

**El Portfolio Europeo de las Lenguas**  
en la enseñanza de español de la secundaria noruega.  
*Una investigación – acción*



**Bente Sævikstrand**

Español y Estudios Latinoamericanos

Departamento de Lenguas Extranjeras

Universidad de Bergen

Septiembre 2015

Målet med denne aksjonsforskningen har vært å undersøke hvordan den europeiske språkpermen kan bidra til å forbedre kvaliteten på undervisning og læring av fremmedspråk. En har studert hvordan den europeiske språkpermen kan få innvirkning på elevens motivasjon for å lære og refleksjon rundt egen læringsprosess, og hvordan språkpermen kan bidra til at eleven tar større ansvar for sin egen læring.

I avhandlingen blir det beskrevet hvordan man i løpet av det siste tiåret i Norge har hatt fokus på fremmedspråksundervisningen i skolen, inspirert av tiltak satt i gang av det Europeiske Språkrådet. Behovet for å styrke fremmedspråksundervisningen i Norge ble tydelig uttrykt i en statusrapport i 2002, og etter den tid har man fått ny læreplan i fremmedspråk (Kunnskapsløftet 2006), og strategiplanen "Språk åpner dører" (2007) har blitt iverksatt. I 2006 ble også den norske versjonen av Den europeiske språkpermen utgitt, med den hensikt å styrke fremmedspråksundervisningen. Det har imidlertid vist seg at det ikke er en utstrakt bruk av språkpermen blant fremmedspråkslærere i den norske skolen. Grunnene som oppgis av lærerne er at de ikke kjenner til den, at de ikke har tid til å bruke den og at de mangler nødvendig kompetanse. Med bakgrunn i dette har jeg ønsket å teste ut språkpermen i fremmedspråksundervisningen for å se hvilken effekt dens bruk kan ha på elevenes læring, motivasjon og refleksjon rundt egen læringsprosess.

Denne aksjonsforskningen har foregått på innsiden av en norsk ungdomsskole, og hovedsakelig i spansktime til en åttendeklasse. Kvalitative og kvantitative metoder har blitt kombinert og i løpet av en periode på seks måneder har ulike deler av språkpermen blitt testet ut. Jeg har observert hvordan elevene har jobbet med materialet, studert deres svar på språkpermens oppgaver og jevnlig gjennomført spørreundersøkelser med dem. I implementeringen av språkpermen har det vært et mål å følge den tilhørende lærerhåndboken.

Forskningens resultater viser hvor viktig det er at læreren kjenner til de teoretiske prinsippene som ligger til grunn for språkpermen for at denne skal ha ønsket effekt. Det er viktig å forstå at språkpermen ikke bare er en ekstra oppgavebok i faget. Den representerer derimot nye perspektiver på undervisning og læring, og vil ikke tjene sin hensikt før den får danne grunnlaget for en ny organisering av fremmedspråksundervisningen.

*Sentrale begreper: læring, motivasjon, refleksjon, elevautonomi, Den europeiske språkpermen, fremmedspråksopplæring.*

## **Agradecimientos**

*A todos mis alumnos que me han inspirado para hacer este trabajo.*

*A mis compañeros de trabajo por crear un ambiente de trabajo en el cual uno se motiva a desarrollarse en esta profesión.*

*A mi tutora de la Universidad de Bergen, Myriam Coco, por buenos consejos, guías y críticas durante todo el proceso.*

*A Nerea Alfonso y Salvador J. Tamayo por asistencia lingüística.*

*A mis queridos hijos, Gabriel y Adele, que han nacido y crecido durante el proceso del trabajo.*

*A mi amado esposo, Frode, que siempre me ha apoyado.*

*Gracias*

**El Portfolio Europeo de las Lenguas**  
en la enseñanza de español de la secundaria noruega  
*Una investigación - acción*

**ÍNDICE**

Sammendrag.....	ii
GLOSARIO.....	vii
ABREVIATURAS.....	vii
<b>1.0 INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Justificación de la investigación.....</b>	<b>1</b>
<b>1.2 La formación y la enseñanza de la lengua extranjera en Noruega .....</b>	<b>2</b>
<b>1.3 Plan estratégico Las lenguas abren puertas (2007) .....</b>	<b>4</b>
<b>1.4 Limitación del trabajo .....</b>	<b>6</b>
<b>1.5 Estructuración del trabajo.....</b>	<b>6</b>
<b>2.0 MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>8</b>
<b>2.1 El Consejo de Europa.....</b>	<b>8</b>
<b>2.2 Los principios claves de la política lingüística del Consejo de Europa .....</b>	<b>9</b>
2.2.1 El plurilingüismo y el pluriculturalismo .....	9
2.2.2 La autonomía del alumno.....	11
2.2.3 La motivación del alumno en el aprendizaje de lenguas .....	17
2.2.4 Las estrategias de aprendizaje .....	25
<b>2.3 El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación .....</b>	<b>28</b>
2.3.1 Los orígenes.....	28
2.3.2 Los objetivos principales y el modo de uso .....	29
2.3.3 La dimensión vertical y horizontal.....	31
2.3.4 Los descriptores ilustrativos.....	33
2.3.5 Críticas.....	35
<b>2.4 El Portfolio Europeo de las Lenguas .....</b>	<b>37</b>
2.4.1 Los objetivos generales.....	37
2.4.2 Los orígenes.....	37
2.4.3 Los principios del PEL.....	39
2.4.4 Los tres componentes del PEL .....	39
2.4.5 Las funciones .....	40
2.4.6 El PEL en la enseñanza de la lengua extranjera .....	41
<b>2.5 El PEL noruego.....</b>	<b>42</b>

2.5.1 Los orígenes.....	42
2.5.2 La fase de pruebas .....	43
2.5.3 El contenido del PEL noruego.....	44
a) La biografía lingüística 1ª parte .....	44
b) La biografía lingüística 2ª parte.....	45
2.5.4 La Guía para profesores.....	47
<b>3.0 MARCO MÉTODOLÓGICO.....</b>	<b>48</b>
<b>3.1 El método cualitativo y cuantitativo .....</b>	<b>48</b>
<b>3.2 La investigación – acción .....</b>	<b>49</b>
3.2.1 El profesor participante.....	51
3.2.2 El proceso de la investigación .....	51
<b>3.3 Los instrumentos de la investigación.....</b>	<b>53</b>
3.3.1 La observación y el diario de investigación.....	53
3.3.2 El uso de cuestionarios.....	55
<b>3.4 La ética.....</b>	<b>57</b>
<b>3.5 Descripción del proyecto de investigación y la recolección de datos.....</b>	<b>58</b>
3.5.1 La biografía lingüística 1ª parte .....	60
3.5.2 La biografía lingüística 2ª parte .....	63
3.5.3 El trabajo para fomentar la autonomía del alumno.....	65
<b>4.0 RESULTADOS Y ANÁLISIS .....</b>	<b>68</b>
<b>4.1 El desarrollo de la motivación y el aprendizaje durante el período .....</b>	<b>69</b>
4.1.1 Motivación .....	70
4.1.2 Aprendizaje.....	71
<b>4.2 Los proyectos realizados en clase.....</b>	<b>74</b>
4.2.1 La prueba de “Mis lenguas” página 7-8 del PEL .....	74
4.2.2 La prueba de “Mi aprendizaje de lenguas” página 9-14 del PEL .....	76
4.2.3 La prueba de “Mis observaciones interculturales” página 20-22 del PEL .....	82
4.2.4 Las listas de verificación del PEL .....	84
<b>4.3 Los proyectos para fomentar la autonomía del alumno .....</b>	<b>87</b>
4.3.1 El primer proyecto para fomentar la autonomía del alumno .....	87
4.3.2 El segundo proyecto para fomentar la autonomía del alumno.....	89
<b>4.4 Resumen final de los resultados.....</b>	<b>90</b>
<b>5.0 DISCUSIÓN .....</b>	<b>92</b>
<b>5.1 El rol del profesor e investigador .....</b>	<b>92</b>
<b>5.2 El diseño de la investigación.....</b>	<b>92</b>
<b>5.3 La Biografía lingüística 1ª parte.....</b>	<b>96</b>
5.3.1 Mis lenguas .....	96

5.3.2 El plurilingüismo .....	97
5.3.3 Mi aprendizaje de lenguas .....	98
5.3.4 Mis observaciones interculturales .....	99
5.3.5 La consciencia y la reflexión sobre el aprendizaje por parte de los alumnos.....	100
5.3.6 La comprensión de la biografía lingüística 1ª parte y el aprendizaje autónomo .....	102
<b>5.4 La biografía lingüística 2ª parte .....</b>	<b>104</b>
<b>5.5 Los proyectos para la autonomía .....</b>	<b>107</b>
5.5.1 El aprendizaje en los proyectos para la autonomía.....	109
5.5.2 Ramas y estructura en la enseñanza.....	110
<b>5.6 Resumen .....</b>	<b>112</b>
<b>5.7 Implementación del PEL, un proyecto alternativo.....</b>	<b>113</b>
<b>6.0 CONCLUSIÓN .....</b>	<b>116</b>
<b>7.0 FUTURAS INVESTIGACIONES .....</b>	<b>117</b>
<b>8.0 BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>118</b>
<b>9.0 APÉNDICES.....</b>	<b>121</b>

## GLOSARIO<sup>1</sup>

Ungdomsskole	Escuela secundaria
Norsk læreplan	Plan de aprendizaje noruego
Læreplan for fremmedspråk	Plan de aprendizaje de lenguas extranjeras
Stortingsmelding	Informe del parlamento
Strategiplan “Språk åpner dører”	Plan estratégico “Las lenguas abren puertas”
Læringsplakaten	El cartel del aprendizaje

## ABREVIATURAS

PEL	El Portfolio Europeo de las Lenguas
MCER	El Marco Común Europeo de Referencia

---

<sup>1</sup> Mis traducciones al español

## 1.0 INTRODUCCIÓN

### 1.1 Justificación de la investigación

Tras diez años como profesora de español en el sistema de educación secundaria de Noruega, he sido responsable de la enseñanza de la lengua a cientos de alumnos. Durante estos años he visto cómo la motivación puede ser un factor clave para el aprendizaje. He experimentado la evolución de muchos alumnos que están motivados para aprender durante los tres años de secundaria, pero que terminan el aprendizaje al acabar el ciclo escolar. Por contra, he visto a otros que mantienen su motivación, continuando el aprendizaje después de que se hayan graduado en la escuela. También he observado que los alumnos pueden reflexionar en varios grados sobre su proceso de aprendizaje. Algunos saben cómo aprender mejor, mientras que otros no tienen esta consciencia. Según mis observaciones, los alumnos con más éxito en el aprendizaje de la lengua saben cómo aprender mejor y tienen un alto grado de motivación que conduce a una mayor responsabilidad del propio aprendizaje, tanto en el aula como fuera del sistema escolar.

Durante los últimos años he hablado con muchas personas que aprendieron una lengua extranjera en la secundaria, pero que hoy en día no son capaces de comunicarse en esa lengua. La razón que muchos de ellos dan es que la enseñanza fue demasiado teórica y que no practicaban el idioma hablando en clase. Además, no continuaron aprendiendo la lengua después de terminar la escuela, así que olvidaron lo que habían aprendido porque no lo practicaron. El argumento de una enseñanza demasiado teórica está en concordancia con los encuentros de Lindeman y Speitz (2002) en su informe sobre el estado de la segunda lengua extranjera en la secundaria noruega<sup>2</sup>. En tal informe se muestra que la enseñanza de la lengua extranjera, era tradicional, dirigida principalmente por profesores que intentaron transferir su competencia a los alumnos. La mayoría de los profesores encuestados basó la enseñanza principalmente en el libro de texto, mientras que nuevos medios y otras formas para aprender casi no fueron utilizados (Lindemann y Speitz 34).

En dicho informe se enfatiza la necesidad de fortalecer la enseñanza extranjera en Noruega para realizar los objetivos del Consejo de Europa y formar parte de un futuro junto con el resto de los estados miembros de tal organización. Se afirma que los ciudadanos noruegos deben conocer varias lenguas extranjeras además del inglés, así como conocer la cultura de otros países (Lindemann y Speitz 34).

---

<sup>2</sup> Status for 2. fremmedspråk i norsk ungdomsskole.



Basándome en mis observaciones y los encuentros del informe de Lindeman y Speitz, se puede preguntar cómo la calidad de la enseñanza de la lengua extranjera en Noruega puede aumentar, y cómo se puede facilitar un mejor aprendizaje e inspirar al uso más frecuente de la lengua, también fuera del aula y después de la graduación del sistema escolar. Esto, la calidad de enseñanza de la lengua extranjera y la importancia del desarrollo de la competencia comunicativa, son aspectos que despiertan mi interés y serán el tema de fondo de esta tesis.

## 1.2 La formación y la enseñanza de la lengua extranjera en Noruega

Para entender por qué la enseñanza de las lenguas extranjeras ha sido tradicional y teórica, como se explica en el informe de Lindeman y Speitz (2002), debemos acudir a la evolución histórica. Turid Trebbi presenta en *La segunda lengua extranjera: desde ser una asignatura para la élite hasta ser una asignatura para todos*<sup>3</sup> una mirada reembolsada de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Noruega. En el texto la autora explica cómo las lenguas extranjeras, en una tradición centenaria, no han sido asignaturas asequibles. Sin embargo, el aprendizaje de las lenguas extranjeras ha sido destinado a un grupo seleccionado: los alumnos “fuertes en las materias teóricas”. Las lenguas que se enseñaban originalmente en el siglo XVIII eran el griego y el latín. El motivo para aprender estas lenguas no era la comunicación, sino los *ideales de educación formal*<sup>4</sup> (Trebbi 103).

En 1869 se dió la posibilidad de escoger lenguas modernas (inglés, francés, alemán) en lugar de las clásicas (griego y latín), a causa de la necesidad de una cierta habilidad de estas en el envío, comercio, artesanías y turismo (Trebbi 105-106). De acuerdo con Trebbi, se empezó a enseñar las lenguas modernas sin cambiar *los ideales de educación formal* que habían acompañado a las lenguas clásicas. Así que el trabajo con los textos y la gramática, que era visto como práctica de pensamiento lógico, se transfirió de la enseñanza de griego y latín a las lenguas modernas. Según Trebbi, la enseñanza de las lenguas modernas siguió el patrón de las lenguas clásicas, enfocándose en la gramática y la competencia de leer, hasta el nuevo plan de aprendizaje de M-74. Este currículo dió mucha libertad a los profesores en cuanto al contenido y los métodos de enseñanza, algo que podría conducir a un cambio en la metodología. Sin embargo, de acuerdo con Trebbi, esta libertad llevó a la continuación de la misma práctica de enseñanza, que tenía sus raíces en el siglo XVIII. Aunque se realizaron cambios en el contenido, los profesores pudieron continuar su práctica como habían hecho

---

<sup>3</sup> Traducción propia. Título original: Det andre fremmedspråket: fra elitefag til et fag for alle?

<sup>4</sup> Formaldannende idealer

hasta entonces (Trebbi 105-106). En el nuevo plan de aprendizaje de 1997 (L-97) uno de los fines fue fortalecer la competencia lingüística de los alumnos. En tal plan se exigió que todas las escuelas tenían que ofrecer la enseñanza de una segunda lengua extranjera y que la asignatura debía ser vista como un sujeto de educación globalizadora, algo que debería afectar los objetivos y los métodos de aprendizaje (Lindemann y Speitz 6). A pesar de esto, el informe de Lindemann y Speitz (2002) indica que la práctica establecida de enseñanza en el aula no se modificó y, cuando se encuentra en 2002 una enseñanza de lenguas extranjeras principalmente teórica, se puede asumir que ésta tiene sus raíces de la enseñanza de las lenguas clásicas del siglo XVIII.

Se muestra además, en el mismo informe de 2002, que la mayoría de los profesores encuestados no piensan que la lengua extranjera sea una asignatura que deba ofertarse a todo el alumnado (Lindemann y Speitz 25-26). Todo lo contrario, el aprendizaje de lenguas es considerado como una carga para alumnos que son “débiles en materias teóricas”. Esta visión que nace en el siglo XVIII llega hasta nuestros días. En el informe del parlamento número 30 (2003-2004), citado en el informe del parlamento número 22 (2010-2011)<sup>5</sup>, se sugirió la introducción de la enseñanza obligatoria de una lengua extranjera en Noruega a causa de una sociedad cada vez más globalizada (30). Sin embargo, la sugerencia provocó protestas por parte de la oposición que afirmó que una lengua extranjera obligatoria significaría una carga para los alumnos que tenían dificultades con las asignaturas tipificadas como teóricas (Meld.St.22 30). Debido a esto se introdujo en el currículo de 2006 (K06) una especialidad en noruego / sami e inglés como una asignatura optativa de las lenguas extranjeras. Además, en 2012 se introdujo como proyecto piloto otra lengua más a elegir. Esta es una alternativa en la que los alumnos pueden trabajar de manera práctica y probar sus intereses en la formación profesional.

Según el mensaje del parlamento número 22 (2010-2011), los alumnos que principalmente eligieron la especialización de noruego / sami o inglés los que ahora eligen esta nueva alternativa; es decir, que el número de estudiantes que escogieron una lengua extranjera como especialización, ha crecido.

De acuerdo con tal mensaje del parlamento, tres de cada cuatro alumnos escogen lenguas extranjeras en el 8º curso (32). El departamento de enseñanza sostiene la importancia de que la mayoría de los alumnos aprenden una lengua extranjera, afirmando que la competencia será importante para su futura educación y trabajo (32). Con estas palabras se aleja de la idea

---

<sup>5</sup> Meld.St.22 (2010-2011)

tradicional de una enseñanza destinada para un grupo seleccionado y, la enseñanza de la lengua extranjera en Noruega evoluciona de ser una enseñanza para una élite minoritaria pocos hasta llegar a ser prácticamente universal, aunque con matices.

Sin embargo, cuando la enseñanza de la lengua es para la mayoría, la consecuencia debe ser que uno no pueda continuar la práctica de una enseñanza teórica que se basa en los ideales tradicionales de la enseñanza de las lenguas clásicas. Ya en el plan de aprendizaje de 1997 (L97) se expresó una nueva legitimación de la asignatura, y, posteriormente, en el plan de aprendizaje de 2006 (K06) se reforzaron estos nuevos motivos para aprender las lenguas en una sociedad globalizada. Como se afirma en el currículo actual (K06):

Habilidades comunicativas y conocimientos culturales pueden promover una mayor interacción, comprensión y respeto entre las personas con diferentes orígenes culturales. Así se salvaguarda la lengua y la competencia cultural, la perspectiva de formación y se contribuye a fortalecer la participación democrática y la ciudadanía (K06<sup>6</sup>).

Según Gjørven y Trebbi, el aprendizaje de las lenguas forma parte del proceso de socialización en una sociedad multicultural y abre las puertas para un nuevo entendimiento y nueva competencia. Esto lleva consigo un nuevo punto de vista en la asignatura, la lengua y el aprendizaje de la lengua, además se exige una mayor competencia del profesor tanto en la lengua como en la didáctica. El alumno tiene que saber cómo aprender y cómo tomar sus propias decisiones en la sociedad de hoy (Gjørven y Trebbi 112).

### **1.3 Plan estratégico Las lenguas abren puertas (2007)**

La calidad de enseñanza de lenguas extranjeras ha estado en el punto de mira en Noruega en la última década, tras el informe de Lindeman y Speitz de 2002, y se han implementado estrategias para mejorar la calidad de enseñanza y enfocar la competencia comunicativa de los alumnos.

En junio de 2005 se presentó el plan estratégico llamado “Las lenguas abren puertas” (*Språk åpner dører*) para el reforzamiento de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Noruega. En 2007 se publicó una nueva edición del mismo.

La meta principal de este plan era: ”Mejorar las habilidades de los alumnos, aprendices y profesores en varias lenguas extranjeras en la enseñanza secundaria, así como aumentar el

---

<sup>6</sup> [www.udir.no/k106/FSP1/-01/Hele/Formaal](http://www.udir.no/k106/FSP1/-01/Hele/Formaal)

interés y la motivación por el aprendizaje de idiomas” (Ministerio de Educación. *Plan estratégico 9*<sup>7</sup>, traducción propia).

Se presentan en dicho plan los siguientes seis objetivos:

1. Mayor diversidad y amplitud en la enseñanza de lenguas extranjeras
2. **Mejor calidad en la enseñanza de lenguas extranjeras**
3. Aumento del reclutamiento y competencia de los profesores de lenguas extranjeras
4. Mayor conocimiento acerca de la necesidad de las competencias de lenguas extranjeras
5. Aumento de la internacionalización en la enseñanza de lenguas extranjeras
6. Aumento de investigación, experimento y desarrollo sobre lenguas extranjeras

(Ministerio de educación<sup>8</sup> *Plan estratégico 9*, traducción propia)

Mi tesis se enfoca en el segundo objetivo : “**Una mejor calidad en la enseñanza de la lengua extranjera**” que está dividido en los siguientes cuatro subobjetivos o premisas:

- 2.1 La enseñanza de las lenguas extranjeras es diferenciada y adaptada a las capacidades de los alumnos
- 2.2 La enseñanza de las lenguas extranjeras tienen un enfoque práctico
- 2.3 **Más profesores utilizan portfolio en la enseñanza y la evaluación**
- 2.4 Más alumnos y aprendices muestran una mayor competencia digital en la planificación, implementación y evaluación en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

(Ministerio de educación<sup>9</sup> *Plan estratégico 9*, traducción propia).

El plan estratégico fue evaluado por *Ramboll Management Consulting* encargado por el Ministerio de educación en septiembre 2009 y el informe final del plan nos muestra que varios de los objetivos, en cierta medida, eran alcanzados. Sin embargo, el objetivo 2.3 sobre el uso de portfolio en la enseñanza, se lograba a duras penas. Es decir que sólo el 22% de los profesores encuestados utilizaron portfolio en la enseñanza, mientras que el 76 por ciento no lo hicieron. Los profesores encuestados dieron tres razones para no utilizarlos: En primer lugar, no se disponía de suficiente tiempo; en segundo lugar, faltaba la competencia necesaria; y en tercer lugar, no lo vieron realmente útil. (Utdanningsdirektoratet, *kartlegging 73*).

La mayoría de los profesores encuestados no utilizaron portfolio, a pesar de que se publicó en 2006 un portfolio destinado a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

---

<sup>7</sup> Kunnskapsdepartementet 9

<sup>8</sup> Kunnskapsdepartementet: Strategiplan

<sup>9</sup> Kunnskapsdepartementet: Strategiplan

Tal portfolio se llama *El portfolio europeo de las lenguas (PEL)* y es parte de un proyecto de cooperación internacional dirigido por el Consejo Europeo. Es una herramienta didáctica para el aprendizaje de idiomas. La idea del portfolio es dar a los alumnos la oportunidad de documentar sus conocimientos lingüísticos y reflexionar sobre el aprendizaje del idioma. Así, se puede contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza de la lengua extranjera, y aumentar las habilidades, el interés y la motivación por el aprendizaje de idiomas (Utdanningsdirektoratet, [kartlegging 25](#)).

Los profesores y los alumnos de las lenguas extranjeras son los principales destinatarios, sin embargo, el informe final del plan estratégico nos muestra que no hay muchos profesores que lo usan. Casi la mitad de los encuestados conocen la herramienta sin utilizarla, mientras que el resto jamás ha oído hablar de ella (Utdanningsdirektoratet, [kartlegging76](#)).

Personalmente no había oído hablar del PEL antes de iniciar este proyecto de investigación, y nunca lo he utilizado en mis clases, ni tampoco ningunos de mis compañeros de la secundaria. Sin embargo, en esta investigación mi intención es utilizar el material en la enseñanza de español, basándome en los principios en lo que se basa. Quiero saber si el PEL puede afectar la calidad de la enseñanza de la lengua extranjera, y aumentar las habilidades de los alumnos. Como punto de partida de la investigación planteo la siguiente pregunta: *¿Cómo puede el Portfolio Europeo de las Lenguas contribuir a un mejor aprendizaje de la lengua extranjera, aumentar la motivación y la reflexión del alumno, y hacerlo más responsable de su propio aprendizaje?*

#### **1.4 Limitación del trabajo**

Cuando se pone el Portfolio Europeo de las Lenguas bajo investigación, hay que acotar ciertos límites. Por motivos de tiempo y debido al tamaño de este trabajo, no se puede tratar todo el material del PEL. De los tres componentes del PEL (*el pasaporte, la biografía 1ª y 2ª parte y el dossier*) se han seleccionado: *La Biografía 1ª y 2ª parte*. Entre este material se encuentran varias tareas y se han seleccionado algunas de ellas para la investigación. Las tareas seleccionadas se comentarán en el capítulo 2.7. sobre la descripción del proyecto de investigación y la recolección de datos.

#### **1.5 Estructuración del trabajo**

El capítulo 2 se centrará en la teoría en que se basa el Portfolio Europeo de las Lenguas. En primer lugar, desentraña el Consejo de Europa y cuatro de los principios claves fomentados

por su política lingüística: *el plurilingüismo y el pluriculturalismo, la autonomía del alumno, la motivación y las estrategias del aprendizaje*. Luego se explicará detalladamente *El marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* y el *Portfolio Europeo de las lenguas*, que ambas son proyectos desarrollados por el consejo de Europa para alcanzar los motivos principales de la organización. Al final del capítulo se comentará la versión noruega del Portfolio Europeo de las Lenguas y la versión noruega de la Guía para profesores que acompaña tal herramienta.

El capítulo 3 tratará sobre los métodos utilizados en la investigación. Primero se comentará la combinación del método cualitativo y el método cuantitativo. Seguidamente, me centraré en el método de la Investigación – Acción, los instrumentos de investigación y la ética. Finalmente se describe el proyecto de investigación y lo que se llevó a cabo en el aula.

En el capítulo 4 se presentarán y analizarán los resultados obtenidos en clase a través de las respuestas de los alumnos en las tareas del PEL, encuestas realizadas regularmente durante el período de recolección de datos y las notas del diario del profesor.

Luego, en el capítulo 5, se discutirán los resultados obtenidos sobre las bases del estado de cuestión y los cuatro elementos claves de la motivación, el aprendizaje, el plurilingüismo y la autonomía del alumno.

Finalmente, en el capítulo 6, se resumirá el proyecto de investigación, sacando las conclusiones y sugiriendo nuevas investigaciones.

## 2.0 MARCO TEÓRICO

### 2.1 El Consejo de Europa

El Consejo de Europa es una organización internacional representada por 47 miembros estados, principalmente europeos. La organización fue establecida el 5 de mayo 1949, en la posguerra cuando existía en Europa un temor de nuevos conflictos conduciendo a la ruptura entre los europeos. En este tiempo, caracterizado por la Segunda Guerra Mundial, el Consejo de Europa fue uno de los primeros esfuerzos para prevenir nuevos conflictos y asegurar la integración europea<sup>10</sup>.

La misión del Consejo de Europa es promover los valores de democracia y los derechos humanos, así como el Imperio de la ley, por medio de la cooperación de los estados de Europa. De esta manera tal organización tiene la intención de luchar contra la intolerancia, preservar la convivencia pacífica y asegurar el entendimiento mutuo entre los ciudadanos europeos, basandose en una identidad europea (Llorián 25).

El Consejo de Europa desarrolló una política lingüística concreta tras el establecimiento del Departamento de Política Lingüística en 1954. El objetivo de esta es proteger y desarrollar la rica herencia lingüística y la diversidad cultural de Europa como fuente de enriquecimiento mutuo, así como facilitar la movilidad personal y el intercambio de ideas entre los ciudadanos europeos, promoviendo el desarrollo de habilidades comunicativas en una variedad de idiomas. La diversidad lingüística y el conocimiento de varias lenguas por parte de los europeos, juegan un papel importante en la realización de la gran misión del Consejo de Europa. El conocimiento de varias lenguas puede fortalecer la identidad europea facilitando la comunicación entre los ciudadanos europeos y la cooperación intergubernamental. Esto puede conducir a un mayor entendimiento mutuo, que a su vez facilita la lucha contra la intolerancia y preserva la convivencia pacífica, sin poner en riesgo la diversidad. Además, la competencia de varias lenguas puede abrir la posibilidad de movilización entre fronteras terrestres y redundará en la cantidad y calidad de empleo, algo que a su vez pueda mejorar las condiciones de vida de todos los europeos (Llorián 43). Por lo tanto, la política lingüística quiere poner el énfasis en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, para que sea realizada en los diferentes países, basada en principios comunes (Lloran 26).

Según la política del Consejo de Europa el aprendizaje de idiomas es un derecho del ciudadano y debe ser accesible para todos. Los europeos deben tener la oportunidad de aprender cualquier idioma y sin que suponga motivo alguno de discriminación. Qué lengua se

---

<sup>10</sup> <http://www.coe.int/aboutCoe/index.asp?page=quisommesnous&l=en>

aprenda y cuál use el ciudadano depende de sus necesidades. Lo ideal es que uno aprenda las lenguas que necesita y en el grado que las necesita. Además, la política del Consejo de Europa enfatiza el hecho de que el proceso de aprendizaje debe abarcar toda la experiencia vital de la persona, ya que el aprendizaje de idiomas no se detiene al finalizar la escuela, sino que continúa a lo largo de su vida, en cualquier punto del continente (Llorián 26).

La promoción de la diversidad lingüística y el fomento del aprendizaje de lenguas se realiza a través de varios trabajos e iniciativas llevados a cabo por el Consejo de Europa a partir de conferencias, congresos o proyectos. El *Marco común europeo de referencia* y el *Portfolio europeo de las lenguas* son dos iniciativas importantes. Los principios de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, los métodos de trabajo y las políticas y proyectos llevado a cabo por el Consejo de Europa, que veremos en la parte siguiente, han tenido gran influencia en la enseñanza de las lenguas en Europa y en todo el mundo durante las últimas cuatro décadas (Llorián 25)

## **2.2 Los principios claves de la política lingüística del Consejo de Europa**

Como la política lingüística del Consejo de Europa quiere fomentar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en Europa, la organización ha presentado varios principios claves en relación con este asunto como el *plurilingüismo* y *el pluriculturalismo*, *la autonomía del alumno*, *la motivación* y *las estrategias de aprendizaje*. En la siguiente parte se centrará en dichos factores claves, que también serán comentados en las partes 2.3 y 2.4 en relación con el *Marco Común Europeo de Referencia* y el *Portfolio Europeo de las Lenguas*, ya que tales valores se reflejan en estos documentos.

### **2.2.1 El plurilingüismo y el pluriculturalismo**

El término *plurilingüismo* se usa para referirse a una persona que puede comunicarse en varios idiomas. El plurilingüismo difiere del multilingüismo ya que el individuo multilingüe aprende y usa varias lenguas, pero las tiene separadas, sin utilizar las relaciones que existen entre ellos. La persona plurilingüe por su lado utiliza sus experiencias de contacto con otras lenguas al aprender una nueva. Está aprovechando los mecanismos, conocimientos y experiencias previas que ha adquirido en sus procesos anteriores de aprendizaje de otros idiomas. Así el plurilingüismo nos muestra una perspectiva integradora donde el individuo plurilingüe domina varias lenguas en diferentes grados según sus necesidades y el tipo de actividad comunicativa. Es consciente de la relación que hay entre las lenguas que está



aprendiendo y la interacción existente entre los conocimientos. El individuo plurilingüe no se centra en el perfeccionamiento de la lengua extranjera, lo importante para él es ser capaz de comunicarse en la lengua (Llorían 46).

El plurilingüismo es un objetivo clave de la política lingüística del Consejo de Europa, ya que puede ser una garantía de la unidad europea. El contacto con otras culturas y el aprendizaje de las lenguas puede contribuir al conocimiento, la comprensión y la identificación de valores, tolerancia y el entendimiento mutuo entre los europeos. La intención del Consejo de Europa de fortalecer la democracia promoviendo la participación política de los ciudadanos en la sociedad, solo se puede ver cumplido cuando los europeos comprenda la situación de sus conciudadanos, y aceptan a los de más por encima de las diferencias, con la diversidad como valor reconocido. Para facilitar esta comunicación intercultural, el ciudadano debe ser capaz de usar el máximo número posible de lenguas (ibíd.).

El concepto del plurilingüismo está estrechamente relacionado con el concepto más amplio del *pluriculturalismo*. Según Landone (2004):

El plurilingüismo se desarrolla en un contexto de pluriculturalismo, siendo la lengua un aspecto importante de una cultura, así como uno de sus medios de acceso. Igual que las lenguas, las diferentes culturas no coexisten separadamente, sino que convergen en una competencia pluricultural integrada (Landone 3).

Los dos conceptos se refieren a la realidad europea actual que es una mezcla de culturas y una gran cantidad de lenguas. Según la política lingüística, el enfoque plural evitará que el continente se vuelva homogéneo ante la necesidad de unión entre los estados. El individuo plurilingüe que aprende varias lenguas a la vez, adquiere una competencia pluricultural, estableciendo relaciones entre las distintas culturas que conoce, a través del aprendizaje de las lenguas. Este conocimiento de otras culturas puede ser una garantía de la comprensión mutua y la unidad europea. Cuando los ciudadanos europeos son capaces de comunicarse entre sí, superan las barreras lingüísticas y culturales y los prejuicios y la discriminación pueden ser vencidos (Rivilla 634).

La afirmación de Elena Landone lo resume: “ Se defiende una democracia pluralista donde lenguas y culturas sean instrumentos de unificación y donde su pluralidad se viva como una riqueza y un patrimonio colectivo” (Landone 2).

En el trabajo del Consejo de Europa de conservar el patrimonio lingüístico y cultural, los derechos lingüísticos de los grupos minoritarios son importantes. Según los principios de la política lingüística tenemos que alejarnos de la idea de usar un solo idioma para facilitar la comunicación, algo que resulta en la reducción de la posición dominante del inglés en la

comunicación internacional. En Europa hay muchas lenguas y, según los principios de la política lingüística ninguna va a tener una posición dominante frente a las demás, más bien se debe procurar que los alumnos europeos aprendan más de un idioma extranjero (Llorián 49).

¿Y cómo debería tal principio del plurilingüismo reflejarse en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera? En primer lugar, se debe enfatizar que ser capaz de usar y comunicarse en la lengua es la meta y la razón principal para aprenderla. Uno no aprende la lengua por amor a la propia lengua, sino para tener una comunicación efectiva con personas con otras lenguas maternas (Simonsen y Speitz 7).

En segundo lugar, hay que destacar que la meta del aprendizaje no es conocer la lengua como un nativo, sino de ser capaz de comprender y expresarse en tantas situaciones como le sea posible. Alejándose de la idea de la perfección, se debería centrarse en lo que uno puede comprender o expresar en varios idiomas y en diferentes niveles, dando valor a todo conocimiento obtenido. Sin embargo, esto no excluye que los usuarios de la lengua establecen metas individuales como obtener un nivel nativo o manejar todas las reglas gramáticas del idioma (ibíd).

Por fin, se debe ayudar a los alumnos a ser consciente la correlación que hay entre las diferentes lenguas que conocen, sugiriendo que utilicen lo que conocen de una lengua para aprender una nueva (ibíd).

### 2.2.2 La autonomía del alumno

Otro principio clave fomentado por el Consejo de Europa es *el aprendizaje autónomo o la autonomía del alumno*. Tal concepto ha sido utilizado en el campo de enseñanza las últimas tres décadas. El término puede referir a un cambio en el enfoque didáctico y la enseñanza tradicional del aula, donde se centra en el alumno y su proceso de aprendizaje, en lugar del profesor y su enseñanza, moviendo así el enfoque de la enseñanza al aprendizaje. La siguiente figura, presentada por Philip Riley en su artículo The guru and the conjurer: aspects of counselling for self-access, muestra como el papel del profesor puede ser diferente en un ambiente de aprendizaje autónomo comparado con la enseñanza tradicional:

TEACHING	COUNSELLING
1. Setting objectives	1. Eliciting information about aims, needs and wishes
2. Determining course content	2. Why, what for, how, how long: giving information, clarifying
3. Selecting materials	3. Suggesting materials, suggesting other
4. Deciding on time, place, pace	
5. Deciding on learning task	

6. Managing classroom interaction, initiating	sources
7. Monitoring the learning situation	4. Suggesting organization procedures
8. Keeping records, setting homework	5. Suggesting methodology
9. Presenting vocabulary and grammar	6. Listening, responding
10. Explaining	7. Interpreting information
11. Answering questions	8. Suggesting record-keeping and planning procedures
12. Marking, grading	9. Presenting materials
13. Testing	10. Analysing techniques
14. Motivating	11. Offering alternative procedures
15. Rewarding, punishing	12. Suggesting self-assessment tools and techniques
	13. Giving feedback on self-assessment
	14. Being positive
	15. Supporting

**Figura 1:** El papel del profesor en la enseñanza y el asesoramiento (Riley 122)

El concepto tiene su origen en el trabajo de Henri Holec, Autonomy and foreign language learning, publicado por el Consejo de Europa en 1979. En éste el concepto de la autonomía del alumno se define así: “Autonomy is the ability to take charge of one’s own learning”. A continuación Holec afirma: “This ability is not inborn but must be acquired either by ‘natural’ means or (as most often happens) by formal learning, in a systematic, deliberate way”. Luego, Holec subraya que se trata de un poder o una capacidad para hacer algo y no un tipo de conducta o comportamiento. Es decir que ‘autonomía’ se refiere a la capacidad que un individuo potencialmente puede tener en una situación, y no el comportamiento que realmente muestra en tal situación (Holec 3-4). Tras la definición de Holec, también otras han surgido refiriéndose al término, como las de David Little y Leni Dam. David Little, ha jugado un papel significativo en el desarrollo del concepto en Europa, especialmente en relación con el *Portfolio Europeo de las Lenguas*, especifica que un alumno autónomo desarrolla y ejerce la capacidad de planificar, supervisar, y evaluar su propio aprendizaje (Little et al, Preparing teachers 15). Además, tal alumno desarrolla una capacidad de reflexionar críticamente, tomar decisiones y actuar de forma independiente (Little, Language learner autonomy 223).

Con la autonomía del alumno se puede asegurar que el alumno aprende de modo eficaz, ya que está controlando su propio proceso de aprendizaje, estableciendo sus propias metas, autoevaluándose con regularidad. Su proceso de aprendizaje no solo se desarrolla en la enseñanza formal, sino que toma lugar también fuera del sistema escolar. De este modo se puede evitar que el aprendizaje termine al finalizar la escuela, fomentando un proceso de que dura a lo largo de la vida en cualquier lugar del mundo.

De acuerdo con Little, el término de la autonomía del alumno es difícil de definir precisamente y ha sido confundido con otros términos, como la autoinstrucción. La rápida expansión de literatura sobre el aprendizaje autónomo muestra un debate sobre cómo entender

el concepto: si se trata de capacidad o conducta, responsabilidad o control, un fenómeno psicológico con implicaciones políticas o un derecho político con implicaciones psicológicas. Sin embargo, según Little, existe el acuerdo general de que el concepto se refiere a un alumno reflexivo que comprende el propósito de lo que aprende, y que toma la responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje. Además, se está de acuerdo en la importancia de la dimensión social y que el alumno autónomo debe estar dispuesto a interactuar con los demás. Según Little, este muestra un punto de vista holístico sobre el alumno. Por lo tanto, al trabajar con el aprendizaje de lenguas, es necesario tener en cuenta las dimensiones cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales, así como la interacción entre ellas<sup>11</sup>, algo que se comentará más tarde en relación con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y el PEL (en la sección 2.3 y 2.4).

Little insiste en que ser autónomo no significa estar totalmente libre de responsabilidad. Más bien, como somos seres sociales, nuestra independencia está equilibrada por la dependencia, y una condición esencial es la interdependencia. Por lo tanto, según Little, el desarrollo de la autonomía del alumno depende de la interacción social. De acuerdo con él: “Autonomous learners always do things for themselves, but they may or may not do things on their own” (Little, Language learner autonomy 223).

En relación con esto, Little se refiere a la teoría socio-histórica y socio-cultural del psicólogo ruso Lev Vygotsky (ibíd). En su obra, Vygotsky afirma que el aprendizaje solo se produce mediante la interacción social, en la que el lenguaje se considera la herramienta fundamental. Los procesos colectivos son importantes y la base de todo aprendizaje es la actividad social. Según esta teoría, hay un equilibrio entre lo que el alumno puede aprender por sí mismo y lo que puede aprender con la ayuda de otros; a causa de esto surge la denominada “zona de desarrollo próximo” (Vygotsky 84-91).

Por otra parte, según Little (2009) la autonomía del alumno es una necesidad humana básica. Él cita a Edward Deci: “human beings have three fundamental social-psychological needs: to be autonomous that is to set their own agenda and follow it through; to feel competent in what they do; and to be assured of their relatedness to other people” (Deci (1995), citado por Little Language learner autonomy 223.) Little afirma que la necesidad de ser autónomo es innata, que ya se puede ver dicha necesidad en los bebés. Desde ser pequeños los niños parecen tener una voluntad por su cuenta mostrando sus demandas y protestas. En la vida en general

---

<sup>11</sup> Little: <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409>

logramos tener esta autonomía deseada sin consciencia o esfuerzo particular, a lo contrario, en la escuela uno tiene que hacer un esfuerzo consciente para obtenerla, ya que el aprendizaje formal está basado en planes e intenciones hechos por otros (Little, Language learner autonomy 224). En la sección 2.2.3 sobre *la motivación del alumno en el aprendizaje de lenguas* nos centramos más en la literatura de Edward Deci, y se comenta más la relación que hay entre la autonomía y la motivación.

