑥ Lluvia de ideas: calle, país...

Barrio la latina → vocabulario

LA 1 A) Barrio de S. Andrés / vocabulario

B) Servicios

C) lo que tiene que haber en un barrio

LT 7

LA 3 A y B Repaso hay / es / está

LT 4

⑦ Madrid vs Barcelona. — Videos

Texto de las 2 ciudades

Compilación act. Aula

Act. Bitácora / Formas

Otras ciudades / (es / hay / está)

Deberes LT 2 y 10.

⑧ Vocabulario

Video de Madrid → Actividades

Fin de semana → expresión oculta.

LT 10 y 4

## ANEXO 7: Plan de clase de Marmitako

→ Deber de leer → Cuantificadores → autoconocimiento  
→ Gente Temas 6 ①

- ① Gente 1 → Tema 5 actividad 1
- 2 imágenes  $\left\{ \begin{array}{l} \text{una persona en familia} \\ \text{una belicista, fumadora, etc.} \end{array} \right.$
  - Se divide en grupos → recopilación de vocablo.

😊  
Costumbres sanas

☹  
Costumbres insanas

⇒ Se pasa a completar la lista de familia individual. → En grupos de 3 buscan al p en común.

→ T → actividades, 1, 2, 3 → ①

→ Cuantificadores ⇒ imágenes del libro de ejercicios → que creen las frases de los costumbres sanas / insanas = puesta en común.

⇒ Hacen deporte los españoles.

→ Pre audio → ¿Qué deporte practican? ¿y los españoles?

- Audición ⇒ Los adverbios de frecuencia

⇒ Estadística de la clase → ¿Qué deporte?

- pequeños grupos → hacen autismo → Hoja de leer

1

Saludos y preguntas para la semana,  
tengan esto / más si alguien tiene alguna  
vida + estudiante / profe / profes

4 cosas que hacen ≠ y 4 ≠ +

2

⇒ ¿Y yo? ⇒ Entregar en el texto, un  
día en la vida de tu profe. Encuentra  
las 3 mentiras.

- En parejas lean el texto y encuentren  
las mentiras.

- Hay verbos nuevos, intentan marcar verbos  
y buscar el infinitivo

⇒ Presentes de la gramática  
- reflexivos.

- irregulares / cambios vocálicos.

→ ~~actividad de 5.1 del libro de trabajo~~

⇒ ¿Dónde poner los verbos? fotocopia.

⇒ La vida de un británico, vida de Portocarrero

⇒ Preguntas a qué hora hace tal  
a qué hora hace me.

(3)

→ Saludos → ¿Qué tal? → Votos →

→ Juego Sonidos ~~de~~ e intentar hacer una lista del máximo de infinitos que se les ocurre → puesta en común

6 → Horarios y trabajos → pre lectura  
¿Quién vive mejor estudiando / taxista / piloto

→ Vacío de información, cada persona recibe un texto, pero necesita saber.  
- Dejar un tiempo para que formulen pref.

→ Finalmente audición →  
1-1 → Después de 4

→ Entrevista al compañero →  
- en parejas, uno entrevista, otro da información. 1 mentira.  
- un tercero confecciona el texto sobre la entrevista del otro e intenta adivinar la mentira → corrección.

→ Juego de la verdad o mentira.

→ Juego de la rana.

→ ~~Antes~~ La hora, ya la han visto <sup>(3)</sup>  
en el video → se pasa a la actividad 3  
de libros → Audición ↓

- enfatizan en la hora.

---

↓  
Cada persona rellena la agenda del  
compañero → y buscan esas en su  
↓ ↓ ↓ ¿Quedan?

deberes ⇒ 1, 5, 4,

---

9

→ La familia Pardo → Revisión de los - poemas →.

⇒ Texto      ⇓ La fiesta

→ imagen, verdades o falsos de la fiesta Bitacora. 1.

⇒ Audición → ...      ⇓

Premios      ⇓