

ÉTUDES ROMANES DE LUND 97

Anna Ponnert

La enseñanza del español en Suecia
Enfoques y métodos empleados
por cinco profesores

Tesis de *filosofie licentiat* / Licentiatavhandling



LUND UNIVERSITY

Centre for Languages and Literature
Spanish Studies

PONNERT, Anna, *La enseñanza del español en Suecia. Enfoques y métodos empleados por cinco profesores*. Études romanes de Lund 97, Lund 2014. 160 pages. Written in Spanish. Monograph.

This thesis is an exploratory, descriptive and comparative study of teachers' focus and teaching methods in Spanish as a third language (L3) in Sweden. The curriculum of Modern Languages emphasizes communicative competence and the purpose of the study is to examine how this is applied in the teaching of the course Spanish 4 and how the students progress during the course. Five teachers at four Senior high schools in three different municipalities in Sweden have been observed. With 30 lesson observations, 15 interviews with the five teachers and the pre- and post-tests in reading and listening comprehension as well as written production, the results performed by the 142 students of the six different groups involved in the study have been analyzed.

The complexity of teaching brings many factors into play, both in terms of external conditions such as the syllabus, the number of teaching hours and students, teachers' qualifications and students' prior knowledge as well as the situation in the classroom in terms of the choice of methods, materials, and the various relationships between teachers and students. In the observations and interviews the focus is on the following parameters: the spoken language in the classroom, the didactic material, working practices and students' distractions in the classroom. The study demonstrates how different teaching looks depending on teachers, both in their approach and in their choice of material, some rely on classroom work for the whole group and textbook assignments and others are using more "free" projects or thematic work that involve authentic material. Even the use of the target language differs between classrooms in which some teachers use Spanish as their working language whereas others tend to use mainly Swedish. Pupils' distractions such as cell phones or the use of computers for information irrelevant to the teaching as well as the large number of late arrivals evoked an inevitable fourth parameter based on the observations.

The test results vary greatly between the groups and progression over the course both go forward and backward depending on the group. All teachers in the study adopt a communicative focus, but each teacher creates her own method based on her own experiences, visions and outside influences. Studies of Spanish teaching in practice in the Swedish classroom have been rare so far, this study presents a contribution when shedding light on the present situation.

ÉTUDES ROMANES DE LUND
Språk- och litteraturcentrum
Lunds universitet
Box 201
SE-221 00 Lund, Suecia
Secretaria de redacción: Carla Cariboni Killander
Carla.Cariboni_Killander@rom.lu.se

© Anna Ponnert 2014

ISSN 0347-0822
ISBN 978-91-7623-144-9 (Tryck)
ISBN 978-91-7623-145-6 (Pdf)

Impreso en Suecia por Media-Tryck, Lund

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1 El objetivo del estudio	2
1.2 La complejidad de la enseñanza	4
1.3 Disposición del estudio	6
2. TRASFONDO	8
2.1 El sistema educativo sueco a nivel de instituto	8
2.2 El Diseño Curricular de Lenguas Modernas	9
2.2.1 El objetivo general de la asignatura de Lenguas Modernas	10
2.2.2 El contenido central del nivel 4	11
2.3 El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas	13
2.4 Estudios sobre la situación actual	14
3. MARCO TEÓRICO	21
3.1 Métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas	21
3.1.1 La gran variedad de métodos y enfoques	23
3.1.2 El enfoque comunicativo	25
3.1.2.1 La Enseñanza Comunicativa de la Lengua (ECL)	27
4. DISEÑO Y MÉTODO DEL ESTUDIO	31
4.1 Material empírico	31
4.1.1 Elección de institutos e informantes	32
4.1.1.1 Los institutos	32
4.1.1.2 Las profesoras	33
4.1.1.3 Los grupos	34
4.1.1.4 El nivel de conocimientos de los grupos: notas y puntos de acceso al instituto	36
4.1.2 Los test	38
4.1.2.1 La elaboración de los test	39
4.1.2.2 La evaluación de los test	40
4.1.3 Las entrevistas	41
4.1.4 Las observaciones en clase	42
4.1.5 El papel de la investigadora y la ética	43

5. EL ESTUDIO EMPÍRICO	45
5.1 Presentación de las observaciones	45
5.1.1 Las condiciones previas	45
5.1.2 La enseñanza y el trabajo en el aula	47
5.1.2.1 El idioma hablado en clase	48
5.1.2.2 El material usado en clase	51
5.1.2.3 Las formas de trabajar	55
5.1.2.4 Las distracciones del alumno en clase	61
5.2 La visión de la enseñanza de las profesoras	70
6. LOS RESULTADOS CUANTITATIVOS	74
6.1 Los resultados de los test del estudio	74
6.1.1 La comprensión lectora	75
6.1.2 La comprensión auditiva	75
6.1.3 La producción escrita	76
6.2 Las pruebas de <i>Skolverket</i> y las notas del curso Español 4	77
6.3 Los resultados de los grupos de control	81
7. DISCUSIÓN	84
7.1 Recapitulación	85
7.2 Discusión de los resultados	90
8. CONCLUSIÓN	98
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	100
APÉNDICES	107
Apéndice A: Tablas	107
Apéndice B: Diagramas y gráficos	109
Apéndice C: Repaso de gramática, vocabulario y tareas	112
Apéndice D: Tipo de tareas	113
Apéndice E: Las destrezas y la realización del trabajo	115
Apéndice F: La organización del trabajo	117
Apéndice G: El contenido y las formas de trabajar en las clases observadas	120

1. INTRODUCCIÓN

La Unión Europea resalta la importancia de que los ciudadanos tengan una competencia comunicativa no solo en su lengua materna sino también en una segunda y tercera lengua. El objetivo de los estudios de idiomas es alcanzar un nivel alto de vida, unidad entre los ciudadanos y una comprensión intercultural (Europeiska kommissionen, 2008). Una gran parte de los jóvenes suecos eligen estudiar español como tercera lengua, después del inglés. En el 2010, en la escuela obligatoria, *Grundskolan*, un 39 % de los alumnos estudiaron español, y en los institutos de bachillerato, *Gymnasieskolan*, un 43 % de los estudiantes (Pettersson, 2012). El continuo crecimiento del español como tercera lengua durante los últimos veinte años ha sido impresionante. Debido a la falta de profesores de español formados, las escuelas han tenido, y siguen teniendo, problemas para encontrar a profesores, y hay una necesidad de formar a nuevos profesores de español¹.

El papel del profesor se debate hoy día continuamente en la sociedad sueca, y tanto los políticos como los investigadores se dedican a analizar y a buscar soluciones para mejorar los resultados escolares. Varios estudios destacan la importancia del profesor para alcanzar buenos resultados en las escuelas. En *Utmärkt undervisning* (2012), Jan Håkansson y Daniel Sundberg resumen unos rasgos que constituyen un profesor exitoso: tiene una buena competencia didáctica y buenos conocimientos de su asignatura, propone una enseñanza variada, tiene buenas relaciones con los alumnos, los apoya y cree en ellos y es un líder estructurado con metas claras. Además, Håkansson y Sundberg subrayan que una buena enseñanza es la que está bien organizada y planificada en la que el profesor reflexiona sobre la calidad de la selección de los conocimientos y el contenido, en la que se enfoca la práctica de los conocimientos en situaciones de aprendizaje reales en un ambiente agradable de clase. John Hattie cuestiona en

¹ En las últimas estadísticas presentadas por Skolverket (2014a), únicamente el 49,6 % de los profesores de español a nivel de bachillerato tienen la formación docente y el 42,8 % en la ESO.