En lo que concierne a la implementación de la autonomía de alumno, Holec enfatiza la importancia de que el alumno toma la responsabilidad de todas las decisiones que afectan a los varios aspectos de su aprendizaje: Determinar objetivos, definir el contenido y el progreso, seleccionar métodos y técnicas que va a usar, supervisar el procedimiento de adquisición y evaluar lo que ha adquirido (Holec 4). En línea con Holec, Little presenta en su artículo Language learner autonomy and the European Language Portfolio tres principios que el profesor tiene que tener en cuenta para crear y mantener un ambiente de aprendizaje autónomo entre sus alumnos:

En primer lugar, es importante que los estudiantes participen en la planificación, seguimiento y evaluación de su propio aprendizaje. Aunque son ellos los que establecen los objetivos de aprendizaje y eligen las actividades, es responsabilidad del profesor ayudarles a establecer metas realistas y ceñirse a estas.

En segundo lugar, el profesor tiene que promover la reflexión entre los estudiantes. Es importante que los alumnos reflexionen continuamente sobre su proceso de aprendizaje y lo que aprenden haciendo autoevaluaciones. Esto significa que se preguntan regularmente qué es lo que aprenden de una actividad y si las actividades realizadas son útiles o no. La autoevaluación se puede hacer de varias maneras, de forma individual y en grupos, de forma oral y escrita.

El tercer principio es la importancia del uso de la lengua meta. Según Little, la lengua extranjera debe ser tanto el medio como la meta del aprendizaje y el profesor tiene que enfatizar el uso de esta lengua en la comunicación con los alumnos. Además debe asegurarse de que los alumnos la utilizan cuando se comunican entre sí. (Little, Language learner autonomy 222-223)

Estos tres principios juntos ofrecen un marco en el que el aprendizaje autónomo se puede desarrollar entre los alumnos, y al implementar éstos *El Portfolio Europeo de las Lenguas* puede ser una herramienta útil (Little et al. Preparing teachers 16).

En cuanto al primer principio, el PEL tiene listas de verificación que ayudan a los alumnos a planificar, seguir y evaluar su aprendizaje de un período. En segundo lugar, la parte de la Biografía lingüística del PEL está diseñada para ayudar a los alumnos a reflexionar sobre estilos y estrategias de aprendizaje, incluyendo el uso y la dimensión cultural de la lengua extranjera. En lo que concierne el tercer principio, el PEL puede promover el uso de la lengua meta como medio de aprendizaje, ya que queda parcialmente presentado en la lengua meta. Todo el contenido y el propósito del *Portfolio Europeo de las Lenguas* se comentarán en detalle más adelante en los capítulos 2.4 y 2.5.

Teniendo en cuenta los tres principios presentados por Little y el hecho de que el aprendizaje autónomo se desarrolla dentro de una estructura de ciertas condiciones, encontramos similitudes con el trabajo de Leni Dam (1995). Dam ha trabajado con el desarrollo del aprendizaje autónomo desde 1973 y, según ella, la autonomía del alumno es: [...] a readiness to take charge of one's own learning in the service of one's needs and purposes[...]” (Dam 1). En concordancia con David Little, Dam añade que el alumno define sus propios objetivos de aprendizaje, elige los materiales y actividades así como evalúa los resultados del aprendizaje (Dam 1). Defiende que el aprendizaje autónomo es en gran medida una cuestión de implicación personal por parte del alumno: “The development of learner autonomy seems to depend primarily on getting learners to become personally involved in the learning process” (Dam 76). Además, insiste en que el desarrollo de la autonomía del alumno depende de algunas condiciones previas: la confianza, la aceptación y el respeto por parte de profesores y alumnos (Dam 75-76).

En su trabajo Learner autonomy. From theory to classroom practice (1995) se describe cómo los alumnos de inglés en una clase de la secundaria de Dinamarca son guiados a través de un proceso en el que se volverían regularmente más autónomos en su aprendizaje de la segunda lengua. Se explica el modo en que la profesora organizó las lecciones desde el primer encuentro con la clase, con el propósito de desarrollar la autonomía de los estudiantes. En este proceso, la evaluación del aprendizaje ocupa un lugar importante y la autora subraya que para que uno aprenda de modo eficaz es importante que el alumno sepa lo que hace, por qué lo hace, cómo lo hace, y cómo son los resultados de lo que hace (Dam 1). Por lo tanto, los

alumnos tienen que evaluar su proceso de aprendizaje regularmente para percatarse de las experiencias buenas y malas así como las ideas de cambios (Dam 49-50).

En dicha clase de inglés, la profesora y los alumnos hicieron una lista de actividades de aprendizaje basándose en la experiencia de los alumnos hasta el momento. De entre el repertorio de actividades de aprendizaje, los alumnos pudieron elegir los modos de aprendizaje que más les convenían, y con el tiempo todos podrían tener su lista personal de actividades útiles y preferidas. Los pósteres y los diarios de los alumnos ocuparon un lugar importante en el aprendizaje ya que estos les ayudaron a centrarse en el contenido del aprendizaje y en la autoevaluación, y les apoyaron en el ejercicio de hablar. Además, en concordancia con los principios mencionados de Little, la profesora hizo hincapié en el uso de la lengua meta en la enseñanza y el aprendizaje desde el principio.

El trabajo de Dam presenta cinco elementos claves en cuanto a la organización de la lección en el aula. Primero, la clase fue introducida por una parte de “input” en la que la profesora daba información a los alumnos, introducía nuevas canciones, nuevas actividades, presentaba una nueva organización de grupos etc. En segundo lugar siguió una parte de “procedimientos fijos”, en la que los alumnos compartieron sus deberes o otras actividades fijas. El tercer paso era una sesión de actividades libres donde los alumnos eligieron lo que querían hacer y en cuarto lugar los alumnos decidieron lo que iban a hacer como deberes. Finalmente la lección terminó con una quinta fase basada en la evaluación donde se compartían las experiencias y sentimientos, resultados del aprendizaje etc.

Al igual que los tres principios presentados por Little (2009), esta estructura de la lección nos muestra como el desarrollo de la autonomía del alumno se puede hacer dentro de ciertos marcos. Se basa en condiciones previas, y como se ha mencionado anteriormente, ser autónomo no significa estar totalmente exento de responsabilidad.

En conclusión, destacaremos las tres razones principales para promover la autonomía del alumno aportadas por David Little: En primer lugar, puesto que un alumno autónomo tiene una relación personal con el aprendizaje y es por definición reflexivo, es probable que sea más eficaz en su aprendizaje. Segundo, cuando el alumno tiene la relación personal con el aprendizaje también tiene la motivación necesaria para aprender. Y aunque surgen problemas temporales de la motivación, él ha desarrollado los medios para superarlos. Tales medios se comentarán en la siguiente sección 2.2.3 sobre la motivación. Tercero, es probable que los

alumnos autónomos encuentren más fácil que otras situaciones comunicativas en que se puede utilizar la lengua meta, desarrollando así un registro de habilidades que uno aprende solo a través del uso de la lengua<sup>12</sup>.

### **2.2.3 La motivación del alumno en el aprendizaje de lenguas**

La motivación es un factor clave para aprender y ha sido objeto de investigación desde mediados de la década de los cincuenta del siglo pasado. Según Bergillos:

En general, la motivación se concibe como un constructo hipotético que explica los procesos mentales que instigan y sostienen la actividad dirigida a un objetivo. Cuando el objetivo es el aprendizaje de una L2, la motivación explica la acción, la intencionalidad y la toma de decisiones respecto a adquisición y el uso de un nuevo código lingüístico (307).

Según Deci y Ryan (2000) estar motivado significa: “*to be moved to do something*”. De acuerdo con esta definición, una persona que no está inspirada para actuar no está motivada mientras que la persona que se orienta hacia una meta es caracterizada como motivada (Deci y Ryan 54).

De acuerdo con Ema Ushioda (1996), que hizo un estudio doctoral sobre la motivación del aprendizaje de lenguas en los años noventa, se ha visto el asunto de diferentes maneras desde dos perspectivas. Por un lado están los profesores que experimentan la motivación como un problema, preguntándose: *¿cómo motivar a los alumnos, cómo mantenerlos motivados y cómo enfrentamos la desmotivación?* Otro punto de vista que tienen los investigadores es que más que un problema observan la motivación como un fenómeno interesante, intentando explicar el papel que tiene la motivación en el aprendizaje (Ushioda 1).

De todas formas, tanto si se trata de un problema o de un fenómeno interesante, coinciden en que la motivación es una variable importante para tener éxito en el aprendizaje. Sin embargo, la falta de interacción entre profesores e investigadores ha resultado en que la teoría tradicional sobre la motivación no se ha transmitido en el aula, y por esta razón los profesores no pueden resolver sus dudas sobre cómo tener alumnos motivados (ibíd).

---

<sup>12</sup> Little: <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409>



## La teoría de motivación

Desde 1959 Robert Gardner y Wallace Lambert han llevado a cabo varios estudios sobre la motivación y actitudes en el aprendizaje de lenguas extranjeras en el campo social-psicológico, y en los pasos de tal tradición, se ha publicado mucha literatura sobre el tema.

De acuerdo con Gardner y Lambert, la motivación es un factor importante para la variación de grados de éxito en el aprendizaje de lenguas, y el efecto de la motivación no depende de habilidades y aptitudes. Según su punto de vista el aprendizaje de lenguas tiene dimensiones sociales y psicológicas que lo distingue claramente de las otras asignaturas escolares. Esto ocurre porque los alumnos de lenguas no sólo aprenden el idioma, sino que también se identifican con los hablantes del idioma y su comportamiento, su estilo de hablar y su lengua (Ushioda 4).

Refiriéndose a tal identificación, Gardner y Lambert introducen el término *motivo integrador*, definiéndolo así: “Reflecting a sincere and personal interest in the people and culture represented by the other group” (Citado por Ushioda 5). En contraste con el motivo integrador se encuentra *el motivo instrumental*, que se produce cuando el alumno está motivado por el valor práctico y las ventajas de aprender lenguas. Los estudios de Gardner y Lambert de 1972 muestran como estudiantes con un motivo integrador tienen un mayor éxito en el aprendizaje que los estudiantes con un motivo instrumental, además su motivación es mejor y de largo plazo (Ushioda 5).

Principalmente, la teoría de motivación ha sido desarrollada en el contexto social-psicológico. De acuerdo con Bergillos, la visión de dicha teoría ha sido hegemónica, ya que la mayoría de los estudios realizados siguen los pasos de Gardner (Bergillos 309). Tal teoría, que se centra en los sentimientos y las actitudes manifestados en el comportamiento del alumno, incluye los siguientes tres componentes: el deseo de alcanzar la meta, esfuerzo realizado en el proceso de aprendizaje y, actitudes hacia el aprendizaje de la lengua (Ushioda 6-7). Según Ushioda, al enfatizar estos componentes, se han ignorado a otras dimensiones que pueden ser relevantes para la teoría de motivación. También Bergillos critica la teoría de Lambert y Gardner, afirmando que “la teoría gardneriana nunca ha mostrado –quizás tampoco haya sido uno de sus propósitos- modelos que pudiesen reparar los déficits motivacionales” (Bergillos 310).

Como alternativa y contraste a la teoría social-psicológica, se ha desarrollado una vista cognitiva que da énfasis a los patrones del pensamiento del alumno que subyacen sus acciones

y su comportamiento. Es decir que no se centra en las acciones observables, más bien los pensamientos que hay detrás de esas acciones (Ushioda 12).

### **La automotivación**

Refiriéndose a Carole Ames (1986), Ushioda explica cómo los alumnos pueden pensar de modos diferentes en cuanto al aprendizaje. Por un lado, es posible ver el aprendizaje como un medio de ganar habilidad, y, por otro lado el aprendizaje puede ser un medio de demostrar habilidad. Además, la satisfacción puede ser conducida por el deseo de ser mejor que los compañeros de la clase, o querer crecer en la adquisición de conocimientos. En esta dimensión cognitiva, el pensamiento del estudiante tiene un papel importante para el aprendizaje, dando lugar al concepto de *automotivación*. Ushioda lo explica así: “Self-motivation is a question of thinking effectively about learning experience so as to optimize and sustain one’s involvement in the learning process”(13).

Uno puede motivarse a sí mismo, siguiendo una mentalidad adecuada en la que es importante la manera en cómo uno piensa en sus resultados del aprendizaje. La motivación del alumno será afectada negativamente si el alumno explica fallos o malos resultados con la falta de habilidades. Más bien, el alumno debe explicar fallas con causas *inestables* como: *no se ha practicado suficiente* o *no se han utilizado las mejores estrategias*, y así el alumno entiende que la próxima vez será necesario practicar más o elegir otra estrategia, algo que limita el daño de su motivación. Del mismo modo, se fortalece la motivación al explicar el éxito con causas *estables* como buenas habilidades, y no con causas inestables como simplemente tener buena suerte en la prueba (Ushioda 14-15). Según Ushioda, tomando el control de la mente de tal forma puede afectar el aprendizaje positivamente:

Through influencing how students think and what they believe about themselves and their learning potential, such discourse will help to create the cognitive conditions for self-motivation, setting in motion the appropriate kinds of internal belief structures and attributional processes that may optimize involvement in learning (28.)

El alumno que ha adquirido esta capacidad de motivarse a sí mismo, posee una herramienta para mantener la motivación en el futuro cuando vengan circunstancias que amenacen la motivación, como clases sin inspiración o la presión de exámenes (ibíd).

## **Metas a corto plazo**

Ushioda subraya también la importancia de tener una meta subjetiva, afirmando que el aprendizaje debe ser personalmente significativo y deseable. Si el estudiante no aprecia la meta de comunicarse en otro idioma, no estará motivado, aunque sus padres o profesores intenten convencerlo para que practique y haga sus deberes. De acuerdo con Ushioda: “High achievers are those who have a clearly structured perception of long-term goals, and who ascribe especial importance to such goals“ (17).

Según Ushioda, los estudiantes tienen que experimentar éxito en su proceso de aprendizaje, y por esta razón puede ser útil estructurar el aprendizaje según metas a corto plazo. Dichas metas tienen que ser significantes y realísticas, y deben ser establecidas por el alumno, para dar un sentimiento de mayor control en el proceso de aprendizaje (25):

Through knowing what they are capable of, setting particular targets, working to achieve them and experiencing success, students will derive a sense of personal satisfaction and also perceive themselves to be in control of the learning process (26).

## **Motivación intrínseca**

Sin embargo, la meta de tener fluidez en la lengua en el futuro no es suficiente si al sujeto no le atrae el aprendizaje. Ushioda lo ejemplifica con un niño que tiene el deseo de saber tocar el piano, pero que pierde la motivación si no le aporta placer la práctica. El proceso del aprendizaje dura mucho tiempo, y la meta final está muchas veces lejos en tiempo, por eso es importante que se enfatice que el aprendizaje sea motivante en sí mismo. Este tipo de motivación es de carácter *intrínseca* (18-21).

El alumno que tiene una motivación intrínseca tiene el control personal y autonomía en su proceso de aprendizaje. No necesita recompensas externas como caramelos o buenas notas para aprender, más bien está recompensado con sentimientos positivos, alegría, placer y satisfacción (Ushioda 20):

La motivación intrínseca está basada en *la necesidad* del estudiante de ser competente y de tener el control en su aprendizaje. Ushioda presenta como ejemplo al niño que está montando un puzzle, y que puede perder el interés si el padre lo reta a terminar el puzzle en un tiempo dado para recibir un helado como recompensa. De este modo una actividad puede perder su motivación cuando las condiciones no son autogobernadas, sino dictadas por otros (21).

## **Motivación extrínseca**

El concepto contrario al motivo intrínseco es el *motivo extrínseco*, que se produce cuando el alumno hace una actividad por su valor instrumental, y no por el placer y la satisfacción de la actividad en sí. En la literatura tradicional se ha caracterizado la motivación intrínseca en términos positivos, como algo que fomenta aprendizaje de alta calidad, mientras que se ha caracterizado la motivación extrínseca como pálida y empobrecida, con bajo valor en cuanto al aprendizaje. Sin embargo, según Deci y Ryan y su teoría de autodeterminación (Self-Determination Theory, SDT), la distinción no es tan marcada. En su teoría se presentan varios tipos de motivación que pertenecen de la categoría extrínseca. Algunos de estos son empobrecidos mientras que otros pueden ser valiosos en cuanto al aprendizaje. Deci y Ryan hacen hincapié en la importancia de que el profesor conozca los diferentes tipos de motivación extrínseca, ya que uno no siempre puede basarse en la motivación intrínseca para promover el aprendizaje (Deci y Ryan 55). Tanto el alumno que hace sus deberes ante el temor de ser castigado, como el alumno que lo hace por que es importante para la carrera que ha elegido, están motivados extrínsecamente. Sin embargo, la motivación extrínseca es diferente en los dos casos, ya que en el último ejemplo hay un interés personal y un sentimiento de ser capaz de elegir. Por lo tanto, se puede decir que hay una variación en el grado de autonomía en los motivos extrínsecos.

Según las observaciones de Deci y Ryan, muchas de las actividades en la escuela no son interesantes intrínsecamente, por lo tanto, es importante como se puede motivar a los alumnos a apreciar y autorregular las actividades extrínsecas, para que ellos puedan hacerlas suyas independiente de la presión del exterior. En la teoría del SDT, se describe este proceso con los términos de *internalización e integración*. Internalización es la situación en la que el alumno adopta un valor o una regulación, e integración es el proceso en que el alumno transforma dicho valor o regulación y lo hace propio.

La internalización describe como la motivación se transforma desde desmotivación y falta de voluntad, al cumplimiento pasivo y hasta el cumplimiento activo personal. El resultado es una mayor persistencia y una autopercepción más positiva que a su vez conlleva un aprendizaje de más calidad (Deci y Ryan 61 y 62).

## **Teoría de la integración organísmica**

Dentro de la teoría de SDT, Deci y Ryan presenta una subteoría llamada Teoría de la integración organísmica (*Organismic Integration Theory*), ilustrada en la siguiente figura.

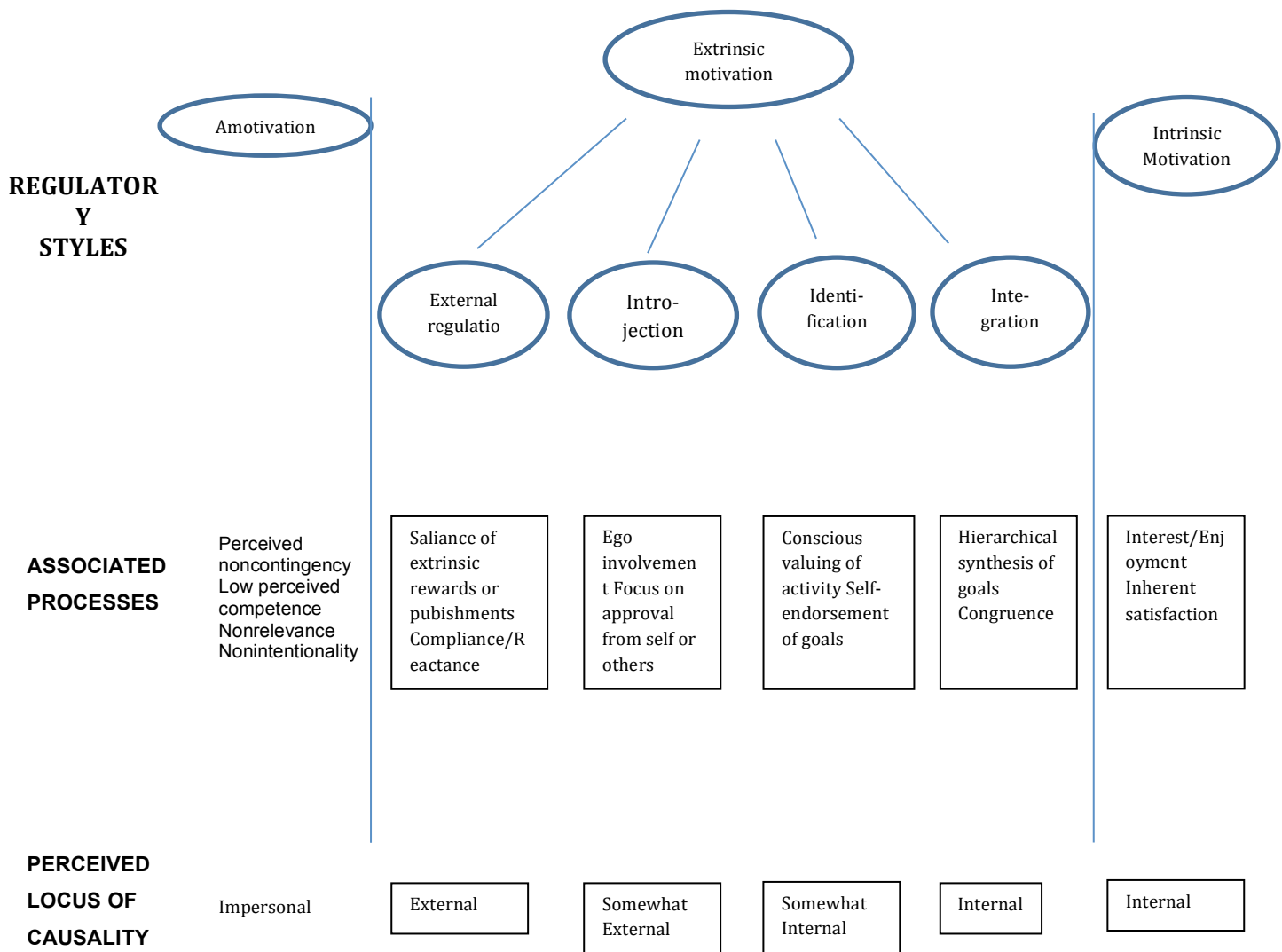


Figura 2: "A taxonomy of human motivation" (Ryan y Deci 61)

Tal teoría presenta en detalle las diferentes formas de motivación extrínseca, y factores contextuales que se dan en el proceso de internalización e integración. Como muestra la siguiente figura, al lado izquierda está la desmotivación, y a la derecha hay cuatro tipos diferentes de motivación extrínseca, cronológicamente colocados según el creciente grado de autonomía y autodeterminación.

En primer lugar está *la regulación externa* (external regulation) que ocurre cuando el alumno actúa para satisfacer una demanda externa, como lograr una recompensa y evitar un castigo. La actividad está dirigida desde el exterior.

En segundo lugar está *la introyección* (Introjection), que se da cuando el comportamiento es provocado por la presión para evitar sentimientos de culpa o ansiedad, o para fortalecer el ego, la autoestima o el orgullo.

El tercer tipo de motivación extrínseca es *la identificación* (Identification). Éste tiene un grado más alto de autonomía porque el alumno en este caso entiende que las actividades son importantes y se ha identificado con el valor de la actividad, aceptando la regulación como suya.

En el cuarto lugar está *la integración* (Intregation) que se produce cuando las regulaciones identificadas han sido totalmente asimiladas por el alumno. Sin embargo, aunque la actividad es volitiva y valorada por el alumno, la motivación es todavía extrínseca porque las actividades son provocadas por un valor instrumental, con respecto a un resultado que es independiente del comportamiento.

En el extremo derecho y como fin del proceso, se puede ver la *motivación intrínseca* (intrinsic motivation), que es un prototipo de una actividad autodeterminada con un alto grado de autonomía.

### **El aprendizaje autónomo**

En la línea de Deci y Ryan, José Lorenzo Bergillos argumenta a favor de la promoción de la autonomía en el aprendizaje, afirmando que de tal forma aumentará el grado de motivación por parte de los alumnos (Bergillos 321). Como hemos visto en el capítulo anterior sobre la autonomía del alumno, tal teoría enfatiza que la motivación y el interés del propio alumno debe ser el punto de partida. Los alumnos desmotivados pueden encontrar el aprendizaje más divertido si hacen actividades que les interesan, en las que la lengua puede ser el medio y no sólo el objetivo de aprendizaje. Una película favorita o un jugador de fútbol pueden dar asociaciones positivas relacionadas a la lengua, algo que a su vez pone en movimiento la motivación. Puesto que a la motivación le afecta directamente las experiencias subjetivas, una percepción negativa de la lengua puede cambiar cuando se asocia el aprendizaje de la lengua con algo divertido y se puede estimular así la curiosidad y el interés intrínseco del alumno (Ushioda 46-47). De acuerdo con Ushioda:

Essentially, the business of classroom language learning needs to be mediated in such a way that students believe they are doing what they want to do, exercising choice and freedom, following their curiosity, creating their own challenges, and generating their

own positive learning experiences and successes, in a supportive learning environment (Ushioda 46-47).

### **El uso de la lengua en el proceso de aprendizaje**

Hemos visto como las metas pueden afectar la motivación positivamente, sin embargo, las metas del futuro pueden conducir a una situación negativa en la que la lengua es algo que se aprende en la escuela y se usa después. Dicha situación se puede evitar si se hace énfasis en el uso de la lengua durante el proceso del aprendizaje, ayudando a los alumnos de ser usuarios de la lengua, tanto en el aula como fuera de ella (Ushioda 30-31). De acuerdo con Bergillos, la relación entre el método comunicativo y el desarrollo de la motivación es axiomática, es decir, que al enfocar el uso comunicativo incrementa la motivación y el aprendizaje. Él hace referencia a Littlewood: “la comunicación en el aula desarrolla la motivación como factor esencial que conduce al aprendizaje” (Littlewood citado por Bergillos 319).

Además, según Bergillos, se debe familiarizar a los alumnos con la cultura de la lengua: “la presentación de los elementos culturales proporciona un grado de autenticidad y presentan la verdadera dimensión del aprendizaje de la lengua” (Bergillos 321). Él propone que el uso de materiales auténticos aumenta el grado de motivación. Como sabemos que la experiencia de comunicarse en el extranjero y los encuentros con la lengua auténtica fortalecen la motivación, suponemos que será útil traer experiencias de la vida real al aula, como programas y películas del país, revistas y otros medios auténticos, subrayando así que la lengua es más que una asignatura escolar. En este sentido, puede ser útil utilizar en clase una entrevista de internet sobre un jugador de fútbol de España. Sin embargo, no se ha demostrado que una entrevista a una persona imaginaria del libro de texto tenga el mismo efecto (Ushioda 46-47). El papel del profesor en este contexto es, según Bergillos: “servir de puente y hacer accesible la cultura en entornos formales” algo que “resulta esencial para aliviar futuros choques culturales cuando el proceso de aprendizaje continúe en entornos naturales” (Bergillos 322).

En resumen, la motivación es esencial para aprender y se puede ver desde varias perspectivas, relacionándola tanto con actitudes observables como patrones de pensamiento. El alumno puede, a través de procesos cognitivos, motivarse a sí mismo, establecer metas y mediar el impacto de experiencias negativas en el aprendizaje. Se han presentado tres aspectos importantes que están estrechamente vinculados: la *automotivación* que significa ser responsable de la dimensión afectiva del aprendizaje y la *motivación intrínseca* que es la base para el *aprendizaje autónomo*. Alumnos que poseen una motivación intrínseca, participan

subjetivamente en su aprendizaje, tomando control sobre su proceso de aprendizaje y la dimensión afectiva. A través de un proceso de internalización e integración, las acciones que son extrínsecamente motivadas pueden transformarse hasta ser más intrínsecamente motivadas, más autodeterminadas y más autónomas. Para finalizar, cuando la agenda y el interés del alumno son la base para el aprendizaje, y se enfatiza el uso de la lengua y encuentros auténticos, se da lugar a una motivación que también existirá fuera del aula y que durará más allá de la salida del sistema escolar.

#### **2.2.4 Las estrategias de aprendizaje**

El cuarto factor clave fomentado por el Consejo de Europa, en que nos centramos aquí, son las estrategias de aprendizaje. Dichas estrategias se basan en la teoría de autorregulación y han sido objeto de investigación desde la primera parte de los años setenta. Sin embargo, la idea viene de más atrás en el tiempo, expresado por ejemplo en el proverbio chino: “Si le das un pez a un hombre, le das de comer un día, si le enseñas a pescar, le das de comer toda su vida” (Citado por López 413).

Las estrategias de aprendizaje se relacionan con la motivación y el conocimiento de cómo resolver una tarea (Hopfenbeck 37). De acuerdo con Lisbet M. Brevik existe un consenso general entre los investigadores del campo de que un buen alumno posee un repertorio de estrategias que utiliza para alcanzar sus metas y para aprender con mayor eficacia. Dichas estrategias se pueden caracterizar como acciones conscientes realizadas por el alumno con la intención de aumentar su aprendizaje. Se puede distinguirlos de las destrezas generales (leer, escuchar, conversar, escribir y escuchar) que se describen como acciones más o menos automatizadas (Brevik 66).

Según la definición de López, las estrategias de aprendizaje utilizadas en el aprendizaje de lenguas son: operaciones mentales, mecanismos, técnicas, procedimientos, planes y acciones concretas que se llevan a cabo de forma potencialmente consciente y que movilizan los recursos para maximizar la eficacia tanto en el aprendizaje como en la comunicación (López 412).

El Consejo de Europa quiere fomentar las estrategias de aprendizaje, y esto se puede ver reflejado tanto en el Marco Común Europeo de las Lenguas como en el Portfolio Europeo de las Lenguas. En la cuarta parte de capítulo cuatro en el MCER se comentan actividades comunicativas de la lengua y estrategias en relación con esto y se presentan detalladamente



estrategias de expresión, comprensión, interacción, y mediación (MCER, español, 60-85). En el PEL cada parte de las cinco destrezas son introducidas por una página llamada “Mis estrategias”. En estas páginas se anima a los alumnos a reflexionar sobre qué estrategias suelen utilizar para aprender a hablar la lengua, leer la lengua, escribir la lengua, escuchar la lengua o conversar en la lengua. A continuación vemos ejemplos de las estrategias presentadas en PEL en relación con las cinco destrezas:

- **Comprensión auditiva:** “Interpreto las expresiones faciales y el lenguaje corporal de las personas que hablan”
  - **Comprensión lectura:** “Intento de elegir lo que es más importante en el texto”
  - **Interacción oral:** “Si me falta una palabra, intento encontrar otra palabra para expresarme”
  - **Expresión oral:** “Me atrevo a hablar a pesar de que sé que cometo errores”
  - **Expresión escrita:** “Utilizo otros textos como modelos cuando escribo”
- (El PEL noruego p. 29,37,49,59,66, traducción propia).

Anna Uhl Camot presenta una definición de las estrategias de aprendizaje citada por Hopfenbeck en su artículo: [Kunnskapsløft gjennom læringsstrategier \(2009\)](#):

Las estrategias de aprendizaje son procedimientos o técnicas que el alumno puede utilizar para realizar una tarea de aprendizaje. Algunas estrategias de aprendizaje se pueden observar, como anotar o crear diagramas gráficos, mientras que otras son procesos mentales que no son observables. El profesor puede obtener acceso a los procesos mentales de los alumnos a través de la discusión con el alumno y su acercamiento a tareas específicas. Las conversaciones no son únicamente útiles para el profesor con el fin de entender mejor al alumno, sino que también son útiles para que el alumno entienda su propio proceso de aprendizaje (Citado por Hopfenbeck 38, *traducción propia*).

Como comenta Hopfenbeck en su artículo, para un profesor de una clase de 30 alumnos es un desafío saber si un alumno está reflexionando sobre la tarea o si está pensando en otras cosas al hacerlo. Por lo tanto, como la última parte de la definición indica, hay una necesidad de crear arenas de aprendizaje en las que los alumnos y los profesores conversan sobre las estrategias, relacionándolas con la asignatura específica. En estas arenas de aprendizaje los alumnos pueden desarrollar una *metacognición*, que según la autora es importante para el aprendizaje. El alumno que utiliza una estrategia conscientemente y luego la evalúa para ver si la funciona o no, como consecuencia de eso, la mantiene o descarta para usar otra estrategia, es metacognitivo (Hopfenbeck 38-40).

La educación en Noruega se ha centrado en las estrategias de aprendizaje a partir de la publicación de los resultados de la encuesta de PISA en 2000, en la que los alumnos noruegos informaron de que utilizaron las estrategias de aprendizaje en menor grado que el promedio de OECD. Esta falta de uso de estrategias fue vista como una de las causas de los malos resultados demostrados por los alumnos noruegos en la misma encuesta de PISA. Después del informe, se ha establecido en Noruega la idea de que los alumnos tienen que *aprender a aprender* (Hopfenbeck 37). Según Herbert Simon “the meaning of knowing has shifted from being able to remember and repeat information to be able to find and use it” (Citado por Hopfenbeck 37). Ser capaz de buscar información relevante y utilizarla es una competencia importante en la sociedad de hoy, y, para llegar a poseer esta competencia es importante que los alumnos hayan adquirido un repertorio de estrategias de aprendizaje. Hopfenbeck afirma que mucho de lo que se aprende en la escuela no se puede utilizar en un empleo, si uno no ha adquirido la competencia de aprender a aprender (37). Se mantiene en la misma línea que Seymour Papert, quien subraya que lo más importante no es todo lo que los alumnos aprenden en la escuela sino que sepan cómo actuar cuando encuentren situaciones imprevistas (Citado por Hopfenbeck 37-38.) En el caso específico del aprendizaje de las lenguas extranjeras, López lo expresa así:

Si la inercia de una enseñanza normativa y de transmisión de saberes deja paso a la clase como taller donde se ensaya con diferentes estrategias para construir el aprendizaje de la lengua y de la comunicación, el proceso será siempre más motivador y personal y el resultado más estimulante; para ello es necesario confiar en la capacidad del aprendiz, delegarle y darle su responsabilidad, llevar a cabo un entrenamiento específico siempre que haga falta y proporcionarle los instrumentos de aprender a aprender. Así podrá aprender siempre (López 431).

### **El plan de aprendizaje noruego: Kunnskapsløftet 2006 “K06”**

El enfoque de las estrategias de aprendizaje se puede ver reflejado en el plan de aprendizaje noruego llamado “Kunnskapsløftet 2006 (KL06)”. Según el “cartel de aprendizaje”<sup>13</sup> del plan de aprendizaje noruego, la escuela debe estimular a los alumnos a desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje y su pensamiento crítico. De acuerdo con el cartel de aprendizaje:

Las estrategias son métodos utilizados por los alumnos para organizar su propio aprendizaje. Se trata de estrategias para planear, realizar y evaluar su propio trabajo con el fin de alcanzar los objetivos nacionales de competencia. Estas implican también reflexión sobre el conocimiento adquirido y el uso de éste en nuevas situaciones (Opplæringslova § 1-2 y K06, parte general, (traducción propia).

---

<sup>13</sup> Læringsplakaten

El K06 utiliza además las estrategias de aprendizaje como un concepto general en las diferentes asignaturas. La introducción del “plan de aprendizaje de lenguas extranjeras”<sup>14</sup> comenta las estrategias de aprendizaje así:

Cuando somos conscientes de las estrategias que utilizamos para aprender una lengua extranjera, y qué estrategias nos ayudan a entender y ser entendidos, la adquisición de conocimiento y competencias será más fácil y tendrá más sentido (Plan de aprendizaje de lenguas extranjeras<sup>15</sup> 1, traducción propia).

En la sección del plan llamada “Aprendizaje de lenguas”<sup>16</sup>, se expresa la importancia de que el alumno sea consciente de su propio aprendizaje. En dicha sección se comentan las ventajas de las estrategias de aprendizaje:

Cuando se desarrolla la competencia de utilizar las estrategias de aprendizaje apropiadas, como definir las necesidades propias de aprendizaje, formular objetivos, elegir forma de trabajar, utilizar herramientas, evaluar el proceso del trabajo y los resultados, individualmente y en cooperación con otros, se pueden aumentar los resultados de aprendizaje en la asignatura (Plan de aprendizaje de lenguas extranjeras<sup>17</sup> 1, traducción propia).

Así pues, vemos que las estrategias de aprendizaje han conseguido un papel importante en el trabajo de aumentar el aprendizaje de los alumnos en Noruega.

## **2.3 El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación**

### **2.3.1 Los orígenes**

El Marco común europeo de referencia, en lo siguiente el MCER, es la última etapa de un proceso comenzado en 1971, en el que profesores de lenguas extranjeras, expertos y especialistas del campo de la lingüística de los diferentes estados miembros del Consejo de Europa se reunieron para unir sus conocimientos y esfuerzos con el fin de establecer una base para la política lingüística realizada por el Consejo de Europa. Entonces surgió la idea de desarrollar un documento modelo utilizado en Europa con parámetros comunes para describir los niveles de dominio de una lengua extranjera, como resultado tuvo lugar la publicación de *Threshold Level* en 1975. Tal documento pone el énfasis en la importancia de analizar las necesidades de los alumnos en ciertas situaciones de comunicación, y luego organizar los cursos de idiomas según actividades de aprendizaje que corresponden con estas necesidades del alumno. Así el documento presenta un modelo nocio-funcional que refleja la intención del

---

<sup>14</sup> Læreplan i fremmedspråk

<sup>15</sup> Læreplan i fremmedspråk

<sup>16</sup> Språklæring

<sup>17</sup> Læreplan i fremmedspråk

Consejo de Europa de incorporar un enfoque sociolingüístico en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras (Rivilla 621-622).

A través de la difusión del documento de *Threshold Level* por parte del Consejo de Europa, se empezaron a enfocar en Europa nuevos métodos en el campo de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras donde el enfoque comunicativo tenía un lugar importante: Ser la base de las competencias comunicativas. En las décadas siguientes a la publicación del *Threshold Level* se desarrolló el documento como resultado de varias investigaciones. El Consejo de Europa publicó en 1991 la descripción del nivel *Umbral* en *Threshold Level 1990*, la descripción del nivel superior en *Waystage 1990* y la descripción del nivel *avanzado de dominio* en *Vantage level* en 1997.

En 1991 se reunieron representantes de los estados miembros del Consejo de Europa en un simposio intergubernamental en Rüsclikon (Suiza) llamado *Transparencia y coherencia en la enseñanza de idiomas en Europa: objetivos, evaluación, certificación*. En dicho simposio se concluyó que en Europa existía la necesidad de intensificar el aprendizaje y la enseñanza de idiomas en los países miembros, en segundo lugar era primordial fomentar el aprendizaje de idiomas como una tarea a lo largo de toda la vida, y por fin sería útil tener un documento en común para todos los países miembros con la descripción del aprendizaje de lenguas en todos los niveles. Como respuesta a estas necesidades se publicó el MCER en 2001 (Rivilla 621).

### **2.3.2 Los objetivos principales y el modo de uso**

El documento de MCER fue, ante todo, desarrollado con el propósito de difundir y promover la política lingüística del Consejo de Europa. Según tal documento (MCER 1) se presenta un modelo común basado en un sistema de niveles de competencia lingüística, para la enseñanza de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, criterios de evaluación, materiales didácticos y manuales. Algo que facilitará el diálogo y la cooperación entre los profesores que enseñan lenguas en Europa. El objetivo general es disipar las barreras que hay entre los diferentes sistemas educativos en los países europeos. El medio es establecer una base en común para describir objetivos, contenidos y métodos en lo que concierne al aprendizaje de lenguas. Así que podemos llegar a tener niveles más claros en cursos, plan de estudios y exámenes, algo que puede animar y promover la cooperación internacional (MCER1). Tal marco de referencia es común para todas las lenguas y no sólo para una determinada, así que una persona lo puede utilizar para todas las lenguas que conoce y aprende. De este modo se puede ver reflejado el concepto del plurilingüismo en el documento (MCER 5).

El MCER no presenta los métodos sobre cómo desempeñar la enseñanza ni cómo aprender, sino plantea preguntas no resueltas para fomentar la reflexión metodológica. Las notas para el usuario en el inicio del MCER deja claro que uno puede usarlo como quiera. Además de facilitar la comunicación entre profesores de lenguas en Europa, el MCER será un instrumento útil para explicar a los alumnos qué habilidades deben adquirir y cómo. Así quiere provocar el interés y la motivación del alumno y fomentar la reflexión sobre temas importantes en lo que respecta al aprendizaje de idiomas (MCER XI-XII). De este modo el MCER está hecho a medida para el alumno autónomo que se mencionó en parte 2.2.2 y además está en línea con la teoría sobre la motivación explicado en parte 2.2.3

De acuerdo con el documento del MCER, el enfoque está en la acción y en los usuarios de la lengua. Los alumnos son vistos como agentes sociales, ya que son seres sociales y, además miembros de una sociedad con múltiples competencias. Así se considera el aprendizaje y la enseñanza de lenguas desde una visión sociolingüística, y el aprendizaje de lenguas es parte de la educación. Los actores sociales de una sociedad realizan determinadas “tareas” en diferentes contextos. Pueden estar relacionadas con la lengua, ya que la acción de hablar siempre se encuentra en un contexto social. Cuando los individuos hacen sus tareas o acciones, lo hacen con la competencia que tiene en un modo estratégico para alcanzar un objetivo determinado (MCER 9). Según la descripción del enfoque adoptado del documento del MCER:

El uso de la lengua – que incluye el aprendizaje - comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como **competencias comunicativas** lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran en su disposición en distintos **contextos** y bajo distintas **condiciones y restricciones**, con el fin de realizar **actividades de la lengua** que conllevan **procesos** para producir y recibir **textos** relacionados con **temas en ámbitos** específicos, poniendo en juego las **estrategias** que parecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias (MCER 9).

Hay varias dimensiones mencionadas en la cita referida que están relacionadas entre sí en el uso de la lengua y en el aprendizaje. Según el MCRE “cualquier acto de aprendizaje o de enseñanza de idiomas estaría de alguna manera relacionado con cada una de estas dimensiones” (MCER 10).

La vista del alumno como un agente social debe tener consecuencias para la enseñanza de las lenguas, de acuerdo con Rivilla:

Si se observa al alumno o estudiante de una lengua extranjera como un agente social que necesitará aprender y mejorar sus conocimientos de esa lengua para llegar a comunicarse eficazmente con el resto de los miembros de una determinada sociedad, los contenidos de su clase de lengua y el modo de exposición de estos contenidos habrán de estar diseñados y concebidos de tal modo que tengan muy en cuenta las necesidades del alumno, por una parte, y, por otra, los rasgos sociolingüísticos de la comunicación (Rivilla 624-625).

A continuación, Rivilla afirma que el carácter social que siempre hay en una comunicación tiene que ser importante en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Tanto la competencia pragmática como la competencia sociolingüística deben ser tan relevantes como la competencia lingüística (es decir el léxico, la gramática, la pronunciación y la ortografía.) El alumno de una lengua debe ser consciente de su papel como agente social en un entorno social y conocer la conexión entre la lengua y el contexto social, además debe ser consciente de las variedades existentes en una lengua, y las variaciones del uso de la lengua que se manifiestan en diferentes contextos y con diferentes usuarios de la lengua. Como enfatiza Rivilla, el uso social de la lengua está definido claramente en el documento del MCER y ha llegado a tener un lugar importante. Sin embargo, aunque el uso de la lengua está enfocado por el MCER, el documento no presenta una metodología preferida a usar, sino invita a la selección de metodología que será más eficaz para alcanzar los objetivos de los aprendices (Rivilla 625). Así se refleja el enfoque que tiene el Consejo de Europa sobre la autonomía del alumno mencionado en la parte 2.2.2 y las estrategias de aprendizaje mencionadas en la parte 2.2.4.

### **2.3.3 La dimensión vertical y horizontal**

El modelo descriptivo del MCER tiene una dimensión vertical y una dimensión horizontal. La dimensión vertical muestra los niveles comunes de referencia que están divididos en tres: A, B y C. El nivel A es el nivel inicial, el nivel B es intermedio y el nivel C es avanzado, sin embargo cada uno de estos tres niveles son divididos en dos sub-niveles resultando en A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Según el documento de MCER, el número de seis niveles es apropiado para la organización del proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras en Europa y coincide con los siguientes seis niveles; *acceso, plataforma, umbral, avanzado, dominio y maestría*. Así se han integrado las descripciones de los trabajos anteriores del *Threshold level*, complementándolo con tres niveles más (Rivilla 626-627). El progreso en el proceso de aprendizaje simula una ascensión vertical que se puede ver en el siguiente modelo:


Niveles comunes de referencia		C2. Maestría	Usuario competente
		C1. Dominio operativo eficaz	
		B2. Avanzado	Usuario independiente
		B1. Umbral	
		A2. Plataforma	Usuario básico
A1. Acceso			

Figura 3: Los niveles comunes de referencia

En la dimensión horizontal del MCER se enfoca el usuario del idioma y sus habilidades para usar la lengua. En esta dimensión encontramos una descripción de varios elementos que están relacionados con el aprendizaje de lenguas. Se refiere a la *competencia general* y la *competencia comunicativa* del usuario, y además sus *habilidades* y *estrategias* para comprender y producir expresiones orales y escritas. La dimensión horizontal también incluye el *contexto* de las acciones de la lengua, ya que las acciones siempre toman lugar en diferentes contextos sociales así como están influidos por estos. Dichas categorías de la dimensión horizontal están relacionadas entre sí, y es la intención del MCER incluir en la descripción cualquier elemento que tenga que ver con el aprendizaje de lenguas (Rivilla 629-630).

En lo que concierne la *competencia general* del usuario de la lengua, lo divide en cuatro categorías: Los *conocimientos declarativos (saber)*, las *destrezas y habilidades (saber hacer)*, la *competencia existencial (saber ser)* y la *capacidad de aprender (saber aprender)*. Estas son características particulares del alumno para realizar tanto acciones comunicativas como acciones no comunicativas. Se trata de, primero, el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural, y la consciencia intercultural. En segundo lugar, las destrezas y habilidades prácticas y interculturales. La competencia existencial, a su vez, puede ser actitudes, motivaciones, valores, creencia, estilos cognitivos y factores de personalidad. Al final, la capacidad de aprender refiere a la habilidad para reflexionar sobre la lengua, la comunicación y las destrezas de estudio. Esta última categoría se incluyen las estrategias del aprendizaje explicado en parte 2.2.4 (MCER 99-106).

Las *competencias comunicativas* de la lengua se dividen en competencias comunicativas lingüísticas (competencia léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica, ortoépica) competencias comunicativas sociolingüísticas (las normas de cortesía, las diferencias de registro, el dialecto, el acento, etc) y competencias comunicativas pragmáticas (la competencia discursiva y la competencia funcional) (MCER 106-127).

Las *actividades comunicativas de la lengua* son el conjunto de tareas de carácter comunicativo. Aquellos se dividen en cuatro categorías: *la expresión o producción oral o*

*escrita, la comprensión o recepción oral, escrita o audiovisual, la interacción oral o escrita* y, por último, *la mediación* que se da cuando el usuario actúa como intermediario entre interlocutores, como en el caso de interpretación oral y traducción escrita. Las *estrategias* son las acciones concretas realizadas por el usuario con la intención de llevar a cabo la comunicación (MCER 60-87).

<b>Expresión o producción</b>	<b>Oral Escrita</b>
<b>Comprensión o recepción</b>	<b>Oral Escrita Audiovisual</b>
<b>Interacción</b>	<b>Oral Escrita</b>
<b>Mediación</b>	

**Figura 4:** Las actividades comunicativas

En concordancia con la teoría sobre la autonomía del alumno explicado en parte 2.2.2, el documento del MCER refiere a los cuatro principios metacognitivos de *planificación, ejecución, control y reparación* como recursos que pueden ser movilizados durante el proceso de aprendizaje. Así que se encuentra la teoría de la autonomía del alumno en el MCER (MCER 66-67).

### **2.3.4 Los descriptores ilustrativos**

Para describir y evaluar las competencias de la lengua se ha desarrollado descriptores ilustrativos basados en las actividades comunicativas, las estrategias y las competencias. Los descriptores articulan cómo el usuario, por medio de determinadas estrategias, lleva a cabo las diferentes actividades comunicativas de expresión, comprensión, interacción y mediación. Presenta una definición de las competencias receptoras, productivas e interaccionales en cada uno de los seis niveles verticales. Los descriptores son formulados en una manera positiva ya que describen lo que el usuario puede hacer en el idioma en vez de decir lo que no está capaz de hacer. En noruego las afirmaciones son introducidas por las palabras “*jeg kan*” *puedo* y reflejan así una actitud positiva hacia el usuario.

Aunque los descriptores están orientados al usuario, puede ser que algunos los encuentren demasiados generales o difíciles de entender. En tal caso, para adaptarlas al usuario, las descripciones pueden ser reformuladas, simplificadas y divididas en subgrupos o objetivos más pequeños, sin que esto modifica el nivel (MCER 26-27).



Aprender una lengua es un proceso de larga duración. Si se organiza este proceso en unidades más pequeñas, será más fácil mostrar progreso y continuidad, algo que a su vez puede conducir a una mayor motivación entre tanto alumnos como profesores. Además, puede afectar positivamente la motivación del alumno el hecho de que él al utilizar los descriptores, puede tomar el control de su propio aprendizaje (Andersen 6-8).

Los descriptores ilustrativos sean útiles en la elaboración de planes curriculares completos, en la preparación de los exámenes, en el establecimiento de criterios de evaluación en cuanto a un fin concreto, por ejemplo para evaluar la producción oral de alumnos de nivel A1. De acuerdo con Rivilla “con estas escalas los alumnos también podrán comprender de un modo fácil y claro la gradación en diferentes fases de su propio proceso de aprendizaje para cada uno de las actividades comunicativas, estrategias y sabrán exactamente a qué *altura* de ese proceso se encuentran” (Rivilla 633). En este modo el MCER será una herramienta útil para la autoevaluación y la reflexión por parte del alumno. El siguiente cuadro de autoevaluación con los niveles comunes de referencia, se encuentra en el MCER página 30-31:

	C O M P R E N S I Ó N		H A B L A R		E S C R I B I R
	Comprensión auditiva	Comprensión de lectura	Interacción oral	Expresión oral	Expresión escrita
<b>A1</b>	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.
<b>A2</b>	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, Empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, Prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo algo a alguien.
<b>B1</b>	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.	Sé desenvolverse en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).	Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones.	Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.
<b>B2</b>	Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.	Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.	Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista.	Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.	Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.
<b>C1</b>	Comprendo discursos extensos incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente. Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.	Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo. Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.	Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales. Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes.	Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.	Soy capaz de escribir textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Seleccione el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.
<b>C2</b>	No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.	Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.	Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.	Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.	Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.

### 2.3.5 Críticas

Se han expresado voces críticas en contra del MCER, y entre ellas la de Glenn Fulcher (2004). En su comentario "*Deluded by Artifices? The Common European Framework and Harmonization*" Fulcher enfatiza la agenda política y social del Consejo de Europa en la promoción del MCER. Según él, "The CEF is a fascinating case study in the way political and social agendas can impact on language testing, and how language testing can be made to serve those agendas" (263). Él se refiere a la cooperación que hay entre el Consejo de Europa y La Unión Europea en asuntos de intereses comunes y hace hincapié en el hecho de que las decisiones son tomadas por ejecutivos del Consejo de Europa, los cuales no son elegidos por los ciudadanos de los estados miembros. Dichos ejecutivos toman decisiones importantes que afectan nuestras vidas, pero al no ser elegidos democráticamente, nos muestra que la democracia no se da de una forma equitativa y esto conlleva a una creciente privación de los derechos de los ciudadanos de los estados miembros. (Fulcher 254,263).

Fulcher argumenta que el desacuerdo actual sobre la necesidad de una constitución europea también muestra diferencias y desacuerdos en la población de los estados miembros en lo que concierne las tendencias de armonización relacionadas con la política lingüística. De acuerdo con él se puede interpretar las decisiones en el campo como pasos hacia la unión política, pasos iniciados por ejecutivos no-electos (254).

En continuación Fulcher plantea la cuestión: *¿por qué es necesario armonizar?* De acuerdo con el Consejo de Europa será una ventaja tener un sistema en común en toda Europa, pero Fulcher, por otro lado, no está de acuerdo con esto. Según él la armonización puede significar menos diversidad y menos posibilidades ya que muchos programas de enseñanza serán similares. Además, cuando la enseñanza está conducida por un solo mandato político, una consecuencia de esto podría ser que los profesores y otros trabajadores en la enseñanza, sigan el sistema del MCER sin abordar cuestionamientos difíciles y sin realizar sus propias reflexiones (255). Para subrayar su punto de vista, Fulcher hace una cita a John Stuart Mill:

Europe is, in my judgement, wholly indebted to this plurality of paths for its progressive and many-sided development. But it already begins to possess this benefit in a considerably less degree. It is decidedly advancing towards the Chinese ideal of making all people alike (citado por Fulcher 263).

Luego, Fulcher argumenta que es importante entender que la escala de niveles no necesariamente expone cuál es la competencia de los estudiantes, más bien es la percepción que tienen los profesores sobre la competencia de los mismos. Las descripciones de los

niveles no son más que un acuerdo de trabajo entre un grupo de profesores y otros trabajando en la enseñanza sobre lo que se debe saber. Según Fulcher los descriptores son abstractos y por eso no pueden funcionar como un marco de referencia, más bien como un modelo:

The real problem lies in the use of the word “framework” in the CEF, for it is not a framework in the sense of a document that allows the generation of test specifications, but much more like a model without actually being a model (260).

En continuación Fulcher critica que se describe lo que el estudiante en teoría debe saber en una lengua, sin definir lo que uno debe enseñar. Además el sistema suma a todos los profesores a pensar en sus estudiantes en términos de niveles y puntos de referencias, en lugar de tener otra visión sobre sus estudiantes (258).

Por último, Fulcher hace hincapié en el peligro de la institucionalización del MCER. Según él, será un problema que el MCER rápidamente se convierta en “el sistema” que todos los profesores siguen:

For teachers, the main danger is that they are beginning to believe that the scales in the CEF represent an acquisitional hierarchy, rather than a common perception. They begin to believe that language of the descriptors actually relates to the sequence of how and what learners learn(...) They do not have any choice in this, for if institutions begin to believe that the CEF is the truth against which all else must be measured,(...) (260).

En resumen, el MCER es un proyecto llevado a cabo por el Consejo de Europa con el fin de difundir y promover su política lingüística. Puede ser una herramienta útil para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras, constituido por una dimensión vertical de niveles comunes de referencia, y una dimensión horizontal con categorías del uso de la lengua. En el conjunto de estas dos dimensiones se presentan los descriptores ilustrativos que definen lo que un individuo es capaz de hacer en la lengua a través de diferentes destrezas y en distintos niveles de dominio. Tales descriptores pueden servir como una base común para comparar sistemas y planes de enseñanza, además facilitar la cooperación internacional, la movilidad de los ciudadanos y el intercambio de ideas. Con el MCER se intenta promover el *plurilingüismo* en Europa y aumentar la *motivación* de los alumnos de lenguas. Por eso se intenta fomentar la *autonomía del alumno* para que él tome el control y se haga responsable de su propio aprendizaje y lo hace como un proceso a lo largo de su vida. Algo que puede afectar positivamente su motivación para aprender una lengua, y su elección de *estrategias de aprendizaje* efectivas para aprenderla. El resultado puede ser un cambio de papeles en el aula; el alumno es el protagonista de su propio proceso de aprendizaje autónomo y el profesor se convierte en un mediador entre el alumno y la lengua que éste quiere aprender. Sin embargo,

el MCER ha sido criticado. Tales críticas se tratan de la agenda política detrás del MCER y la cuestión de si realmente necesita un marco común. Se argumenta que las tendencias conducen a una menor diversidad y menos posibilidades, y cuando las decisiones importantes son tomadas por ejecutivos no-electos conlleva a que la democracia este cada vez mas lejos del individuo.

## **2.4 El Portfolio Europeo de las Lenguas**

### **2.4.1 Los objetivos generales**

El Portfolio Europeo de las lenguas (PEL en adelante) está estrechamente relacionado con el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*. Ambos proyectos están desarrollados por el Consejo de Europa para alcanzar el mismo objetivo principal: La defensa de los derechos humanos, la democracia parlamentaria y el Estado de Derecho, y en el segundo nivel; el de promover y difundir la política lingüística de la organización (Little et al. *Preparing teachers* 12).

Mientras que el MCER presenta los instrumentos útiles para reflexionar sobre el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas extranjeras, el PEL ofrece, a su vez, la aplicación práctica de los principios conceptuales del MCER. Así podríamos decir que el PEL es la implementación concreta del MCER, ya que incorpora directamente los instrumentos del MCER en el aula, poniendo en práctica el sistema de seis niveles de dominio, las tablas de descriptores por niveles y las destrezas descritas en el MCER. Como subraya David Little et al. “The ELP should be seen as a means of bringing the concerns, perspectives and emphases of the CEFR down to the level of the learner in the language classroom” (Little et al. *Preparing teachers* 12).

### **2.4.2 Los orígenes**

La idea de desarrollar un Portfolio Europeo de las Lenguas para todos los estados miembros del Consejo de Europa fue concebida en el importante simposio intergubernamental en Rüschtikon (Suiza), mencionado en la parte anterior, en el que fue declarada la necesidad de crear el sistema de un Marco común de referencia. Sin embargo, fue descrito que junto con este sistema debería existir también un instrumento común donde los individuos podrían mantener un registro de su aprendizaje y experiencia de las lenguas extranjeras obtenidas tanto en la educación formal como en la informal. Tras tal simposio se inició el proyecto “*Language policies for a multilingual and multicultural Europe*” (1997-2000) con la intención de desarrollar los conceptos del MCER y el PEL. Como parte de este trabajo, un

proyecto piloto del PEL fue conducido en quince estados miembros del Consejo de Europa durante este mismo período.

El informe final del proyecto piloto mostró que el PEL fue bien recibido y funcionaba satisfactoriamente en los diferentes países, sin embargo se presentaron en este documento varias recomendaciones para el siguiente desarrollo del Portfolio en otros países.

Se acordó que el PEL debería constar de tres partes, un *pasaporte de lengua*, una *biografía lingüística* y un *dossier*. También se llegó a la conclusión de que era necesario adaptar el PEL a los distintos grupos de usuarios, es decir alumnos de la educación inicial, alumnos de secundaria y estudiantes adultos. Además articularon la necesidad de relacionar el PEL con el curriculum nacional o institucional, y utilizar la lengua del usuario en las instrucciones del Portfolio.

Debido a estas conclusiones se acordó no tener solo un portfolio destinado para todos los alumnos de los diferentes países, sino facilitar el desarrollo de varios modelos orientados a un usuario concreto. Además, para que el PEL pudiera servir a su propósito se enfatizó la necesidad de entrenar tanto al alumno como al profesor en el uso del PEL e informarlos sobre los principios fundamentales relacionados con él.

En octubre del 2000 fue publicado, en relación con el PEL, el documento *Principles and Guidelines*. Tal documento contiene los principios básicos para los diferentes modelos del PEL y tiene el propósito de garantizar la calidad y la credibilidad de las diferentes versiones. Luego, en noviembre del mismo año, se estableció un comité europeo con la responsabilidad de realizar la acreditación de los modelos de PEL de acuerdo con el documento de *Principles and Guidelines*. El mismo año fue también publicado *Rules on Accreditation of ELP Models*, para asistir las autoridades de los diferentes países en el proceso de preparación de validación del PEL.

Durante el Año Europeo de las Lenguas (2001), el PEL fue presentado formalmente en toda Europa como una herramienta útil en el campo del aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras, continuando el primer proyecto piloto, se llevo a cabo entre 2001 y 2005 el proyecto de implementación del PEL (Kohonen 78-79)

### 2.4.3 Los principios del PEL

De acuerdo con el documento *Principles and Guidelines*, citado por Kohonen, el PEL se basa en ocho principios importantes:

1. El PEL será una herramienta que promueva el plurilingüismo y el pluriculturalismo.
2. Es la propiedad del alumno.
3. Valora todo el aprendizaje de lenguas, competencias y experiencias interculturales, con independencia de si fueran adquiridas dentro o fuera de la educación formal.
4. Es una herramienta que promoverá la autonomía del alumno.
5. Tiene dos funciones: En primer lugar una pedagógica que se encarga de guiar y asistir el alumno en el proceso del aprendizaje de lenguas. En segundo lugar encontramos otra función que busca informar con el objetivo de registrar la competencia lingüística.
6. Está basada en el MCER refiriéndose a los niveles de competencia presentados en tal modelo.
7. Fomenta la autoevaluación del alumno y la evaluación de las autoridades educativas, así como las entidades examinadoras.
8. Incorpora un mínimo de características comunes, que lo hace reconocible y comprensible en toda Europa (Kohonen 82-83).

### 2.4.4 Los tres componentes del PEL

Como ya se ha mencionado, el PEL es un documento personal e identificativo en el que los alumnos pueden registrar su aprendizaje de lenguas y su experiencia cultural, reflexionando sobre ellas. El formato es similar al de un expediente y los tres componentes obligatorios: el *pasaporte de lenguas*, la *biografía lingüística* y el *dossier*, constan a su vez de diferentes apartados.

El objetivo principal de *El pasaporte de lenguas* es registrar la identidad lingüística del titular del documento, y está basado en un modelo estándar común para todos los estados miembros del Consejo de Europa. Se usa para que nos otorgue de manera rápida una visión general que muestra las experiencias de aprendizaje lingüístico y cultural, y el uso de las lenguas extranjeras. Lo hace en forma de cuadro sinóptico en el que se describen las diversas competencias lingüísticas de acuerdo con criterios europeos comunes. Incluye información sobre la competencia parcial y específica, así como la competencia de producción oral. El pasaporte facilita la autoevaluación, la evaluación por parte del profesor, las instituciones educativas y los tribunales de examen. Los alumnos pueden utilizar el pasaporte para documentar sus competencias lingüísticas cuando van a estudiar o trabajar en su propio país o en el extranjero.

*La biografía lingüística* tiene como objetivo involucrar al alumno en la planificación, registro, reflexión y evaluación de su proceso de aprendizaje y del progreso en el desarrollo de las

distintas lenguas. En la biografía lingüística, los titulares pueden afirmar lo que son capaces de hacer en las diferentes lenguas, y describir sus experiencias en el aprendizaje de cada una de ellas. Además, pueden incluir sus experiencias lingüísticas y culturales en contacto con la lengua, con independencia de si fueron adquiridas dentro o fuera del sistema educativo. Esta parte del portfolio servirá como guía al usuario para la planificación y la evaluación de su progreso. El modo en que se organiza esta parte del PEL incluye la competencia de varias lenguas y refleja así el propósito de promover el plurilingüismo y el pluriculturalismo.

*El dossier* ofrece al alumno la oportunidad de recopilar muestras de su trabajo personal que documente e ilustre su competencia lingüística en varias lenguas. Este parte del PEL ayuda al usuario a mantener el control de su propio proceso de aprendizaje y de ser consciente de su progreso y de su competencia (Kohonen 83).

Así que el PEL está diseñado para adaptarse a los distintos sistemas educativos, y usuarios diferentes. A través del contenido del PEL se puede facilitar a los alumnos la comprensión de los niveles de competencia que han adquirido en su proceso de aprendizaje de una o más lenguas extranjeras, de modo que puedan informar a terceras partes de forma detallada.

El documento será útil para el usuario en numerosos contextos: traslados a otras escuelas o colegios, acceso a otro sector educativo superior, inicio de un curso de idiomas, o solicitud de un puesto de trabajo. Además, cualquier persona puede estar simplemente interesada en el Portfolio para ser consciente su propio proceso de aprendizaje.

#### **2.4.5 Las funciones**

Un portfolio de lenguas, en terminos generales, puede ser la colección de trabajos de un estudiante y tiene el propósito de mostrar progreso y aprendizaje durante un período. Se puede distinguir entre dos tipos básicos de portfolios relacionados con el aprendizaje de lenguas, el primero está orientado al proceso del aprendizaje y el segundo tiene relación con el registro del producto. El primer modelo incluye diferentes tipos de materiales que son relacionados con el proceso, como: planes, notas, diarios, comentarios del profesor, reflexiones del estudiante, objetivos de aprendizaje, autoevaluación etc. El otro modelo, que es informativo, documenta el producto de aprendizaje. Éste puede ser útil como base de la evaluación en la escuela, o para documentar competencia en vez de solicitar un empleo o aplicar a una educación superior, etc. Eso demuestra que el uso de los portfolio previos al PEL para el aprendizaje de lenguas, en términos generales, enfatiza el aprendizaje reflexivo, la

autoevaluación, y además el registro de las habilidades comunicativas. Sin embargo, según Kohonen el término general del portfolio tiene que ser distinguido del concepto del PEL ya que las tres partes del PEL representan una extensión del termino general. Como hemos visto, las dos primeras secciones del PEL enfatizan un aprendizaje reflexivo y autobiográfico, fomentando la autonomía y el concepto de “aprender a aprender”, mientras que el dossier por su parte tiene la función de documentar habilidades comunicativas en relación con los descriptores de los niveles de referencia (Kohonen 81-84).

Así vemos que el PEL ha sido desarrollado para servir a dos funciones diferentes: primero la función pedagógica (los procesos de aprendizaje de lenguas) y segundo, la función informativa (ser una herramienta de información). La tabla siguiente, presentada en la española *Guía didáctica del PEL para la enseñanza secundaria (2004)*, muestra los objetivos de las dos funciones:

Funciones pedagógicas	Funciones informativas
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar un aprendizaje y una enseñanza lingüística más reflexiva.</li> <li>- Clarificar y precisar los objetivos de aprendizaje en términos comunicativos.</li> <li>- Favorecer la autoevaluación en la identificación de las competencias adquiridas, de las necesidades lingüísticas o de los objetivos de aprendizaje.</li> <li>- Fomentar un cambio educativo hacia un modelo de enseñanza que otorga mayor responsabilidad al alumno en su propio aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incrementar la transparencia y la coherencia entre las tradiciones de enseñanza y aprendizaje de lenguas en los diferentes países europeos.</li> <li>- Proponer un lenguaje común entre los enseñantes europeos.</li> <li>- Utilizar la descripción de las competencias lingüísticas del MCER, que son fácilmente identificables y reconocibles por parte de terceros usuarios.</li> </ul>

**Figura 5:** Las funciones pedagógicas y informativas de la Guía didáctica del Portfolio europeo de las lenguas para Enseñanza secundaria (publicación española), p 7)

#### 2.4.6 El PEL en la enseñanza de la lengua extranjera

De acuerdo con Kahonen tanto la función pedagógica como la función informativa ofrecen posibilidades en cuanto a promover la enseñanza de las lenguas extranjeras. Sin embargo, si el PEL servirá a su propósito y será importante que los profesores de lenguas que lo utilicen conozcan y comprendan bien el concepto del PEL, lo que van a enseñar y cómo hacerlo en el contexto concreto de su país (Kohonen 84).



En lo que concierne a la enseñanza, Kohonen subraya la importancia de explorar la función pedagógica del PEL para integrarlo como una herramienta útil, tanto en el aula como en el estudio privado. Entre tanto, el profesor tiene que averiguar con qué frecuencia será conveniente utilizar las diferentes partes del PEL en el aula, y encontrar la mejor manera de trabajar con ellas. Luego, Kohonen enfatiza el potencial que tiene el PEL en cuanto a promover un aprendizaje de lenguas que es más autónomo, es decir, que el alumno toma la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje, algo que también está en línea con los principios del MCER. Kohonen presenta seis preguntas para el profesor a considerar en su contexto nacional y local, en vez de promover la función pedagógica del PEL:

- How can students be helped to develop a more differentiated awareness and understanding of the phenomena of language, communication, learning and learning processes?
  - How can they be guided to direct their learning efforts and monitor and assess their language skills?
  - How should they be taught to establish and maintain mutually beneficial and responsible social relationships in their learning groups and communities?
  - How can students be guided to acquire new knowledge, understanding and skills increasingly on their own?
  - How can they be provided with sufficient support, tutoring and encouragement?
  - How can they be helped to build up and modify their physical and social learning environments?
- (Kohonen 85)

En los puntos sucesivos, Kohonen añade otros elementos para considerar: El profesor tiene que saber cómo presentar la autonomía como algo alcanzable para los alumnos, cómo ayudarles a explorar esta forma de aprendizaje y cómo proceder en el aprendizaje del mismo modo del que son conscientes de la responsabilidad de su propio aprendizaje. Además, el profesor tiene que planificar cómo va a ayudar sus alumnos en la documentación de nuevas competencias adquiridas y encontrar cómo puede hacer los objetivos de aprendizaje más específicos y más accesibles para los alumnos (Kohonen 85).

## **2.5 El PEL noruego**

### **2.5.1 Los orígenes**

En Mayo de 2003 el desarrollo del PEL noruego fue iniciado por *Utdanningsdirektoratet* (en ese momento se le llamó *Læringscenteret*). Un año más tarde se dividió el proyecto en dos grupos, el primero trabajó con el PEL para inmigrantes adultos y el segundo se centró en un modelo para la secundaria y el bachillerato. Luego también se ha desarrollado un PEL para la primaria. El modelo orientado para la secundaria y el bachillerato: de 13 a 18 años, es el que enfoca en esta tesis y a la que nos referimos a continuación/nos referiremos más adelante.

El proyecto del PEL noruego fue dirigido por la institución de investigación llamada *Telemarksforsking-Notodden*. El fin era desarrollar un portfolio que estuviera en línea con los principios del Consejo de Europa, y presentarlo para su aprobación en dicha institución. En el proyecto participaron 25 profesores que enseñaban lenguas extranjeras en la secundaria o el bachillerato, estos eran representantes de varias regiones del país. Al comenzar el proyecto asistieron profesores de inglés, alemán, francés, y finés, y hacia el final se incluyó también un profesor de la lengua española.

Los métodos empleados durante el proyecto fueron talleres con temas centrales y discusiones en común entre los participantes, hacer pruebas de elementos del PEL con alumnos y recoger opiniones y pensamientos de los alumnos a través de cuestionarios.

El modo de organizar el PEL para las diferentes edades o etapas de la educación, varía en diferentes países según el sistema y la cultura escolar. La razón por la cual se desarrolló en Noruega un Portfolio en común para secundaria y bachillerato, es que los alumnos puedan realizar un seguimiento de su Portfolio desde la secundaria hasta la próxima etapa de su educación. Así el alumno tiene la posibilidad de documentar su competencia ante los nuevos profesores de lengua, y el PEL funcionaría como un puente entre la secundaria y el bachillerato (Speitz 9-11).

### **2.5.2 La fase de pruebas**

En la fase de pruebas participaron 15 profesores y 176 alumnos, donde la mayoría eran estudiantes de 9º grado. El período de pruebas iba a tener lugar, realmente, durante medio año, sin embargo, a causa de problemas financieros, los borradores de los componentes del PEL se pusieron a prueba solamente dos meses. Éstos eran abril y mayo, que además tienen menos días escolares debido a el gran número de días festivos (feriados)

Este período de pruebas fue bastante limitado, ya que ninguno de los profesores tuvieron tiempo para introducir el PEL en su totalidad. Speitz subraya, en el informe final, que el tiempo de pruebas debería ser más largo para que las reacciones de los alumnos fuesen válidas. También los alumnos del proyecto comentaron el hecho de que dicha fase fuese demasiado corta.

Debido a la limitación en el tiempo, los profesores fueron alentados/ instados a poner en prueba las páginas del PEL que eran más adecuadas en relación con lo que hicieron en el aula, haciéndolas converger con la enseñanza general.

### **2.5.3 El contenido del PEL noruego**

El pasaporte lingüístico tiene la misma forma estándar en todos los países miembros del Consejo de Europa y el Dossier posee los elementos que el alumno decida incluir en su propio dossier. Por lo tanto lo que varía de un país a otro, en lo que se refiere a la organización y el diseño, es la Biografía Lingüística. A continuación voy a describir brevemente dicha sección, que forma parte del corpus teórico de la investigación de esta tesis.

#### **a) La biografía lingüística 1ª parte**

La biografía lingüística consta de dos partes donde la primera contiene seis apartados, referidos a páginas de tareas en las que el alumno puede registrar y reflexionar acerca de su competencia lingüística y experiencias interculturales. Cada uno de los apartados se compone de entre una y seis páginas. Los apartados son:

- Mis lenguas
- Mi aprendizaje de lenguas
- Mis fuentes lingüísticas
- Mis observaciones interculturales
- Mis encuentros con las lenguas y las culturas
- Mi propia biografía lingüística.

La primera parte de la biografía lingüística presenta el plurilingüismo ya en su propio diseño: los títulos están en cinco lenguas; incluso hay una línea abierta para escribir los títulos en otro idioma. Se han utilizado las lenguas que fueron más enseñadas en el país durante la publicación del PEL/ en el tiempo en el que se publicó el PEL, es decir que los títulos noruegos están traducidos a inglés, alemán, francés y español. Éste está en concordancia con los principios del Consejo de Europa, exigiendo que los títulos del PEL estén por lo menos en inglés o francés, que son idiomas oficiales de la organización (Speitz 12). En los siguiente se muestra “Mis lenguas” de la Biografía lingüística 1ª parte, página 7 del PEL:

Jo flere språk du kan fra før, desto lettere blir det å lære et til!

<b>Mine språk</b>	<b>My languages</b>
<b>Meine Sprachen</b>	<b>Mes langues</b>
<b>Mis lenguas</b>	<input type="text"/>

Fyll ut

<b>Mine språk</b>	<b>Hvor jeg har lært dem</b>	<b>... og hvor lenge</b>
My languages	Where I learnt them	... and for how long
Meine Sprachen	Wo ich sie gelernt habe	... und wie lange
Mes langues	Où je les ai apprises	... et pendant combien de temps
Mis lenguas	Dónde las he aprendido	... y durante cuánto tiempo
.....	.....	.....
.....	.....	.....

### b) La biografía lingüística 2ª parte

La segunda parte se compone de listas de verificación “*check lists*”/listas de objetivos de aprendizaje) relacionadas con cada una de las cinco destrezas y en todos los niveles desde A1 hasta C2. Las listas de verificación están parcialmente basadas en el proyecto ‘*Can Do*’ de Bergen<sup>18</sup> y son una aclaración y una extensión de la autoevaluación del Pasaporte lingüístico. Los modelos centrales para el contenido y el diseño de estas listas han sido los PEL de Irlanda y Suiza (Speitz 11). Debajo se muestra la lista de verificación de “Lyting A1” (*Escuchar A1*) de la Biografía lingüística 2ª parte, página 30 del PEL:

<sup>18</sup> Para leer sobre el proyecto de ‘Can Do’ de Bergen: [http://fedeviana.es/web-bilingue/European\\_Contribution/European\\_Projects/Proyecto%20Bergen%20can%20do.pdf](http://fedeviana.es/web-bilingue/European_Contribution/European_Projects/Proyecto%20Bergen%20can%20do.pdf)

## Lytting A1

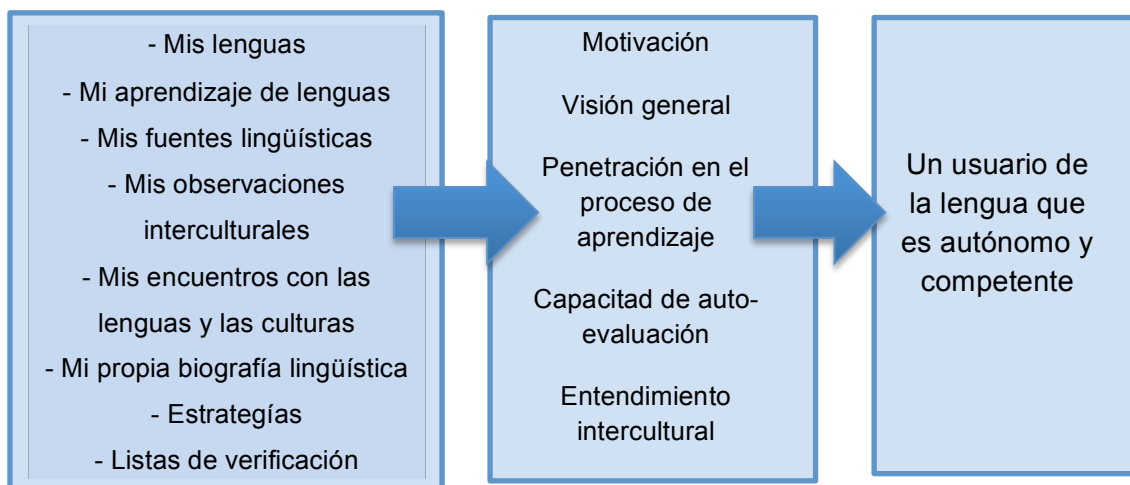
Fyll inn datoer i rutene etter hvert som du setter deg mål og når dem.

Kan du vanligvis gjøre dette? Hva har du som mål / ønsker du å kunne? Hvilke mål har du nådd (eller hva kan du allerede)? Hva har du dokumentert i mappen din?	Når jeg satte meg dette målet	Dette kan jeg			Dokumentert i mappen?
		litt	ganske godt	veldig godt	
		Dato	Dato	Dato	
Jeg kan forstå en del ord og veldig korte uttrykk om meg selv og min familie, hvis den andre snakker langsomt og tydelig.					
Jeg kan forstå enkle beskjeder i undervisningen.					
Jeg kan forstå navn på ting som finnes i klasserommet.					
Jeg kan forstå enkle korte hilsener og vendinger, som for eksempel <i>hei, takk</i> eller <i>vær så god</i> .					
Jeg kan forstå enkle spørsmål om meg selv, hvis den andre snakker langsomt og tydelig.					

En las listas de verificación los alumnos pueden establecer metas y evaluar los logros, poniendo la fecha de establecimiento de la meta y de alcance. Hay tres columnas de clasificación en las que el alumno puede marcar :“soy capaz”, “soy bastante capaz”, “soy completamente capaz”, y en la última columna pueden referirse a productos de su dossier.

Frente a las listas de verificación hay páginas de estrategias de aprendizaje relacionadas con cada una de las cinco destrezas. Estas contienen ejemplos de estrategias en las que el alumno puede marcar si las utiliza con ninguna, poca o mucha frecuencia en su aprendizaje de lenguas, de manera que pueda reflexionar sobre las actividades de aprendizaje. En estas páginas también se puede ver reflejada la idea del plurilingüismo ya que los títulos están en cinco idiomas. Además, en cada una de las estrategias hay espacio para registrar tres idiomas, de forma que se pueda constatar que el hablante no utiliza las mismas estrategias en todas las lenguas.

Simonsen y Speitz (2006) presentan un modelo parecido al siguiente que muestra las dos partes de la Biografía lingüística del PEL y sus fines:



**Figura 6:** Las partes de la Biografía lingüística del PEL y sus fines. (Simonsen y Speitz 15)

En el capítulo de resultados y análisis se explica en detalle el contenido de las determinadas páginas de la Biografía Lingüística que se han puesto en prueba durante el proyecto de investigación.

#### **2.5.4 La Guía para profesores**

Según los principios del Consejo de Europa, el PEL tiene que estar acompañado por una guía para profesores. La noruega fue publicada por Simonsen y Speitz en junio 2006, y está disponible en libre descarga, junto con el PEL, en la página web de *Fremmedspraksenteret*<sup>19</sup>.

Dicho documento comenta el origen, principios y objetivos del PEL, tras una breve presentación del desarrollo del modelo noruego. Se describe la autonomía del alumno y el aprendizaje a lo largo de su vida, así como la estrecha relación que estos principios tienen con el PEL. Se presentan modos de empezar a trabajar con las tres partes y se comentan experiencias de la fase de pruebas en Noruega. Luego, se describe el contenido en concreto y se explica cómo será posible utilizarlo, sugiriendo quince tareas diversas que se puedan llevar a cabo en el aula. Además, se presentan ejemplos de páginas que el profesor puede producir e incluir en el PEL y al final encontramos una lista de referencias a recursos en internet.

En mi proyecto de investigación se ha basado la implementación del PEL en tal *Guía para profesores* de Simonsen y Speitz (2006). En el siguiente capítulo del marco metodológico se puede leer sobre los métodos y los instrumentos utilizados en la investigación y se presentará una descripción de los proyectos de investigación en las que se ha seguido las propuestas de dicha guía.

<sup>19</sup> [www.fremmedspraksenteret.no](http://www.fremmedspraksenteret.no)

## 3.0 MARCO MÉTODOLÓGICO

### 3.1 El método cualitativo y cuantitativo

Al llevar a cabo el estudio, observando lo que sucedía en el aula, hice una investigación basada en el paradigma cualitativo. El enfoque fue inductivo y la mayoría de los datos están presentados aquí en forma de texto. Sin embargo, he combinado la investigación cualitativa con el método cuantitativo al utilizar encuestas para generar datos.

La investigación cualitativa está caracterizada por prestar atención especial a contexto estudiado. Se hace énfasis en la “comprensión” más que la “explicación” y en lugar de distancia hay una interacción entre mi papel de investigador y los alumnos que son informantes. El estudio cualitativo se centra en el paradigma interpretado, donde el enfoque está en la experiencia y las opiniones de los participantes, un punto de vista que se fundamenta en la *Investigación Comprensible* de Max Weber. Por el contrario, los resultados del método cuantitativo se muestra en tablas y estadísticas. (Tjora 15-16).

Mientras que algunos investigadores han estado ocupados discutiendo entre ellos cuál es el método más apropiado, otros han empezado a combinarlos en sus investigaciones, surgiendo de esa manera la *investigación de métodos mixtos*. Estos plantean preguntas que no pueden responderse con un solo método y encuentran que el uso de métodos mixtos puede ser útil para generar datos complementarios sobre la cuestión a estudiar y avanzan sus investigaciones (Thomas, Nelson, Silverman 371).

Se puede realizar dicha investigación de diferentes maneras con la intención de buscar un equilibrio entre los métodos. La ponderación de ambos puede ser similar, sin embargo, el estudio puede ser principalmente cualitativo con una parte cuantitativa, o viceversa.

Thomas, Nelson y Silverman lo demuestran con las siguientes figuras:



Figura 7: El equilibrio entre el método cualitativo y el método cuantitativo (Thomas, Nelson y Silverman 372)

En mi investigación he utilizado el método mixto en los que el equilibrio entre la investigación cualitativa y cuantitativa varía en las diferentes tareas realizadas en el aula. Otro término para referir a la investigación de métodos mixtos es *triangulación*. Según Anne Burns la triangulación puede reforzar los datos y la objetividad de la investigación (Burns 95-96). Todos los métodos tienen sus debilidades. Al utilizar varios se puede controlar los resultados unos contra otros para que estos sean válidos y confiables.