Synligt lärande (2014), en parte, la discusión sobre la calidad del profesor y sugiere que el foco sea más bien la enseñanza y su efecto en el aprendizaje de los alumnos. Hattie constata en su meta-estudio que un profesor eficaz establece una meta y un reto a partir de los cuales estructura su enseñanza, anima a los alumnos y les da retroalimentación. Subraya que se trata de un proceso recíproco y que el profesor recibe retroalimentación de los alumnos de igual modo. También apunta a la importancia de usar el tiempo en clase de forma eficaz para el aprendizaje de los alumnos, así como el éxito de la tutoría entre iguales, *peer tutoring*, y del trabajo cooperativo frente al individual. El uso de diferentes medios y formas de trabajar para variar el *input* y la práctica también son importantes, según Hattie².

En general, en el debate sobre la escuela en Suecia, se observa la falta de una perspectiva que parta de lo que realmente sucede en las clases, así como la falta de un análisis actual desde el interior del aula. El punto de partida de este estudio es que se necesitan mostrar ejemplos de lo que realmente sucede en las aulas³.

1.1 El objetivo del estudio

Hoy en día, el paradigma reinante en la enseñanza de idiomas es el comunicativo. El enfoque comunicativo está inscrito en los planes de estudio nacionales suecos. En esta investigación, se estudiará cómo este enfoque comunicativo se aplica en la enseñanza del español como tercera lengua por cinco profesoras que dan el mismo curso pero en diferentes grupos e institutos de bachillerato. A continuación, se reparará en semejanzas y diferencias entre sus

² El *input* es el lenguaje al que el estudiante es expuesto de forma escrita o hablada. El *output* es el lenguaje que el estudiante mismo produce (Ellis, 1985).

³ En el presente estudio partimos de que el objetivo de la enseñanza en clase es que los alumnos aprendan, por lo cual consideramos que hay una relación estrecha entre la enseñanza y el aprendizaje. Usamos el término *aprendizaje*, en el que incluimos el término *adquisición* de una lengua (véase el artículo: “La adquisición de una lengua” por Juan Mayor, 1994). Igual somos conscientes de que la aplicación en clase de métodos y estrategias no siempre es consistente con lo que los investigadores y la teoría afirman es la manera más eficaz de aprendizaje, pero nos resulta importante observar cómo se organiza la enseñanza basada en la experiencia probada por el docente.

maneras de enseñar, se observará lo que ocurre en el aula e igualmente se intentará precisar cuál es el fondo de las actitudes de cada una de ellas.

Las preguntas principales de la investigación son:

- ¿Cómo aplican las profesoras el enfoque comunicativo y cómo programan la enseñanza en el aula del curso Español 4?
- ¿Qué relación hay entre el aprendizaje, es decir el progreso que se observa entre el pre y el post test de este estudio, y la organización de clase y la enseñanza?

La hipótesis de este estudio es:

“Si el profesor habla español en clase, usa material auténtico y emplea métodos variados (el enfoque comunicativo), los alumnos aprenden más”.

Para poder responder a las preguntas y para comprobar la hipótesis, se estudiarán en particular los cuatro elementos siguientes que se enfocarán tanto en las observaciones en clase como en las entrevistas:

- El idioma hablado en clase
- El material didáctico usado
- Las formas de trabajar
- Las distracciones del alumno en clase

Las observaciones de estos cuatro elementos de la enseñanza se compararán con los resultados de los pre y post test llevados a cabo por los alumnos de las cinco profesoras.

El estudio tiene un carácter cualitativo explorativo. El método será observar y contrastar los resultados que se basan en los datos empíricos obtenidos tanto por medio de entrevistas como a través de observaciones en clase.

1.2 La complejidad de la enseñanza

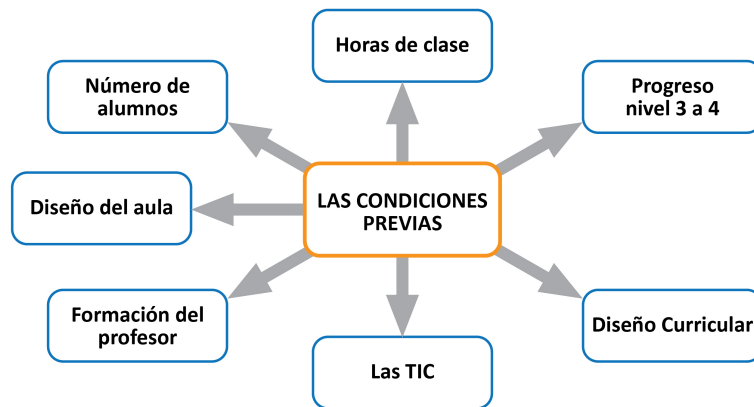


Figura 1.1 – Las condiciones previas

Puesto que antes de iniciar la enseñanza hay determinadas condiciones de trabajo en el aula que pueden establecer diferencias entre los institutos y las profesoras, es posible encontrar variaciones en muchos aspectos menos el curricular. Las horas de clase pueden variar, el progreso del Español 3 a 4, o sea lo que se espera que un alumno haya estudiado en el curso Español 3 al llegar al próximo curso Español 4, el acceso a las tecnologías de la información y comunicación (en adelante, las TIC) por parte de los alumnos y los profesores, la formación y la experiencia del profesor, el diseño del aula y el número de alumnos que forma el grupo de clase.



Figura 1.2 – La enseñanza en el aula

La organización y la planificación del trabajo en el aula de enseñanza es compleja e incluye múltiples factores. El esquema presentado muestra que todo parte del enfoque comunicativo y de los métodos. El contenido se basa en el Diseño Curricular pero se puede adaptar según la interpretación del profesor, e incluye el trabajo para desarrollar las destrezas, el vocabulario y la gramática y el material y las tareas guiadas por los libros de texto o más libres según la elección del profesor y los alumnos. El profesor también debe evaluar continuamente al alumno tanto a lo largo del curso como al poner la nota final. En el ambiente escolar hay una constante colaboración entre alumnos, entre alumnos y profesores y entre profesores. También, hay que tener en cuenta el hecho de que el individuo es complejo y que influyen otros factores como los conocimientos previos, las experiencias, la motivación y la costumbre de estudiar. En el trabajo empírico del presente estudio se han observado los elementos presentados en el esquema, pero, por la gran complejidad del contexto de aprendizaje y enseñanza, ha sido necesario enfocarse sobre todo en los cuatro elementos presentados anteriormente. Esta delimitación no cuestiona que haya otros factores que puedan influir en la enseñanza y en los resultados.

1.3 Disposición del estudio

Este estudio está organizado de la forma siguiente: en el primer capítulo se presenta el objetivo del estudio y las preguntas de investigación. En el segundo capítulo se explica brevemente el sistema educativo sueco, para informar a los lectores no familiarizados con sus rasgos generales. Ya que el estudio se centra en un curso de Español 4, es necesario colocarlo en un contexto más amplio, además de explicar el contenido y las exigencias de dicho curso. Se debe advertir de que el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002) desempeña un papel importante tanto en el currículo del Español 4 como en los planteamientos didácticos sobre la enseñanza de lenguas. No obstante, nos consta que hay pocos estudios previos hechos en Suecia desde una perspectiva práctica sobre la organización y la enseñanza del español. En el capítulo dos se presenta además el estado de la cuestión y los últimos estudios en Suecia. En la parte teórica del capítulo tres se define el enfoque comunicativo, que es el que desde los años setenta ha imperado en las aulas suecas y que hoy día es la base de la organización de clase y la planificación del aprendizaje del alumno. Se presentará un panorama histórico de los métodos más destacados anteriores al enfoque comunicativo de hoy. También se discuten los conceptos de *método* y *enfoque*.