### 3.2 La investigación – acción

El estudio se lleva a cabo a través de la *investigación-acción*. El término tiene su origen en la década de 1940, utilizado en una publicación de Kurt Lewin. El profesor Lewin, se inspiró en el trabajo de John Dewey (1916-1961) donde la comunicación, la cooperación y el intercambio de experiencias son aspectos claves. Otros nombres que han sido importantes para el desarrollo de la investigación-acción son Lawrence Stenhouse (1975) y John Elliot (1991). En Noruega dicha investigación es representada por, entre otros, Tom Tiller (1986, 1999) (Steen-Olsen, Eikseth 27-28).

De acuerdo con Chamot, Barnhardt y Dirstine:

Foreign language teachers develop insights into their students' learning from observing their behavior. Reflective teachers analyze the students' behaviors, identify potential problems, modify their teaching practices, and evaluate the results. Some



ideas succeed; other fail – sometimes surprisingly. This process is called action research(1).

En la continuación Chamot, Barnhardt y Dirstine describen la investigación-acción como una investigación dentro del aula conducida por el profesor con el propósito de reflexionar sobre su práctica y desarrollar su modo de trabajar. Es una investigación sistemática de un aspecto determinado de la enseñanza o el aprendizaje. La intención del profesor es comprender la enseñanza y el aprendizaje que está surgiendo en el aula, y usar la comprensión ganada para mejorar su práctica de forma que los alumnos puedan aprender de manera más eficaz.

Chamot, Barnhardt y Dirstine enfatiza que los profesores reflectivos ya están haciendo esto en su trabajo diario, sólo falta la documentación sistemática (1).

Las características fundamentales de la investigación-acción, presentadas por John Elliot, subrayan que: “la investigación-acción analiza las acciones humanas y las situaciones sociales que experimentan alumnos y profesores” (citado por Madrid 17). Al estudiar el contexto, la investigación intenta encontrar respuestas sobre lo que está sucediendo en el aula, para que el profesor comprenda lo que sucede en su alrededor. Pueden ser problemas específicos de resolver: *¿por qué los alumnos no hacen sus tareas como se esperaba? o ¿por qué los alumnos no participan activamente en clase como el profesor quiere?*

De acuerdo con Burns (2010) adoptar un enfoque autoreflexivo, crítico y sistemático para explorar su contexto de enseñanza, no significa que el profesor entienda su enseñanza como negativa, poco efectiva y llena de problemas. Sin embargo, el profesor desea mejorar su capacidad docente mediante nuevas ideas y alternativas. Según Burns: “The point is that, as teachers, we often see gaps between what is actually happening in our teaching situation and what we would ideally like to see happening” (Burns 1).

Burns subraya que la investigación-acción es más que seguir un patrón fijo para resolver un problema sencillo en un aula específica. Los fines de la investigación son muchos y pueden estar orientados hacia la enseñanza de diferentes maneras, poniendo énfasis en los medios de la enseñanza, el resultado final de la enseñanza, la teoría, la institución, la sociedad o el profesor (Edge 2001, citado por Burns 6).

### **3.2.1 El profesor participante**

La investigación-acción sigue el principio general de que aquellos que experimentan un problema son los que mejor lo estudian. El profesor se convierte en un investigador en su propio contexto de enseñanza. Al mismo tiempo, tanto él como sus alumnos son participantes activos en el proceso de investigación, ya que ambas partes influyen de lo que sucede en el aula. Esto significa que el profesor tiene un doble papel en la investigación. La interpretación de lo acontecido en la clase está en el punto de vista de los participantes, es decir el profesor y los alumnos, y sus observaciones subjetivas son base del análisis (Madrid 17).

De acuerdo con Madrid, el diálogo entre el profesor investigador y los participantes debe ser sincero y comprensible para ambas partes. Del mismo modo, el lenguaje utilizado para describir lo que sucede en el aula debe ser sencillo, espontáneo, y de sentido común, como el lenguaje que se usa en otras situaciones de la vida (Madrid 17).

### **3.2.2 El proceso de la investigación**

Chamot, Barnhardt y Distrine presentan un proceso de investigación de cinco etapas: Primero el profesor tiene que elegir una pregunta despecífica y de respuesta directa conduciendo a la información significativa. La pregunta puede ser basada en la propia observación del profesor en el aula.

En segundo lugar el profesor decide qué información necesitará para responder su pregunta y cómo recojer los datos. Se presentan varias maneras de recojer los datos, el profesor puede por ejemplo utilizar un diario donde escribe sus observaciones de la clase, puede hacer entrevistas con los alumnos, y repartir cuestionarios y pruebas específicas para los alumnos participantes.

En la tercera etapa los datos tienen que ser analizados, y en el cuarto paso se organiza y redacta la investigación y los resultados. Cuando el profesor investigador ha llegado a la quinta etapa final, incorpora los resultados de la investigación en su trabajo diario en el aula.

Según Chamot, Barnhardt y Distrine la investigación del profesor le ayudará a decidir cuál es la mejor enseñanza que puede mantener en el futuro y cuáles son los métodos infructuosos que necesitan modificaciones, además le ayudará entender cómo introducir nuevas prácticas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Chamot, Barnhardt y Distrine1).

El proceso de la investigación-acción se puede comparar con el ciclo de una espiral reflexiva. Según Quintero C, Zuluaga C y López P: “Se entiende por espiral reflexiva un proceso de final abierto que consiste en observar la acción, reflexionarla, planear cambios y mejoras, ejecutarlas, registrar los resultados y volver a observar para iniciar ciclos reiterativos que conducen al mejoramiento continuo”(42). Con esto entendemos que el profesor después de *observar, reflexionar, planear cambios y realizar los cambios* en el aula, de nuevo tiene que planear y realizar nuevas modificaciones, basadas en observaciones y reflexiones tras la primera ronda de cambios. Se trata de un ciclo interminable acabar, un aprendizaje permanente por parte del profesor. La siguiente figura demuestra las cuatro etapas del ciclo:

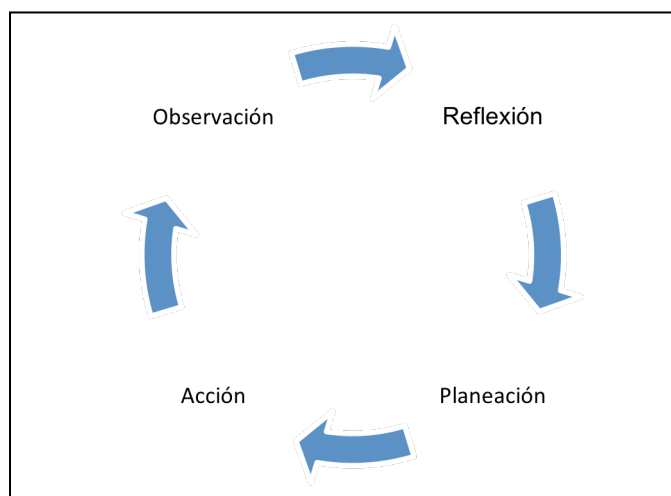


Figura 8: Las cuatro etapas del ciclo de la investigación acción

Mediante el proceso y el recorrido cíclico de los cuatro momentos (*planeación, acción observación y reflexión*), el profesor investigador encuentra que no hay distinciones entre lo que está investigando y la cuestión investigada. El proceso es fundamental, así como la intención de mejorar de forma continua. El nivel de comprensión, las soluciones a los problemas planteados en el aula y las conclusiones pueden incrementarse en la reflexión y práctica del docente que usa para un mejor desarrollo de su trabajo innovaciones curriculares. (Quintero et al 43). Burns (2010) presenta el siguiente modelo que muestra el proceso de la investigación – acción:

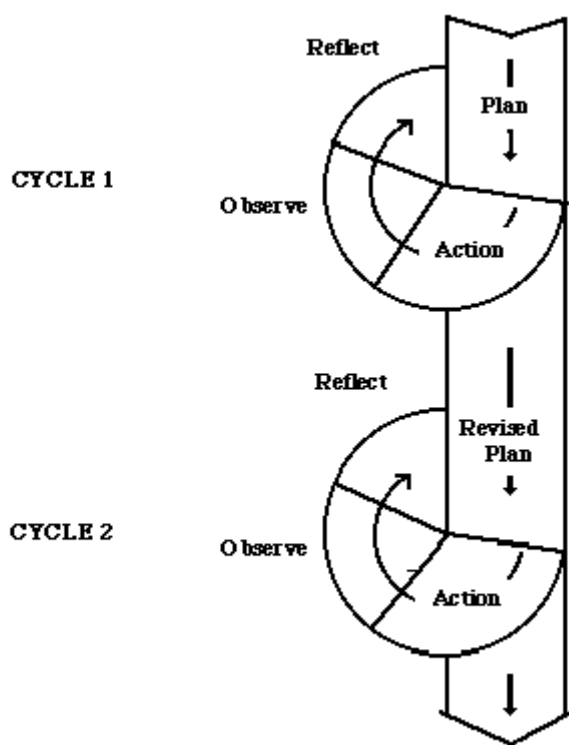


Figura 9: Basada en el modelo de Kemmis and McTaggart (1988) citado en Burns 9.

En lo que concierne mi investigación, sigo los pasos descritos por Chamot, Barnhardt y Distrine. Primero es mi intención encontrar cómo el PEL puede aumentar el aprendizaje, la motivación y la reflexión del alumno. En cuanto a la segunda etapa he decidido utilizar el PEL en mi enseñanza y buscar la respuesta a través del trabajo de los alumnos, cuestionarios de los alumnos y mi diario de profesora. En el tercer y cuarto paso analizaré y presentaré los resultados y como etapa final será mi intención incorporar los resultados de la investigación en mi trabajo diario en el aula. Luego, mi investigación incluye varios ciclos como descrito en la teoría de Quintero C, Zuluaga C y López P. Son cinco trabajos diferentes en las que cada uno tiene entre uno y cinco ciclos que consiste en los momentos del modelo anterior.

### 3.3 Los instrumentos de la investigación

#### 3.3.1 La observación y el diario de investigación

En la investigación-acción, la observación por parte del profesor tiene un lugar importante. Los estudios de observación han sido importantes en la tradición antropológica donde se han desarrollado junto con la tradición etnográfica y etnológica, este marco conceptual ha ayudado al investigador a cómo participar en la vida de los informantes por un período determinado.

El propósito del investigador es responder su pregunta de investigación en la situación natural a través de observar lo que sucede, escuchar lo que se dice, hacer preguntas y recoger información interesante para la investigación (Tjora 36).

En mi estudio he puesto mucho énfasis en la observación del aula en busca de respuesta a mi pregunta de investigación, y durante tal proceso el diario de observación ha sido una herramienta fundamental.

Por un período de seis meses, he observado cada semana varias clases de español, principalmente en una clase del octavo grado en la escuela secundaria. Sin embargo, también he tomado notas en otra clase de octavo grado, una clase del noveno grado y una del décimo grado. Yo soy la profesora responsable que enseña en todas las clases evaluadas, ya que más que ser mi campo de investigación este es mi trabajo diario.

He realizado mi investigación al mismo tiempo que he ejercido como tutora y profesora en la escuela. La asignatura de español no es la única que enseño, a veces tengo que correr de un aula a otra ya que no hay pausas entre las asignaturas. La responsabilidad de ser tutora también puede ocupar el tiempo libre que podría haber tenido entre las clases. Esta realidad de la situación del profesor presenta desafíos a la hora de escribir el diario de observación.

Para afrontar los retos hice las notas de campo en cuatro pasos. Primero al planear la lección, anoté preguntas a responder con la intención de estar enfocada durante la clase. Al iniciar la lección mi diario contenía notas sobre lo que iba a poner en práctica en la lección, por ejemplo la descripción del trabajo con las tareas de la biografía lingüística del PEL. Además había escrito una lista de preguntas, entre tanto *“cómo es la tarea recibida por los diferentes alumnos?” ¿qué dicen? ¿cómo es el lenguaje corporal de los alumnos? ¿cómo trabajan? ¿qué hacen? ¿Parecen motivados?*

El segundo paso es lo que escribí durante la clase. Anoté los factores contextuales: el tiempo del día, números de alumnos y factores de marco particulares que influyeron la sección. Intenté responder las preguntas que había anotado por adelantado, además era mi intención escribir sobre todo lo que veía y oía que me pareció interesante para la investigación. Sin embargo, no es posible expresar con palabras todo lo sucedido, así como el estado de ánimo existente. Las palabras no pueden expresar estas sensaciones. Mi doble papel de investigadora

y docente, me supuso un desafío importante a la hora de escribir notas durante la lección. El papel del liderazgo del profesor significa que debo estar concentrada y presente para los alumnos, respondiendo preguntas, dando instrucciones y ayudándolos, así como proporcionar un buen ambiente de aprendizaje donde todos los alumnos son atendidos. Además, teniendo en cuenta el grupo de edad, puede ser que debo usar tiempo en la clase para acontecimientos imprevistos que tiene que ver con el entorno social de la clase y las relaciones de amistad que hay entre los alumnos. Debido a esta situación, no encontré tiempo en todas las lecciones para escribir notas del campo.

El tercer paso de la escritura del diario se realiza después de las clases. *¿Qué pasó? ¿Qué pienso ahora sobre la lección que acaba de terminar?* Encontré tiempo para las observaciones y mis propias interpretaciones, reflexiones y sentimientos. A veces tenía tiempo inmediatamente después de la sesión, otras, tuve que esperar hasta encontrar el momento adecuado o terminar la jornada escolar.

Finalmente, en el cuarto paso, escribí en el diario al revisar el trabajo hecho por los alumnos o tras de leer sus autoevaluaciones. Al revisar lo que los alumnos habían hecho, o lo que no habían hecho, surgió la necesidad de anotar los primeros pensamientos, algo que me llamó la atención. *¿Cuál podría ser la razón por la cual el alumno x, durante una hora, no hizo nada en la tarea del PEL, aunque respondió en la autoevaluación que su motivación para aprender español era muy alta?*

### **3.3.2 El uso de cuestionarios**

Junto con el diario de observación los cuestionarios tienen un lugar importante en mi investigación. Los cuestionarios recogen datos objetivos sobre los alumnos, además reflejan percepciones, opiniones y conductas personales. De acuerdo con Madrid:

[El cuestionario] Es útil para explorar las condiciones bajo las cuales se realiza la enseñanza y se produce el aprendizaje bajo el punto de vista del profesorado y del alumnado encuestado. También nos informa sobre determinadas creencias y opiniones que constituyen la esencia del pensamiento de profesores y alumnos. Partiendo de estas opiniones, podemos encontrar normas y patrones que se repiten sistemáticamente en relación con determinados contextos de aula (29)

Según Madrid el cuestionario es quizás el instrumento de recogida de datos más usado en la investigación educativa y, se distingue entre tres tipos diferentes que son los cuestionarios cerrados, semi-abiertos y abiertos (29)

Los cuestionarios utilizados en mi investigación son una combinación de los tres tipos ya que incluyen preguntas cerradas, semi-abiertas y abiertas. En el caso de las preguntas cerradas, las opiniones de los encuestados son expresadas a través de números en una escala de por ejemplo de 1 a 6 puntos (*ejemplo 1*), o la posibilidad de elegir entre varias afirmaciones (*ejemplo 2*). Estas preguntas cerradas permiten la cuantificación de los datos obtenidos.

### **Ejemplo 1:**

*¿Cuál es tu motivación para aprender español?(1 significa poca motivación y 6 significa mucha motivación, marque el número apropiado)*

1      2      3      4      5      6

### **Ejemplo 2:**

*¿Cómo has trabajado con la asignatura español este semestre? (Marque con una cruz)*

Mal \_\_\_\_\_ Regular \_\_\_\_\_ Bien \_\_\_\_\_ Muy bien \_\_\_\_\_

Incluyendo las preguntas semi-abiertas, los encuestados tienen la posibilidad de hacer sus propios comentarios, en adición a numerar o hacer cruces en las preguntas cerradas (*ejemplo 3*). Según Madrid las preguntas semi-abiertas “[...]pueden facilitar las observaciones etnográficas y los comentarios cualitativos sobre el aula de idioma. De esta manera incorporamos al diseño de investigación que estamos presentando algunas ventajas de la metodología cualitativa”(29).

### **Ejemplo 3:**

*¿Te gustaría trabajar sólo de esta manera (con esta autonomía)? (Marque con una cruz)*

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

*Comentarios:*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Finalmente utilizo las preguntas abiertas en los cuestionarios donde los encuestados responden sólo con sus comentarios de opiniones y reflexiones (*Ejemplo 4*).

#### **Ejemplo 4:**

*¿Cuál crees que es la mejor manera de aprender español?*

---

---

### **3.4 La ética**

El sitio web de NSD, que es un órgano relacionado con la información privada de los individuos, muestra los criterios que se deben cumplir para que el consentimiento de los informantes sea válido. Según tales criterios el consentimiento será *voluntario, explícito e informado*. Esto significa que el participante debe ser informado sobre el propósito del estudio y, las consecuencias de la participación en la investigación. Sabrá que tienen el derecho de retirarse del estudio cuando lo deseen, sin dar razones. Deberían saber cuándo el proyecto será terminado y lo que pasará con los datos al final. Además se le informará sobre la institución responsable, y la información de contacto del investigador y el supervisor<sup>20</sup>.

Como muestra el informe, todos los informantes incluso sus padres (apéndice 1) fueron informados de que la investigación iba a ser anónima y que ni los nombres de los alumnos o el nombre de la escuela sería dada a conocer en la publicación de la investigación. Se pidió permiso a los padres, ya que todos los informantes eran menores de edad, y se dejó claro que los alumnos pudieran retirarse del estudio cuando lo desearan. El informe contiene también la información de contacto del investigador, la supervisora y la universidad de Bergen, que es la institución responsable.

He tratado los cuestionarios y los diarios de forma confidencial, manteniéndolos en un lugar seguro. Estos serán triturados cuando se ha terminado la tesis. He preservado el anonimato de los informantes en la presentación y el análisis, en la medida de lo posible. El proyecto ha sido notificado al responsable de protección de datos: *Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) (Personvernombudet for forskning)*.<sup>21</sup>

---

<sup>20</sup> <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/samtykke.html>

<sup>21</sup> <http://www.nsd.uib.no/personvern/>



### **3.5 Descripción del proyecto de investigación y la recolección de datos**

A continuación se describe lo que tuvo lugar en la clase durante el proyecto de investigación. En esta parte me limito a describir brevemente el programa de enseñanza de las clases, en el siguiente capítulo de resultados y análisis explico lo sucedido con detalle.

Como hemos mencionado anteriormente, la investigación-acción se puede comparar con el ciclo de una espiral reflexiva donde la enseñanza es un proceso con final abierto que consiste en observar la acción, reflexionar sobre ella, plantear cambios y mejoras, antes de ejecutarlas. Dicha espiral se manifiesta en mi método de enseñanza durante el período de experimentación, ya que después de haber llevado a cabo una actividad en clase, ésta puede ser modificada y repetida una o varias veces en la misma clase, o en otra, con el propósito de mejorar la práctica y la enseñanza.

Después de cada uno de los proyectos, los alumnos hicieron una autoevaluación que me ayudó a conocer sus opiniones sobre la actividad realizada así como su proceso de aprendizaje. Al plantear las actividades y el uso de las diferentes partes del PEL, me he basado en la *Guía para profesores* (2006) escrita por Simonsen y Speitz que acompaña el PEL noruego. Sin embargo, durante el proceso de investigación la he comparado con otra guía del contexto europeo escrita por Little y Perclová: *The European Language Portfolio: a guide for teachers and teacher trainers*, algo que se comentará en la discusión. Era mi intención utilizar el idioma de llegada en el aula lo más posible, hablando primero en español repitiendo lo más importante en noruego para que todos me comprendan. Los alumnos hicieron las tareas del PEL y las autoevaluaciones en noruego.

En cuanto al 8º grado, sólo se daban dos clases de español cada semana, mientras que en el 10º grado el número ascendía a tres. En esta tesis me limito a poner énfasis en el trabajo que hice en una clase del 8º grado. Sin embargo comentaré también algunas actividades realizadas en otra clase de 8º grado (8. Paralela), así como una clase del 10º grado, en las que he encontrado resultados interesantes para la investigación en relación con los resultados de la clase. En el aula se encontraban entre 15 y 30 alumnos. Como profesora estuve presente dando las instrucciones adecuadas y respondiendo las preguntas oportunas. Las actividades que se realizaron están ordenadas en tres categorías:

- A. Actividades de la primera parte de la biografía lingüística**
- B. Actividades de la segunda parte de la biografía lingüística**
- C. Actividades que conciernen al trabajo para fomentar la autonomía del alumno**

Los siguientes modelos A, B y C muestran las tres categorías y el proceso como se han realizado las actividades:

### A. La Biografía Lingüística 1ª parte:

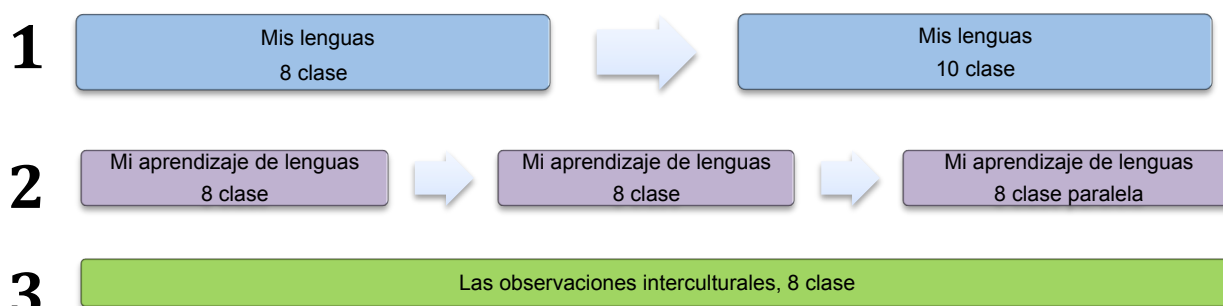


Figura 10: La implementación de la biografía lingüística 1ª parte

Como se muestra la figura 10 de la biografía lingüística, en la primera parte se han puesto en práctica tres tareas: se repitió dos veces y surgieron dos ciclos, la segunda parte tres veces en tres ciclos, mientras que la última tarea se llevó a cabo sola una vez dando lugar a un ciclo.

### B. La Biografía Lingüística 2ª parte:

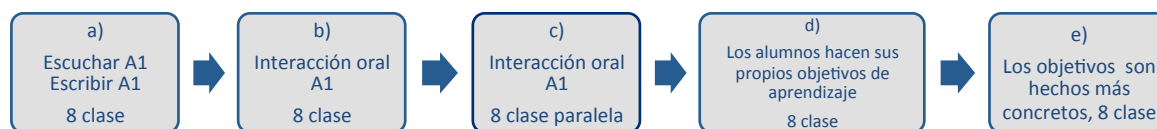


Figura 11: La implementación de la Biografía lingüística 2ª parte

En tal figura (figura 11) se puede ver como se trabajó con las listas de verificación del PEL. Es una serie de cinco ciclos en las que se han utilizado diferentes listas, el objetivo ha sido poner en prueba varias listas y trabajar con ellas de diferentes modos.

### C. Los proyectos para fomentar la autonomía del alumno:



Figura 12: La implementación de los proyectos para fomentar la autonomía del alumno

Esta figura (figura 12) refleja dos ciclos en los que se realizaron diferentes proyectos con la intención de fomentar la autonomía del alumno.

En la siguiente tabla se puede ver, en la primera columna, una línea de tiempo, en la que se muestran cronológicamente las fechas de las actividades realizadas. A continuación se

describen las tareas y la clase en la que estas tuvieron lugar. Los números de la cuarta columna indican cuántas veces se repitió la actividad (1/2 significa la *primera* de *dos* pruebas en total), y en la última se pueden ver los tipos de información recolectada.

### Actividades realizadas en el aula:

FECHA	TAREAS DEL PEL	CLASE	PRUEBA	TÍPO DE RECOLECCIÓN
13.09.12	Mis lenguas	8	1/2	El trabajo de los alumnos, diario de la profesora
04.10.12	Mi aprendizaje de lenguas	8	1/3	El trabajo de los alumnos, diario de la profesora, encuestas
15.10.12-01.11.12	Proyecto para la autonomía del alumno	8,9,10	1/2	Diario de la profesora, encuestas
10.12.12	Listas de verificación: Escuchar A1 y Escribir A1	8	1/5	Diario de la profesora, encuestas
17.12.12	Lista de verificación: Interacción oral A1.	8	2/5	Diario de la profesora, encuestas
18.12.12	Lista de verificación. Interacción oral A1.	8 paralela	3/5	Diario de la profesora, encuestas
18.12.12	Mis lenguas	10	2/2	El trabajo de los alumnos, diario de la profesora
19.12.12	Mi aprendizaje de lenguas	8	2/3	El trabajo de los alumnos, diario de la profesora, encuestas
05.01.13-30.01.13	Lista de verificación: Objetivos de aprendizaje más concretos	8	4/5	Diario de la profesora, encuestas
11.02.13 - 13.02.13	Mis observaciones interculturales	8	1/1	Diario de la profesora, encuestas
12.02.13 - 14.02.13	Proyecto para la autonomía del alumno: Las cinco destrezas.	8	2/2	Diario de la profesora, encuestas
13.02.13	Lista de verificación: el alumno hace sus propios objetivos de aprendizaje	8	5/5	Diario de la profesora, encuestas
13.02.13	Mi aprendizaje de lenguas	8 paralela	3/3	El trabajo de los alumnos, diario de la profesora, encuestas

### 3.5.1 La biografía lingüística 1ª parte

A continuación voy a describir brevemente el trabajo con las tres tareas seleccionadas de la biografía lingüística 1ª parte: a) “Mis lenguas”, b) “Mi aprendizaje de lenguas” y c) “Mis observaciones interculturales”. Como se muestra el **modelo A**, “Mis lenguas” se realizó dos veces, primero en el 8º grado y luego en el 10º grado. “Mi aprendizaje de lenguas” se llevó a cabo tres veces, dos veces en la misma clase y una vez en otra clase del 8º grado. “Mis observaciones interculturales” se puso en prueba solo una vez.

#### a) Mis lenguas - prueba 1/2 – 8º grado

Al comenzar la lección miramos un mapa de Europa que aparece en el libro de texto. En él los alumnos pudieron ver los nombres en español de los países de Europa, así como, el nombre de las nacionalidades de los habitantes: “España” y “español/española”. Tras esta introducción, seguí la propuesta de la *Guía para profesores* ( Simonsen y Speitz 15) e introducí una conversación con la clase donde pregunté a los alumnos: *¿En qué país has estado?, ¿qué idiomas hablas?, ¿dónde los has aprendido?, ¿con quién los utilizas?, ¿por qué aprendes español?, ¿qué te gustaría saber en español?, ¿qué es saber una lengua?, ¿cuánto tiene que saber para saber una lengua?* Muchas de estas preguntas aparecen en “Mis lenguas”, en las

páginas 7-8 del PEL. Después de este diálogo en común, que tuvo una duración de aproximadamente quince minutos, les repartí a los alumnos las páginas 7-8 del PEL para trabajar con ellas el resto de la lección, es decir, entre veinte y veinticinco minutos más. Los alumnos contestaron las preguntas de las tareas de forma individual o en parejas. Muchos indicaron que tenían problemas para entender lo que iban a hacer, diciendo que no lo comprendían, por eso tuve que repetir el planteamiento de la actividad, por lo que se consumió más tiempo del esperado, así que muchos no tuvieron tiempo para completarlas.

#### **b) Mis lenguas - prueba 2/2 – 10º grado**

Después de trabajar con “Mis lenguas” de las páginas 7-8 del PEL en el 8º grado, me pareció interesante probar la experiencia con otra clase de alumnos mayores. Me pregunté si se podían ver diferencias dada la edad de los alumnos, y llevé a cabo la misma actividad en la décima clase. La primera puesta en escena de la octava clase me enseñó que los alumnos necesitan más tiempo para trabajar con determinadas tareas del PEL, por eso, en esta ocasión la introducción fue más corta y les dejé a los alumnos más tiempo para trabajar con las tareas. Además expliqué detalladamente en qué consistía cada una de las tareas de forma que las dudas fuesen mínimas. Empecé con una introducción de 10 minutos en la que les presenté a los alumnos la idea del *Marco Común de Referencia Europea* y la intención que había detrás del PEL. Planteé una discusión en común sobre lo que es conocer una lengua, y hablamos acerca de las lenguas que dominamos y en qué grado éramos capaces de hacerlo. Después expliqué lo que significa cada una de las preguntas de las tareas del PEL. El resto de los 45 minutos de clase, aproximadamente 35 minutos, los dediqué a trabajar con las preguntas de “Mis lenguas”. También estos alumnos tuvieron dificultades para entender lo que iban a hacer, a pesar de mis instrucciones, por lo que de nuevo habían estudiantes que no tuvieron tiempo suficiente para completar la tarea.

#### **c) Mi aprendizaje de lenguas - prueba 1/3 – 8º grado**

Tras la experiencia del trabajo con “Mi lengua” en el 8º y 10º grado, continué con “Mi aprendizaje de lenguas”, páginas 9 – 14 del PEL, en el 8º grado. Los alumnos trabajaron con sus tareas durante cuarenta minutos, tras una breve introducción de 10 minutos donde planteé el tema de cómo se aprende una lengua y expliqué lo que iban a hacer en las tareas. Puse énfasis en explicar el significado de cada pregunta, y dediqué tanto tiempo como me fue posible al trabajo con las tareas del PEL. En general, los alumnos indicaron que tenían dificultades para entender lo que iban a hacer y por qué tenían que hacerlo, preguntando: ¿por

qué hacemos esto?, ¿qué es lo que vamos a hacer? etc. Como resultado algunos estudiantes tardaron más de lo esperado en completar las tareas y otros las realizaron con desgana.

#### **d) Mi aprendizaje de lenguas - prueba 2/3 – 8º grado**

Al final del semestre intenté utilizar de nuevo “Mi aprendizaje de lenguas” en la misma clase. Fue la segunda vez con estos alumnos y habían pasado dos meses y medio desde su primera toma de contacto con las tareas del PEL. Los días habían pasado, habían recibido bastantes clases de español, y mi propósito era ver si los alumnos ofrecían respuestas diferentes en este momento, comparándolas con las dadas en su experiencia anterior. Me pregunté si se podía apreciar diferencia debido al tiempo que había pasado y al crecimiento y el desarrollo de los propios alumnos.

Empecé la clase como la primera vez, con una introducción sobre el tema de cómo se aprende una lengua. Tuvimos un diálogo en común hablando sobre lo que significaba conocer un idioma y cuánto tenía uno que saber para ser capaz de desenvolverse por completo en una lengua extranjera. A diferencia de la primera vez, dejé diez minutos más a la introducción, en la que también les presenté la idea general del *Marco Común Europeo de las Lenguas* y subrayé que uno aprende poco a poco. El propósito de este era motivar al siguiente trabajo con el PEL. Al final les expliqué detalladamente lo que significaban las preguntas de las tareas. Después de tal introducción, los alumnos trabajaron con “Mi aprendizaje de lenguas” los 20 minutos restantes, esta vez más alumnos tuvieron tiempo para completar las tareas y no habían tantas preguntas como la primera vez.

#### **e) Mi aprendizaje de lenguas - prueba 3/3 – 8º grado, clase paralela**

Tras la experiencia del doble trabajo con “Mi aprendizaje de lenguas” en el 8º grado, me pregunté ¿cuál sería la diferencia si llevara a cabo la misma actividad con otra clase del 8º grado? Tuve la inquietud de ver si los alumnos de la misma edad reaccionarían y responderían de manera diferente al trabajar con las tareas, o si la reacción que vi con la primera clase se repetiría en su homónima. Por lo tanto, en esta ocasión no era mi intención hacer cambios de la prueba anterior (prueba 2/3), más bien repetir el programa de enseñanza en otra clase. Tras una breve introducción, relativamente similar a la introducción de la prueba dos, les repartí a los alumnos las páginas del PEL, donde tuvieron ocasión de contestar a las preguntas de las tareas en media hora.

#### **f) Mis observaciones interculturales, 8º grado**

El siguiente proyecto lo llevé a cabo solo una vez. Para esta clase los alumnos podían traer cosas de España que tuvieran a su alcance. Una chica trajo un vestido de flamenca, otra unas castañuelas, un chico trajo una camiseta con el escudo de un equipo de fútbol español, otro vino con un tipo de recuerdo de Alicante, etc. Para empezar nos centramos en un mapa de España y yo les presenté diferentes ciudades, hablando sobre lo que los lugares podían ofrecer. Después les hablé acerca de las tradiciones típicas de España, como el flamenco y las corridas de toros, así como las costumbres que difieren de las noruegas, como la siesta y el modo de saludar con besos. También les hablé sobre el horario de las comidas, lo que suelen comer los españoles, cuándo lo hacen, cómo viven y algunos acontecimientos sobre el país. Tras esta presentación de España, repartí a los alumnos las páginas de “Mis observaciones culturales” del PEL, y los alumnos empezaron a trabajar con las tareas. Como no sobró mucho tiempo, los alumnos tuvieron que terminar el trabajo en casa.

#### **3.5.2 La biografía lingüística 2ª parte**

A continuación, comento el trabajo con las listas de verificación del PEL. Todas las actividades siguientes se llevaron a cabo una vez, con la excepción de la lista b) “Interacción oral A1”, que se puso en prueba dos veces.

##### **a) Listas de verificación: Escuchar A1 y Escribir A1 – 8º grado**

El tema de esta clase fue “Mi familia”. Para empezar les hablé a los alumnos sobre mi familia y utilicé palabras en español como: *madre, padre, hermanos, abuelos* etc. Después les pregunté sobre lo que habían entendido. Seguimos con una actividad donde los alumnos escucharon mis palabras en español y marcaron en un papel lo que eran capaces de comprender. Hablé sobre los números, los días de la semana, los meses, la hora y la fecha. Tales temas aparecieron también en las listas de verificación del PEL del nivel A1. Al final, los alumnos tuvieron quince minutos para marcar en las listas de “Escuchar A1” y “Escribir A1”, haciéndolo como una autoevaluación en la que se evaluaron el grado en que se han alcanzado los objetivos de las listas. El tiempo fue insuficiente para muchos de la clase y mi conclusión era que la próxima vez tenía que dedicar más tiempo al trabajo de las listas de verificación.

##### **b) Lista de verificación: Interacción oral A1 – 8º grado**

Mi intención en esta lección fue que los alumnos repitiesen algunas cosas que habían aprendido hasta hoy. Llevé a clase una pelota que nos ayudaría en la interacción. El juego que

se llevó a cabo, se basó en lo siguiente: los alumnos se tiraron la pelota unos a otros, haciendo preguntas en español y el receptor de la pelota tenía que responder. Después se disputó una competición en la que los alumnos contaron los números desde cero hasta cien, mientras lanzaban la pelota. Todos los jugadores del equipo tenían que tocar la pelota y decir el número correcto para que el punto fuera válido. Finalmente, al tirar la pelota, los alumnos tuvieron que decir los días de la semana, los meses, las cosas que se vieron en el aula, etc. Después de los juegos los alumnos trabajaron de dos en dos, con la lista de verificación de Interacción oral A1, desempeñando un diálogo donde hablaron por lo menos un minuto en español acerca de cada objetivo. Después de esta actividad dediqué un tiempo para hablar sobre *El marco común de referencia europeo de las lenguas* y enfatizar que se aprende poco a poco y con el aprendizaje la competencia se desarrolla en niveles de forma progresiva. Luego los alumnos se autoevaluaron a través de marcar en la lista de verificación de Interacción oral A1, los avances que habían aprendido en el juego de pelota así como el diálogo.

#### **c) Objetivos de aprendizaje, interacción oral A1, 8º grado - clase paralela**

Se repitió la actividad descrita anteriormente en la clase homónima, con la finalidad de ver si la reacción ante la lista de verificación se repitió, por lo tanto no era mi intención hacer cambios específicos en el programa de enseñanza desde la primera vez .

#### **d) Los alumnos hacen sus propios objetivos de aprendizaje – 8º grado**

En los primeros tres intentos del uso de las listas de verificación, dirigí toda la ejecución del ejercicio. En esta ocasión quise reducir mi dirección para dar más espacio al alumno en la enseñanza e incrementar su autonomía. De acuerdo con la *Guía para profesores* el trabajo con estas listas debe dirigirse por el profesor al principio, hasta que el alumno tome el control de su aprendizaje y decida las distintas actividades para que pueda reforzar y formular (Simonsen y Speitz 11). Tomando en cuenta este consejo, los alumnos tuvieron en tal proyecto la oportunidad de decidir por sí mismos lo que querían hacer así como tener más responsabilidad sobre su propio aprendizaje. El tema sobre el que giraba este ciclo era España e iban a leer un texto en casa sobre algo que les interesaba en relación con el tema, y después formular tres afirmaciones o metas propias sobre lo que habían aprendido. Las afirmaciones iban a tener la misma forma que las que hay en las listas de objetivos de aprendizaje, es decir que si un alumno había leído un texto sobre España, podía afirmar: “yo puedo decir en español que la capital de España es Madrid” o el alumno que había leído sobre el fútbol en España: “yo puedo escribir en español que uno de los equipos de Madrid se llama Real Madrid”. Dicha

actividad fue una tarea de casa y los alumnos me entregaron sus afirmaciones de aprendizaje en la clase siguiente.

### **e) Objetivos de aprendizaje más concretos – 8° grado**

Según la *Guía para profesores* es importante que el profesor divida los objetivos de aprendizaje del PEL en subobjetivos más específicos, ya que los objetivos exactos son más fáciles de evaluar (Simonsen y Speitz 20). En este período los alumnos trabajaron de manera más autónoma que las veces anteriores. Es decir, que trabajaron de forma independiente, lo prefirieron, con el fin de alcanzar algunos objetivos específicos de aprendizaje de las listas de verificación del PEL. Sin embargo, yo he concretado los objetivos para que tales metas sean más fáciles de entender y más adecuadas en relación con el tema sobre el que trabajaron. Por ejemplo, el séptimo objetivo de la lista de verificación de interacción A1 es: “Puedo entender y usar números como números de teléfono y precios”. Ese objetivo, lo he concretado en tres subobjetivos:

- Puedo decir mi número de teléfono y preguntar por el número de otros
- Puedo decir y entender los números entre 100 y 1000
- Puedo preguntar por el precio de un producto

Al final del período tuvieron una prueba en la que se evaluó la competencia adquirida.

Entonces, yo decidí los objetivos de aprendizaje del PEL que luego concreté, en concordancia con la *Guía para profesores*, mientras que los alumnos fueron libres de elegir qué querían hacer para alcanzar los objetivos. Nos encontramos ante un entrenamiento gradual en la autonomía de los alumnos. De acuerdo con Simonsen y Speitz, en el principio los alumnos necesitan ramas que están claramente definidas, y, con el tiempo el profesor puede dar más control al alumno (11).

### **3.5.3 El trabajo para fomentar la autonomía del alumno**

Como se explicó en la parte teórica, la autonomía del alumno es un principio importante en la ideología del PEL. A continuación, se describen dos proyectos autodirigidos realizados para fomentar la autonomía del alumno. Mientras que los alumnos en el primer proyecto tuvieron un alto grado de autonomía, estuvieron más limitados por ramas en el segundo caso.

#### **a) El primer proyecto autodirigido para fomentar la autonomía del alumno, 8° grado.**

Según la guía para profesores, uno de los fines del PEL es que el alumno tome más responsabilidad en su propio aprendizaje al ser capaz de evaluarse a sí mismo y reflexionar sobre ello (Simonsen y Speitz 11). Por esta razón, llevé a cabo un proyecto autodirigido entre



el 15 de octubre y el 15 de noviembre de 2012. La intención del proyecto fue dar más espacio y responsabilidad al alumno, incrementando su grado de autonomía y dejándoles el control sobre los procesos de aprendizaje. Les ofrecí la oportunidad de decidir lo que iban a aprender, cómo aprenderlo y la forma de evaluación que tendrían al final. Los alumnos podían también decidir si querían trabajar solos, en parejas o en grupos. Mi intención fue investigar si un período de autonomía por parte del alumno puede afectar positivamente sobre la responsabilidad, la motivación y su aprendizaje. Tal proyecto se llevó a cabo en todas las clases de español del 8º, 9º y 10º grado, pero en esta tesis me centro principalmente en el 8º grado.

Inicié el proyecto con una introducción donde presenté la idea del “aprendizaje a lo largo de la vida” que es un principio importante de la política lingüística del Consejo de Europa. Puse el énfasis en el hecho de que el aprendizaje de la lengua no sólo se desarrolla cuando uno está en la escuela, sino también fuera del aula. Después les repartí a los alumnos la descripción del proyecto (apéndice 2) en el que aparece una lista de ejemplos de actividades de aprendizaje que podían hacer, sin embargo también eran libres de hacer otras cosas siempre que estuvieran pensadas para desarrollar su propio aprendizaje. Al empezar, los alumnos tuvieron que hacer un plan para el período, respondiendo las siguientes preguntas: *¿Cuál es el objetivo de tu aprendizaje? ¿Qué vas a hacer para alcanzarlo? ¿Qué tipo de evaluación vas a tener? ¿Vas a trabajar sólo o, con quién vas a trabajar?* Este plan funcionó como un contrato de aprendizaje y fue entregado en *It's learning*, una plataforma de aprendizaje en internet. Los alumnos trabajaron con su proyecto en clase y en casa, y al final los evalué según su tipo de sistema evaluativo preferido. Estuve presente en el aula durante todas las clases del proyecto que realizaron de manera autodirigida, vigilando y dándoles ayuda a aquellos que la necesitaron. En la parte de resultados y análisis, comento lo que los alumnos hicieron en concreto.

#### **b) El segundo proyecto autodirigido para fomentar la autonomía del alumno, 8º grado.**

En el primer proyecto autodirigido llevado a cabo y descrito anteriormente, los alumnos hicieron lo que consideraron oportuno para aprender la lengua: los objetivos de aprendizaje, las actividades, los métodos y la evaluación. Según la *Guía para profesores* escrita por Simonsen y Speitz, la autonomía del alumno se puede desarrollar de forma gradual. Las ramas en que trabajan los estudiantes son importantes y tienen que conocerlas. Simonsen y Speitz subrayan que los alumnos tienen que elegir entre un grupo de actividades concretas que conocen bien (11). Gracias a ese consejo, se llevó a cabo un segundo proyecto autodirigido,

pero esta vez con la selección de cinco tipos de actividades, ya conocidas, en las que los estudiantes tuvieron que elegir las que quisieron (apéndice 3). Las actividades estuvieron relacionadas con las cinco destrezas: leer, escribir, escuchar, interacción oral y producción oral. Cada una de ellas tenía objetivos de aprendizaje específicos que los estudiantes eligieron y superaron en cierto grado. Estos son los de las listas de verificación del PEL y, de este modo se hace una conexión más adecuada entre el proyecto y el PEL. A diferencia del primer proyecto, las ramas estuvieron más delimitadas ya que los alumnos pudieron elegir entre una serie de alternativas, por lo tanto el grado de autonomía era menor en comparación con el proyecto anterior.

En esta última parte se han descrito las actividades y proyectos realizados en el aula durante el período de experimentación. En el siguiente capítulo de resultados y análisis comento cada uno de los casos con más detalle, poniendo énfasis en cómo se experimentaron las clases y cómo son los resultados obtenidos.

#### 4.0 RESULTADOS Y ANÁLISIS

A continuación se presentan los datos obtenidos durante el período de recolección, descrito en la metodología de capítulo 3. Primero se muestran los proyectos basados en las tareas del PEL (*Mis lenguas, Mi aprendizaje de lenguas, Mis observaciones interculturales y las listas de verificación*) y luego, se presentan los dos proyectos para que los realicen de forma autodirigida. En el segundo proyecto se incluyen las listas de verificación del PEL, mientras que en el primero no se utiliza el material del PEL aunque continúan los principios en los que se basa esta herramienta.

En lo que se refiere a los criterios del análisis, me centro en tres elementos claves: la motivación, el aprendizaje y la autonomía del alumno. En cuanto a la motivación, intento averiguar si los proyectos realizados en clase dan a los alumnos ganas de aprender, si a los alumnos les gustan las actividades y, cuál es su grado de motivación para aprender español por ellos mismos. En relación al aprendizaje, me centro en el conocimiento de los alumnos sobre las estrategias de aprendizaje, la mejor forma de aprender español y sus opiniones sobre la utilidad de las actividades del PEL en relación con el proceso de aprendizaje. Cuando se trata de la autonomía del alumno, intento averiguar cómo trabajan y qué hacen cuando trabajan solos, y si les gusta la idea de aprender de manera autodidacta.

La presentación de los resultados y el análisis se organiza en dos partes: Primero se muestra el desarrollo de los factores claves de motivación y aprendizaje por parte de los alumnos durante todo el período. La segunda parte se centra en cada uno de los proyectos realizados en clase. En tal sección, los resultados se presentan a través de las notas del diario de la profesora, las respuestas de los alumnos en las tareas del PEL, y los datos de las encuestas. En dichas encuestas se pregunta acerca de la información sobre su motivación y su aprendizaje, y tras los proyectos autodirigidos se trata de obtener información acerca de su opinión acerca de tales proyectos. Los alumnos escribieron sus respuestas y comentarios en noruego, pero aquí se mostrarán en español, según mi traducción.

Muestro, sobre todo, los resultados de octavo grado, ya que esta fue la clase en la que he centrado mi estudio y las diferencias entre la misma no eran demasiado acentuadas. En el apéndice 4 – 9 se pueden ver los resultados de la clase 8ª paralela y 10ª. Sin embargo, en relación con los proyectos de las listas de verificación de la *Biografía lingüística 2ª parte* del PEL, se mostrarán los resultados de la 8ª clase paralela ya que estos resultados son interesantes para obtener una visión completa más amplia del experimento.

#### 4.1 El desarrollo de la motivación y el aprendizaje durante el período

¿Cómo era y cómo se desarrollaba la motivación y el aprendizaje del alumno durante todo el período de recolección de datos? Se encuestó a los alumnos cuatro veces durante el período, y se les preguntó sobre su motivación, su esfuerzo en el trabajo, su forma de aprender preferida y lo que pensaban sobre las tareas del PEL y el trabajo autónomo.

La siguiente figura muestra una línea temporal en la que se pueden ver los meses del período de investigación (izquierda) y las actividades y las encuestas realizadas (derecha) en la clase objetivo: clase 8ª.



Figura 13: Línea de tiempo

En las lecciones que habían entre las clases mostradas en la línea de tiempo (figura 13) se hicieron diferentes actividades. La mayoría de estas fueron dirigidas por la profesora. Los alumnos trabajaron individualmente o en grupos, con tareas orales y escritas. Leyeron textos

del libro y anotaron en su cuaderno palabras, expresiones y reglas escritas en la pizarra. Hicieron juegos, juegos de rol, trabajaron con temas, actividades en internet y vieron películas. La intención fue introducir en clase varias actividades en este primer semestre, en secundaria, para que los alumnos vieran un repertorio de actividades diferentes. Así, cada uno de ellos podría encontrar las actividades que más le motivasen y que les llevaran a aprender y a ser conscientes de que pueden usar varias estrategias en el aprendizaje. La reflexión que se desarrolló entre los estudiantes fue un fin en sí mismo ya que el medio fueron las actividades y las estrategias, si les gustaron y si les llevaron a aprender.

#### 4.1.1 Motivación

Los alumnos debían marcar su nivel de motivación en una escala entre 1 y 6, siendo 6 la máxima. En la siguiente tabla se pueden ver de los resultados de las cuatro encuestas realizadas en septiembre, noviembre, diciembre y febrero:

##### a) ¿Hasta qué punto estás motivado para aprender español?

Motivación	Septiembre	Noviembre	Diciembre	Febrero
Respuesta en blanco	0	0	1	0
1	0	0	0	0
2	0	0	1	1
3	1	1	2	1
4	6	5	4	6
5	8	8	8	11
6	7	6	6	3

Tabla 1: Nivel de motivación para aprender el español

Tomando en cuenta el número de alumnos en total, la motivación en el **nivel 6** disminuye en el período septiembre – noviembre – diciembre – febrero de la siguiente manera: 7 – 6 – 6 – 3.

Durante todo el período desde septiembre hasta febrero, la mayoría de los alumnos dicen que su motivación está en el **nivel 5**. Este número es bastante estable con un aumento al final, moviéndose en el período desde septiembre hasta febrero así: 8 – 8 – 8 – 11.

La motivación en el **nivel 4** se ha mantenido estable a lo largo del período, sólo con pequeños movimientos: 6-5-4-6. La motivación en el **nivel 3** se mueve así: 1-1-2-1. En septiembre y noviembre no hay ningún alumno que tenga motivación de **nivel 2**, pero en diciembre y febrero sí que hay un alumno. En ningunos de los períodos los alumnos tienen motivación de **nivel 1**. En diciembre hay una persona que responde en blanco.

Según estos datos se puede concluir que la motivación es generalmente alta durante todo el período. No hay ningún alumno con motivación de nivel 1 y, hay pocos que tienen una motivación del nivel 2 y 3. Sin embargo, la motivación no es una variable constante, ya que

cambia con bastante frecuencia. Hay alumnos que experimentan una disminución en la motivación durante el período, pero de la misma manera, también hay alumnos que experimentan un aumento.

Otra pregunta de las encuestas que también pueden indicar su nivel de motivación es la pregunta sobre su esfuerzo en el trabajo. Aquí los alumnos debían marcar como habían trabajado según las categorías: *mal, regular, bien o muy bien*.

**b) ¿Cómo has trabajado con el español durante este período?**

¿Cómo has trabajado?	Septiembre	Noviembre	Diciembre	Febrero
Mal	0	0	3	3
Regular	7	1	3	7
Bien	12	12	10	8
Muy bien	3	7	6	4

**Tabla 2:** Cantidad de esfuerzo de trabajo

La mayoría de los alumnos afirman que han trabajado **BIEN** durante los cuatro períodos en los que han sido encuestados. Sin embargo, el número disminuye desde 12 en septiembre y noviembre, hasta 10 en diciembre y 8 en febrero. Podemos ver que también hay un aumento de alumnos que dicen que han trabajado **MUY BIEN** después del segundo período en que los alumnos han trabajado de forma autónoma: 3 – 7 -6-4. Sin embargo, el número de alumnos que han trabajado **BIEN** baja en los dos últimos períodos en comparación con el número de alumnos que han trabajado **REGULAR**.

También los números de alumnos que afirman que han trabajado **MAL** nos indican que hay un menor esfuerzo en el trabajo a lo largo del período. En septiembre y noviembre ningún alumno declara que ha trabajado **MAL**, sin embargo, en diciembre y febrero hay tres alumnos que dicen que han trabajado **MAL**.

El número de alumnos que trabajan **REGULAR** es más alto en septiembre y febrero, que en noviembre y diciembre: 7-1-3-7.

#### **4.1.2 Aprendizaje**

Presento datos relacionados con las actividades de aprendizaje preferidas por los alumnos. En la encuesta de septiembre y noviembre los alumnos responderían libremente a la pregunta: *¿Cuál piensas que es la mejor manera de aprender español?, o: "¿Según tu opinión, cuál es la mejor manera de aprender español?".* Muchos encontraron difícil responder y dieron a entender que necesitaban opciones entre las que elegir. Vi que podría ser útil modificar el

cuestionario. Por lo tanto, para dar a los alumnos los conceptos necesarios y hacerlos conscientes de las estrategias que hay, utilicé otro modelo de encuesta en diciembre. Aquí los alumnos no tenían que comentar libremente, de lo contrario, había una lista de actividades de aprendizaje que los alumnos puntuaban según sus preferencias. Luego, en febrero, usé de nuevo el primer modelo para demostrar que conocían las estrategias de aprendizaje que disponían.

Las respuestas se han recogido en las categorías mostradas en la siguiente tabla, en la que el número de comentarios similares aparece en la columna a la derecha. (Hay alumnos que hicieron varios comentarios, por esta razón hay más comentarios que alumnos.)

➤ ¿Cuál piensas que es la mejor manera de aprender español?

**Septiembre:**

Actividad de aprendizaje	Número de respuestas
<b>Practica:</b> Practicar, hacer los deberes, aprender de memoria palabras y oraciones, repetir, leer las cosas varias veces	10
<b>Incertidumbre:</b> No sé, no estoy segura, es difícil saber, creo que no aprendo de ninguna técnica	5
<b>Expresión oral:</b> Hablar, al tratar de decir cosas, leer con voz alta	3
<b>Guía:</b> Otra persona me ayuda a controlar lo que he aprendido y lo que necesita más practica, una persona me pregunte preguntas para ver si he aprendido algo	3
<b>Comprensión oral:</b> Escuchar en música, escuchar a los demás que hablan	2
<b>Enseñanza:</b> Prestar atención en clase, la profesora me explica bien las cosas	2
<b>Escribir:</b> Escribir, anotar	2
<b>Leer:</b> leer	1
<b>Participación:</b> Ser activa	1
<b>Diferentes actividades:</b> Variación en clase	1
<b>Ambiente del aprendizaje:</b> Cuando el ambiente es tranquilo	1

Tabla 3: Las preferidas estrategias de aprendizaje, septiembre

**Noviembre:**

Actividad de aprendizaje	Número de respuestas
<b>Incertidumbre:</b> No sé, es una pregunta difícil	4
<b>Proyectos para la autonomía:</b> Trabajar con proyectos de autodirigidos	2
<b>Participación/ Interacción oral:</b> Aprendo mejor cuando estoy activo, cuando estoy haciendo películas, juegos de rol	2
<b>Comprensión audiovisual:</b> Ver series en el internet como "Mi vida loca"	1
<b>Diferentes actividades:</b> Es bueno variar	1
<b>Memorizar:</b> Memorizar muchas palabras	1
<b>Enseñanza:</b> Tener clases regulares con enseñanza de la profesora	1
<b>No contesta:</b> Los alumnos no contestan	8

Tabla 4: Las preferidas estrategias de aprendizaje, noviembre

**Diciembre:**

Para dar a los alumnos los conceptos necesarios y hacerlos conscientes de las estrategias que hay, utilicé otro modelo de encuesta en diciembre. En vez de responder libremente en un cuestionario abierto, había una lista de actividades de aprendizaje en la que los alumnos dieron puntos a las actividades preferidas. Marcaron con los números entre 1-9 donde 9 significaba más aprendizaje.

Actividad de aprendizaje	Puntuación en total
<b>Proyectos para la autonomía:</b> Trabajar con proyectos autodirigidos	147
<b>Enseñanza:</b> La profesora enseña enfrente de todos	140
<b>Expresión oral:</b> Ejercicios orales	139
<b>Interacción oral:</b> Hacer juegos de rol	131
<b>Juegos:</b> Juegos y competiciones	118
<b>Comprensión audiovisual:</b> Ver películas de aprender como “mi vida loca”	115
<b>Internet:</b> Ejercicios en el internet	110
<b>Escribir:</b> Ejercicios escritos	104
<b>Escuchar:</b> Ejercicios de escuchar	95

Tabla 5: Las preferidas estrategias de aprendizaje, diciembre

### Febrero:

Actividad de aprendizaje	Número de respuestas
<b>Practica:</b> Practicar, repetir, memorizar,	7
<b>Leer:</b> Leer	5
<b>Incertidumbre:</b> No sé	5
<b>Escribir:</b> Escribir, tomando notas en el cuaderno, escribir mucho	3
<b>Expresión oral:</b> Pronunciar las palabras en voz alta, hablar, leer con voz alta	3
<b>Interacción oral:</b> Cuando trabajo junto con otra persona, otra persona me hace preguntas, otra persona controla lo que pueda	3
<b>Juegos:</b> De juegos, cuando me divierto mientras que aprendo	2
<b>Enseñanza:</b> Cuando la profesora me enseña y me explica bien las cosas	2

Tabla 6: Las preferidas estrategias de aprendizaje, febrero

En la encuesta de septiembre, noviembre y febrero hay entre cuatro y cinco alumnos que responden que no saben cómo aprenden mejor. La mayoría de los alumnos comentan que aprenden mejor al ser activos, a través de expresión oral, escribir, leer, practicar, comprensión oral y practicar. Así que todas las destrezas generales del PEL, escuchar, leer, hablar, conversar y escribir, son mencionadas por los alumnos en las respuestas.

La encuesta de noviembre, realizada tras el período de autonomía, se distingue de las otras encuestas libres de septiembre y febrero porque hay respuestas que incluyen los proyectos autodirigidos.

En la encuesta de diciembre, en la que los alumnos darían puntos a diversas actividades de aprendizaje sobre la base de lo bien que aprenden mediante el uso de ellos, la actividad de “trabajar con proyectos autodirigidos” es la más popular. La segunda actividad más escogida es: “la profesora enseña enfrente de todos”. Observamos aquí el contraste que hay entre los alumnos que dicen aprender cuando trabajan con proyectos autodirigidos y los alumnos que afirman que aprenden a través de clases tradicionales con la enseñanza de la profesora.

En la encuesta de febrero no se mencionan “los proyectos autodirigidos” aunque tal actividad fue la preferida en diciembre y la segunda en noviembre. Esto puede explicarse teniendo en cuenta la posibilidad de que lo hubieran olvidado, ya que no se había trabajado con proyectos autodirigidos el último mes. Sin embargo, se incluyen por primera vez comentarios de la categoría “juegos” como “aprendo a través de juegos” y “aprendo cuando me divierto”. Esta



categoría fue introducida en la lista de opciones de diciembre. Eso puede ser resultado de que los alumnos han aprendido nuevos conceptos después de la encuesta cerrada de diciembre.

## 4.2 Los proyectos realizados en clase

A continuación se presentan los resultados de los diferentes proyectos llevados a cabo en el aula. Primero se muestran las tareas de “Mis lenguas”, “Mi aprendizaje de lenguas” y “Mis observaciones interculturales” del PEL; en segundo lugar, los proyectos con las listas de verificación del PEL; y por último, los proyectos para la autonomía.

### 4.2.1 La prueba de “Mis lenguas” página 7-8 del PEL



Figura 10,1: Dos ciclos de “Mis lenguas”

Las tareas de “Mis lenguas”, página 7 y 8 del PEL, fueron utilizadas en la clase 8ª y 10ª durante los meses de septiembre y diciembre. Para leer sobre las dos pruebas de “Mis lenguas” véase página 60. En la siguiente sección se muestran los resultados de la 8ª clase, los resultados de la 10ª clase se encuentran en el apéndice 4.

Las notas del diario muestran que cuando repartí las tareas en clase, un alumno comentó que las páginas parecían aburridas. Otros cuatro alumnos afirmaron que estaban de acuerdo con él. Muchos preguntaron sobre lo que iban a hacer, y no entendieron las preguntas en las páginas. Además, la disposición de los elementos en el papel, que es una tabla de columnas en las que los alumnos escribirían, parecía difícil de entender. Los alumnos preguntaron: *¿Qué voy a escribir? ¿Dónde voy a escribir? ¿Qué es lo que voy a escribir en esta columna? ¿Por qué voy a escribir? ¿Cuál es la pregunta?*

Luego el diario muestra que después de clase, un alumno preguntó por qué no habíamos aprendido algo nuevo aquel día, y parecía decepcionado. En una conversación informal con cinco alumnos después de la clase, me dijeron que preferirían aprender algo nuevo en lugar de usar el tiempo en clase para escribir lo que ya sabían. Me explicaron que ya que sólo tenían dos clases de español a la semana, querían utilizarlo para aprender el idioma.

Las observaciones del diario muestran además las diferencias individuales entre los alumnos en cuanto a la facilidad de entender y realizar la tarea y el tiempo que necesitaron para terminarla. Diez alumnos no tuvieron tiempo para acabar las tareas, así que no escribieron

nada en la última pregunta. Un alumno no se puso a trabajar, mientras que otro alumno, que tiene familia en América Latina, no quería dejar de escribir una vez terminada la clase. Tres alumnos tuvieron dificultades para escribir en las columnas de las páginas por su caligrafía, y se quejaron de que no había espacio suficiente en las columnas para sus letras, que eran grandes.

En resumen, la recepción de las tareas no fue positiva desde el principio. A la mayoría de los alumnos les parecían aburridas y difíciles de entender, y además estaban decepcionados porque no iban a aprender nada nuevo en aquella lección. Tomando en cuenta los resultados tras el proyecto de la 10ª clase, se puede concluir que la recepción del material del PEL fue similar con estos alumnos. Tanto en la 8ª como en la 10ª clase había alumnos que preguntaron por qué iban a trabajar con las tareas del PEL en lugar de aprender cosas nuevas. Sin embargo, los alumnos mayores del 10º grado no parecían tan decepcionados de no aprender algo nuevo como los jóvenes del 8º grado. Seis de diez alumnos trabajaron con la tarea, pero con poca motivación, al parecer. Aunque no habían tantas preguntas entre los alumnos mayores, se puede decir que ellos entendieron mejor lo que iban a hacer. Esto podría haber sido el resultado de que esta fue la segunda prueba para la profesora, que fue más consciente de los problemas que tuvieron los alumnos en la primera prueba, dando así más explicaciones en la introducción.

¿Qué escribieron los alumnos en las tareas del PEL? En el cuadro siguiente se muestra un resumen general de las respuestas de los alumnos de la clase 8ª. Las respuestas están organizadas debajo los títulos de las cinco tareas.

<b>CLASE 8ª</b> : 22 alumnos estuvieron presentes
<p><b>1. Mis lenguas</b></p> <p>1 alumno no escribe nada          23 alumnos escriben que conocen <i>noruego y inglés</i>          18 de 23 alumnos escriben además <i>español o un poco de español</i>.          9 alumnos añaden <i>danés</i>, y diez alumnos escriben <i>sueco</i>.          6 alumnos afirman que conocen una lengua más, estas son <i>swahili, filipino, rumana, turco, alemán y tamil</i>.</p>
<p><b>2. Dónde las he aprendido</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La mayoría de los alumnos dicen que han aprendido noruego en casa, y inglés y español en la escuela.</li> <li>- Tienen respuestas más diferentes acerca de dónde han aprendido sueco y danés: en casa, en Suecia/Dinamarca, por sí mismo, en la escuela o en la televisión.          2 personas escriben que no las han aprendido pero entienden los idiomas porque son muy parecidos al noruego.</li> <li>- Los 6 alumnos que conocen una otra lengua tienen varias respuestas sobre dónde las han aprendido: en casa, en la escuela, de su au pair y en las vacaciones.</li> </ul>
<p><b>3. Y durante cuánto tiempo</b></p> <p>La mayoría de los alumnos afirman que han aprendido noruego toda su vida, inglés desde 1º o 2º grado de la primaria, y español desde que empezó en la 8ª clase de secundaria. En lo que concierne al danés, al sueco y los otros idiomas las respuestas varían más; durante tres días, desde hace seis años, desde los seis años, y en las vacaciones.</p>

<p><b>4. Cuándo y con quién utilizo esas lenguas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Todos escriben que utilizan noruego en casa.</li> <li>- La mayoría de los alumnos escriben que usan inglés en la escuela, en el exterior, o con personas que no hablan noruego.</li> <li>- Español la usan en la escuela.</li> <li>- Sueco y danés no se usan o las usan muy poco.</li> <li>- Los alumnos que han escrito swahili, turco, alemán y filipino no usan estas lenguas. Los dos que han escrito rumana y tamil, usan las lenguas en casa con la familia ya que sus familias son de Rumania y Sri Lanka</li> </ul>
<p><b>5. ¿Qué lenguas conozco un poco? ¿Qué es lo que sé? ¿Contar? ¿Saludar? Cómo lo he aprendido?</b></p> <p>Son doce los alumnos que han comentado algo en este apartado y la mayoría de ellos escriben lo que han aprendido en la clase de español hasta ahora, como saludar, presentarse y contar. También escriben lo que son capaces de hacer en inglés, danés y sueco y las otras lenguas mencionadas.</p>

Al revisar las respuestas de los alumnos del 8º grado, vemos que casi todos han trabajado con las tareas, contestando las preguntas. Han escrito sus lenguas y cómo las han aprendido. Comparando tales respuestas de los alumnos del 8º grado con los alumnos del 10º grado, vemos que hay más respuestas en blanco entre los mayores de la 10ª clase. Se puede ver que, aunque no hay gran diferencia entre las respuestas dadas por las dos clases, el esfuerzo para trabajar era más alto en la 8ª clase que en la 10ª clase.

#### 4.2.2 La prueba de “Mi aprendizaje de lenguas” página 9-14 del PEL

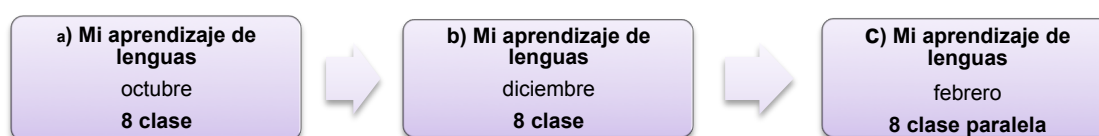


Figura 10,2: Tres ciclos de la implementación de “Mi aprendizaje de lenguas”

Las tareas de “Mi aprendizaje de lenguas” fueron utilizadas en octubre, diciembre y febrero. Para leer sobre las tres pruebas de “Mi aprendizaje de lenguas”, véase página 61. En lo siguiente se mostrarán los resultados de las dos proyectos en la clase 8ª.

La primera prueba (a) fue en la clase 8ª. En esta clase sólo un alumno respondió todas las preguntas y el resto de la clase dejó una o varias preguntas en blanco. Esta situación pudo darse a causa de la falta de tiempo o falta de consciencia con el hecho de que no sabían qué responder. Debido a esto decidí de poner a prueba la misma parte del PEL por segunda vez en la misma clase, tres meses más tarde (prueba b) , para que los alumnos pudieran cumplir las tareas. A continuación, se mostrará un resumen de las respuestas después de las dos pruebas. También se puso a prueba la misma parte del PEL en otra clase del 8º grado (prueba c). Aquí me limitaré a mostrar los resultados de las dos pruebas en la 8ª clase.

El diario de la profesora tras la primera prueba de “Mi aprendizaje de lenguas” (prueba a) muestra que las preguntas de los alumnos fueron muchas. Un alumno preguntó: *por qué*

hacemos esto?, otro preguntó: *por qué vamos a escribir en noruego cuando tenemos clase de español?* Muchos de los alumnos no entendieron las tareas y preguntaron *¿Qué es lo que vamos a escribir?* y *¿Dónde voy a escribirlo?* En la introducción se aportaron ejemplos de diferentes estrategias de aprendizaje. Luego en la tarea, los alumnos se limitaron a escribir mis ejemplos o los pobres métodos que habíamos utilizado hasta tal momento en el primer semestre de la secundaria. Habían además grandes variaciones en el trabajo. Una alumna terminó todo durante la lección mientras que dos alumnos ni siquiera empezaron.

El diario muestra además que en el aula había mucho ruido y el descontento entre los alumnos cuando trabajaron en esta tarea, era patente, parecía que los alumnos no la encontraron placentera ni significativa. Surgen preguntas como si fue demasiado pronto para introducir estas tareas, y si hubiera sido interesante presentarlas en la misma clase algunos meses más tarde.

En diciembre, tres meses después, las presenté a la clase por segunda vez, para que los alumnos pudieran continuar respondiendo a las tareas. Esta vez, la mitad de la clase trabajó bien con las tareas mientras que la otra mitad no trabajó bien. Se preguntaron también esta vez preguntas como: *¿Qué es lo que vamos a escribir?* y *¿Por qué hacemos esto?*. Dos alumnos hicieron otras cosas y no trabajaron en la tarea. Estos tuvieron notas bajas, problemas de concentración y dificultades de aprendizaje en general.

¿Qué respondieron los alumnos en las tareas de “Mi aprendizaje de lenguas”? En lo siguiente se muestra un resumen de las respuestas de la clase 8ª, en el apéndice 5 se pueden ver los resultados de la clase paralela del 8º grado.

<p><b>1. Razones por las que aprendo esas lenguas</b></p> <p><b>Utilidad:</b> 3 alumnos responden que aprenden español porque es útil  <b>Diversión:</b> 2 alumnos responden que español es divertido y dos alumnos lo aprenden porque es lo que quieren.  <b>Popularidad:</b> 1 alumno lo aprende porque español es una lengua popular  <b>Obligación:</b> 4 alumnos escriben que lo aprenden porque es lo que tienen que hacer o no había otra opción mejor.  <b>Incierto:</b> 7 alumnos han escrito “no sé”  <b>No contesta:</b> 1 alumno tiene la respuesta en blanco.</p>
<p><b>2. Me gustaría saber hacer...</b></p> <p><b>Interacción oral:</b> 13 alumnos quieren ser capaces de hablar con otros.  <b>Competencia básica:</b> 1 alumno quiere saber español básico, hablar y escribir.  <b>Fútbol:</b> 1 alumno quiere aprender la historia del fútbol español  <b>Todo:</b> 1 alumno quiere aprender todo lo que hay que saber  <b>Blanco:</b> 5 alumnos no responden</p>
<p><b>3. Lo que me gustaría saber sobre esas lenguas y culturas</b>  <i>La primera vez que trabajaron con estas tareas, solamente doce de veintiún alumnos respondieron la pregunta. La segunda vez con las mismas tareas, cinco personas más respondieron. Las respuestas de los alumnos en este punto son muy variadas:</i></p> <p><b>Conocimiento del país:</b>  Algunos alumnos escriben que les gustaría saber más acerca de España, y se menciona la cultura y las tradiciones, la historia, la religión, la comida y la lengua. Quieren saber dónde se habla español y el número de hablantes.</p>

**Expresión oral:**

Otros escriben que quieren ser capaces de hablar bien el español. Se menciona que quieren saber el nombre de frutas, ropa y como se pregunta “en qué escuela estudias?”.

**Todo:** Varios dicen que quieren saber todo lo que hay que saber en la lengua.

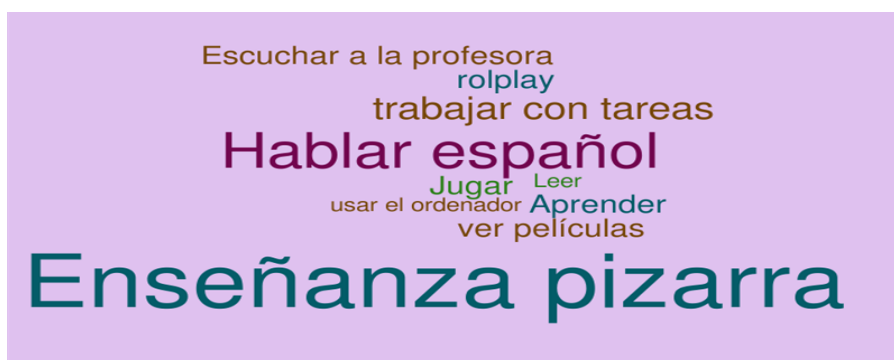
**Nada especial:**

1 alumno escribe que no hay mucho que quiere saber y dos alumnos responden “nada especial”.

#### 4. Lo que me gusta hacer para aprender esas lenguas

**En clase:**

La siguiente nube de palabras muestra las nueve actividades de aprendizaje mencionadas por los alumnos. El tamaño de la fuente indica con qué frecuencia se ha mencionado una actividad.



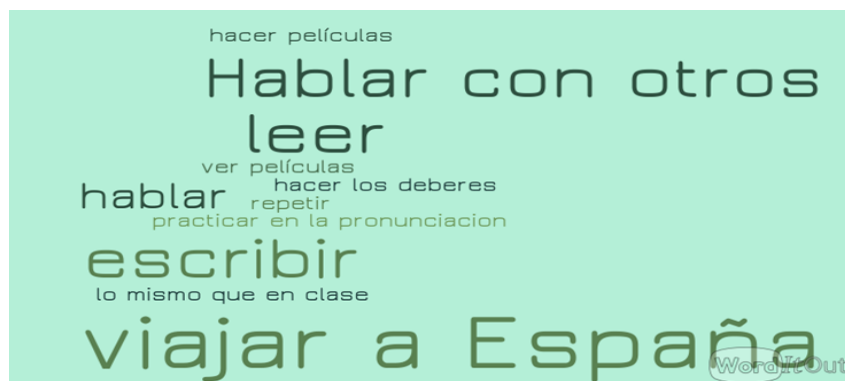
*Escribir en la pizarra (10), hablar español (6), trabajar con tareas (3), jugar con una pelota (2), ver películas (2), hacer juegos de rol (2), escuchar a la profesora (2), aprender español (2), leer (1), escuchar música (1), usar el ordenador (1)*

Aquí se puede ver que la enseñanza tradicional, donde la profesora escribe en la pizarra, es preferida por los alumnos. En segundo lugar les gustan las actividades orales y en el tercer lugar están los juegos. *Escuchar en música, leer, y ver películas* fueron mencionadas la segunda vez que hicieron las tareas.

En relación con este resultado, puede ser útil tomar en cuenta las actividades que se llevaron a cabo durante los dos períodos antes de que se realizara dicha tarea. En las primeras semanas del 8° grado, las clases se impartieron con el método tradicional de la pizarra en la que el tema era “presentarse”. Luego los alumnos practicaron expresiones básicas, preguntando y respondiendo entre sí al tirar una pelota. También trabajaron con tareas escritas y orales. Antes de que se presentaran las páginas del PEL por segunda vez, los alumnos trabajaron de manera autónoma con lo que quisieron. Trabajaron con tareas interactivas en el ordenador, vieron cortos en *Youtube*, y crearon juegos de rol y películas. De esta manera se puede entender por qué se mencionaron exactamente estas diez actividades y por qué algunos de estos las mencionaron sólo la segunda vez.

## Fuera de clase:

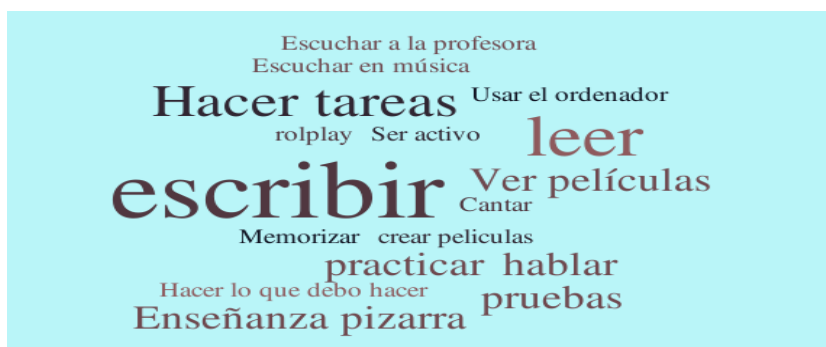
Cuando los alumnos están fuera de la escuela les gustan viajar y hablar con otros para aprender español:



*Viajar a España (4), Hablar con otros (3), leer (3), escribir (3), hablar (2), hacer películas (1), hacer los deberes (1), ver películas (1), lo mismo que en clase (1), repetir (1), practicar en la pronunciación (1)*

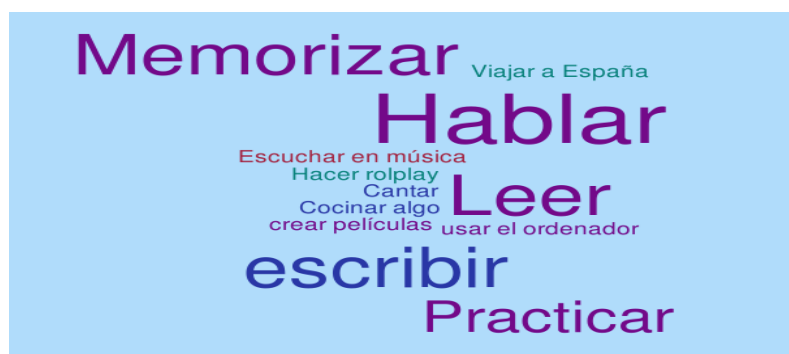
## 5. Aprendo más cuando hago esto

### En clase



*Escribir (6), leer (4), hacer tareas (3), tener pruebas (2), practicar (2), enseñanza pizarra (2), hablar (2), ver películas (2), cantar (1), usar el ordenador (1), memorizar (1), ser activo (1), juegos de rol (1), escuchar en música (1), escuchar a la profesora (1), hacer lo que debo hacer (1), crear películas (1)*

### Fuera de clase



*Hablar (5), memorizar (4), leer (4), escribir (4), practicar (3), escuchar en música (1), hacer juegos de rol (1), crear películas (1), usar el ordenador (1), viajar a España (1), cocinar algo (1), cantar (1)*

## 6. Esto me parece fácil

En este punto hubo una variación en las respuestas, y ninguno de ellos se repitió más que otros, por eso una nube de palabras no es apropiada. Las respuestas son:

- Frases simples
- Preguntas
- Respuestas
- Decir mi nombre y edad
- Lo que hemos aprendido
- Lo más básico
- Nuevas palabras
- Los números
- Anotar de la pizarra
- Oraciones cortas
- Poco a la vez
- Hablar despacio

## 7. Por qué

En general, las razones dadas por cual algo es fácil son que:

- Han practicado mucho
- Aprenden más cuando hay poco a la vez
- Cuando tienen suficiente tiempo para leer
- Cuando la enseñanza es divertida

## 8. Esto me parece difícil

Hay una variación en las respuestas sobre lo que es difícil y sólo un comentario se repite. Las respuestas son:

- Aprender muchas palabras a la vez (2)
- Escribir correctamente
- Números mayores que 20
- Memorizar verbos
- Decir mi número de teléfono
- Hablar mucho y rápido
- La conjugación
- Aprender nuevas palabras y recordarlas

## 9. ¿Por qué?

En general, los alumnos escribieron que no les gustaba tener que aprender mucho, cuando había muchas palabras nuevas y tenían mucho que recordar. Un alumno afirmó que cuando se

aprende mucho en un día, también se olvida muy deprisa. Un alumno escribió que es difícil entender español cuando una persona habla mucho y rápido, un alumno dijo que el español es difícil porque hay mucho que se tiene que saber y otro dijo que es difícil porque se pronuncia de manera diferente a la que se escribe.

Después de las dos pruebas de “Mi aprendizaje” en la primera clase de 8º y la prueba de las mismas tareas en la clase paralela de 8º, se realizó en ambas clases una encuesta. En el siguiente apartado se presentarán los resultados de la clase 8ª, los resultados de la clase 8ª paralela se puede ver en el apéndice 6. Debe tenerse en cuenta que en la primera pregunta se evalúan dos aspectos: si los alumnos encuentran la actividad *divertida* y si la consideran *buen*a para el aprendizaje. Así se encuentra información tanto sobre la motivación como el aprendizaje.

**Trabajar con las hojas “Mi aprendizaje” del PEL es divertido y me da ganas de aprender más:**

Respuesta	En total
Si	4
No	15
Respuesta en blanco	3

**Tabla 7:** Las respuestas sobre el trabajo de “Mi aprendizaje”

Además de responder sí o no a la pregunta, los alumnos podían escribir sus propios comentarios:

COMENTARIOS ¿por qué “sí”?	Número de respuestas
<b>Divertido:</b> Los ejercicios son divertidos	1
<b>Bueno:</b> Es bueno	1
<b>Competencia:</b> Me hace pensar en lo que puedo hacer y en lo que tengo que practicar	1

**Tabla 8:** “Mi aprendizaje de lenguas” - comentarios sobre respuestas positivas

COMENTARIOS ¿por qué “no”?	Número de respuestas
<b>Aburrido:</b> Es bastante aburrido, no es divertido, no me gusta	7
<b>Motivación</b> Una viaje con la clase a Perú/Chile/España me motivaría más	1
<b>Aprendizaje:</b> No aprendo de las tareas, tengo más ganas de utilizar el tiempo para aprender cosas nuevas	2

**Tabla 9:** “Mi aprendizaje de lenguas” - comentarios sobre respuestas negativas



Según estos comentarios, la mayoría de la clase 8ª no encuentra las tareas de “Mi aprendizaje de lenguas” divertidas y buenas para el aprendizaje. Al comparar estas respuestas con las respuestas de la clase 8ª paralela, véase apéndice 8, más alumnos de esta clase paralela las encuentran divertidas y buenas para el aprendizaje.

#### **4.2.3 La prueba de “Mis observaciones interculturales” página 20-22 del PEL.**

Las tareas de “Mis observaciones interculturales” fueron utilizadas en la clase 8ª en febrero 2013 a la que catorce alumnos asistieron. Para leer sobre la prueba de “Mis observaciones interculturales” véase página 63.

Los comentarios del diario de la profesora muestran que tres alumnas parecían decepcionadas por que no iban a aprender más español en aquella clase. Durante la introducción de la profesora, la mayoría de los chicos participaron, comentando y preguntando, mientras que todas las chicas se mostraron pasivas. Luego, cuando los alumnos empezaron a trabajar con las tareas de “Mis observaciones interculturales”, fue necesario explicar varias veces lo que iban a hacer. Hicieron muchas preguntas, como por ejemplo: *¿Qué es lo que voy a escribir?* y *¿Dónde voy a escribirlo?*

Dos alumnos comentaron que no había suficiente espacio en la columna para escribir las respuestas a las preguntas. Puede que esto se diera a causa de que los alumnos no estaban acostumbrados a escribir en una columna estrecha como la que hay en el diseño del PEL.

Los alumnos llevaron las tareas a casa para cumplirlas allí. Sin embargo, varios alumnos no las hicieron para la siguiente clase, porque no las habían entendido. Entre quince alumnos, eran ocho los alumnos que entendieron la tarea y siete alumnos los que no las comprendieron. Entre los siete alumnos que no entendieron la tarea se encontraban los alumnos con las notas más bajas, mientras que los alumnos con las mejores notas fueron parte del grupo que las entendió. Un alumno del primer grupo entregó un mensaje de su madre: “Juan no ha hecho sus deberes para hoy porque no entendimos lo que tenía que hacer en la tarea”. (Traducción propia, testimonio anónimo).