En el cuarto capítulo, “Diseño y método”, se presenta cómo se ha realizado el estudio de campo, que es la parte central de este estudio. El capítulo describe los grupos, las profesoras y los institutos. Se presentará el método empírico, así como los test que los alumnos han hecho como parte del estudio, la evaluación de estos y su validez⁴. Los resultados de las observaciones y las entrevistas se presentan en el quinto capítulo. Los resultados cuantitativos de los test se expondrán en el sexto capítulo junto con los resultados de las pruebas nacionales de apoyo y las notas, al final del curso Español 4⁵. Además se comparan partes de los resultados de los test con los de los grupos de control. En

⁴ Según la recomendación del *Diccionario panhispánico de dudas* de la Real Academia Española mantenemos *test* en plural, *los test* (www.rae.es).

⁵ La prueba nacional de apoyo de las Lenguas Modernas es un examen elaborado por *Skolverket* que los profesores pueden usar si lo desean para comprobar el nivel de sus alumnos en cuanto a las cuatro destrezas: la comprensión auditiva y lectora, la producción escrita y oral. Las pruebas se realizan al final del curso, pero no se producen nuevas cada año ni se hacen al mismo tiempo en los institutos por lo cual tienen más el objetivo de apoyar que de determinar una nota.

el séptimo capítulo, se exponen y se discuten los resultados del estudio y, por último, en el capítulo final se presentan las conclusiones extraídas del estudio.

2. TRASFONDO

Para comprender mejor el contexto en el que se desarrolla el curso de Español 4, equivalente al B1.1 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, se presenta aquí un resumen del sistema sueco educativo, el currículo del Español 4 de Lenguas Modernas y se comentará brevemente el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las lenguas, desde la perspectiva del sistema sueco.

2.1 El sistema educativo sueco a nivel de instituto

La escuela obligatoria en Suecia, *Grundskolan*, consiste en nueve años de estudios de 7 a 16 años, aunque la mayoría de los niños estudia también un año de preescolar. Después de terminar *Grundskolan*, los alumnos de 16 a 19 años pueden continuar sus estudios en un instituto de bachillerato durante tres años, en los que eligen una de las doce opciones de formación profesional o una de las seis opciones preuniversitarias nacionales. Independientemente de la formación que se elija, es posible acceder a estudios superiores. El bachillerato no es obligatorio aunque la mayoría de los jóvenes eligen estudiarlo.

Mientras que el inglés como segunda lengua se estudia en todos los programas nacionales, las demás lenguas modernas no son obligatorias en todos los programas, aunque sí son optativas. Los idiomas, con excepción del inglés, como español, italiano, francés, alemán, japonés etc., se denominan *lenguas modernas* en el sistema educativo sueco; las lenguas modernas tienen todos, menos el chino, el mismo currículo. Las Lenguas Modernas se dividen en siete niveles con un currículo para cada nivel, en el que se presenta el contenido central y los requisitos de conocimientos necesarios para cada calificación. Los objetivos y las metas de la asignatura son comunes para los siete niveles. En el año 2011 se reformaron tanto el sistema de educación secundaria como la escala de notas. El sistema de calificación sueca tiene ahora seis niveles, de F a A, donde F significa no aprobado y A es la calificación más alta.

2.2 El Diseño Curricular de Lenguas Modernas

El Diseño Curricular de las diferentes asignaturas es elaborado por *Skolverket*, la Dirección Nacional de Educación, y establece el contenido de la enseñanza para los profesores, el nivel de aprendizaje de los alumnos y los criterios de las calificaciones del curso desde el nivel nacional a un nivel local en toda Suecia. Los cursos escolares de idiomas en el sistema educativo sueco se dividen en siete niveles que son generales, sea español, inglés o alemán lo que se estudie. En el nivel de bachillerato, cada curso corresponde a 100 créditos de estudio pero las horas de enseñanza pueden fluctuar entre idiomas, cursos y escuelas. Es posible estudiar el nivel 1 y 2 tanto en la escuela obligatoria, desde los 12 años, como en el bachillerato, desde los 16 años. En el bachillerato, lo normal es que los estudiantes cursen el nivel 3 durante el primer año de estudios, el nivel 4 durante el segundo año y, normalmente un grupo más reducido, el nivel 5 el tercer año. Los niveles 6 y 7 no se ofrecen en todos los institutos del país aunque existen en teoría⁶.

Los alumnos que han estudiado Español 3 pueden seguir con el Español 4, sea porque el curso está incluido en el programa de estudios, sea como curso optativo en otros. En el presente estudio investigamos el Español 4 y, por consiguiente, es necesario explicar el Diseño Curricular para el lector que no esté familiarizado con él. Primero, se presentará la introducción y los propósitos de la asignatura Lenguas Modernas y, después, el contenido central del curso Español 4. La última parte del plan, los requisitos de las notas, se dejará aparte, ya que las notas no son el tema central de este estudio⁷.

⁶ La razón por no ofrecer los niveles 6 y 7 en todos los institutos del país es por la falta de estudiantes, ya que estructuralmente dentro del sistema de créditos escolares significa que habría que estudiar cursos de idiomas comprimidos durante un semestre en vez de un año para alcanzar estos niveles. El instituto son tres años. También los estudiantes tendrían que eliminar otros cursos de selección si no quisieran estudiar créditos extras.

⁷ Para los requisitos de las notas de Español 4 véase www.skolverket.se

2.2.1 El objetivo general de la asignatura de Lenguas Modernas

En la introducción de la asignatura de Lenguas Modernas se explica la importancia de los idiomas:

Los conocimientos en varios idiomas aumentan las posibilidades de que el individuo pueda formar parte de diferentes contextos sociales y culturales y participar en un mundo laboral y de estudios globalizado. Los conocimientos en lenguas modernas pueden además dar nuevas perspectivas al mundo, incrementar las oportunidades de contactos y dar mayor comprensión de diferentes formas de vivir⁸. (Skolverket, 2011a)

Los objetivos de la asignatura son múltiples, y los currículos puntualizan las actitudes y competencias que los alumnos deben desarrollar. La enseñanza de las Lenguas Modernas conducirá a que el alumno desarrolle:

- Los conocimientos en la lengua que se estudia y sobre el mundo que le rodea.
- La autoconfianza en sí mismo para poder usar el idioma.
- El desarrollo de la capacidad comunicativa variada en contextos funcionales y útiles (incluyendo comprensión, producción e interacción).
- La seguridad lingüística, el saber expresarse de forma variada y con complejidad.
- El uso de estrategias de comunicación.
- Los conocimientos sobre la sociedad y la cultura donde se habla el idioma.
- Una conciencia lingüística, (*language awareness*, en inglés).

Además, la enseñanza debe:

- Realizarse esencialmente en la lengua meta.
- Estimular la curiosidad por los idiomas y por la cultura.
- Mostrar una diversidad de lengua hablada y escrita.
- Poner el contenido en relación con las experiencias y los conocimientos de los alumnos.

⁸ Traducción al español realizada por la autora.

- Hacer que el alumno trabaje con la producción oral y escrita de forma individual y cooperativa, con un enfoque orientado al proceso.
- Posibilitar el desarrollo del multilingüismo para aprovechar los conocimientos de otros idiomas en el aprendizaje.
- Usar diferentes recursos de apoyo y medios.
- Aprovechar el mundo que nos rodea para contactos, información y aprendizaje.
- Contribuir al conocimiento del alumno de cómo buscar, evaluar y adquirir el contenido de diferentes fuentes.