**Mine interkulturelle observasjoner**

**My Intercultural Observations**

**Meine interkulturellen Beobachtungen**

**Mes observations interculturelles**

**Mis observaciones interculturales**

Fyll ut

<b>Språk</b> Language	<b>Når</b> When	<b>Familie, hjem, mat og klær</b> Family, home, food and clothing	<b>Kommentarer/Observasjoner</b> Comments/ Observations
Sprache	Wann	Familie, Wohnen, Essen und Kleidung	Kommentare/ Beobachtungen
Langue	Quand	Famille, habitation, nourriture et vêtements	Commentaires/ Observations
Lengua	Cuándo	Familia, hogar, comida, ropa	Comentarios/Observaciones
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....

La tarea de la página 20 del PEL (noruego)

Los alumnos han interpretado de maneras diferentes qué se iba a escribir bajo la palabra “cuando” en la segunda columna de la página que se muestra arriba. Se ha escrito “2013”, “clase de 8º”, “en casa”, “en la siesta” “en la escuela” y “para saludar”. Algo que indica que la tarea fue difícil de entender para los alumnos.

En el siguiente cuadro se resumen las respuestas de todos los alumnos bajo tres categorías:

<p><b>1. Familia, hogar, comida, ropa.</b> 7 de 14 alumnos respondieron a la pregunta. <b>Hogar:</b> Los españoles viven juntos toda la familia (abuelos, tíos...), muchos otros viven en apartamentos <b>Comida:</b> La comida y la hora de hacerlo es diferente Sólo una persona ha realizado el comentario: “La bandera es roja y amarilla”.</p>
<p><b>2. Escuela, vida laboral, tiempo libre y deporte.</b> 8 de 14 alumnos respondieron a la pregunta <b>Horario:</b> Los españoles hacen la siesta, están despiertos hasta muy tarde por la noche, <b>Deporte:</b> Los españoles son buenos jugando a fútbol, tienen corridas de toros. Un alumno ha comentado los encierros de Pamplona y uno ha comentado el flamenco. <b>Escuela:</b> El día escolar es diferente</p>
<p><b>3. Costumbres, hábito, vida social, formas de saludarse, cortesía y lenguaje corporal.</b> 6 de 14 alumnos respondieron a la pregunta <b>Saludarse:</b> Cinco alumnos comentan la manera de saludarse con dos besos. <b>Cortesía:</b> Una alumna comenta además que los españoles son más corteses que los noruegos y dicen: “¿cómo está usted?”. Un alumno comenta que dicen gracias y por favor con frecuencia.</p>

Después de trabajar con las tareas contempladas en “Mis observaciones interculturales” se realizó una encuesta para ver cómo los alumnos reflexionaron sobre el material del PEL. A continuación se presentan los resultados.

**Trabajar con las hojas «Mis observaciones interculturales» del PEL es divertido y me da ganas de aprender más:**

Respuesta	En total
SI	4
NO	8
En blanco	3

Tabla 10: Respuestas sobre “Mis observaciones interculturales”

COMENTARIOS NEGATIVOS	Número de respuestas
No lo entiendo	5
No lo hice	1
Es aburrido	1

Tabla 11: Comentarios negativos, “mis observaciones interculturales”

COMENTARIOS POSITIVOS	Número de respuestas
Es más divertido cuando hablamos de otros países, sin escribir	1

Tabla 12: Comentarios positivos, “mis observaciones interculturales”

#### 4.2.4 Las listas de verificación del PEL

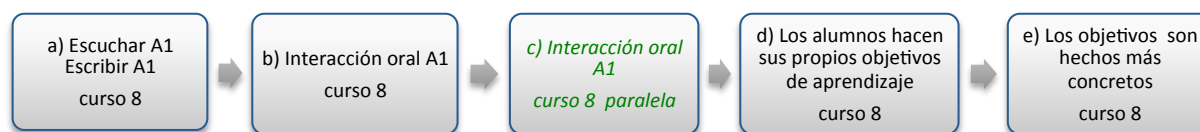


Figura 11: La implementación de las listas de verificación del PEL

Las listas de verificación del PEL fueron utilizadas en diciembre, enero y febrero 2012-2013. A continuación, se presentan los resultados de las encuestas realizadas en clase tras el uso de las listas de verificación. Aquí se incluyen también los resultados de la clase 8<sup>a</sup>, cuyas pruebas se realizaron de forma paralela (prueba c).

El cuadro siguiente (tabla 13) muestra los resultados de las encuestas sobre cómo a los alumnos les gustan las listas de verificación. Éste contiene la respuesta “sí” / “no” en las preguntas o afirmaciones acerca de dichas listas. Al estudiar el cuadro uno tiene que tomar en cuenta que la pregunta o la afirmación se ha formulado de cuatro modos diferentes. La pregunta en la encuesta a) se difiere de las preguntas / afirmaciones de la encuesta b) – e) ya que la primera encuesta pregunta por la motivación y ganas de aprender, mientras que las otras encuestas preguntan por la utilidad del aprendizaje:

**Encuesta a):** *Es divertido trabajar con las afirmaciones de “yo puedo” del PEL y estos me dan ganas de aprender más.*

**Encuesta b) y c):** *¿Te beneficia la lista: “yo puedo”?*

**Encuesta d):** *Crear sus propios objetivos de aprendizaje y afirmaciones de “yo puedo” es útil para aprender español.*

**Encuesta e):** *Las listas de afirmaciones de “yo puedo” del PEL son útiles para mí cuando estoy aprendiendo el español.*

Respuesta	En total a)	En total b)	En total c)	En total d)	En total e)
Sí	5	15	19	9	16
No	16	6	4	3	1
Respuesta en blanco	1	1	1		4

Tabla 13: Respuestas de los alumnos sobre cómo les gustan trabajar con las listas de verificación

La comparación de las respuestas nos muestra que el resultado de la prueba “a” difiere de las otras porque sólo aquí la mayoría de las respuestas son negativas. Uno puede darse cuenta de que las respuestas de la mitad del grupo faltan en número d). Esto porque se le dio la encuesta para hacer en casa, pero solamente la mitad de los alumnos lo entregó en la clase siguiente<sup>22</sup>. En la parte siguiente podemos leer la justificación de los alumnos que tuvieron para responder “sí” o “no”.

Para leer sobre las cinco pruebas de las listas de verificación véase desde página 63.

### Prueba a: Escuchar A1 y escribir A1

#### ¿Por qué sí?:

*No había ningún comentario en la pregunta “¿por que sí?”.*

#### ¿Por qué no?:

**Aprendizaje:** Tengo más ganas de aprender más español que escribir en una hoja lo que ya sé, no aprendo mucho.

**Tiempo:** Toma demasiado tiempo.

**Aburrido:** Es aburrido, no es divertido.

**Competencia oral:** Tengo más ganas de trabajar con actividades orales.

**Cantidad:** Hay que concentrarse mucho más

Tabla 14: Comentarios sobre el trabajo con las listas: Escuchar A1 y Escribir A1

### Prueba b: Interacción oral A1

#### ¿Por qué sí?

#### Número de respuestas

**Práctica:** Me ayudó para saber en qué tenía que practicar

13

**Evaluación:** Me ayudó a conocer lo que se evalúa

1

**Competencia:** Me dió una vision general de lo que puedo y lo que no puedo hacer

1

#### ¿Por qué no?

#### Número de respuestas

**Uso:** No lo utilizaba, lo perdí entonces no lo utilizaba

3

**Temor:** Sólo me hizo temer la prueba

1

**Comprensión:** No entendía nada

1

Tabla 15: Comentarios sobre el trabajo con la lista: Interacción oral A1, curso 8

<sup>22</sup> Esto se discute más en página 104

### Prueba c: Interacción oral A1

¿Por qué sí?	Número de respuestas
<b>Repetición:</b> Podía repetir cosas que he aprendido y podía ver en lo que tenía que trabajar más	13
<b>Practica:</b> Sabía lo que iba a practicar	8

¿Por qué no?	Número de respuestas
<b>Uso:</b> No lo utilicé, olvidé usarlo	3
<b>Incertidumbre:</b> No sé	1

Tabla 16: Comentarios sobre el trabajo con la lista: Interacción oral A1, curso 8 paralela

### Prueba d: Los alumnos hacen sus propios objetivos de aprendizaje

¿Por qué sí?	Número de respuestas
<b>Expresión oral:</b> Me da una visión sobre las cosas que puedo decir en español	3
<b>Utilidad:</b> Creo que es un poco útil	1

¿Por qué no?	Número de respuestas
<b>Utilidad:</b> No es útil para mí	1

Tabla 17: Comentarios sobre el trabajo con propios objetivos de aprendizaje

### Prueba e: Los objetivos son hechos más concretos

¿Por qué sí?	Número de Respuestas
<b>Aprendizaje / utilidad:</b> Es útil antes de una prueba o antes de ir por ejemplo a España, es útil para saber lo que uno tiene que aprender, es útil y me ayuda de aprender mucho, me da una visión general sobre lo que voy a aprender	6
<b>Practica:</b> Puedo ver en lo que necesito practicar	3
<b>Competencia:</b> puedo ver las cosas que ya sé	1
<b>Incertidumbre:</b> No sé	1

¿Por qué no?	Número de Respuestas
<b>Comprensión:</b> Es difícil	1

Tabla 18: Comentarios sobre el trabajo de hacer los objetivos más concretos

En lo que concierne a la **prueba a)** de las listas *Escuchar A1* y *Escribir A1* las notas del diario de la profesora muestran que había poco tiempo en clase para trabajar con todas las actividades planificadas y las listas de *Escuchar A1* y *Escribir A1*. El resultado fue que los alumnos necesitaron más tiempo para reflexionar sobre las listas y trabajar con ellas del que se había planificado y como consecuencia los alumnos parecían estresados. El hecho de que no se había dedicado suficiente tiempo a las listas puede ser la razón por cual estas no tuvieron un efecto positivo para el aprendizaje o la motivación. En tal caso la profesora podría modificar la distribución de tiempo en las siguientes pruebas y la experiencia de la primera podría conducir a un resultado más positivo en las siguientes (*b – e*). Sin embargo, hay también otras causas por las cuales los resultados de la *prueba a)* difieren de las otras, y estos se comentarán más en la discusión del capítulo 5.

En lo que concierne a las pruebas b – e, la mayoría piensa que las listas de verificación son útiles porque les ayudan a controlar su competencia. Sin embargo, hay alumnos que no las encuentran útiles porque las perdieron, no las utilizaron o no las entendieron. Hay que comentar que, según el diario de la profesora, entre ellos hay alumnos que generalmente tienen las notas más bajas y, los alumnos con necesidades especiales que por diferentes causas tienen dificultades de concentración y aprendizaje en general.

### 4.3 Los proyectos para fomentar la autonomía del alumno



Figura 12: Los proyectos para fomentar la autonomía del alumno

El primer proyecto para fomentar la autonomía se llevó a cabo en octubre y noviembre en 8º curso, y el segundo proyecto se realizó en febrero en la misma clase. En el primer proyecto asistieron 20 alumnos y en el segundo, 21. Para leer sobre las pruebas de los proyectos para la autonomía, véase página 65 y apéndice 2 y 3.

#### 4.3.1 El primer proyecto para fomentar la autonomía del alumno

Los siguientes cuadros muestran las respuestas de los alumnos en la encuesta tras el primer proyecto autodirigido. Las respuestas están organizadas en categorías y el número a la derecha indica cuántos comentarios hay en cada categoría.

##### 1. ¿Cuánto has trabajado con el español en casa durante el período del proyecto?

Cantidad de trabajo en casa	En total
Menos de lo que hago cuando tenemos enseñanza regular	1
Más de lo que hago cuando tenemos enseñanza regular	9
Igual de lo que hago cuando tenemos enseñanza regular	10

Tabla 19: La cantidad de esfuerzo de trabajo durante el periodo del proyecto

##### 2. ¿Qué has hecho en casa?

<b>Hacer teatro:</b> Practiqué la pronunciación correcta y memorizé mis líneas del personaje del teatro, he leído “La Cenicienta”	5
<b>Hacer película:</b> He escrito el guión de una película en noruego y lo he traducido al español junto con una chica en mi grupo. Después hemos grabado y editado la película. Hemos practicado mucho en nuestras líneas.	4
<b>Ver película:</b> He visto episodios de “Mi vida loca” y he practicado en las palabras presentadas en los episodios.	4
<b>Página interactiva del Internet:</b> He trabajado con una página interactiva en el internet. Anoté las palabras de la página web, las memorizé y practiqué la pronunciación.	3
<b>Vocabulario:</b> He encontrado nuevas palabras y las he aprendido, he leído, memorizado, hablado y escrito nuevas palabras	3
<b>Nada:</b> No he trabajado en casa	1

Tabla 20: Actividades que los alumnos hicieron en casa

##### 3. ¿Cuánto español has aprendido durante el proyecto?

Aprendizaje	En total
Menos de lo que aprendo cuando tenemos enseñanza regular	4
Más de lo que aprendo cuando tenemos enseñanza regular	10
Igual de lo que aprendo cuando tenemos enseñanza regular	6

Tabla 21: Cantidad de aprendizaje durante el proyecto

#### 4. ¿Qué encuentras positivo de trabajar con un proyecto autodirigido autodirigido?

<b>Autonomía del alumno:</b> Podemos elegir la forma de trabajar, puedes decidir tú mismo lo que vas a aprender y cómo vas a hacerlo. Los alumnos trabajan mejor cuando tienen la posibilidad de decidir ellos mismos, puedes elegir tú mismo las palabras que vas a aprender, puedes decidir tú mismo lo que vas a aprender y cómo vas a trabajar, podemos decidir las palabras que vamos a aprender y la actividad de aprendizaje, podemos decidir cómo vamos a ser evaluados y podemos crear las pruebas.	7
<b>Aprendizaje:</b> Aprendemos mejor, es más fácil aprender, cuando haces un guión estas practicando oraciones en español, eres activa, y entonces aprendes más, puedes aprender de la forma que más te guste.	6
<b>Motivación:</b> Es divertido	3
<b>Cooperación:</b> Podemos trabajar juntos en grupos, puedes decidir con quién vas a trabajar	3
<b>Autoevaluación:</b> Podemos averiguar en qué estamos mejor.	1
<b>Todo:</b> Todo es positivo	2

Tabla 22: Elementos positivos de proyectos autodirigidos

#### 5. ¿Qué es lo negativo de trabajar con un proyecto autodirigido?

<b>Trabajo:</b> Tuve que trabajar mucho en casa ya que no teníamos muchas clases de español en la escuela.	2
<b>Cantidad:</b> No es bueno que no los tengamos más a menudo.	1
<b>Disciplina:</b> Que uno tiene que ser disciplinado ya que uno decide sobre sí mismo.	1
<b>Control:</b> La profesora no tiene el control y no sabe antes de la evaluación si trabajas o no.	1
<b>Ayuda:</b> Es difícil para la profesora ayudar a todos.	1
<b>Aprendizaje:</b> Que no aprendí tanto español como normalmente aprendo cuando tenemos enseñanza regular, no aprendemos todos lo mismo.	2
<b>Cooperación:</b> Es difícil encontrar tiempo para verse con los demás componentes del grupo en el tiempo libre.	3
<b>Evaluación:</b> La evaluación al final.	1
<b>Nada:</b> Nada.	3

Tabla 23: Elementos negativos de proyectos autodirigidos

#### 6. ¿Te gustaría trabajar sólo de esta manera?

Respuesta	En total
SI	12
NO	5
<b>Respuesta en blanco</b>	<b>3</b>

Tabla 24: Elementos negativos de proyectos autodirigidos

#### Positivos

<b>Aprendizaje:</b> Porque aprendo mejor, he aprendido muchas palabras nuevas, aprendo otras cosas, aprendo más de esta manera, fue más fácil de recordar lo que aprendí.	6
<b>Divertido / motivación:</b> Fue divertido, estás más motivado y es más divertido, me gusta esta forma de aprender, me gusta ver películas.	6

Tabla 25: Comentarios positivos sobre proyectos autodirigidos

#### Negativos

<b>Aprendizaje:</b> En la enseñanza regular aprendes cosas más concretas, no he aprendido tanto, no aprendo de esta manera.	3
<b>Varias actividades:</b> Es bueno variar un poco.	1
<b>Aburrido:</b> Porque no me parece divertido.	1
<b>Ayuda:</b> Necesito más ayuda.	1

Tabla 26: Comentarios negativos sobre proyectos autodirigidos

La mayoría de los alumnos dicen que han trabajado bien con el proyecto, la cantidad de trabajo es igual que en la enseñanza regular y la mayoría de los alumnos afirman que han aprendido más que en la enseñanza tradicional. A la mayoría les gusta la idea de ser capaces de elegir sus actividades y sus objetivos de aprendizaje, y les gustaría trabajar sólo de este modo. Sin embargo, hay también alumnos a los que no les gusta trabajar de esta forma, que

no aprenden del método y que no quieren tener esta metodología de aprendizaje como la única alternativa.

Como fue presentado en la parte de motivación al principio del capítulo, la mayoría de los alumnos tienen la motivación en el nivel 5 o 6 tras este proyecto autodirigido, algo que puede indicar que el proyecto ha afectado positivamente en la motivación de los alumnos.

En el diario de la profesora se comenta que los alumnos eligen actividades tradicionales como “aprender de memoria veinte palabras” y “tener una prueba escrita al final”. Como todavía es pronto, el primer semestre de la secundaria, y sólo han aprendido español durante algunas semanas, parece que les falta el conocimiento de varios métodos de aprendizaje. Los alumnos no poseen el repertorio necesario para decidir cuáles son las mejores actividades de aprendizaje. El diario de la profesora muestra que la mayoría de los alumnos emplean mucho tiempo en decidir qué van a aprender y la forma de hacerlo. Cambian de opinión varias veces y es necesario mucho tiempo y varias clases de español antes de que decidan qué actividad hacer, su objetivo de aprendizaje y que empiecen a trabajar. El diario de la profesora también muestra que hay alumnos que parecen inseguros en clase porque no están acostumbrados a esta forma de trabajar. En la pregunta “¿Cómo te gustaría ser evaluado?”, un chico comenta: “¿Cómo puedo saberlo cuando solamente he tenido pruebas escritas?” (Traducción propia).

Como resultado de las observaciones se lleva a cabo el segundo proyecto autodirigido, para fomentar la autonomía del alumno, en el que las ramas están más claras. Esta vez los alumnos eligen entre un repertorio de actividades y objetivos de aprendizaje sugerido por la profesora. Éste en línea con la *Guía para profesores*, en la que Simonsen y Speitz subrayan que los alumnos tienen que elegir entre un grupo de actividades concretas que conocen bien (11). Además, quiero conectar el proyecto autónomo más cerca con el PEL y, por eso, incluyo explícitamente en el proyecto las cinco destrezas y las listas de verificación. Los alumnos eligen la destreza que les gusta usar en el aprendizaje y los objetivos de las listas de verificación que quieren obtener.

#### **4.3.2 El segundo proyecto para fomentar la autonomía del alumno**

Debajo se resumen los comentarios de los alumnos en las encuestas tras el segundo proyecto autodirigido. Las respuestas están organizados en categorías y el número a la derecha indica cuántos comentarios hay en cada categoría.



### 1. Elegí este ejercicio:

Actividad de aprendizaje	En total
<b>Interacción oral</b>	<b>6</b>
Leer	6
Escribir	5
Escuchar	3
Producción oral	1

Tabla 27: Las tareas elegidas

### 2. Lo elegí porque:

<b>Motivación:</b> Porque es divertido, porque es lo que me gustaría hacer	9
<b>Aprendizaje:</b> Las palabras en la tarea son útiles a aprender, porque con esta tarea aprendo mucho	6
<b>Facilidad:</b> Porque la tarea me parecía más fácil de hacer	4
<b>Técnica buena:</b> Fue una buena tarea para practicar en los números, los meses y los días de la semana, es una técnica buena	2
<b>Variación:</b> Quería hacer algo nuevo	1
<b>Obligación:</b> Lo recibí en clase	1
<b>Trabajar sólo:</b> Podía trabajar yo sólo con esta tarea. No me gusta trabajar junto con otros porque puedo hacer más cuando trabajo sólo.	1

Tabla 28: La razón por elegir una tarea

### 3. Qué piensas acerca de ser capaz de elegir la tarea como hiciste en esta clase?

<i>Positivos</i>	
<b>Buena:</b> “Es muy bueno”.	6
<b>Aprendizaje:</b> “Es bueno porque cuando puedes elegir lo que te gusta hacer lo haces mejor y aprendes mejor, aprendo más.”	2
<b>Opciones:</b> “Pienso que es bueno porque entonces tenemos varias opciones sobre lo que vamos a hacer, pienso que es bueno porque entonces puedes demostrar que eres bueno de escribir español aunque no eres bueno de hablar español”.	2
<b>Motivación:</b> “Es divertido, pienso que es bueno porque de este modo trabajas con algo que te guste, es divertido porque nosotros mismos podemos elegir”.	5
<b>Autonomía:</b> “Es bueno que los alumnos puedan decidir, puedes elegir lo que es mejor para ti, me gusta elegir por mí mismo porque entonces puedo elegir lo que me gusta”.	3
<b>Incertidumbre:</b> “No sé”.	
<i>Negativos</i>	
<b>Ruido:</b> “Me molesta cuando tantos están trabajando juntos, no hay tranquilidad a mi alrededor”.	1

Tabla 29: Comentarios sobre la oportunidad de elegir tipo de tarea

La información obtenida a través de la encuesta, muestra que a los alumnos les gusta la idea de elegir actividades de aprendizaje de un reportario presentado por la profesora. Las tareas más elegidas son actividades de leer e interacción. La mayoría de las razones que dieron para justificar su elección es que les parece divertido y es lo que más les gusta hacer.

Según el diario de la profesora los alumnos trabajaron eficazmente con la tarea durante el proyecto. Trabajaron en grupos, en par y solos, según lo que preferían, y parecían satisfechos y motivados para trabajar. Aunque la profesora decidió las cinco tareas para elegir, los alumnos tenían la capacidad de elegir.

#### 4.4 Resumen final de los resultados

En resumen, los alumnos tienen un alto grado de motivación para aprender español al entrar en la secundaria. Sin embargo, no están acostumbrados a reflexionar sobre su aprendizaje y muchos tienen dudas acerca de cómo aprender mejor. Tienen tendencia a elegir actividades “tradicionales”, como memorizar una lista de palabras. Las respuestas de los alumnos en “Mi aprendizaje de lenguas” muestran que les gusta la enseñanza en pizarra y hablar español, mientras que aprenden mejor a través de la escritura y la lectura. Fuera de clase, les gustaría

viajar a España y hablar con otras personas, y para aprender fuera de clase piensan que es bueno hablar, memorizar, leer y escribir. Según los alumnos es importante aprender poco a la vez para facilitar el aprendizaje.

A la mayoría de los alumnos no les gusta trabajar con las tareas de la Biografía lingüística 1ª parte, “Mis lenguas”, “Mi aprendizaje de lenguas” y “Mis observaciones interculturales”, y las tareas no les dan ganas de aprender nada. Una de las razones por es que están motivados a aprender más español en las dos lecciones semanales y no quieren dedicar estas pocas lecciones a trabajar con las tareas del PEL. Al contrario, a la mayoría de los alumnos les gustan las listas de verificación de la Biografía 2ª parte, y piensa que son útiles para el aprendizaje.

Muchos de los alumnos piensan que es bueno trabajar de manera autodirigida, esa manera les da motivación porque pueden decidir cómo trabajar, qué van a aprender y muchos aprecian que puedan trabajar juntos. Sin embargo, a los alumnos de 8º curso les falta un repertorio de actividades para elegir, y por eso el resultado fue positivo con una lista de actividades y objetivos de aprendizaje entre los que podían elegir.

Después de esta presentación y análisis de los diferentes resultados, se observa que hay elementos que se podrían comentar más extensamente y poner en discusión. En el siguiente capítulo se discutirán resultados, observaciones y reflexiones relacionadas con las tareas y proyectos realizados y su efecto en la motivación, el aprendizaje y la autonomía del alumno.

## **5.0 DISCUSIÓN**

Se organiza el siguiente debate en cuatro partes: Para empezar, se ponen en discusión elementos relacionados con el método y el diseño de la investigación, así como, el estudio en general, luego se discuten elementos relacionados a *la Biografía lingüística 1ª parte, la Biografía lingüística 2ª parte y los proyectos para la autonomía.*

### **5.1 El rol del profesor e investigador**

En mi estudio, la proximidad entre mi papel de investigador y los participantes me ha llevado a una investigación emocionante e intensa, y como profesora he tenido un papel doble. Como se mencionó en el marco metodológico (capítulo 3.1), de acuerdo con Tjora (2010) : la investigación cualitativa está caracterizada por tener una sensibilidad significativa frente al contexto estudiado, donde encontramos una interacción entre el papel del investigador y los alumnos (Tjora 15-16). En una investigación – acción, la interpretación de lo que ocurre se muestra bajo el punto de vista de los participantes, este caso es tanto el mío, como profesora, como el de mis alumnos. Nuestras observaciones subjetivas son la base del análisis. La información de las encuestas y las tareas del PEL, junto con el diario de la profesora, nos da una idea de los pensamientos y las opiniones personales acerca de la realidad. Los comentarios y las reacciones de los alumnos pueden tener su origen en una serie de elementos que no conocemos. Los comentarios y las reacciones pueden, por ejemplo, verse afectados por el ambiente de clase o eventos que han tenido lugar durante el recreo anterior. Además, puede ser que los alumnos no contesten lo que realmente quieren decir, o comenten lo que creen que la profesora quiere escuchar a causa de la diferencia de poder que hay entre el alumno y la profesora. La profesora está en una posición de poder ya que tiene la capacidad de otorgar premios y castigos: buenas notas u observaciones negativas por no seguir las reglas de la escuela. Puede ser que los alumnos piensen que será beneficioso ser positivos en sus respuestas y comentarios, si se han dado cuenta de que la positividad es algo que la profesora (yo) normalmente aprecia.

### **5.2 El diseño de la investigación**

Tuve que hacer modificaciones relacionadas con las ideas preconcebidas que tenía al iniciar el proyecto. De acuerdo a cómo se explicó en el marco metodológico (capítulo 3.2.2) , de acuerdo con Quintero C, Zuluaga C y López (2003), el proceso de una investigación-acción es como el ciclo de una espiral reflexiva. Es un proceso con un final abierto que consiste en observar la acción, pensar sobre ella, planear cambios y mejoras, ejecutarlas, registrar los

resultados y volverlos a observar para iniciar ciclos reiterativos que conduzcan al continuo mejoramiento (Quintero C, Zuluaga C y López 42). Como la intención de la investigación-acción es siempre hacer mejoras en cada ciclo, las modificaciones juegan un rol importante. En mi investigación con el PEL, encontramos que los segundos y terceros experimentos de un proyecto o ciclo en clase, van mejor que el primero. Esto puede deberse a que tras la primera prueba, adquirí más experiencia y además consulté cada vez más bibliografía sobre el asunto. Esto se ve en la realización de cambios en la siguiente clase, como en el caso de los proyectos de “Mi lengua” y “Mi aprendizaje de lenguas” que se comentará más tarde.

Fue necesario tomar varias decisiones durante la investigación, tanto en la planificación del proyecto, como durante la recolección de datos y, finalmente al analizarlos. Durante el proceso he experimentado algunas debilidades del diseño de la investigación, como el tipo de pregunta que se ha utilizado, el diseño del primer proyecto para la autonomía y el modo de implementar el material. En lo que concierne a la última causa, la guía en que se ha basado la implementación y la bibliografía que se ha consultado pueden afectar en el resultado. Esto se comentará a continuación.

El informe final de 2009 de la estrategia “Las lenguas abren puertas (2005-2009)”<sup>23</sup> nos muestra que no había un amplio uso del PEL en Noruega en tal momento. La mayoría de los profesores encuestados prefería no utilizar portfolio como una herramienta en la enseñanza. Yo tampoco había utilizado portfolio en la enseñanza anteriormente y no conocía el PEL en particular ni tampoco conocía otros profesores que lo utilizaran en la enseñanza. Entonces, sin tener experiencia previa este método, empecé la investigación. Utilizaba las tareas del PEL y era mi intención seguir los principios fundamentales en los que se basa. Anteriormente y, de forma paralela con la investigación, leía informes sobre el uso del PEL en otros países y documentos sobre los fundamentos teóricos, algo que me llevó a comprender cada vez mejor durante el período de investigación.

Constaté durante la investigación que habría sido una ventaja para el resultado si hubiera conocido mejor los fundamentos teóricos del PEL al iniciar el proyecto. Esto muestra que el conocimiento de los profesores acerca de la herramienta es un apoyo significativo para el resultado del uso. Es importante que los profesores conozcan bien los fines del Consejo de Europa de fomentar el PEL y los principios claves subyacentes, como el plurilingüismo y la autonomía del alumno, para que el material sea utilizado como es previsto. Pero *¿cómo*

---

<sup>23</sup> Strategi for styrking av fremmedspråk i grunnsopplæringen 2005-2009. Revidert utgave januar 2007 (Språk åpner dører).

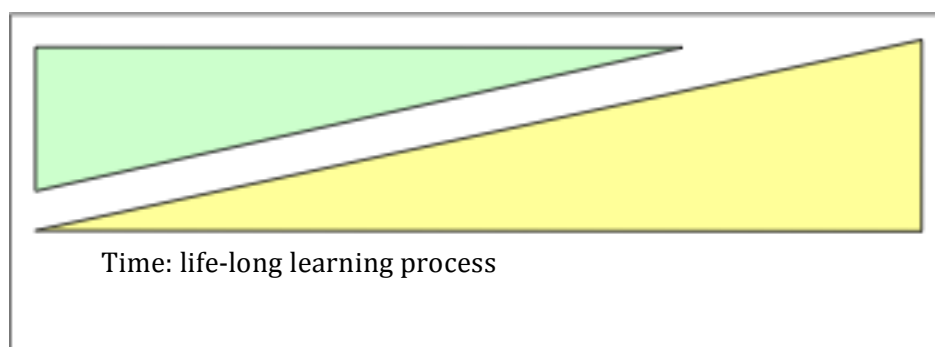
*pueden los profesores obtener este conocimiento?* Los primeros dos años tras la publicación del PEL se llevaron a cabo cursos para profesores interesados en los que se presentó el PEL y se explicó cómo utilizarlo. Tras este período el PEL sigue existiendo sin tal recurso. Hoy en día se introduce en algunas instituciones de la formación docente en Noruega. Sin embargo, parece que la mayoría de los profesores del país que quieren implementarlo en el aula, tienen que leer y entender cómo usarlo por su cuenta. Es un esfuerzo que toma tiempo y esa puede ser la razón por la cual muchos no lo utilizan en su enseñanza. Esto en línea con los resultados del informe final del plan de estrategia mencionado en la introducción. En tal informe se encuentra que las razones dadas por los profesores por el cual no usan portfolio es que no tienen el tiempo ni la competencia necesaria, y además no le ven utilidad.

(Utdanningsdirektoratet, [kartlegging](#) 74). Los principios fundamentales del PEL como la autonomía del alumno desafía la enseñanza regular dirigida por el profesor que existe en muchas aulas de Noruega. Cambiar el punto de vista en el aprendizaje y el modo de enseñar toma tiempo y puede ser difícil para un profesor tras años en la misma práctica.

Es difícil saber cuántos profesores están utilizando el PEL en la enseñanza, ya que el PEL y la *Guía para profesores* se descargan de internet. Aunque se podría saber cuántos lo han descargado, no es posible saber si lo utilizan. Tampoco se sabe cómo lo utilizan, si lo integran en su enseñanza regular o si lo usan en un ambiente de aprendizaje autónomo. En mi investigación uno de mis objetivos era seguir la *Guía para profesores* de Simonsen y Speitz (2006) en la implementación del PEL, ya que este documento tiene por objeto ser una ayuda para los profesores, conteniendo propuestas concretas de cómo hacerlo. Al implementar *la biografía 1ª parte* y *la biografía 2ª parte* en el aula se utilizaron varias de las sugerencias presentadas en tal documento. Se realizaron además los dos proyectos para la autonomía sobre la base de una sugerencia de enseñanza en la *Guía para profesores*. Al comparar dicho documento con el documento de David Little y Radka Perclová *The European Language Portfolio: a guide for teachers and teacher trainers* se encuentra que hay diferencias en cuanto a tales sugerencias de implementación. En la guía de Little y Perclová se describen actividades con el PEL en un ambiente de aprendizaje autónomo. Por otro lado, en la guía de Simonsen y Speitz se presentan quince diferentes actividades donde varias de estas parecen tomar lugar en un contexto dirigido por el profesor. Esta lista de actividades está introducida por una sección en la que se explica que no es un objetivo presentar nuevas actividades, más bien ejemplificar cómo el PEL puede ser integrado en la enseñanza. Se explica que se puede realizar estas actividades sin el PEL, pero “el PEL puede añadir una dimensión extra o poner en sistema” (Simonsen y Speitz 28, traducción propia).

Luego, en la descripción de la fase de pruebas en Noruega hay siete ejemplos de cómo implementar el PEL, he probado varios de estos en mi investigación. Después de leer la descripción de estos siete ejemplos de proyectos de clase, se tiene la impresión de que se ha puesto en prueba el PEL en un ambiente dirigido por el profesor. Esto a pesar del hecho de que en la primera parte de la *Guía para profesores* se explica a fondo la teoría de la autonomía del alumno y otros principios fundamentales del PEL. Se afirma además en esta parte que en "La máxima utilización del PEL, obtenemos el momento en que se convierte en la base para la organización de la enseñanza" (p 8, traducción propia.) Entonces, me resulta paradójico que, por lo que parece, el PEL no se ha convertido en la base para la organización de la enseñanza, ni en la fase de pruebas, ni en las actividades concretas propuestas en tal *Guía para profesores*. Podría preguntarse si en tal guía no se atreven a animar a los profesores a cambiar su enseñanza y el uso tradicional del libro de textos. Más bien se anima a los profesores a integrar el PEL en su enseñanza existente, llevando a una nueva "dimensión extra" tal enseñanza (Simonsen y Speitz 28). Es decir, que no se trata de un cambio en el aula, sino la introducción de una herramienta nueva. Esto, a diferencia del contexto europeo y la guía del PEL original. En la guía escrita por Little y Perclová, se comenta el esfuerzo requerido del profesor al introducir el PEL: "We cannot pretend that introducing the ELP will not make additional demands on teachers time in the short run. Any change or innovation requires extra effort to begin with, and that means extra time" (Little y Perclová 25). En tal guía se comenta además, el rol del libro de texto afirmando que "By working with the ELP we commit ourselves to an ongoing process of discussion and negotiation with our learners to which the textbook must always remain subordinate" (ibid 28). Tales afirmaciones parecen ser más que propuestas de cómo incluir el PEL en la enseñanza, más bien se afirman que al usar el PEL nos comprometemos a usar otro proceso de aprendizaje diferente al tradicional. En la guía para profesores en Noruega, no se encuentran afirmaciones de este tipo.

Por otro lado, se puede defender que no se enfatiza la autonomía del alumno en la fase de pruebas y las actividades propuestas en la *Guía para profesores* con el hecho de que en tal guía se afirma que la autonomía del alumno se desarrolla gradualmente. Puede ser que las actividades van a tomar lugar en el inicio del proceso en el que los alumnos acaban de empezar el proceso de llegar a ser autónomos y, por eso, están todavía en un ambiente dirigido por el profesor. Se encuentran en el extremo izquierdo del siguiente modelo presentado por Simonsen y Speitz (p 11). Sin embargo, en la descripción de varias de las actividades, faltan sugerencias para un desarrollo que les lleven más a la derecha en tal figura.



Modelo de Simonsen y Speitz 11. El modelo muestra como los profesores pueden acostumbrar a los estudiantes a tomar progresivamente más responsabilidad dentro de límites fijados.

### 5.3 La Biografía lingüística 1ª parte

#### 5.3.1 Mis lenguas

Como indican las respuestas de las encuestas presentadas en el capítulo de resultados y análisis, los alumnos dijeron que estuvieron motivados para aprender español al iniciar la secundaria. La *tabla 1* de capítulo 4.1.1 muestra que, en una escala entre 1 y 6, la mayoría de los alumnos pusieron su motivación en nivel 5 o 6 durante todo el período. Además, la *tabla 2* muestra que la mayoría de los alumnos dijeron que trabajaron BIEN durante todo el período, algo que puede estar estrechamente relacionado con la alta motivación. Sin embargo, hay tres alumnos que dijeron que trabajaron MAL en diciembre y febrero. Las razones pueden ser muchas, pero esto podría significar que la motivación está disminuyendo a lo largo del período.

Los alumnos vinieron a clase con la expectativa de aprender algo nuevo y, como vieron en su primer semestre, su progreso de aprendizaje era notable después de cada lección. Como se explicó en el capítulo 4.2.1, los alumnos reaccionaron con decepción cuando iban a trabajar con la *Biografía 1ª parte* del PEL. No entendieron por qué lo iban a hacer en vez de aprender algo nuevo. Así vemos que la alta motivación puede ser razón por la cual a muchos no les gustaba trabajar con esta parte del PEL. En el trabajo con “Mis lenguas” comentaron que querían aprender más español en lugar de usar tiempo en clase para escribir lo que ya sabían. Los alumnos del 10º grado por su parte, no estuvieron tan decepcionados de no aprender palabras y expresiones nuevas, pero tampoco a ellos les gustaba hacer las tareas y trabajaron con menos esfuerzo que los alumnos del 8º grado. En ambas clases se comentó que el trabajo con la primera parte de la biografía fue aburrido, y pensaron que habría sido mejor tener enseñanza con pizarra como “normalmente”. Habían también otras razones por las que los

alumnos reaccionaron negativamente al trabajo con estas tareas del PEL, como aspectos relacionados con el diseño de las tareas. Tales aspectos se comentarán más tarde en la sección de *La comprensión de la Biografía lingüística 1ª parte*.

Sin embargo, en el 8º grado había un alumno que sobresalió. Parecía estar motivado para trabajar con dicha parte del PEL y trabajó mucho y con ganas con el material. Tal alumno era de ascendencia peruana y tenía familia en América Latina con la que le gustaría comunicarse. De acuerdo con la teoría de Gardner y Lambert, mencionado anteriormente en el marco teórico capítulo 2.2.3, este alumno tenía un motivo *integrador* para aprender español. Se identificaba con los hablantes de la lengua y su cultura y por eso estaba motivado, no sólo por el valor práctico y las ventajas de aprender español (Ushioda 5). La mayoría del resto de la clase estaba también motivada para aprender español por el motivo de ser capaz de comunicarse en la lengua. En el capítulo 4.2.2 se muestran las respuestas de los alumnos en la tarea “Mi aprendizaje de lenguas”, en el que, en el segundo punto, los alumnos iban a cumplir la frase “*Me gustaría saber...*”. Aquí, trece de veintiún alumnos respondieron que querían ser capaces de hablar con otros. Como en el caso del alumno determinado parece que la mayoría del resto de la clase también tenía un motivo integrador ya que comentó que tenían interés en conocer a otras personas, sin embargo, hay una diferencia significativa entre dicho alumno y el resto de la clase. Él tenía a alguien especial en mente al afirmar que quería aprender español para hablar con otros, y se identifica más con la cultura y los hispanohablantes que el resto de la clase.

### **5.3.2 El plurilingüismo**

En la *Biografía lingüística 1ª parte* se puede ver reflejado el objetivo clave del *plurilingüismo* fomentado por el Consejo de Europa, mencionado en el marco teórico (capítulo 2.2.1). Las tareas de “Mis lenguas” tienen por objetivo hacer a los alumnos más conscientes de las lenguas que ya saben, ayudándolos a apreciar todo lo que conocen de varias lenguas. En las respuestas de los alumnos mostradas en capítulo 4.2.1 se puede ver que todos los alumnos que responden la pregunta escriben noruego e inglés. Dieciocho de veintidós alumnos mencionaron sueco y danés como lenguas que sabían, pero sólo seis de veintidós alumnos mencionaron frases o palabras de otras lenguas. Se puede preguntar si los dieciséis alumnos que no mencionaron otras lenguas no sabían nada de otra lengua, o, si fue acaso porque no se acordaban o no eran conscientes de lo que sabían. Sin embargo esto puede indicar la necesidad de inspirar a los jóvenes a aprender palabras y frases de varias lenguas, con el argumento del plurilingüismo del Consejo de Europa de que todo lo que uno sabe de otra



lengua tiene valor. Como se comentó en capítulo 2.2.1 sobre el plurilingüismo y el pluriculturalismo, el contacto con otras culturas y el aprendizaje de *varias* lenguas puede contribuir al conocimiento, la comprensión y la identificación de valores, tolerancia y entendimiento mutuo entre los europeos. Además, de acuerdo con Llorían, la persona plurilingüe utiliza su experiencia de contacto con otras lenguas al aprender una nueva, y es consciente de la relación que hay entre las diferentes lenguas (Llorían 46).