(Skolverket, 2011a)

2.2.2 El contenido central del nivel 4

Si bien los objetivos de las Lenguas Modernas son comunes, para todos los niveles, el contenido central es específico para cada nivel y se divide en tres ámbitos: 1) el contenido de la comunicación, 2) la recepción, y 3) la producción y la interacción. Estos tres ámbitos determinan el contenido del curso. Sin embargo, no determinan el material, lo cual significa que cada profesor y cada grupo de alumnos tiene la libertad de decidir cómo y con qué trabajar siempre y cuando se sigan estas directrices generales.

Según las directrices del currículo, el contenido de la comunicación debe ser:

- Temas actuales y conocidos; intereses, situaciones cotidianas, actividades y acontecimientos; relaciones y cuestiones éticas; opiniones, experiencias, emociones y planes para el futuro.
- Condiciones de vida, tradiciones, relaciones sociales y fenómenos culturales en contextos y campos donde el idioma se usa.

En lo que se refiere a la recepción, el alumno debe entrar en contacto con variantes del idioma:

- Lengua hablada, también con cierto tinte regional y social, y textos de diferentes tipos (instructivos, descriptivos, narrativos, de discusión, argumentativos etc.) y películas y otros medios.
- Conversación y lengua hablada coherente, por ejemplo diálogos y entrevistas.
- Literatura y otra ficción, incluso de forma hablada y dramatizada, canciones y poemas.
- Prosa no literaria de diferentes tipos y con diferentes propósitos, por ejemplo reportajes.

- También debe desarrollar estrategias para captar detalles y comprender contextos.
- Diferentes formas de buscar, elegir y evaluar el contenido en textos y en la lengua hablada.
- Comprensión de fenómenos lingüísticos, por ejemplo la pronunciación, las estructuras gramaticales y la construcción de frases, así como palabras con diferente valor estilístico y expresiones lingüísticas fijas en la lengua con la que los alumnos se enfrentan.
- Comprensión de cómo los textos y la lengua hablada puede variar según los diferentes propósitos y contextos.
- Cómo las palabras conectores y otras expresiones se usan para crear una estructura lingüísticamente coherente.

En cuanto a la producción y la interacción:

- Instrucciones, relatos y descripciones en habla y escritura coherente. Conversaciones, discusiones y argumentación para la comunicación y el contacto en diferentes situaciones.
- Estrategias para contribuir y participar de forma activa en conversaciones, por ejemplo confirmar, hacer preguntas intercaladas e iniciar discusiones sobre nuevos temas.
- Seguridad lingüística por ejemplo en cuanto a la pronunciación, la entonación, las expresiones lingüísticas fijas y la construcción de frases que facilitan la claridad, la variedad y la fluidez.
- Reelaboración de producciones orales y escritas propias y de otras personas para variar, clarificar, precisar y adaptarlas al propósito, al receptor y a la situación⁹.

(Skolverket, 2011a)

El contenido de la comunicación puede ser el mismo en otros niveles con alguna ampliación de temas y un mayor grado de dificultad. El profesor tiene que encontrar las formas adecuadas para asegurar que los alumnos puedan desarrollarse lo más posible en lo que respecta al contenido del Diseño Curricular. Este es el motivo por el que la enseñanza varía al ajustarse a factores como el profesor, el grupo o el instituto, y los métodos y materiales que se usen.

⁹ Traducción al español realizada por la autora.

2.3 El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas

Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) es una plataforma fundamental para el desarrollo de diseños curriculares y un intento de unificar y ofrecer una visión común a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de idiomas en Europa. La iniciativa fue tomada por el Consejo de Europa con el pretexto de facilitar la comunicación entre los ciudadanos y estimular la ciudadanía democrática (Instituto Cervantes, 2002). Algunas de las nociones centrales en el MCER son la comunicación, el plurilingüismo, las competencias y el uso en acción. En el MCER se presenta una descripción del uso y del aprendizaje de lenguas de la siguiente forma:

El uso de la lengua – que incluye el aprendizaje – comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a 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.

(Instituto Cervantes, 2002)

Los planes curriculares de las Lenguas Modernas en Suecia se han adaptado en cierto modo al MCER en cuanto a la visión del aprendizaje y el uso de los conocimientos del idioma usando expresiones y descripciones del MCER. Según la Dirección Nacional de Educación en Suecia, esta homologación se ha realizado para que los estudiantes puedan comparar sus cursos y conocimientos a nivel europeo en el caso de trabajar o estudiar en otro país europeo. En el MCER los niveles son seis, de A1 a C2, sin embargo, el Diseño Curricular sueco es algo diferente (Skolverket, 2011b):

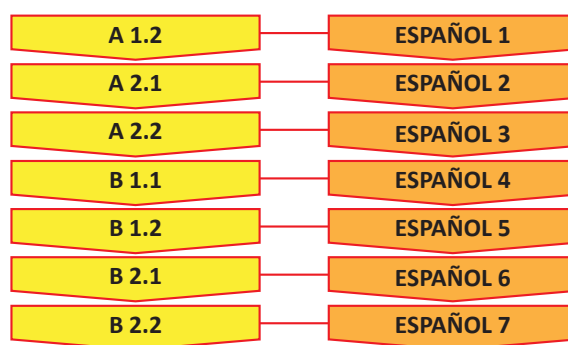


Figura 2.1 – El nivel de conocimientos de una LE

2.4 Estudios sobre la situación actual

Los estudios sobre la enseñanza del español en el aula sueca son escasos, al igual que los datos estadísticos. Sin embargo, La Dirección Nacional de Educación de Suecia, *Skolverket*, ha publicado algunos que aquí vamos a citar, y el Departamento de Perfeccionamiento Profesional en la Universidad de Uppsala¹⁰, el último y más profundo, *Lärare, elever, och spanska som modernt språk. Styrkor och svagheter – möjligheter och hot*, realizado por Guadalupe Francia y Ulla Riis, publicado en el 2013, en el que se analiza la situación de la asignatura de español por medio del modelo SWOT, *Strenghts, Weaknesses, Opportunities and Threats* y dejando la didáctica aparte. En este informe se traza un mapa de los marcos que rodean la asignatura como los documentos directrices, los distintos actores como la Dirección Nacional de Educación, el Instituto Cervantes y otras organizaciones, los conocimientos de los alumnos y la situación de los profesores.

Según el estudio de Francia y Riis, hay una escasez de profesores formados en español y una necesidad de formación continua tanto de didáctica y de las TIC como de conocimientos generales sobre el mundo hispano. Las recomendaciones, entre otras, son hacer obligatoria la materia de Lenguas

¹⁰ Fortbildningsavdelningen för skolans internationalisering (Fba) en la Universidad de Uppsala ofrece cursos y conferencias, principalmente a profesores de idiomas, sobre temas de cultura, didáctica e internacionalización.

Modernas en *Grundskolan*, mejorar la recolección de datos estadísticos a nivel nacional, cambiar ciertos aspectos como aumentar los créditos de español estudiados dentro de la formación de profesores de español y atraer a más estudiantes, controlar el número de alumnos en los grupos de español, dar recursos para facilitar el trabajo en común entre profesores, dar apoyo extra a los alumnos, aumentar el uso de los medios digitales, frenar la inflación de notas e incrementar los intercambios internacionales tanto de alumnos como profesores.

En el estudio *Alla har rätt till utbildade lärare!*, realizado en 2006 por los dos sindicatos de profesores *Läraryrket* y *Lärarnas Riksförbund*, se constató que solamente el 23 % de los profesores de español en *Grundskolan* tenían la formación docente de español mientras que en alemán eran de un 72 % y en francés de un 56 %. El resultado se basa en una encuesta administrada por *Statistiska Centralbyrån (SCB)*¹¹, donde el 69 % de 2000 profesores respondieron a las preguntas. En el último informe de *Skolverket*, *Redovisning av uppdrag om hur stor del av undervisningen som bedrivs av behöriga lärare* (2014a), se examina el número de profesores con una formación docente de cada materia, y los datos del español son alarmantes. Según las estadísticas de *Skolverket* un 49,6 % de los profesores de español a nivel de bachillerato tienen una formación profesional en su materia y el 42,8% en la ESO (*Skolverket SIRIS*, 2014b, 2014c).

Según Francia y Riis, muchos alumnos dejan sus estudios de español por falta de motivación después de haber elegido el español, pensando que era más fácil que el francés o el alemán. En el estudio se comenta que algunos profesores aprueban a los alumnos flojos recomendándoles al mismo tiempo que no sigan con los estudios de idiomas en el bachillerato, *Gymnasieskolan*, lo que podría causar problemas si los alumnos de todas formas deciden continuar sus estudios del español. Francia y Riis finalizan su estudio resaltando la necesidad de investigar la enseñanza y el aprendizaje a través de un método etnográfico para conocerlo mejor. El presente estudio tiene el propósito de contribuir a este trabajo complejo.

Según *Internationella språkstudien 2011* (*Skolverket*, 2012), en el estudio *European Survey of Language Competences (ESLC)* participaron 14 países y 53 000 estudiantes de inglés, español, francés, alemán e italiano, para evaluar los conocimientos de los dos idiomas más estudiados de cada país en cuanto a las destrezas de hablar, leer y escribir, según la escala de MCER, A1-B2, dejando

¹¹ Statistiska Centralbyrån (SCB) es una autoridad estatal que se dedica a producir y a hacer accesibles las estadísticas oficiales del país.

fuera C1 y C2. Además, todos los alumnos rellenaron una encuesta sobre su aprendizaje, interés y motivación para aprender un idioma. Suecia participó con el inglés y el español del último año de *Grundskolan*, el noveno, en el que los resultados del inglés fueron muy buenos en comparación con los demás países. Únicamente en Francia y Suecia se estudió el resultado del español como materia escolar. Los resultados de español de los 1 800 alumnos suecos de 71 escuelas fueron significativamente más bajos que los franceses (véase tabla 2.1).

Tabla 2.1 – Los resultados del estudio ESLC

Comprensión lectora	Pre-A1	A1	A2	B1	B2
Francia	18,10	51,60	16,00	10,20	4,10
Suecia	24,20	57,00	11,80	5,60	1,40
Comprensión auditiva					
Francia	19,30	54,00	16,60	7,30	2,70
Suecia	37,20	50,40	9,50	2,50	0,50
Producción escrita					
Francia	24,30	48,60	19,20	6,60	1,30
Suecia	45,50	43,40	8,70	2,10	0,30

Se debe tener en cuenta que el francés pertenece a las lenguas románicas y el sueco a las germánicas, aunque el informe apunta que los alumnos franceses en general llevan la mitad del tiempo que los suecos estudiando el español. La misma primavera del año 2011, el 95 % de los alumnos suecos aprobaron su curso de español y, como dice el estudio, aunque el plan del curso ese año no estaba conectado con los niveles de MCER, como sucedió en los nuevos planes del otoño el mismo año 2011, sí había influencias. Según el informe, si el nivel de conocimientos sigue igual de bajo después de haber cambiado los planes de estudio en 2011, las notas deberían bajar en un futuro. Según el informe *Internationella språkstudien 2011* (Skolverket, 2012), una nota aprobada, según el Diseño Curricular, sería equivalente a un bajo nivel A2. Los alumnos suecos del estudio ESLC que continuaron con el español en el bachillerato ese mismo año empezaron el curso Español 3, A2.2.

En la encuesta, los alumnos suecos contestaron que el español no es de gran uso para ellos y que es difícil de aprender. Para mejorar el dominio de la lengua el estudio distingue factores que probablemente influyen en los resultados como: aprender un idioma a una edad joven, hablar en la lengua meta tanto los alumnos como los profesores, la posibilidad de experimentar el idioma fuera de la escuela y una actitud positiva hacia la utilidad del idioma. El estudio se

pregunta si una forma de hacer subir el estatus del español sería convertir las Lenguas Modernas en una asignatura obligatoria o introducir los estudios antes. También subraya el gran papel que juega la escuela, ya que el español no forma parte de un entorno natural para los alumnos. Los autores proponen fortalecer la motivación subrayando la utilidad de dominar un idioma.

En otro estudio, *Att tala eller inte tala spanska, en fördjupning av resultaten i spanska från internationella språkstudien 2011*, se hace un análisis de la asignatura partiendo de los bajos resultados obtenidos en el estudio internacional del 2011, ESLC (Lodeiro & Matti, 2014). Durante la primavera de 2013 se hicieron de dos a cuatro observaciones en cada una de las seis escuelas que mejores resultados alcanzaron en el estudio ESLC, además de entrevistas con directores, alumnos y profesores. El análisis resalta que en las escuelas en las que solo hay un profesor o dos la asignatura es vulnerable por la falta de colaboración entre colegas. Los profesores consideraban que un grupo de 20 alumnos era lo ideal aunque en la realidad los grupos de español eran los más grandes de las Lenguas Modernas. Algunos de los entrevistados también opinaban que sería bueno empezar con el español en el cuarto o quinto año escolar.

En el informe *Moderna språk* (Skolinspektionen, 2010) se presenta el control de *Skolinspektionen*, la Inspección Escolar, en el 2010 de 40 escuelas, de *Grundskolan*, con la intención de mejorar la enseñanza de las Lenguas Modernas y en el que se han examinado principalmente tres cuestiones: si se da prioridad a la competencia comunicativa (si se lleva a cabo un uso consciente del idioma meta en clase, si se utilizan formas de trabajar que facilitan la competencia comunicativa y si el currículo dirige la enseñanza), cómo se motiva el estudio de idiomas y la individualización de la enseñanza. Las conclusiones del informe es que el uso de la lengua meta en el aula sueca es insuficiente y que los alumnos practican poco el idioma, algo que se debería mejorar priorizando la competencia comunicativa. De las 40 escuelas, la Inspección escolar encontró que solamente en tres se usaba la lengua meta en alto grado por el profesor. También se pudo observar, sobre todo en las pruebas y en los ejercicios escritos, que había una tendencia a dar más importancia a la forma que a la función, en contra de lo que dice el currículo. Las ocasiones para practicar el idioma en diálogos realistas eran pocas y la conclusión de la Inspección Escolar es que se debe mejorar la competencia comunicativa. Además se habla de la interrupción de los estudios de lenguas de los alumnos, la carencia de formación continua de los profesores, la gran variación en cuanto a la colaboración entre los profesores, la falta de profesores formados y el hecho de que solo tres escuelas ofrecen clases de apoyo.

En el informe *Språk på sparlåga* (2011), publicado por Lärarnas Riksförbund, también se resalta la necesidad de profesores formados. Los profesores no reciben la formación continua que exigen tanto de didáctica como de las TIC. También necesitan viajar a países de la lengua meta. En la encuesta realizada en el 2011, a la que respondieron 630 profesores de inglés y de lenguas modernas, un 20 % no había recibido ninguna formación en un país de la lengua meta durante los últimos cinco años. Un 43 % de los profesores en escuelas públicas tenía alumnos en un mismo grupo de más de un nivel. El 46 % de los profesores de la educación secundaria superior había participado en una formación didáctica de lenguas en los últimos cinco años y un 23 % en una formación en un país de su lengua meta. El 75 % de los profesores de la educación secundaria superior en las escuelas públicas tenían acceso a ordenadores y proyectores en las aulas. Varios comentarios trataban el deseo de más formación docente, el problema que supone tener varios niveles en el mismo grupo y la necesidad de disponer de más tiempo para colaborar con colegas.