### 5.3.3 Mi aprendizaje de lenguas

Como en el trabajo con “Mis lenguas”, al poner a prueba “Mi aprendizaje de lenguas” en la clase de 8º, a la mayoría de estos alumnos no les gustaba trabajar con ella. Sin embargo, los alumnos en la clase de 8º paralelo parecían ser más positivos que la primera clase, ya que once de estos veintiún alumnos respondieron “sí” a la afirmación: “*Mi aprendizaje de lenguas es divertido y me da ganas de aprender más*”. ¿Por qué parecían más positivos para trabajar con la Biografía estos alumnos de la clase paralela? Ya que era la segunda prueba con tales tareas del PEL, yo había realizado modificaciones en el proyecto y eso podría ser una razón. Conocía los desafíos de la primera prueba y expliqué más detalladamente lo que iban a hacer. Además se redujo la cantidad de tareas que iban a hacer durante la lección, tras la experiencia de dar demasiado trabajo en la primera prueba. Así se redujeron las frustraciones y los alumnos entendieron mejor lo que iban a hacer y cómo hacerlo. Se puede afirmar que la segunda prueba fue afectada por *el proceso de la espiral reflexiva* mencionado en el capítulo 3.2.2. Además, uno no debe excluir otras razones por las que más alumnos de este grupo encontraron el trabajo divertido y motivado para el aprendizaje. Puede ser que fueran más positivos en general, o que no quisieran ofender a la profesora al responder negativamente a las preguntas. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que en la pregunta: “¿por qué sí?” los alumnos del 8º curso de clase paralela, sólo comentaron “*está bien*” y “*sí, pero no mucho*”. Por otra parte, los comentarios de “¿por qué no?” son más detallados; “*no fue divertido*” y “*no me gusta escribir lo que me gusta hacer y lo que no me gusta hacer*”. Esto indica que las respuestas de sus opiniones sobre las tareas no nos muestran la imagen completa.

Se debe añadir que la afirmación de la encuesta: “Mi aprendizaje de lenguas es divertido y me da ganas de aprender más”, y afirmaciones o preguntas similares utilizadas en el estudio, son una debilidad del diseño porque se evalúan dos cosas: si las tareas son divertidas y si estas dan ganas de aprender más. No se puede saber en qué pregunta se responde. Sin embargo, tras dichas afirmaciones o preguntas, los alumnos tuvieron la oportunidad de explicar más claro lo

que pensaban en el espacio de “comentarios”. Otra debilidad es que se asocia la palabra “divertido” con el aprendizaje, y así se indica que uno tiene que divertirse para aprender.

#### **5.3.4 Mis observaciones interculturales**

Los resultados tras el trabajo con “Mis observaciones interculturales” muestran que la mayoría respondieron “no” en la afirmación: *Trabajar con las hojas “Mis observaciones interculturales del PEL” es divertido y me da ganas de aprender más.* ¿Por qué fue la reacción tan negativa? La conversación de clase mostró que aunque varios habían visitado España, no sabían mucho sobre la cultura española. Parecían no tener experiencia propia relacionada con los temas de la tarea: *familia, hogar, comida, ropa, escuela, vida laboral, tiempo libre, deporte, costumbres, hábitos, vida social, formas de saludarse, cortesía y lenguaje.* Por eso, cuando hicieron la tarea escribieron las experiencias que yo les había contado en clase y escribieron además información sobre la cultura que habían leído en los libros de textos. No eran sus propias experiencias y esta puede ser la razón por la cual la tarea no tuvo el efecto previsto. Los alumnos no la encontraron divertida. Puede ser que tal tarea hubiera cumplido el propósito en mayor grado después de un viaje a España donde los alumnos hubieran estado en contacto con los elementos culturales. Como se comentó en la parte teórica sobre la motivación del alumno en el aprendizaje (capítulo 2.2.3) los encuentros con la lengua y cultura auténtica puede fortalecer la motivación. En dicha sección se mencionó la propuesta de Bergillos de hacer accesible la cultura en el aula a través de traer a la clase experiencias de la vida real y elementos culturales auténticos. Así se puede enfocar la verdadera dimensión del aprendizaje de lengua y aumentar la motivación (Bergillos 322). En el caso de mis alumnos, puede ser que su motivación aumentara al escuchar mis historias de España y al ver mis fotografías pero, según sus respuestas de la encuesta, su motivación no aumentó a través del trabajo con “Mis observaciones interculturales”. Aunque les gustaba escuchar las historias, no querían reflexionar sobre ellas en el material del PEL. Basándose en dicha conclusión, puede ser que un modo alternativo de implementación hubiera tenido mayor éxito.

Para resumir, de acuerdo con mis resultados y análisis, la mayoría de los alumnos del 8º curso estuvieron motivados al principio y, al parecer, el trabajo con “mis lenguas”, “mi aprendizaje de lenguas” y “mis observaciones interculturales” de la Biografía 1ª parte no les motivó nada. Parece que estos alumnos estaban motivados para aprender pero no para usar tiempo para reflexionar sobre su aprendizaje, sus experiencias y la lengua. Como se mencionó anteriormente, fue la intención seguir las propuestas de la *Guía para profesores* de Simonsen

y Speitz al implementar el PEL, y por esta razón se pretendió que los alumnos usaran el tiempo en clase para hacer las tareas por escrito. Sin embargo, durante el período de investigación se ha reflexionado sobre el modo de introducir las actividades del PEL y cómo el diseño del proyecto puede ser la razón por la cual los alumnos no encontraron las actividades divertidas. En tal caso, se puede preguntar si existen otras maneras para implementar tal material que podrían funcionar mejor y, luego, al final del capítulo, se comentarán maneras alternativas de implementación.

### **5.3.5 La consciencia y la reflexión sobre el aprendizaje por parte de los alumnos**

En el marco teórico sobre las estrategias de aprendizaje (capítulo 2.2.4) vimos que un fin de la *Biografía lingüística 1ª parte* es desarrollar la capacidad de los alumnos de reflexionar sobre su aprendizaje y particularmente sus estrategias para aprender. Como fue mencionado en el capítulo 2.2.4, los alumnos noruegos informaron en la prueba de PISA del año 2000 que utilizaron las estrategias en menor grado que el promedio de OECD. Por esta razón, en la última década en Noruega, se ha enfocado la necesidad de *aprender a aprender* (Hopfenbeck 37). En tal contexto ha sido interesante averiguar la consciencia de mis alumnos de 8º curso acerca de su aprendizaje, y ver en qué grado conocían y, utilizaban conscientemente estrategias de aprendizaje.

Las respuestas de mis alumnos en las encuestas indican que no sabían cómo aprendían mejor. En la pregunta: “*cómo aprendes mejor?*” la respuesta más frecuente es “*no sé*”. En septiembre las dos respuestas más frecuentes son “*practicar*” y “*no sé*”. En cuanto a la primera respuesta los alumnos respondieron en términos generales sin explicar *cómo* practicaban. En noviembre y diciembre las respuestas más frecuentes son “*no sé*” y “*proyectos autodirigidos*”. En febrero se respondieron de nuevo “*practicar*” y “*leer*”. Tampoco esta vez comentaron *cómo* practicaban ni *cómo* o *qué* leyeron. Puede preguntarse por qué no se mencionaron “los proyectos autodirigidos” en septiembre y febrero, cuando eso era lo más popular en noviembre y diciembre. Es probable que no se mencionara en septiembre porque en ese momento la forma de trabajar no era conocida para ellos. Por otra parte, la conocieron en febrero, pero parecían haberla olvidado al responder en la encuesta.

Según la teoría de Breivik, un “buen alumno” posee un repertorio de estrategias que utiliza para alcanzar sus metas y para aprender con mayor eficacia (Breivik 66). La incertidumbre que mis alumnos mostraron en sus respuestas indican la falta de repertorio durante el octavo grado. Por esta razón sería necesario crear la arena de aprendizaje que presenta Hopfenbeck

en el marco teórico (capítulo 2.2.4), en la que se podría conversar sobre las estrategias de aprendizaje (Hopfenbeck 38-40). En dicha arena de aprendizaje, las tareas de “Mi aprendizaje de lenguas” del PEL tienen la intención de desempeñar una función importante.

Las respuestas de mis alumnos en “*Mi aprendizaje de lenguas*” de PEL confirmaron la incertidumbre expresado por los alumnos en las encuestas. En la tarea 4: “*Qué me gusta hacer para aprender esas lenguas en clase*” la respuesta más frecuente fue: “enseñanza en la pizarra”. Sin embargo, aunque esto fue lo que *les gustaba* hacer, en la tarea “*aprendo más cuando hago esto en clase*” la mayoría respondieron que en clase aprendieron más por medio de “escribir” y “leer” y fuera de clase: “hablar”, “memorizar”, “leer”, “escribir” y “practicar”. La segunda vez que estuvieron trabajando con la tarea fue en diciembre, el mismo mes que se realizó la encuesta en la que se respondió “proyectos autodirigidos” (tabla 5) como la forma en la que mejor aprendieron. También se puede preguntar por qué no se mencionó “proyectos autodirigidos” en la tarea del PEL cuando se mencionó en la encuesta realizada muy cercana en tiempo. La razón puede ser que en la encuesta había una lista de alternativas de actividades en las que los alumnos dieron puntos a las actividades preferidas. Al parecer los alumnos no recordaron las alternativas por sí mismos cuando iban a responder libremente la misma pregunta en las tareas del PEL. En la guía de Little y Percolová se comenta también que alumnos de doce años responden: “When we talk english”, “When the teacher writes the sentences on the blackboard and translates them” y “when we work in groups” en la pregunta de qué actividades son más útiles en clase. Estas respuestas están en concordancia con los comentarios de mis alumnos de la misma edad. Los autores cuestionan si estas actividades realmente son más útiles, afirmando que los alumnos necesitan ayuda para cambiar sus preferencias (Little, Perclóva 51).

Sin embargo, hay elementos iguales que se repiten tanto en las encuestas como en las tareas del PEL de “Mi aprendizaje de lenguas”. Al estudiar las cuatro tablas de las encuestas (sobre el aprendizaje en los resultados y análisis (capítulo 4.1.2, tabla 3-6) y tres de las cuatro nubes de palabras (capítulo 4.2.2), se puede ver que *la expresión oral* y *la interacción oral* son actividades que se han mencionado con frecuencia. Esto puede indicar que las actividades orales fueron preferidas por la clase. Los comentarios de las encuestas muestran además que era importante para los alumnos aprender poco a la vez y a su propio ritmo para que tengan tiempo suficiente para aprender. Es un objetivo del PEL ayudar a los alumnos a aprender a su propio ritmo y uno de los resultados reportados por profesores de los proyectos pilotos del PEL en el contexto europeo fue el siguiente: “The portfolio makes possible an approach to

learning that takes account of each individual learner's tempo and ability" (Profesor checo, citado por Little y Perclová 19).

Las respuestas de las cuatro encuestas sobre el aprendizaje, junto con las respuestas de las tareas de "Mi aprendizaje de lenguas", indican que los alumnos no estaban acostumbrados a reflexionar en su primer semestre de secundaria. La falta de consciencia acerca del aprendizaje muestra la necesidad de tener una arena de aprendizaje en la que se pueda conversar sobre el aprendizaje. Sin embargo, como vimos inicialmente de este capítulo, a los alumnos no les gustaba hacer las tareas de *la Biografía 1ª parte* del PEL. Uno puede preguntarse si habría funcionado mejor usar las tareas como base de la conversación, sin trabajar con ellas en forma escrita. Según mis experiencias uno debe estar abierto a trabajar con el material de diferentes maneras, considerando que hacer las tareas concretas no es lo más importante, sino el proceso de reflexionar sobre ellas. En la guía de Little y Perclová se presentan tres aulas diferentes en las que el uso del PEL ha tenido éxito. La razón por la cual el PEL funciona en estas aulas es que los profesores lo utilizan con la mayor frecuencia posible, aunque no siempre como un objeto físico:

Whether or not it is explicitly focussed on the ELP as a physical object, all their teaching seeks to fulfil the pedagogical function of the ELP. In every class they remind their learners of the agreed learning targets, and they never miss an opportunity to encourage them to reflect on their learning (Little y Perclová 27).

En mi estudio, además de reflexionar haciendo las tareas del PEL, los alumnos pudieron reflexionar sobre su aprendizaje al hacer las encuestas. Estas afectaron la competencia de pensar sobre el aprendizaje y tuvieron así, la misma función que las tareas de "Mi aprendizaje de lenguas" del PEL, ya que contenían muchas de las mismas preguntas sobre el aprendizaje.

### **5.3.6 La comprensión de la biografía lingüística 1ª parte y el aprendizaje autónomo**

Como se comentó en la parte de resultados y análisis, el trabajo con la *Biografía 1ª parte* mostró que los alumnos tuvieron problemas para entender las tareas. Esto puede ser a causa del diseño, las formulaciones de las preguntas, porque los alumnos no estaban acostumbrados a trabajar con este tipo de tareas, o la combinación de dichas causas.

Como se mencionó anteriormente, en lo que concierne al diseño se puede ver reflejado el concepto del plurilingüismo. Las preguntas y los títulos de las tareas de la Biografía lingüística 1ª parte aparecen en cinco lenguas. Esto puede resultar desordenado y confuso para el alumno que no entiende qué escribir y en qué línea. Podría facilitarse la comprensión si se hubiera utilizado el PEL en el aprendizaje del inglés también. Así que, al utilizar el PEL en

varias asignaturas, se puede ayudar a comprender mejor el diseño y la razón por cual los títulos aparecen en varias lenguas, y de este modo se había destacado aún más el concepto del *plurilingüismo*. La ventaja de utilizar el PEL en varias asignaturas se comenta en la *Guía para profesores* (2006), en el que se afirma que experimentos de otros países muestran que los resultados del PEL son mejores cuando se usa en varias lenguas (Simonsen y Speitz 8). En el informe final del proyecto de implementación del PEL en Noruega (Speitz 2009),<sup>24</sup> se comenta además, que no es suficiente con que sólo uno o dos profesores lo use, sino que será necesario implicar a toda la escuela en este modelo de pensamiento, y el apoyo del liderazgo de la institución educativa es importante para el cambio en la práctica (Speitz 11).

Debido a la constatación de que los alumnos no comprendían las preguntas, dónde escribir y qué escribir, encontré importante que yo estuviera allí con ellos ayudándoles, explicando lo que iban a hacer y respondiendo todas las preguntas.

Cuando los alumnos llevaron las tareas a casa para cumplirlas allí, casi ningunos las hizo porque no las comprendieron. El mensaje de una madre mostró que las tareas también fueron difíciles de entender para los padres. El hecho de que la *Biografía 1ª parte* no sea fácil de usar, significa que sería difícil basarse en ella para un aprendizaje que se basa en la autonomía del alumno. Según mi experiencia las tareas funcionan mejor en un ambiente dirigido por el profesor, algo que es una paradoja considerando que el PEL fue construido para un ambiente autónomo. Por otro lado, no hay que olvidar la función de esta parte del PEL, comentada en el marco teórico (capítulo 2.4.4): ayudar a los alumnos a ser más conscientes su competencia en varias lenguas y su proceso de aprendizaje y, reflexionar sobre sus experiencias lingüísticas y culturales en contacto con la lengua. En este sentido, la *Biografía 1ª parte* puede ser un primer paso en el camino hacia el aprendizaje autónomo. Idealmente, los alumnos no deberían hacer las tareas juntos en clase, algo que podría ser estresante. Sin embargo, cada alumno debería escribir en su portfolio cuando tiene nuevas experiencias que anotar. Por ejemplo tras un viaje a España, después de descubrir una nueva forma eficaz de aprender o después de aprender nuevas expresiones de otra lengua.

Se experimentó que las tareas de la *Biografía lingüística 1ª parte* fueron aún más difíciles de entender para los alumnos débiles como también fue especialmente duro para ellos responder a todas las preguntas por escrito. Es importante que los alumnos tengan una enseñanza adaptada a su nivel, algo que no se da cuando todos trabajan con las mismas tareas por escrito.

---

<sup>24</sup> Innføringsprosjekt for Den europeiske språkpermen i Norge Sluttrapport.

En un futuro uso, el PEL lo utilizaré de manera diferente para que se beneficien tanto el alumno fuerte como el débil. Como ya he mencionado, uno debe estar abierto a trabajar con el material de diferentes maneras, y en tal caso me alejaré de la idea de que todos trabajen por escrito con todas las tareas del PEL. Para algunos será mejor usar las tareas como base de una conversación en grupos o en plenario, en lugar de hacer las tareas individualmente y por escrito. Otra razón por la cual se debería responder las preguntas de forma oral, es que la ejecución escrita toma bastante tiempo, y el tiempo en el horario escolar no es ilimitado. Por el otro lado, no se debe excluir la actividad de escribir por completo ya que tal actividad, según Elbow (1994), tiene su función en cuanto a recordar y sistematizar la sustancia<sup>25</sup>. Como se mencionó anteriormente, las encuestas que se llevaron a cabo de forma regular en mi estudio, de forma escrita, tuvieron la misma función que “Mi aprendizaje de lenguas” del PEL, considerando que los alumnos, a través de estas, pudieron reflexionar sobre su aprendizaje. Sin embargo, por su diseño, fueron más fáciles de entender y tomó menos tiempo para cumplirlas. Además, nunca escuché comentarios negativos de los alumnos sobre el trabajo con esta función. Teniendo esto en cuenta, hay que preguntarse si hay otras herramientas que cumplen mejor el propósito que el material del PEL, y si en tal sentido el material del PEL sería inútil. Si es así, que uno pueda usar las ideas de las tareas pero no el material en concreto, hace que nos preguntemos si hay que hacer modificaciones con el material para que este sea más fácil de usar. De acuerdo con Little y Perclová, aunque no se use el PEL explícitamente como un objeto físico, la enseñanza puede buscar cumplir la función pedagógica del PEL cuando se anima a los alumnos a reflexionar sobre su aprendizaje (27).

#### **5.4 La biografía lingüística 2ª parte**

En el capítulo 4.2.4 se puede ver los resultados tras las cinco pruebas de las *listas de verificación* de la *Biografía lingüística 2ª parte*. Estos resultados muestran que había una diferencia entre la primera prueba *a* y las siguientes cuatro pruebas *b-e* en cuanto a la forma en que se recibieron las listas. Tras la primera prueba de la listas de *Escuchar A1* y *Escribir A1* la mayoría de los comentarios eran negativos, y de lo contrario, la mayoría comentó positivamente las cuatro siguientes pruebas de las listas de verificación. Entonces se puede preguntar *¿por qué a los alumnos no les gustaba la primera prueba de las listas mientras que les gustaban las otras cuatro listas?* Una razón puede ser que se puso a prueba las primeras listas al principio del primer semestre y, debido a la alta motivación para aprender

---

<sup>25</sup> <http://www.oberlin.edu/ctie/Elbow-Learning.pdf>

mencionada anteriormente, los alumnos querían usar el tiempo para aprender algo nuevo en la lengua. En ese momento estaban acostumbrados a la enseñanza en la pizarra con la que aprendían nuevas palabras y expresiones españolas de la profesora. No tuvieron experiencia con estas listas y no sabían como utilizarlas para aumentar el aprendizaje. Tanto los alumnos como la profesora tuvieron más experiencia en las siguientes cuatro pruebas, algo que podría afectar positivamente las pruebas posteriores. Por ejemplo no les di a los alumnos suficiente tiempo para trabajar con la lista en la primera prueba, pero tras esta experiencia dediqué más tiempo para el trabajo con las listas en el proyecto b - e.

Otra razón por cual los resultados de la *prueba a)* difieren de las otras, puede ser que a los alumnos les gusten más las actividades orales que trabajar con las competencias de escuchar y escribir. Uno comenta después de la respuesta “no”: “Tengo más ganas de trabajar con actividades orales”. También los resultados de “Mi aprendizaje” capítulo 4.2.2 b en la pregunta 4: “Esto me gusta hacer para aprender las lenguas” muestran que los alumnos les gustan las actividades orales. Entonces puede ser que la lista de Interacción oral A1 (prueba b y c), hacer sus propios objetivos (prueba d) y trabajar con objetivos concretizados (prueba e) les motiven más que los objetivos de las listas de Escuchar A1 y Escribir A1.

Hay que añadir que la diferencia comentada en cuanto a la formulación de la pregunta de la prueba a y las pruebas c – e puede ser una causa del contraste en los resultados. Se preguntó por la motivación en la encuesta de la prueba a y la utilidad para el aprendizaje en las encuestas de pruebas b – e.

Otra razón por la cual la primera prueba no gustó puede ser el tipo de lista. Las listas de verificación que se pusieron en prueba la primera vez eran las listas de *Escuchar A1* y *Escribir A1*. En la segunda y tercera prueba se presentaron las listas de *Interacción oral A1* y en la cuarta y quinta prueba los alumnos estuvieron haciendo *propios objetivos* y estuvieron trabajando con *objetivos más concretos*. Como se ha mencionado anteriormente a los alumnos les gustaban más las actividades orales, entre las cuales se encontraron las actividades de interacción, y puede ser que por ello les gustaran más las pruebas b-e.

La última causa que se encuentra en este caso, es la formulación de la pregunta que varió en las diferentes encuestas. Como se comentó en el capítulo de Resultados y análisis (4.2.4), la pregunta en la encuesta de la prueba a) difería de las preguntas y las afirmaciones de las encuesta b) – e). En la primera encuesta se preguntó por la motivación y las ganas para



aprender, mientras que en las otras encuestas se preguntó por la utilidad del aprendizaje. Puede ser que los alumnos encontraran las listas útiles para el aprendizaje (como respondieron en b-e) aunque no fueran divertidas ni les dieran ganas a aprender, como respondieron en a).

De todas formas, los resultados indican que a la mayoría de los alumnos les gustaba trabajar con las listas de verificación afirmando que estas eran útiles para su aprendizaje. Por otro lado, hay alumnos que pensaron que las listas no eran útiles. Puede ser que estos no supieran cómo usarlas y necesitaran aprender a hacerlo. El hecho de que los alumnos tienen que aprender a usarlas se encontró también en los proyectos pilotos del PEL en el contexto europeo. Una profesora en un proyecto piloto se dio cuenta de que sus alumnos necesitaban ayuda para comprender cómo trabajar con el PEL y estimó que les tomó seis meses que fueran independientes en el trabajo con las listas (Little y Parclová 39). Esto concuerda con mis experiencias, tras un período de seis meses, mis alumnos no eran independientes en el trabajo con estas listas. Se ve así la necesidad de los alumnos de aprender a aprender, de esa manera aprenden a relacionar las listas de verificación con las estrategias de aprendizaje. Es decir que el alumno tiene que preguntarse *¿qué puedo hacer y cómo hacerlo para alcanzar el objetivo de la lista?* Sin embargo, he visto en mi estudio que los alumnos de poca competencia en la lengua podrían desmotivarse al ver todo lo que no pueden hacer en la lista. Como un alumno comentó en la encuesta “la lista me hace temer la prueba” (prueba b). Este alumno tiene que aprender cómo utilizar las listas de verificación en una manera positiva sin temerlas. En este caso sería importante usar los objetivos en porciones pequeñas y a su ritmo, dividiendo los objetivos grandes en sub-objetivos más concretos. También los comentarios tras los proyectos pilotos del PEL en el contexto europeo muestran que se encontraron objetivos que no eran suficientemente específicos. Los profesores de estos proyectos comentaron que: “The descriptors are not specific enough for small children” y “It would help if the range of knowledge in individual levels was specified more precisely”. La solución presentada por Little y Perclová a dicho problema es que las descripciones generales deben ampliarse con una lista de objetivos más precisos (Little y Perclová 35).

Las listas de verificación son fáciles de entender para la mayoría de los alumnos y por eso son ideales para el aprendizaje autónomo. Sin embargo, he experimentado que el rol del profesor es significativo para el éxito de todos, tanto para los alumnos débiles como para los alumnos fuertes, ya que tienen que aprender a usarlas para que tales listas puedan servir a su propósito. Como muestra el modelo de Riley presentado en el marco teórico, capítulo 2.2.2, los alumnos

no deben estar solos. El profesor tiene que estar presente, respondiendo las preguntas, informando y aclarando.

### **5.5 Los proyectos para la autonomía**

La *Guía para profesores* de Simonsen y Speitz página 43, propone trabajar con proyectos que fomentan la autonomía del alumno y, por esta razón, los llevé a cabo dos veces durante mi estudio. En el capítulo 4.3.1 y 4.3.2 se muestran los resultados, lo que los alumnos hicieron y el análisis tras estos proyectos. No hay espacio para comentar todas mis observaciones en esta tesis, por eso me ha limitado a elegir algunos elementos. En el apéndice 2 y 3 se pueden ver las descripciones de los dos proyectos presentados para los alumnos al introducir los dos proyectos.

Como se comentó en los resultados y análisis, capítulo 4.3.1, los alumnos no estaban acostumbrados a decidir por sí mismos lo que iban a hacer, y muchos se sintieron inseguros. Muchos tardaron en empezar y pasaron varias clases antes de que empezaran el aprendizaje de la lengua. Además había alumnos que cambiaron de proyecto varias veces antes de decidir la actividad final. Puede preguntarse si el primer proyecto se llevó a cabo demasiado pronto, ya que era el inicio del primer semestre, y los alumnos tenían un nivel básico. Otra cuestión es que si se pudiera ayudar a los alumnos más en el proceso de elegir actividad, no se perdería tanto tiempo.

En el mismo capítulo de los resultados, 4.3.1, se muestran las actividades que los alumnos por fin decidieron hacer durante el primer proyecto de autonomía. Aquí se puede ver que los alumnos hicieron películas, vieron episodios de una serie española de internet, trabajaron con una página interactiva de aprendizaje en internet, leyeron y jugaron con la historia de la Cenicienta, y además había algunos que simplemente buscaron nuevas palabras en el libro de texto para memorizarlas. Aunque había una gran variedad de actividades, todos los alumnos, excepto los grupos que hicieron cine y teatro, hicieron una lista de nuevas palabras que aprendieron a través de su proyecto. Al final, como evaluación, querían tener una prueba escrita de vocabulario basada en esta lista. Es decir que, independiente de la actividad elegida, al final estuvieron todos haciendo la misma actividad memorizando palabras para la evaluación. Y todo esto, a pesar de que la actividad de memorizar palabras no fue la actividad preferida al principio. Parece que estos alumnos no tuvieron otras ideas o experiencias de evaluación a parte de las pruebas escritas de vocabulario. Algo que se confirmó con la respuesta del alumno, mencionada en el capítulo 4.3.1, tras la pregunta *¿cómo te gustaría ser evaluado?* a la que el alumno respondió: “¿Cómo puedo saberlo yo cuando sólo he tenido

pruebas escritas?” En un futuro proyecto podría ser una ventaja si los alumnos experimentaran diferentes tipos de evaluaciones antes de elegir sus formas preferidas, o al menos, que se hiciera en clase una lista en común de diferentes formas de evaluación. Así que se puede fomentar la reflexión acerca de la evaluación y las formas de evaluación antes de iniciar el proyecto autónomo.

Los alumnos del octavo grado habían empezado a aprender español poco tiempo antes de que se llevara a cabo el primer proyecto de autonomía. Sólo conocían pocas palabras y las oraciones básicas como “*Hola*” y “*¿cómo te llamas?*” Su bajo nivel en la lengua les dificultó encontrar actividades de aprendizaje, ya que muchos necesitaron más competencia para saber lo que querían hacer. Las chicas que hicieron un guión para una película escribieron oraciones noruegas y utilizaron el *google translate* para traducirlas al español. El resultado fue que aprendieron oraciones que no eran correctas, y ellas mismas no fueron capaces de descubrirlo. Dichas situaciones me hicieron preguntarme: *¿En qué modo debo yo, como profesora, intervenir en el proyecto y tomar decisiones cuando los alumnos tienen problemas para decidir lo que van a hacer, o empiezan de hacer algo que es demasiado difícil para ellos?* La solución fue llevar a cabo un segundo proyecto autónomo con modificaciones que resultaron en un nuevo diseño.

El segundo proyecto para la autonomía fue el segundo ciclo de la investigación acción, y basándome en las experiencias del primer ciclo, que era el primer proyecto, intenté establecer ramas más claras para facilitar el proyecto para los alumnos. En el segundo ciclo experimenté que los alumnos se sintieron menos inseguros al decidir la actividad de aprendizaje y no tardaron tanto a empezar el trabajo. También se evitó el problema del primer proyecto en el que los alumnos eligieron actividades demasiado difíciles que les frustraran. Los alumnos estuvieron contentos de poder elegir entre las cinco actividades relacionadas con las cinco destrezas que yo había presentado para ellos. Las actividades eran conocidas para ellos y les habían gustado en clases anteriores. Hice esto para seguir el patrón de Leni Dam, descrito en el marco teórico (capítulo 2.2.2), que también escribió una lista de actividades en la que los alumnos pudieron elegir los modos de aprendizaje que más les convenían. Este fue uno de sus pasos en el proceso hacia la autonomía del alumno. Al elegir actividad, la mayoría de mis alumnos preferían hacer las actividades relacionadas con las destrezas *interacción oral* y *leer* (4.3.2). Esto va en concordancia con sus respuestas anteriores en la tarea de “Mi aprendizaje de lenguas” sobre lo que les gustaba más. En las primeras dos nubes de palabras, “hablar”

está entre las dos actividades más populares junto con la actividad “leer”, de la segunda nube (4.2.2).

El punto 3 de capítulo 4.3.2 muestra que a los alumnos les gustaba ser capaces de elegir actividades. Dieciocho alumnos fueron positivos en sus comentarios mientras que sólo un alumno comentó negativamente. Los comentarios indican que, a pesar de que la lista de actividades fue preparada por la profesora, los alumnos tuvieron el sentido de ser capaces de elegir. En un futuro proyecto se podrá involucrar a los alumnos aún más en el mismo, pidiéndoles que hagan una lista de sus actividades preferidas antes de iniciarlo. En línea con la sugerencia de Little y Perclová, se les podrá preguntar qué actividades *les gustan* más, cuáles serían más *eficaces*, y cuáles les hacen *trabajar duro* (Little y Perclová 31). Esto fomentaría la reflexión entre los alumnos, para que ellos pudieran ser conscientes del hecho de que hay actividades que son más eficaces que otras para el aprendizaje. De acuerdo con los autores: “Reflection and self-assessment are the very core of the ELP’s pedagogical function” (Little y Perclová 27). Tras esta parte de reflexión, el alumno podría tener una mayor competencia para elegir una actividad adecuada para su proyecto autodirigido.

### **5.5.1 El aprendizaje en los proyectos para la autonomía**

En lo que concierne al aprendizaje, los alumnos afirmaron en la encuesta tras el primer proyecto, que trabajaron tanto con el proyecto autónomo como en la enseñanza regular. Sin embargo, la mayoría afirmó que aprendió más medio del trabajo autónomo que en la enseñanza regular. En este caso se puede discutir cómo se entiende *trabajar con el español*. Experimenté durante el proceso que aunque los alumnos trabajaron mucho con el proyecto, no todo el esfuerzo fue directamente relacionado con la lengua. Las chicas que hicieron la película usaron mucho tiempo para editar la película, buscar trajes y preparar cosas que no tuvieron que ver directamente con el aprendizaje de la lengua. Luego respondieron que habían trabajado más durante el proyecto que en la enseñanza normal. Estas chicas mostraban normalmente un buen esfuerzo en la enseñanza regular, tanto con las tareas de casa como en la escuela. Según mi punto de vista, estas chicas habrían trabajado más con *la lengua* durante una enseñanza regular, aunque hicieron un mayor esfuerzo en general durante el proyecto, considerando la cantidad de horas que le dedicaron. Sin embargo, aunque no trabajaron todo el tiempo directamente con la lengua, se divirtieron mucho al hacer la película y eso es algo que uno no debe olvidar apreciar. Como se comentó en el marco teórico (capítulo 2.2.3) de acuerdo con Ushioda, es importante para los alumnos que el proceso de aprendizaje les aporte placer. El aprendizaje tiene que ser motivante en sí mismo y ser de carácter intrínseco. Los

sentimientos positivos, el placer y la satisfacción son significantes para el aprendizaje.

Además, se argumentó que una percepción negativa del aprendizaje puede cambiar cuando se asocia el aprendizaje de la lengua con algo divertido (Ushioda 20, 46-47).

Que los alumnos prefieren trabajar con algo que les gusta se puede ver también en el segundo proyecto de autonomía en el que la mayoría de los alumnos hicieron sus elecciones porque las actividades les parecían divertidas y porque era lo que les gustaba hacer. Esto se puede ver en la tabla 2 de capítulo 4.3.2.

Estudiando la tabla de motivación en el capítulo de resultados y análisis (4.1.1) se puede ver que se mantiene estable en un nivel alto, en el que la mayoría están en nivel 5 o 6, también después de ambos proyectos de autonomía en noviembre y febrero. Así que los proyectos de autonomía no afectaron negativamente la motivación de los alumnos, más bien podría ser que estos tuvieron una buena influencia en el mantenimiento de la alta motivación. Little y Perclová tienen razón cuando afirman que por medio del trabajo con el PEL: “Learners are more motivated and more creative” (18).

### **5.5.2 Ramas y estructura en la enseñanza**

Según mi experiencia tras años en la enseñanza secundaria en Noruega, me atrevo a decir que en una clase media de octavo grado, con alumnos, que tienen entre doce y trece años, tienen la necesidad de un alto grado de estructura para que se pueda tener un buen ambiente de aprendizaje. Aunque el rol del profesor es diferente en un ambiente de aprendizaje autónomo comparado con la enseñanza tradicional, como fue mostrado en el modelo de Riley (capítulo 2.2.2), el rol del profesor no es menos significativo para el aprendizaje de los alumnos. Es todavía importante que el profesor mantenga la supervisión. Tiene que supervisar tanto el aprendizaje como el ambiente social en el que el profesor es responsable de prevenir casos como acoso escolar y conflictos. Aunque los alumnos estén motivados a aprender, se distraen con facilidad puesto que siempre hay otros elementos que luchan por su atención. La disciplina para hacer lo que uno realmente quiere hacer, no es propia ni común entre los alumnos de esta edad. En mi estudio, experimenté que había alumnos que no trabajaron de forma independiente en casa aunque me dijeron que sí. Estos disfrutaron de no tener deberes que la profesora fuera a controlar en la siguiente clase. No siempre evitaron hacerlos porque no querían hacerlos, si no porque necesitaban una persona fuera que les empujara. También había en la clase grandes diferencias entre los alumnos. Una clase se compone de individuos con diferentes necesidades, por ejemplo alumnos con diagnósticos como TDAH y autismo,

que necesitan enunciados claros. Todo esto muestra que el rol del profesor es importante, y se debe subrayar que no es menos significativo en un aula de aprendizaje autónomo. Little y Perclová lo argumentan al referirse al proyecto de Leni Dam, que describí anteriormente en el marco teórico (capítulo 2.2.2).

It is important to note that although Leni Dam's role changed it did not become less important. She necessarily remained responsible for creating and maintaining the dynamic of the classroom: had she not done so, very little learning would have taken place (44)

Como muestra la figura de Philip Riley, (capítulo 2.2.2), el profesor es importante para el aprendizaje, aunque su rol sea el de consejero. He visto en mi estudio que los proyectos de autonomía no se pueden iniciar, para dejarlos después, considerando desde la distancia que los proyectos se desarrollan por sí mismos. Al contrario, después de iniciar los proyectos, uno tiene que trabajar mucho guiando a los alumnos. Hacer preguntas que les ayuden a pensar, sugerir materiales, metodología, modos de organizar y planificar el aprendizaje. Escuchar y apoyar y comentar las auto-evaluaciones. Experimenté durante mi proyecto que es beneficioso tomar lo que motiva al alumno como punto de partida, y que los alumnos necesitan ayuda para mantener la motivación.

De acuerdo con mi experiencia, Little y Perclová se refieren a los profesores de los proyectos pilotos que argumentan que necesitan más tiempo para preparar sus lecciones, poniendo más esfuerzo y tiempo en el trabajo del aula. Según los autores, estos profesores no están menos ocupados, sin embargo, su trabajo es más agradable porque los alumnos entienden que también ellos son responsables de lo que pasa en el aula (25-26). Los alumnos participan más en el aprendizaje y toman iniciativas para mejorar su aprendizaje.

Little y Perclová argumentan que: "...the ELP is above all a tool designed to stimulate learners to think about their learning by making it visible, and on this basis to make it easier for them to take their own initiatives" (45). Según mi experiencia, comentada anteriormente, la Biografía Lingüística 1ª parte no es adecuada para el aprendizaje autónomo, ya que es difícil de entender y, según los alumnos, menos agradable de hacer. Sin embargo, la Biografía lingüística 2ª parte funciona mejor en un aprendizaje autónomo. En mi estudio, en el segundo proyecto de autonomía, se utilizaron las listas de verificación de la Biografía Lingüística 2ª parte. Los alumnos eligieron entre los objetivos de las listas y trabajaron para alcanzarlos. En tal caso experimenté que las listas de verificación son útiles para el aprendizaje autónomo y los alumnos los encontraron fáciles de entender y usar.

En la encuesta tras el primer proyecto autónomo se preguntó a los alumnos: “*te gustaría trabajar sólo de esta manera?*” (capítulo 4.3.1, tabla 24). Doce de veinte alumnos respondieron “sí”. Sin embargo, hay cinco que dijeron “no” y tres que lo hicieron en blanco. Al comparar los comentarios tras el primer proyecto autónomo con los comentarios del segundo proyecto autónomo, se puede ver que hay menos comentarios negativos tras el segundo proyecto de autonomía, algo que puede indicar que este tuvo un mayor éxito.

Los comentarios de los estudiantes muestran que son diferentes. No a todos les gustan trabajar autodirigidos y hay un contraste entre los alumnos a los que les gusta la enseñanza regular y a los que les gustan más las actividades que fomentan su propia autonomía.

Al trabajar con el material del PEL y los proyectos autodirigidos he tenido la oportunidad de reflexionar sobre mi propia práctica en el aula. Anteriormente no he dado lugar a proyectos para fomentar la autonomía del alumno en mi enseñanza, tampoco he reflexionado sobre temas como el plurilingüismo y el pluriculturalismo. Debo admitir que ha sido duro cambiar la práctica y retirarme del patrón de enseñanza habitual que he seguido durante muchos años. Fue un verdadero desafío continuar el trabajo con el material de la Biografía lingüística 1ª parte cuando los alumnos se quejaron de que era aburrido y que no entendían que hacer en las tareas. Además fue un reto trabajar con los proyectos autodirigidos, sintiendo la falta de control sobre el aprendizaje de los alumnos y ver el vacío que surgió cuando los alumnos no sabían que querían hacer en el proyecto. Sin embargo, he experimentado cómo los ciclos de la investigación – acción me ha llevado a una nueva competencia. Cuando los proyectos del aula no han funcionado de manera óptima, he tenido que reflexionar sobre ellos y planear cambios antes de probarlo de nuevo y así me ha desarrollado como profesora. En la continuación de mi práctica como profesora, yo pondría más énfasis en la reflexión de los estudiantes sobre sus estrategias de aprendizaje, su motivación y el plurilingüismo. Además, me alejaré más del libro de texto, enfocando más los objetivos de competencia, y tomando más en cuenta lo que motiva a cada alumno. Fomentaré la autonomía del alumno y un aprendizaje que estará presente durante toda su vida a través de proyectos autodirigidos que se basan en la motivación del alumno.

## **5.6 Resumen**

Se ha visto que los alumnos en general entraron en la secundaria con expectativas de aprender una nueva lengua, y estaban motivados para hacerlo. La pregunta es *¿en qué grado el PEL puede ayudar a mantener tal motivación?* En relación a esto se ha constatado que el modo de

implementar el material del PEL es significativo, y la bibliografía en la que se basa puede afectar el resultado. El profesor tiene que conocer bien los principios tras el PEL antes de implementarlo, y en relación con esto hay que preguntar *¿cómo se puede facilitar el trabajo del profesor de obtener esta competencia?* Además se ha visto que la *Guía para profesores* que acompaña el PEL noruego difiere de otra guía del contexto europeo. Esta última guía va más allá en la promoción de la autonomía del alumno, tomando distancia más clara de la enseñanza tradicional del aula. Se pregunta si no se ha atrevido a hacer tales declaraciones radicales en el contexto noruego para no perder seguidores. A pesar de esto se ha visto que el material del PEL no está muy extendido en las aulas noruegas. *¿Puede ser que sea tiempo y el momento idóneo para este tipo de iniciativas “radicales” también aquí en Noruega?*

Hay una necesidad entre los alumnos de practicar la reflexión sobre su propio aprendizaje. La *Biografía lingüística 1ª parte* puede ayudarles a reflexionar, pero *¿se puede utilizar las tareas de varios modos?* Además se pregunta si será necesario modificar el material para que este sea más fácil de comprender para los alumnos. Debido al hecho de que muchos encontraron tal parte aburrida, puede ser que se pueda desarrollar para que esta pueda afectar la motivación positivamente. Luego, se pregunta si *¿Podría un interdisciplinario uso del material facilitar la comprensión de las tareas y ayudarles a reflexionar aún más sobre su aprendizaje de lenguas?* En tal caso se debe procurar usarlo tanto en el aula de inglés como en el aula de español.

En lo que concierne el aprendizaje se ha visto que las listas de verificación de la *Biografía lingüística 2ª parte* pueden ser útiles, incluso en proyectos para la autonomía del alumno. El aprendizaje autodirigido es nuevo para los alumnos al iniciar la secundaria, y por eso hay que introducir la autonomía del alumno de forma gradual. En este proceso hacia su propia autonomía, los objetivos de las listas de verificación pueden funcionar como ramas y estructuras importantes. En un futuro uso del PEL, se puede aprender de las debilidades del diseño de esta investigación, utilizando otras formas para implementarlo. En lo siguiente se presentará una implementación del PEL alternativa.

## **5.7 Implementación del PEL, un proyecto alternativo.**

### *Un diario de aprendizaje*

Estamos en la primera clase de español en una secundaria noruega. En el aula tenemos un grupo de alumnos del 8º grado que están expectantes y motivados para aprender una nueva lengua. En esta primera clase de español, la profesora les da a cada uno un cuaderno pequeño



y explica que tal libro será un diario sobre su proceso de aprendizaje. Además de ser un diario personal, va a funcionar como una “carta” entre el alumno y la profesora. En este diario los alumnos pueden escribir experiencias en su proceso de aprendizaje así como buenos métodos para aprender. Además pueden escribir sus observaciones y experiencias en contacto con la lengua española y la cultura de los hispanohablantes. La profesora les explica que ella va a recoger y leer los diarios regularmente, así como, a escribir sus comentarios sobre el aprendizaje y la competencia del alumno. Estos comentarios pueden funcionar como evaluación continua. De este modo se crea un lugar de reflexión donde la profesora puede obtener una idea de los pensamientos de los alumnos acerca de su proceso de aprendizaje.

### *Mis lenguas y mi aprendizaje de lenguas*

Regularmente durante el primer semestre del 8º grado, la profesora introduce preguntas de la *Biografía lingüística 1ª parte* para los alumnos a contestar en su diario. Se presentan primero las preguntas de “Mis lenguas” en una conversación en común, luego cada uno escribe las respuestas en su diario.

Tras un período en el que los alumnos han hecho varias actividades de aprendizaje, se plantean preguntas de “Mi aprendizaje de lengua”. Después de una conversación en común, los alumnos las contestan en su diario, en clase o como tarea de casa. Es importante que la cantidad de preguntas de esta tarea se limite como máximo a cuatro preguntas, ya que las experiencias de la investigación muestran que hay que introducirlas en pequeñas porciones.

### *Mis observaciones interculturales*

Durante el primer semestre vienen dos invitados a clase. Una chica peruana que está trabajando en Noruega como *au pair*, y otro chico de España que es estudiante de intercambio en una universidad noruega. Estos dos hablan sobre su país y su cultura, y sus encuentros con la cultura noruega. Después de cada una de estas dos clases se presentan las preguntas de la tarea “mis observaciones interculturales”. En estas los alumnos pueden reflexionar sobre las diferencias entre elementos culturales de lo que han oído sobre Perú, España y Noruega. Además pueden escribir sus propias observaciones en contacto con otras culturas, basados por ejemplo en una viaje al extranjero o experiencias con amigos.

A través del diario, el alumno puede pensar sobre su proceso de aprendizaje y tener así el control sobre tal proceso. Al responder las preguntas de “Mis lenguas” puede reflexionar sobre temas como: el plurilingüismo. Por medio de las preguntas de “Mi aprendizaje de

lenguas” será más consciente de sus estrategias de aprendizaje y lo que afecta su motivación. De esta manera, “aprende a aprender”.

### *Las listas de verificación y la autonomía del alumno*

En lo que concierne al trabajo con las listas de verificación de la *Biografía lingüística 2ª parte*, la profesora presenta la idea del MCER y los niveles de referencia al comenzar el primer semestre. Cuando los alumnos han aprendido cómo presentarse y saludarse, se introduce la lista A1 de *interacción oral*. Según su competencia los alumnos marcan los primeros dos puntos. A continuación, los alumnos trabajan en grupos, seleccionando un nuevo objetivo de la lista, decidiendo lo que van a hacer la próxima clase para alcanzar esta meta. Además, acuerdan qué van a hacer en casa antes de la próxima clase. Cada uno del grupo escribe en su diario el objetivo que han seleccionado, qué harán en clase y qué harán en casa. Después de la siguiente clase escriben sus experiencias del proyecto. Cuando los alumnos trabajan con las primeras metas dirigidas por el profesor, y posteriormente de forma más independiente, se acostumbrarán, de forma gradual, a trabajar por sí mismos.

Con el tiempo, cuando los alumnos han hecho varias actividades de aprendizaje, tanto dirigidos por el profesor como de manera independiente, reflexionando sobre estas en su diario, se hace en clase una lista en común con actividades preferidas y eficaces. Basándose en estas se introducen premisas más grandes para fomentar la autonomía. En estas los alumnos están arraigados en las listas de verificación, seleccionando objetivos de aprendizaje de estas listas, decidiendo cómo alcanzarlos y cómo ser evaluados.

Como hemos visto, en el trabajo con la *Biografía lingüística 1ª parte* se utilizan las preguntas de las tareas del PEL, pero al utilizar el diario de aprendizaje se libera de la disposición fija de las tareas. Sin embargo, en el trabajo con la *Biografía lingüística 2ª parte* se utilizan las listas como aparecen en el PEL. A veces se introducen las metas una por una, y a veces se las hacen más concretas. *La autonomía del alumno* se desarrolla gradualmente dentro de una estructura establecida en la que el diario del alumno y los objetivos de las listas de verificación tengan un papel importante. A través de tal trabajo con el PEL el alumno puede ser más consciente su proceso de aprendizaje, reflexionando sobre estas estrategias, su motivación, el plurilingüismo y el pluriculturalismo. Este tipo de aprendizaje autónomo, puede quedar presente durante toda su vida.

## 6.0 CONCLUSIÓN

En la última década se ha enfocado la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras en Noruega, inspiradas por el trabajo relacionado en el contexto europeo. La versión noruega del Portfolio Europeo de las Lenguas fue publicada en Noruega en 2006 con el fin de fortalecer la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Sin embargo, la investigación en el campo indica que la mayoría de los profesores no lo utiliza en la enseñanza porque les faltan el tiempo y las competencias necesarias. En relación con esto, el propósito de mi investigación ha sido averiguar *cómo el Portfolio Europeo de las Lenguas puede contribuir a un mejor aprendizaje de la lengua extranjera, donde el alumno está más motivado, más reflexivo y más responsable de su propio aprendizaje.*

Los resultados de la investigación muestran que el conocimiento del profesor acerca de la teoría y los principios fundamentales del PEL son importantes para que tal herramienta pueda funcionar de la forma prevista. Esto implica que uno tiene que alejarse de la “enseñanza tradicional”, que se ha argumentado tener raíces del siglo XVIII. Al trabajar con el PEL se abre a un proceso de discusión y negociación entre profesor y alumnos, en el que el libro de texto debe tener una función subordinada. Es importante entender que el PEL es más que otro libro de ejercicios, más bien contiene nuevas perspectivas sobre la enseñanza y el aprendizaje y debe ser la base para la organización de la enseñanza. En el PEL se encuentran principios claves como *la autonomía del alumno, el plurilingüismo y el pluriculturalismo, la motivación, la reflexión y las estrategias de aprendizaje.* Para que el PEL tenga el efecto deseado, será importante entender e implementar éstas de manera oportuna. Además, tales perspectivas invitan al profesor a reflexionar sobre su práctica en lugar de simplemente seguir el patrón habitual. Le ayuda a enfocar elementos importantes, como la competencia comunicativa, y centrarse en el proceso de aprendizaje.

Luego, según los resultados, el aprendizaje autónomo puede afectar positivamente la motivación de los alumnos. El PEL puede ser útil para el desarrollo de la autonomía del alumno porque el material del portfolio les da la oportunidad de reflexionar sobre su aprendizaje y con las listas de verificación le ofrece una herramienta para autoevaluarse y obtener el control sobre su competencia. De tal forma el PEL puede funcionar como una rama en la que la autonomía del alumno puede crecer. Sin embargo, se ha señalado como el desarrollo para un aprendizaje autónomo requiere una competencia especial y un esfuerzo en el aumento del trabajo por parte del profesor.

Por último, el trabajo con el PEL ha mostrado posibles retos relacionados a la comprensión del diseño de las tareas. Para facilitar la implementación, será útil para el profesor conocer estos retos.

Al fin y al cabo, cuando el profesor posee la competencia necesaria para utilizar el PEL en el aula, el uso del material del PEL puede desempeñar un rol importante en una *arena de reflexión* en la que el profesor obtiene una comprensión de lo que *motiva* al alumno y cómo el alumno *aprende* mejor. El alumno por su parte será más consciente su proceso de aprendizaje, descubriendo sus estrategias preferidas y las actividades que le da motivación. Tal consciencia puede facilitar el desarrollo de una *autonomía del alumno*, que a su vez puede llevar a un aprendizaje fortalecido que durará a lo largo de la vida, sin terminar con el ciclo escolar.

## 7.0 FUTURAS INVESTIGACIONES

En esta investigación me he limitado a investigar partes seleccionadas de la *Biografía lingüística 1ª y 2ª parte*, excluyendo otras partes de las Biografías, el pasaporte y el dossier. En una futura investigación sería interesante ver cómo las otras partes pueden mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera. Además, se podría investigar más cómo se puede ayudar a los alumnos a reflexionar sobre asuntos como sus lenguas y el plurilingüismo, su aprendizaje y sus experiencias interculturales.

Al principio de 2015 se publicó en Noruega una versión digital del PEL. Este es un documento de PDF que el alumno puede descargar y cumplir en su ordenador como alternativo al formato en papel. En una futura investigación se puede estudiar el efecto del PEL centrándose en este formato digital, y se puede averiguar cómo la versión digital puede facilitar el trabajo con el portfolio.

## 8.0 BIBLIOGRAFÍA

- Andersen, Reidun Oanæs. *Metodisk Veiledning. Om Læreplan Og Rammeverk. Om Det Felleseuropeiske Rammeverket for Språk*. 2013. 16.02.14.  
[http://www.vox.no/contentassets/abc176d39fef4bb7908b4e8dba18f63c/kap5\\_felles\\_euro\\_rammeverk.pdf](http://www.vox.no/contentassets/abc176d39fef4bb7908b4e8dba18f63c/kap5_felles_euro_rammeverk.pdf)
- Bergillos, José Lorenzo Francisco. "La Motivación Y El Aprendizaje De Una L2/Le ". *Vademécum Para La Formación De Profesores. Enseñar Español Como Segunda Lengua (L2)/Lengua Extranjera (Le)*. Ed. Jesús Sánchez Lobato y Isabel Santos Gargallo. Madrid: Sociedad general española de librería, 2004.
- Breivik, Lisbeth M "Hvordan Leser Elever? Utvikling av en kartleggingsprøve i engelsk lesing på 10. Trinn." *Fokus På Språk. Clil - engelsk og fremmedspråk i andre fag*. 24 (2010): 61-96. Web: 10.08.15  
<<http://www.fremmedspraksenteret.no/nor/fremmedspraksenteret/forskning-og-utvikling/fokus-pa-sprak/publikasjoner-2010>>
- Burns, Anne. *Doing Action Research in English Language Teaching. A guide for practitioners*. New York: Routledge, 2010.
- Chamot, Anna Uhl, Barnhardt, Sarah, Dirstine, Susan.  
*Conducting action research in the foreign language classroom*. Washington: Capital Language Resource Center, 1998.10.08.15 <[http://nclrc.org/about\\_teaching/reports\\_pub/conducting\\_action\\_research.pdf](http://nclrc.org/about_teaching/reports_pub/conducting_action_research.pdf)>
- Council of Europe in brief. Presentation. The Council of Europe.  
15.08.15 <<http://www.coe.int/en/web/about-us>>
- Council of Europe. *Marco Común Europeo De Referencia Para Las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. 2002. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional. 15.03.14. <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)>
- Dam, Leni. *Learner autonomy. From Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik, 1995.
- Elbow, Peter. *Writing for learning. Not Just for Demonstrating Learning*. 1994.  
University of Massachusetts, Amhers. 15.08.15. <<http://www.oberlin.edu/ctie/Elbow-Learning.pdf>>
- Fernández López, Sonsoles "Las Estrategias De Aprendizaje ".  
*Vademécum Para La Formación De Profesores. Enseñar Español Como Segunda Lengua (L2)/Lengua Extranjera (Le)*. Ed. Jesús Sánchez Lobato y Isabel Santos Gargallo. Madrid: Sociedad general española de librería, 2004.
- Fulcher, Glenn «Deluded by Artifices? The common European Framework and Harminization.» *Language assessment quarterly*. 1(4). (2004): 253-256.
- Gjørven, Rita og Turid Trebbi. "Fremmedspråkfaget. Et Fag På Nye Veier."  
*Fag og danning. Mellom individ og fellesskap*. Eds. Arneberg, Per y Lars Gunnar Briseid. Bergen: Fagbokforlaget 2008. 111-124.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Guía didáctica del PEL para la enseñanza secundaria*. 2004.  
Council of Europe. 10.08.15 <<http://www.mecd.gob.es/eslovaquia/dms/consejerias-exteriores/eslovaquia/publicaciones/material-did-ctico/mcer/secundaria/guiadidactica.pdf>>
- Holec, Henri. *Autonomy and Foreign Language Learning* Strasbourg: Council of Europe, 1980
- Hopfenbeck, Therese Nerheim "Kunnskapsløft Gjennom Læringsstrategier " *Bedre skole*. 2 (2009): 37-41.  
01.10.14. <[https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Diverse/Utdanningsakademiet/Bedre%20Skole/BS%202-09/02-09-BedreSkole-web\\_Hopfenbeck.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Diverse/Utdanningsakademiet/Bedre%20Skole/BS%202-09/02-09-BedreSkole-web_Hopfenbeck.pdf)>

- Kohonen, Viljo. The European Language Portfolio: From Portfolio Assessment to Portfolio-Oriented Language Learning. University of Tampere. 10.08.15.  
[http://www.script.men.lu/activinno/portfolio/kohonen\\_european\\_language\\_portfolio.pdf](http://www.script.men.lu/activinno/portfolio/kohonen_european_language_portfolio.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. Meld.St.22 (2010-2011) Melding Til Stortinget. Motivasjon - Mestring - Muligheter. Ungdomstrinnet. Bergen: Fagbokforlaget, 2011
- Kunnskapsdepartementet. Strategiplan. Språk åpner dører. Strategi for styrking av fremmedspråk i grunnsopplæringen 2005-2009. Revidert utgave 2007. 2007. Kunnskapsdepartementet. 10.08.15  
 <[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir\\_sprakapner\\_dorer\\_07nett.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir_sprakapner_dorer_07nett.pdf)>
- Lindemann, Beate og Heike Speitz. Status for 2. fremmedspråk i norsk ungdomsskole. 2002. Telemarksforsking-Notodden. 10.08.15. <[https://teora.hit.no/bitstream/handle/2282/551/Rapp2002-03\\_Fremmedsprak2.pdf?sequence=1](https://teora.hit.no/bitstream/handle/2282/551/Rapp2002-03_Fremmedsprak2.pdf?sequence=1)>
- Landone, Elena Plurilingüismo y pluriculturalismo en el portfolio europeo de las lenguas 2004. The Council of Europe Web. 12.03.15 <[http://eelp.gap.it/doc/pel\\_y\\_contr.pdf](http://eelp.gap.it/doc/pel_y_contr.pdf)>
- Little, David. "Language Learner Autonomy and the European Language Portfolio: Two L2 English Examples". Language Teaching Vol 42: (2009): 222-233. 10.08.15  
 <[http://journals.cambridge.org/abstract\\_S0261444808005636](http://journals.cambridge.org/abstract_S0261444808005636)>
- (---) Learner Autonomy and Second/Foreign Language Learning. Centre for Languages Linguistics & Area Studies. 15.04.2014 <<https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409>>
- Little, David, Hans-Peter Hodel, Viljo Kohonen, Dick Meijer and Radka Perclová. Preparing Teachers to Use the European Language Portfolio - Arguments, Materials and Resources. European Centre for Modern Languages. Council of Europe, Graz 2007. 10.08.15  
 <[http://www.ecml.at/mtp2/ELP\\_TT](http://www.ecml.at/mtp2/ELP_TT)>
- Little, David and Radka Perclová. The European Language Portfolio: a guide for teachers and teacher trainers. 2001. Council of Europe. 12.03.15.  
 <[http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elpreg/Source/Publications/ELPguide\\_teacherstrainers\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elpreg/Source/Publications/ELPguide_teacherstrainers_EN.pdf)>
- López P, Margarita, Josefina Quintero C, Carmen Zuluaga C. "La investigación-acción mejora la planeación de clases de lengua extranjera" Íkala, revista de lenguaje y cultura, Vol 8, no 14, (2003). 01.08.15  
 <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/viewFile/3178/2942>>
- Llorián, Susana. Entender Y Utilizar El Marco Común Europeo De Referencia Desde El Punto De Vista Del Profesor De Lenguas. Madrid: Español. Santillana. Universidad de Salamanca, 2007
- Madrid, Daniel. Guía para la investigación en el aula de idiomas. 1998. Universidad de Granada. 10.08.15 <<http://www.ugr.es/~dmadrid/Doctorado/Guia%20Investigacion%20Aula.pdf>>
- Nelson, Jack K, Stephen J Silverman and Jerry R Thomas. Research methods in physical activity. Champaign: Human Kinetics, 2011
- Riley, Philip "The Guru and the Conjuror: Aspects of Counselling for Self-Access." Autonomy & Independence in Language Learning. Eds. Phil Benson and Peter Voller. London: Longman, 1997

- Rivilla, Rebeca Gutiérrez. "Directrices Del Consejo De Europa: El Marco Común Europeo De Referencia Para Las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (2002)." Vademécum Para La Formación De Profesores. Enseñar Español Como Segunda Lengua (L2)/Lengua Extranjera (Le). Ed. Jesús Sánchez Lobato y Isabel Santos Gargallo. Madrid: Sociedad general española de librería, 2004.
- Ryan, Richard M y Edward L. Deci. "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions". *Contemporary Educational Psychology* 25 (2000): 54-67. 01.09.2014  
<[http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000\\_RyanDeci\\_IntExtDefs.pdf](http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_IntExtDefs.pdf)>
- Simonsen, Torill y Heike Speitz. Europeisk Språkperm. Lærerhåndbok. 2006. Fremmedspråksenteret. 14.03.14. <<http://fremmedspraksenteret.no/nor/fremmedspraksenteret/larings---ressurser/den-europeiske-sprakpermen/sprakpermen-13-18-ar/handbok-for-larere>>
- Speitz, Heike. Den Europeiske Språkpermen (Elp/Pel) I Norge - Et Utviklingsprosjekt 2006. Telemarksforskning. 01.05.13. <[https://teora.hit.no/bitstream/handle/2282/555/Rapp2006-01\\_ELP.pdf?sequence=1](https://teora.hit.no/bitstream/handle/2282/555/Rapp2006-01_ELP.pdf?sequence=1)>
- Steen-Olsen, Tove og Grude Eikseth, Astrid. "Utfordringer og dilemmaer i starten av et Aksjonsforskningsprosjekt". *FoU I praksis* 01-3. (2007): 25-43. 10.08.15 <http://tapir.pdc.no/pdf/FOU/2007/2007-01-3.pdf>
- Tjora, Aksel. Kvalitative forskningsmetoder i praksis. Oslo: Gyldendal Akademisk, 2010
- Trebbi, Turid. "Det Andre Fremmedspråket, Fra Elitefag Til Et Fag for Alle?" Fagenes begrunnelser, skolens Fag og arbeidsmåter I Danningsperspektiv. Eds. Anne-Brit Fenner, Laila Aase y Kjetil Børhaug Bergen: Fagbokforlaget, 2005. 111-124.
- Ushioda, Ema. Learner Autonomy. The Role of Motivation. Dublin: Authentik, 1996.
- Utdanningsdirektoratet. Kartlegging. Språk åpner dører. Strategi for styrking av fremmedspråk i Grunnopplæringen 2005-2009. 2009. Rambøll. 10.08.15  
<[http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/2009/5/sprak\\_opner\\_dorer.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/2009/5/sprak_opner_dorer.pdf)>
- Utdanningsdirektoratet. Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen. 2006. 10.08.15<[http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_kunnskapsloeftet/prinsipper\\_lk06.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf)>
- Utdanningsdirektoratet. Læreplan i fremmedspråk. 2006. 01.10.14. <http://www.udir.no/kl06/FSP1-01>
- Utdanningsdirektoratet. Europeisk Språkperm 13-18. 2006. Council of Europe. 09.08.14  
<[http://fremmedspraksenteret.no/nor/fremmedspraksenteret/larings---ressurser/den-europeiske-sprakpermen/sprakpermen-\\_13\\_18-ar\\_](http://fremmedspraksenteret.no/nor/fremmedspraksenteret/larings---ressurser/den-europeiske-sprakpermen/sprakpermen-_13_18-ar_)>
- Vygotskij, Lev Semenovič. Mind in Society : The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Mass Harvard University Press, 1978

## 9.0 APÉNDICES

### Apéndice 1

---

#### **Forespørsel om deltakelse i klasseromsforskning.**

Parallelt med spanskundervisningen i 8c dette semesteret vil jeg utføre en klasseromsforskning som skal ligge til grunn for et masterprosjekt ved Universitetet i Bergen. Målet med dette prosjektet er å øke kvaliteten på fremmedspråksundervisningen. Som en del av dette prosjektet skal vi i spanskundervisningen dette skoleåret benytte oss av *Den europeiske Språkpermen* i tillegg til *Amigos*, som er det læreverket som vi bruker til vanlig.

Språkpermen er et ledd i et internasjonalt samarbeidsprosjekt i regi av Europarådet om felles vurderings- og dokumentasjonsordninger for fremmedspråk. Den skal være et verktøy for læring, refleksjon og dokumentasjon for den som lærer språk. Dere kan lese mer om språkpermen på:

<http://www.fremmedspraksenteret.no/nor/fremmedspraksenteret/laringsressurser/den-europeiske-sprakpermen>

Ved hjelp av observasjoner i timene, korte gruppesamtaler med elevene og spørreskjema som angår motivasjon og læring, skal jeg finne ut om Den europeiske språkpermen kan ha en positiv effekt på elevenes læring.

Alle karakterer og øvrige opplysninger som er knyttet til elevene dette semesteret vil som vanlig behandles konfidensielt av lærer. Resultatet av undersøkelsen vil komme på trykk i en masteroppgave der alle opplysninger vil være anonymisert slik at ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes. Opplysningene anonymiseres når oppgaven er ferdig, innen 01.06.2013<sup>26</sup>.

Det er frivillig å være med og eleven har mulighet til å trekke seg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom eleven trekker seg vil ikke de innsamlede data om han/henne bli brukt i masteroppgaven.

Dersom dere ikke har noe imot at deres barn er med på prosjektet, er det fint om dere som foreldre skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og leverer den til meg.

Hvis det er noe dere lurer på kan dere ringe meg på 56 31 36 00 eller sende en e-post til [bente.saevikstrand@danielsen-skoler.no](mailto:bente.saevikstrand@danielsen-skoler.no). Dere kan også kontakte min veileder Myriam Daniele Coco ved institutt for fremmedspråk ved Universitet i Bergen på telefonnummer xxxxxxxx

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen  
Bente Sævikstrand

Lærer ved Danielsen Ungdomsskule Sotra

#### **Samtykkeerklæring:**

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til at mitt barn deltar i studien.

Signatur ..... Telefonnummer .....

---

<sup>26</sup> Ny dato ble senere satt til 01.09.2015. (Elevene ble informert om ny dato).



Elevstyrt prosjekt

Oktober 2012

I uke 42 - 45 skal du få bestemme selv **HVA** du skal lære, **HVORDAN** du skal lære det og **HVORDAN** du skal bli vurdert. Du kan selv velge om du vil jobbe sammen med noen eller om du vil jobbe alene. Du må selv sette deg et **MÅL** for hva du vil lære denne perioden. Dette prosjektet skal du jobbe med både hjemme og i timene på skolen. Vurdering / innlevering av arbeidet vil skje i den siste spansktime i uke 45. Her kommer noen ideer til hva du kan gjøre og hvordan du kan bli vurdert. Dette er bare ment som forslag og du står fri til å komme med dine egne ideer til aktivitet og vurderingsform.

Aktivitet	Vurdering
Lage film	Vurdering med karakter på språket i filmen
Lage et eget rollespill	Vurdering med karakter på manus (skriftlig) eller framføring (muntlig) (eller begge)
Øve inn et skuespill eller en kjent historie, f.eks et eventyr	Vurdering med karakter på muntlig framføring / skriftlig prøve der du blir testet i ord og uttrykk fra manus
Oversette en eller flere sanger til spansk eller fra spansk	Vurdering med karakter på oversatt tekst / skriftlig prøve der du blir testet i ord og uttrykk fra manus
Skrive tekst til en sang	Vurdering med karakter på tekst
Jobbe med en tematekst i tekstboka	Vurdering med karakter på prøve til teksten / innleveringsoppgave til teksten / muntlig framføring om innholdet i teksten
Jobbe med skriftlige oppgaver i arbeidsboka	Vurdering med karakter på skriftlig eller muntlig prøve til oppgavene i boka
Jobbe med ny grammatikk (f.eks nye verbtider)	Vurdering med karakter på grammatikkprøve, innlevering av tekst der grammatikken blir brukt / undervisning for klassen om det du har lært
Lese en liten bok, et spansk blad, en avis el	Vurdering med karakter på prøve til ord og uttrykk i teksten / muntlig gjenfortelling av det du har lest
Lage et undervisningsopplegg for yngre spanskelever på skolen	Vurdering med karakter på undervisningen
Se episoder fra den spanske serien "Mi vida loca" på BBC sine nettsider	Vurdering med karakter på muntlig framføring der du viser situasjoner fra serien / prøve til ord og uttrykk fra serien
Jobbe med nettsidene til læreverket <a href="http://www.gyldendal.no/amigos">www.gyldendal.no/amigos</a>	Vurdering med karakter på muntlig eller skriftlig prøve til ordo g uttrykk i kapitlene

Før du går i gang med prosjektet ditt må du gå inn på Its learning og levere din prosjektplan. Der skal du svare på følgende spørsmål: **HVA** er ditt læringsmål for perioden? **HVA** skal du gjøre for å nå dette målet? Og **HVORDAN** skal du bli vurdert?

### Oppgaver med de 5 ferdighetene

Du skal velge én av de 5 oppgavene under.

Før du velger oppgave, tenk igjennom dette:

- Hva liker du å gjøre for å lære deg språk...?
- Hva lærer du mest av å gjøre når du lærer språk...?

#### 1. Muntlig samhandling:

Gå sammen med noen i klassen (2-3 stk) og lag et rollespill der du viser at du kan dette:

- Jeg kan stille enkle spørsmål i butikken, på kafé osv., og eventuelt bruke kroppsspråk i tillegg.
- Jeg kan forstå og bruke tall, for eksempel telefonnumre eller priser.
- Jeg kan be noen om å gi noe til noen.

#### 2. Muntlig produksjon:

Øv på å framføre diktet på side 16, 47 eller 67 utenat. Du skal vise at du kan dette:

- Jeg kan framføre tekster jeg har lært utenat, som for eksempel rim, regler eller dikt.

#### 3. Skriving:

- Skriv en liten tekst om deg selv i skriveboka.
- Lag klassens timeplan på spansk på et eget ark som kan henge i klasserommet.

Du skal vise at du kan dette:

- Jeg kan bruke noen ord og uttrykk om meg selv, min familie, hvor jeg bor og min skole.
- Jeg kan fylle ut enkle lister eller tabeller for eksempel timeplaner.

#### 4. Lesing

Les Askepott-fortellingen på side 84 i tekstboka. Målet er at du skal kunne dette:

- Jeg kan forstå en del ord og veldig korte uttrykk som brukes i hverdagslivet.
- Jeg kan forstå tegneserier og bildehistorier når det er lett å gjette seg til hva ordene eller uttrykkene betyr.

#### 5. Lytting

To og to:

- Skriv ned en liste med 20 tall fra 100 til 10 000 (se side 31). Ikke vis tallene til sidemannen, men si dem høyt på spansk. Sidemannen skal skrive ned de tallene du sier med siffer.
- Sjekk at sidemannen din kan ord for ukedager og måneder (se side 21 og 23).
- Skriv en liste med 10 klokkeslett (f.eks 10:45) og 10 datoer (f.eks el 12 de febrero), ikke vis listen til sidemannen. Si klokkeslettene og datoene på spansk. Sidemannen skal skrive disse ned.

Du skal vise at du kan dette:

- Jeg kan forstå tall og priser.
- Jeg kan forstå navn på ukedager og måneder.
- Jeg kan forstå klokkeslett og datoer.



MIS LENGUAS, 10° grado

Alumno	Mis lenguas	Dónde las he aprendido	...y durante cuánto tiempo	Cuándo y con quién utilizo esas lenguas	Cuales lenguas conozco un poco? Qué es lo que sé? Contar? Saludar? Cómo lo he aprendido?
A	Noruego	En casa	14 años		
	Sueco	En Suecia	6 años		
	Danés	En Dinamarca	6 años		
	Inglés	En la escuela	9 años		
	Español	En la escuela	3 años		
	Alemán	En casa	3 años		
B	Noruego	Lengua materna	14 años	Noruego: todo el tiempo  Español: En la escuela, un poco cuando estoy en el extranjero/ en países hispanohablantes.	Alemán: contar, decir “te amo” – vacaciones.
	Inglés	En la escuela / series de la tele	10 años		
	Español	En la escuela	2,5 años		
	Alemán	Vacaciones	2 años		
C	Noruego	En la escuela	La lengua materna de mi padre era irlandés entonces he escuchado mucho inglés en casa y desde la 2ª clase en escuela. Español desde la 8ª clase.	En la escuela, con la profesora y con compañeros de la clase.	
	Inglés	En casa			
	Español	En el extranjero			
D	Inglés	En la escuela, en los medios de comunicación	10 años	Puedo decir casi todo en noruego excepto todas las cosas que tiene que ver con la tecnología	Español: saludar, contar, hablar sobre mi mismo y mi familia, colores, ropa.
	Noruego	En casa	Toda la vida		
	Español	En la escuela	3 años		
E	Inglés	En la escuela	8 años	Español: En la escuela con compañeros de clase, en casa con mi hermana y mi cuñado  Noruego: con noruegos	Alemán: Lo he aprendido de personas que conozco.
	Noruego	En casa	13 años		
	Español	En lo extranjero	3 años		
F	Noruego	Lengua materna	14 años	Todo el tiempo con todos	Alemán: contar números, decir “te amo”.  Tailandés: Buenos días.
	Inglés	En la escuela, la tele	10 años	En la escuela, en el internet, con turistas	
	Español	En la escuela	2,5 años	En la escuela, deberes, con otros alumnos	

Varios alumnos estuvieron ausentes ese día, cuatro alumnos no respondieron las preguntas.

**Mi aprendizaje de lenguas, 8ª clase paralela**

A L U M N O	Esto me gusta hacer para aprender esas lenguas	Aprendo más cuando hago esto	Esto me parece facil	Porque...	Esto me parece difícil...	Porque...
A	<b>En clase</b> Ver películas en español, Hablar español	<b>En clase</b> Cuando la profesora enseña UN POCO en la pizarra, hablar español y leer un poco	Presentarme y los números de 1 – 10.	Mi familia tiene casa en España, por eso he aprendido cosas así		
	<b>Fuera de clase</b> Viajar a España, hablar español con alguien	<b>Fuera de clase</b> Lo mismo que en clase				
B	<b>En clase</b> Ver una película	<b>En clase</b> Ver películas españolas con subtítulos en noruego	Leer español	No sé, pero es más fácil que escribirlo	Escribir español	Sólo pienso que es más difícil
	<b>Fuera de clase</b> Escuchar español	<b>Fuera de clase</b> Escuchar o leer español				
C	<b>En clase</b> Aprender nuevas palabras y cosas así	<b>En clase</b> Escuchar a la profesora	Hablar español	La pronunciación es facil	Escribir español	No puedo casi nada
	<b>Fuera de clase</b> Jugar juegos españoles. Presionar botones que dicen como pronunciar una palabra	<b>Fuera de clase</b>				
D	<b>En clase</b> Ordenador	<b>En clase</b> No sé				
	<b>Fuera de clase</b> Practicar en las cosas	<b>Fuera de clase</b> No sé				
E	<b>En clase</b> El ordenador	<b>En clase</b> El ordenador	Español es un poco difícil	No tengo el beneficio máximo de las lecciones	Escribir	Español es difícil de escribir
	<b>Fuera de clase</b> No tener deberes Solamente practicar, utilizar el internet	<b>Fuera de clase</b> El ordenador				
F	<b>En clase</b> Aprendo mucho de películas en el internet como "Mi vida loca"	<b>En clase</b> Lo mismo que la pregunta anterior	Los números desde 0 hasta 29.		Todo, exclusivo nombres de frutas y los números más grandes que 29.	Porque esaba enferma cuando el resto de la clase lo aprendió.
	<b>Fuera de clase</b> Aprendo mejor cuando hago tareas sobre el vocabulario en el internet	<b>Fuera de clase</b> Lo mismo que la pregunta anterior				
G	<b>En clase</b> Trabajar con tareas y cuando la profesora está enseñando en la pizarra, Ver películas	<b>En clase</b>				
	<b>Fuera de clase</b> Hacer los deberes	<b>Fuera de clase</b>				
H	<b>En clase</b> Aprender	<b>En clase</b> Aprender	Decir "hola"	Es facil	Decir muchas palabras difíciles	Es difícil
	<b>Fuera de clase</b>	<b>Fuera de clase</b> Hablar español				
I	<b>En clase</b> Ver películas	<b>En clase</b> Ver películas				
	<b>Fuera de clase</b> Hacer tareas en el ordenador	<b>Fuera de clase</b> Hacer tareas en el ordenador				
J	<b>En clase</b> Me gusta más trabajar individualmente y hacer tareas	<b>En clase</b> Trabajar sólo	Conjugar	Porque son las mismas reglas generales		
	<b>Fuera de clase</b> Memorizar, leer, hacer tareas	<b>Fuera de clase</b> Memorizar				
K	<b>En clase</b> Me gusta ver películas	<b>En clase</b>				
	<b>Fuera de clase</b> No sé	<b>Fuera de clase</b>				
L	<b>En clase</b> Leer	<b>En clase</b>				
	<b>Fuera de clase</b> Aprender vocabulario	<b>Fuera de clase</b>				
M	<b>En clase</b> Ver películas o la profesora nos enseña algo y luego tenemos tareas sobre lo que hemos aprendido. Me gusta hacer tareas y trabajar juntos con otros, por ejemplo hacer	<b>En clase</b> Hacer tareas en el libro, o en el ordenador	Decir cosas sobre mi mismo	Porque he practicado mucho con estas cosas	Escuchar a la gente que habla muy rápido	Hablan demasiado rápido

	rolplay.					
	<b>Fuera de clase</b> Tener estas ojas de "yo puedo"	<b>Fuera de clase</b> La oja de "yo puedo"				
N	<b>En clase</b> Trabajar con un proyecto autónomo. Ver películas Actividades	<b>En clase</b> Hacer cosas Proyectos Actividades	Pronunciar las palabras		Entender lo que las personas dicen en español.	Hablan tan rápido
	<b>Fuera de clase</b> Resolver las cosas por mí mismo, como en el proyecto autónomo	<b>Fuera de clase</b> Trabajar de forma independiente. Memorizar palabras				
O	<b>En clase</b> No sé	<b>En clase</b> Leer	No sé	No sé	No sé	No sé
	<b>Fuera de clase</b> No sé	<b>Fuera de clase</b> Leer				
P	<b>En clase</b> Me gusta cuando la profesora enseña en la pizarra y cuando jugamos	<b>En clase</b> Cuando la profesora enseña en la pizarra	Los números, frutas, verduras, preguntar ¿cómo te llamas? Decir: me llamo... etc	Lo hemos aprendido en la escuela		
	<b>Fuera de clase</b> Leer, ver películas	<b>Fuera de clase</b> Memorizar				
Q	<b>En clase</b> Ver películas	<b>En clase</b>	Hacer preguntas, y algunas palabras	Es fácil de recordar	Conjugar los verbos	Hay mucho que recordar y es complicado
	<b>Fuera de clase</b> Leer y hacer tareas	<b>Fuera de clase</b>				
R	<b>En clase</b> Trabajar en el libro de ejercicios	<b>En clase</b> Trabajar con las tareas y memorizar	Trabajar con tareas	Es divertido	Escuchar a las personas que hablan español en los discos.	No puedo seguir / entender
	<b>Fuera de clase</b> Leer	<b>Fuera de clase</b> Leer y memorizar				
S	<b>En clase</b> Hablar español, leer español	<b>En clase</b> Trabajar con el español	Decir mi número, hablar con otros en español	Me gusta español	Frutas y bayas	Seguro que no he memorizado las palabras
	<b>Fuera de clase</b> Leer, hablar, y trabajar con los deberes	<b>Fuera de clase</b> Practicar y memorizar				
T	<b>En clase</b> En clase me gusta traducir de español a noruego, o ver una película española con subtítulos en noruego	<b>En clase</b> No sé	No estoy segura, porque es muy diferente de un capítulo a otro		No estoy segura, porque es muy diferente de un capítulo a otro	
	<b>Fuera de clase</b> En casa me gusta leer o memorizar el vocabulario, quizás, no estoy segura	<b>Fuera de clase</b> No sé				
U	<b>En clase</b> Memorizar una cosa que vamos a aprender y luego probarme a mí mismo	<b>En clase</b> Memorizar las cosas que hemos aprendido y escribirlo en el cuaderno y luego probarme a mí mismo	Memorizar y luego probarme a mí mismo	Porque así aprendo mejor, y recuerdo las cosas mejor	Escuchar en audiolibros donde la gente habla muy rápido	Porque la gente habla demasiado rápido
	<b>Fuera de clase</b> Memorizar, leer y probarme a mí mismo, traducir las palabras	<b>Fuera de clase</b> Memorizar / escribir y luego probarme a mí mismo				
V	<b>En clase</b> Me gusta trabajar en el libro de ejercicios	<b>En clase</b> Aprendo más cuando estoy memorizando las cosas, y cuando la profesora está enseñando en la pizarra	Me parece fácil los números, frutas, los días de la semana, pedir en el restaurante, decir lo que me gusta, decir cosas sobre mí mismo y mi familia	Porque he practicado mucho	Pienso que los verbos son un poco difíciles	Porque a veces estoy mezclando él/ella, vosotros y nosotros y esas cosas...
	<b>Fuera de clase</b> También me gusta trabajar en el libro de ejercicios en casa	<b>Fuera de clase</b> En casa aprendo más cuando estoy leyendo y memorizando				
W	<b>En clase</b> Me gusta trabajar junto a otros en clase. También me gusta leer español. También me gusta ver películas en español.	<b>En clase</b>				
	<b>Fuera de clase</b>	<b>Fuera de clase</b>				

X	<b>En clase</b> Jugar juegos, escribir en el cuaderno y hacer rolplay	<b>En clase</b> Hacer rolplay	Los nombres de las frutas y preguntar preguntas		No sé	
	<b>Fuera de clase</b> Leer las cosas muchas veces, cubrir las palabras y encontrar palabras difíciles	<b>Fuera de clase</b> Memorizar las palabras muchas veces				
Y	<b>En clase</b> Ver películas	<b>En clase</b>	Preguntar “Cómo te llamas” y cosas así	Es fácil de recordar	Palabras extrañas	No las recuerdo
	<b>Fuera de clase</b> No tener deberes	<b>Fuera de clase</b>				
¿?	<b>En clase</b> Me gusta las clases que tenemos y estoy contenta con la profesora	<b>En clase</b>	Palabras cortas y cosas	Fácil de recordar y se puede utilizar en la vida diaria	La gramática es difícil de recordar, la conjugación es difícil	No siempre entiendo la gramática y es difícil recordar las formas de conjugación ya que son muy diferentes
	<b>Fuera de clase</b> Los deberes son buenos, no es demasiado y tampoco demasiado mucho, no muy difícil, tampoco muy fácil.	<b>Fuera de clase</b>				
Z	<b>En clase</b> Me gusta trabajar en el libro de ejercicios, pero aprendo más cuando la profesora está enseñando en la pizarra	<b>En clase</b> aprendo más cuando la profesora está enseñando en la pizarra	Me parece fácil presentarme y preguntar de cosas diferentes	Porque es fácil	No sé	
	<b>Fuera de clase</b> En casa también me gusta trabajar en el libro de ejercicios	<b>Fuera de clase</b> En casa aprendo más cuando estoy trabajando con el libro de ejercicios				
Æ	<b>En clase</b> Jugar juegos en español	<b>En clase</b>				
	<b>Fuera de clase</b> Hacer lo mismo que en clase	<b>Fuera de clase</b>				

*Apéndice 6: Encuesta tras mi aprendizaje de lenguas en la 8ª clase paralela*

Los resultados de la encuesta realizada tras el trabajo con “Mi aprendizaje de las lenguas”, 8a clase.

Trabajar con las hojas “Mi aprendizaje” del PEL es divertido y me da ganas de aprender más:

Respuesta	En total
SI	11
NO	6
Blanca	4

**COMENTARIOS NEGATIVOS**

**Número de respuestas**

No me gusta escribir lo que me gusta hacer y lo que no me gusta hacer	1
No fue divertido	1
No lo entiendo	1
No sé	1

**COMENTARIOS POSITIVOS**

**Número de respuestas**

Es ok	1
Si, pero no mucho	1