Uno de los estudios que ha influido en el debate de la educación en Suecia es *Synligt lärande* de John Hattie (2014), no solo en la prensa sino en las escuelas y en el trabajo de *Skolverket*, la Dirección Nacional de Educación. El meta-estudio *Synligt lärande*, basado en 50 000 estudios cuantitativos, demuestra una variedad de factores que influyen en los resultados escolares de los alumnos¹². Según Hattie, la clave es que hay que hacer visible el proceso de enseñanza y aprendizaje y la conciencia de cómo los alumnos aprenden. El papel y la capacidad del profesor, las estrategias y los métodos y lo que sucede en clase a nivel micro es importante. Las estructuras de nivel macro como los recursos económicos, el tamaño de los grupos o si es una escuela pública o no influyen menos en los resultados, según Hattie. El meta-estudio se divide en seis factores que pueden influir en la calidad educativa: el alumno, el hogar, la escuela, el Diseño Curricular, el profesor y los métodos de enseñanza. Los factores aquí destacados han sido elegidos por el enlace que tienen con el presente estudio de los métodos y los resultados en el trabajo de las cinco profesoras teniendo en cuenta la complejidad de la enseñanza y la concurrencia de factores en clase. En el estudio de efecto, Hattie considera todo por encima de $d=0,40$ como interesante para los resultados escolares de los alumnos. Gran impacto, según el

¹² *Synligt lärande. En syntes av mer än 800 metaanalyser om vad som påverkar elevers skolresultat* de Hattie (2014) es la traducción sueca del libro *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (2009).

meta-estudio de Hattie, tiene la actitud de los alumnos y la tranquilidad en el aula (0,80), la influencia de los amigos (0,53), el liderazgo del profesor (0,52) y el aprendizaje en pequeños grupos de estudio donde se trabaja solucionando tareas específicas (0,49). La división de alumnos por grupos de niveles tiene un factor más bajo (0,30), así como el número de alumnos (0,20). Hattie clasifica el orden de importancia del papel del profesor, resaltando la claridad de las explicaciones del profesor (0,75), la relación de confianza entre el profesor y el alumno (0,72), la formación continua (0,62), la calidad de la enseñanza (0,44) y las expectativas del profesor (0,43). Unos ejemplos del gran impacto en los resultados del estudio son la evaluación formativa (0,90), estrategias meta cognitivas (0,69), la solución de problemas (0,61), el aprendizaje en colaboración en comparación con el aprendizaje individual (0,59), la enseñanza estructurada (0,59) y la tutoría entre iguales (0,55). Un impacto mediano tiene el tiempo efectivo de aprendizaje (0,38), donde Hattie apunta que ciertos estudios muestran que los alumnos solo son activos un 40 % del tiempo en clase, y el uso de imágenes y sonido no importa mucho (0,22).

Desde el punto de vista de los alumnos individuales, los factores que influyen en los resultados son los conocimientos previos (0,67), la concentración, el empeño y la dedicación (0,48), la motivación (0,48). Según Hattie, el aprendizaje visible sucede cuando el profesor ve el proceso de aprendizaje a través de los ojos del alumno y cuando los alumnos se ven como su propio profesor. Para una enseñanza y un aprendizaje exitoso, el factor del profesor es uno de los más importantes según concluye Hattie, o sea la calidad del profesor en cuanto a la actitud y las expectativas, por ejemplo en la elección de métodos y en su relación con los alumnos.

En resumen, podemos constatar que el número de estudiantes que quieren estudiar el español como L3 en Suecia es grande, pero que ciertos aspectos se deberían modificar para mejorar los resultados como la falta de profesores formados, la poca formación continua de los profesores, el abandono de los estudios de español, la falta de apoyo para los alumnos y el gran tamaño de los grupos. Algunas de las propuestas presentadas para mejorar la situación son: la cuestión de convertir las Lenguas Modernas en una materia obligatoria, iniciar más temprano los estudios de español, el incremento de colaboración entre profesores, notas dadas según normas más claras y el aumento del uso de la lengua meta en el aula. Según Hattie, el papel del profesor, la variación en la enseñanza, aclarar los objetivos, dar retroalimentación, la relación con el alumnado y la capacidad de ver el aprendizaje a través de los ojos del alumnado

es imprescindible, pero también los conocimientos, la dedicación y la motivación del alumno afectan los resultados.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 Métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas

La búsqueda del mejor método de enseñanza y de la forma más eficaz de aprender una lengua, íntimamente ligada al desarrollo de la ciencia lingüística, ha dado lugar a una gran variedad de propuestas metodológicas. Dos conceptos centrales, a menudo mencionados en los tratados sobre didáctica, son el *método* y el *enfoque*. Pero ¿qué se entiende por *método* y por qué se habla de *enfoques* en algunos casos? En los escritos sobre la enseñanza, nos encontramos con diferentes términos que se repiten, y tanto al término *método* como al de *enfoque*, a veces, se les dan significados distintos, pero también se usan de forma indistinta. A continuación, presentaremos las definiciones, aclarando el uso de los términos a efecto en esta tesis:

Enfoque:

El término enfoque, según el diccionario de la Real Academia Española, significa acción y efecto de enfocar (www.rae.es)

Según la explicación del Instituto Cervantes:

Enfoque. Se trata de la concepción de la naturaleza de la lengua y su proceso de aprendizaje que subyace explícita o implícitamente a toda práctica didáctica. (www.cvc.cervantes.es)

Método:

Según el diccionario de la web de la editorial *SM* un método puede ser:

1. Forma de actuar o comportarse.
2. Conjunto de reglas, lecciones o ejercicios que contiene un libro para enseñar algo.
3. Procedimiento sistemático y ordenado para realizar algo.
4. Procedimiento científico que sigue para descubrir la verdad y enseñarla. (www.smdiccionarios.com)

Según la explicación del Instituto Cervantes:

Un método es un conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque, para determinar el programa de enseñanza, sus objetivos, sus contenidos, las técnicas de trabajo, los tipos de actividades, y los respectivos papeles y funciones de profesores, alumnos y materiales didácticos. (www.cvc.cervantes.es)

En *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*, Aquilino Sánchez Pérez (2009) comenta la confusión en cuanto al uso de los términos método comunicativo o enfoque comunicativo. Según Sánchez Pérez, usando el término enfoque comunicativo, “[...] hacemos referencia al movimiento pedagógico que orienta su acción docente hacia el aprendizaje de la lengua con fines comunicativos”. El enfoque señala una dirección, y los métodos para implementar este enfoque comunicativo, que pueden ser varios dependiendo de las acciones concretas, ayudan a alcanzar los objetivos (Sánchez Pérez, 2009:108). Sánchez Pérez opta por el uso del término *método* de forma consecuente en su libro, *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*, para las descripciones que hace de diversos métodos de enseñanza.

El modelo más citado en la bibliografía especializada para analizar un método de enseñanza de LE, es sin duda la de Richards y Rodgers (2003), que a su vez se han inspirado en el lingüista Edward Anthony (Melero Abadía, 2000; Pastor Cesteros, 2004; Sánchez Pérez, 2009) en el que analizan los métodos desde la perspectiva del enfoque, el diseño y el procedimiento y subrayan que un método se puede desarrollar desde cualquiera de las tres perspectivas (Richards & Rodgers, 2003). Richards y Rodgers dicen en *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*:

Es mejor considerar la Enseñanza Comunicativa de la Lengua como un enfoque que como un método. Se refiere a un conjunto de principios que reflejan una visión comunicativa de la lengua y de la enseñanza de idiomas y que pueden utilizarse como apoyo de una gran variedad de procedimientos de trabajo en el aula. Entre estos principios figuran:

1. Los alumnos aprenden un idioma mediante su uso para comunicarse.
2. Una comunicación auténtica y con sentido debe ser la finalidad de las actividades en el aula.
3. La fluidez es una importante dimensión de la comunicación.
4. La comunicación supone la integración de diferentes habilidades lingüísticas.
5. El aprendizaje es un proceso de construcción creativa e implica ensayo y error (2003:171-172).

Rod R. Ellis critica en *Language Teaching Research and Language Pedagogy* (2012) el concepto de *método* ya que los profesores no son *actores* que siguen los métodos de los teóricos como si fueran un manuscrito para la enseñanza, sino que cada profesor interpreta y toma decisiones según el contexto en el que enseña. Los profesores crean sus propios métodos como consecuencia de sus experiencias, nuevas tendencias didácticas, por las directrices nacionales y por los grupos de alumnos a los que se enfrentan en el aula. B. Kumaravadivelu (2003) propone reconsiderar la relación entre los teóricos y los profesores, *practitioners*, y hablar de un posmétodo en el que los profesores crean sus propias teorías a diferencia de los métodos, que representan un concepto o contexto ideal. El posmétodo sería una búsqueda de algo diferente al método alternativo, de un proceso *top-down* a un proceso *bottom-up*, en el que la práctica y las reflexiones de los profesores conducirían a estrategias individuales y a una autonomía en cuanto al interpretar y tomar decisiones didácticas¹³.

3.1.1 La gran variedad de métodos y enfoques

En los libros *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* de Richards y Rodgers (2003) y *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques* escrito por Sánchez Pérez (2009), se presenta una gran diversidad de métodos y enfoques actuales durante el siglo XX hasta empezar el siglo XXI.

Repasando los libros sobre enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, observamos que se repiten los mismos métodos y enfoques y se puede distinguir en ellos un núcleo que aparece reiteradamente. Se trata de conceptos tales como: el método “gramática y traducción”, el método directo, el método audio-oral, el método de la sugestopedia, el método del silencio, el método de la respuesta física o del movimiento, el método natural, el método comunicativo y el método por tareas (Melero Abadía, 2000; Pastor Cesteros, 2004; Richards & Rodgers, 2003; Sánchez Pérez, 2009). En *Språkdiradaktik* de Tornberg (2009), libro que se usa en la formación docente sueca, se habla de cuatro métodos, que según la autora han sido los más influyentes en la enseñanza de lenguas en Suecia: el método de gramática y traducción, el método directo, el método audiolingual y el método comunicativo.

¹³ A. Sánchez Pérez (2009) presenta el método integral como un modelo que no excluye a lo que se ha visto funcionar de forma eficaz en la enseñanza (véase págs. 337-357).

Hoy en día, el interés se centra en el enfoque comunicativo, en el uso de métodos comunicativos y en el uso de las tecnologías, pero esto no significa que no haya influencias de otros métodos o enfoques anteriores en la enseñanza de idiomas. Cada método nace, se usa y se desarrolla en un cierto contexto temporal y bajo el impacto de una sociedad determinada. El método de *gramática y traducción* se desarrolló cuando el estudio de los idiomas se consideraba cosa de la élite y se centraba en las lenguas clásicas como referencia. Se trataba de aprender reglas de gramática, traducir frases, usar listas de vocabulario y memorizarlas y corregir frases, y la enseñanza se ejercía en la lengua materna. El lenguaje era formal y el enfoque estaba en leer y escribir (Finocchiaro & Brumfit, 1983; Richards & Rodgers, 2003; Sánchez Pérez, 2009; Tornberg, 2009). El profesor era la autoridad que organizaba y a la que seguían los alumnos. El libro de texto era central, la gramática se estudiaba para poder descifrar los textos y, además, apoyaba el desarrollo intelectual del alumno. La traducción era la forma de aprender vocabulario con ayuda del diccionario.

El *método directo* surgió como un intento de reformar la enseñanza de idiomas; se trata de un método natural, que acentuaba el habla de un idioma en vez de la gramática y la traducción. Sus primeros defensores fueron lingüistas y profesores, y la organización International Phonetic Association, que se fundó en 1886, desarrolló un alfabeto fonético, un primer paso para reforzar el interés por el idioma hablado (Tornberg, 2009). La escuela Berlitz, fundada en 1878 en los EE. UU., es una elaboración del método directo aunque, según Richards y Rodgers (2003), su forma especial se denominó como el método Berlitz. La idea era partir de un aprendizaje natural, idéntico al del niño que aprende su lengua materna: escuchando y hablando. La enseñanza centrada en el habla cotidiana se cumplía en la lengua meta, privilegiando la entonación y la pronunciación. Los textos eran cortos y graduados y se hacían preguntas en relación a ellos. Este método ha sido criticado, por ejemplo por Finocchiaro y Brumfit (1983), porque los textos y las acciones eran artificialmente contruidos sin ninguna conexión con la vida real. Las palabras se explicaban en la lengua objeto de estudio con la ayuda de gestos, sinónimos y dibujos dentro de un contexto o una situación determinada, y la gramática se trabajaba de manera inductiva. La expresión y comprensión oral eran lo central, mientras que la escritura era secundaria. El profesor debía ser nativo o similar a un nativo. El aprendizaje se hacía practicando de forma interactiva entre profesor y alumno evitando el análisis y lo abstracto. El profesor era el protagonista y el que organizaba las

clases con gran libertad, y los alumnos tenían que participar y ser activos (Richards & Rodgers, 2003; Sánchez Pérez, 2009).

El método *audio-oral* o *audiolingual* surge alrededor de los años cuarenta del siglo XX, en plena guerra cuando, según Sánchez Pérez (2009), los ejércitos necesitan aprender nuevos idiomas de una manera rápida. Ahora los lingüistas, encontrándose dentro del conductivismo, presentan las estructuras y los materiales que deben usarse; y los profesores juegan un papel menor hasta poder ser reemplazados por laboratorios de idiomas. Las estructuras y la repetición es la forma de aprender el idioma y lo central es hablar y escuchar. En la clase no se traduce ni se enseña gramática y siempre se habla en la lengua meta corrigiendo los errores inmediatamente. El profesor es un mediador, que no aporta mucho al material; este ya está elaborado de antemano y los alumnos tienen que ser activos, imitando, repitiendo y memorizando lo que dice el profesor. Según Finocchiaro y Brumfit (1983), la desventaja era que los estudiantes aprendían el idioma sin poder comunicarse e interactuar.

En los años 50 y 60, con el aumento de los contactos internacionales, por ejemplo a través de la migración y el turismo, creció la necesidad de aprender idiomas en empresas y organizaciones globales, así como entre personas privadas. Había que enseñar para que cualquier alumno aprendiera una segunda lengua, y el *método audio-oral* o *audiolingual* fue una de las formas que más difusión tuvo (Tornberg, 2009). En los años 70 se empezó a dar más énfasis a la competencia comunicativa, y es la que hoy sigue guiando la docencia a través de los currículos y los manuales. Existen otros métodos que se podrían presentar, como el *método del silencio* y el *método de la sugestopedia*, pero que no han tenido la misma influencia que los métodos que se acaban de comentar.

3.1.2 El enfoque comunicativo

Muchos metodólogos parecen ignorar el asunto de que la capacidad de usar un lenguaje real y apropiado para comunicarse e interactuar con otros es – y debería ser – la meta principal de la mayor parte del aprendizaje de una lengua extranjera¹⁴. (Finocchiaro y Brumfit, 1983:9)

El trabajo y el proceso de investigación hacia la actual versión del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* se inició

¹⁴ Traducción al español realizada por la autora

en 1971 por un grupo de expertos, lingüistas y profesores, por encargo del Consejo de Europa. En 1975 se publicó la primera versión de *Threshold Level* por J.A. van Ek y en 1979 la versión española *Un nivel umbral* por P.J. Slagter, en las que se traza un sistema de enseñanza de las lenguas modernas partiendo de las necesidades del alumno, sistematizando las situaciones en unidades y las exigencias del lenguaje para poder comunicarse y pensando en las funciones lingüísticas, inspirados por el modelo nocio-funcional de D.A. Wilkins. De esta forma, se tomó el primer paso hacia el enfoque comunicativo (van Ek & Trim, 1990; Gutiérrez Quintana, 2005). La idea era crear un modelo que pudiera servir como referencia y de tal manera unificar la enseñanza de las lenguas modernas en los países europeos, permitir comparaciones entre los distintos países y servir de base para programas de enseñanza, planes curriculares, evaluaciones y materiales de didáctica. El “nivel umbral” trata de orientarnos hacia el mínimo dominio lingüístico necesario en una lengua extranjera para poder comunicarnos en la vida cotidiana, en el trabajo o en los contactos sociales (Slagter, 1979). En 2006 el Instituto Cervantes publica la obra *El Plan Curricular del Instituto Cervantes. Sus niveles de referencia para el español*, exponiendo los objetivos y los contenidos de la enseñanza del español partiendo de los niveles del MCER como una herramienta no solo para un uso interno en sus centros sino como aplicable en todos contextos conectados con la enseñanza y el aprendizaje del español.

Finocchiaro y Brumfit (1983) comentan la ausencia de un enfoque comunicativo y de interacción y proponen el modelo nocio-funcional para la elaboración de un currículo centrado en el uso de la lengua basado en los conceptos y en las situaciones reales y no el conocimiento de la lengua. Según ellos, la comunicación es la meta y algunas de las características son: el significado, el contexto, el trabajo en grupos o parejas. En Gutiérrez Quintana (2005), se discute lo provechoso que podría ser revitalizar el modelo nocio-funcional donde las funciones ayudan a concretizar lo que se trabaja en un curso con objetivos más claros que en el método comunicativo: “Desde mi punto de vista, con la llegada del método comunicativo se pasó a dar prioridad al cómo enseñar, es decir, a los principios metodológicos del enfoque, dejando de lado el qué enseñar y, por ello, perdiendo de vista el estudio y la reflexión meta lingüística” (Gutiérrez Quintana, 2005: 364). Ella apunta que la gramática no se debe enseñar de forma aislada sino en función de la comunicación y lo mismo con todas las funciones presentadas en clase que además deben ser beneficiosas en otras situaciones. A lo largo de 40 años el desarrollo de la competencia

comunicativa, la iniciativa del Consejo de Europa y el modelo nocio-funcional nos ha llevado al enfoque comunicativo que aquí vamos a comentar.

El Diseño Curricular de las Lenguas Modernas en Suecia está claramente basado en el enfoque comunicativo; se da gran importancia a la comunicación variada incluyendo comprensión, producción, interacción y estrategias que apoyen la comunicación. El idioma se tiene que usar en un contexto funcional y, según los comentarios de *Skolverket*, deben ser situaciones que se puedan considerar como auténticas y relevantes fuera del aula. La enseñanza debe efectuarse en la lengua meta principalmente y el trabajo de forma variada (Skolverket, 2011a).

En el apartado siguiente, se profundizará en cómo el enfoque comunicativo puede determinar los métodos de enseñanza, es decir que se expondrá cómo la teoría se aplica en la práctica en el aula.

3.1.2.1 La Enseñanza Comunicativa de la Lengua (ECL)

Acabamos de ver que a la competencia lingüística se ha añadido la competencia comunicativa que hoy más que nunca se enfatiza en los currículos escolares, inspirados por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. Este enfoque comunicativo ha surgido como resultado de la investigación lingüística como disciplina teórica, pero también como resultado de los esfuerzos más bien prácticos por encontrar la manera más eficaz de enseñar y aprender un idioma. Con el enfoque comunicativo, lo central es la función del lenguaje y la comunicación real, mientras que las técnicas para llevar esto a cabo se diferencian entre profesores y grupos. En los planes curriculares no se recomiendan ni materiales ni técnicas en el aula y esto significa que cada profesor puede hacer su interpretación de cómo y con qué trabajar, siempre que se halle dentro del enfoque comunicativo.

Como se ha dicho, el enfoque comunicativo permite varios métodos e interpretaciones de cómo enseñar y aprender un idioma. En el estudio de Wong (2012), la mitad de los participantes, que eran profesores, pensaban que la Enseñanza Comunicativa de la Lengua (ECL) trataba de la destreza de hablar y de que había que dejar la gramática fuera. Esto podría explicarse por el uso de la palabra *comunicativo* y por la gran variedad de interpretaciones de lo que es ECL, según Wong (2012). La falta de una definición unívoca permite varias interpretaciones personales.

Para elaborar una interpretación personal, es decir un método de enseñanza, el profesor debe tener en cuenta las siguientes características del enfoque comunicativo, resumidos por Richards y Rodgers:

1. La lengua es un sistema para expresar el significado.
2. La función principal de la lengua es la interacción y la comunicación.
3. La estructura de la lengua refleja sus usos funcionales y comunicativos.
4. Las unidades fundamentales de la lengua no son solamente los elementos gramaticales y estructurales, sino las categorías de significado funcional y comunicativo tal como se manifiestan en el discurso (2003:160).

Según Richards y Rodgers, una tarea de enfoque comunicativo se elige con la idea de que los estudiantes usen la lengua de una manera auténtica; no se trata de repetir estructuras mecánicamente. La enseñanza parte de las necesidades comunicativas de los alumnos, es decir comprensión y expresión oral y escrita, y el número de posibles ejercicios y actividades es interminable. Es importante recordar que la comunicación no solo implica la destreza oral, sino también la escritura y lectura. El papel del alumno incluye la responsabilidad de cooperar con los demás para facilitar el aprendizaje comunicativo compartido. Richards y Rodgers presentan al profesor como facilitador, y su responsabilidad está dividida en tres papeles: el de analista de las necesidades del alumno para poder planificar la enseñanza, el de consejero que confirma, parafrasea y reacciona facilitando la comprensión entre el que habla y el oyente y el gestor del proceso del grupo organizando la clase, haciendo comentarios para que los alumnos aprendan lo más posible durante las actividades comunicativas. Los materiales de enseñanza pueden ser libros de texto con un enfoque comunicativo, pero también material auténtico¹⁵. “Los procedimientos tradicionales no se rechazan, sino que se reinterpretan y amplían” (Richards & Rodgers, 2003: 170) y “[...] la ECL significa poco más que una serie de principios muy generales que se pueden aplicar e interpretar de muchas maneras” (Richards & Rodgers, 2003:239).

Sánchez Pérez (2009) escribe que las características que destacan en la comunicación son cinco. La primera trata de la transmisión de un contenido, cuando alguien le dice algo a otra persona; la segunda de que esta comunicación siempre se hace dentro de un contexto que además puede ayudar la

¹⁵ Según D.A. Wilkins (1976), un material auténtico sería un material producido para el hablante nativo y no para un estudiante de idiomas.

comprensión; la tercera es la existencia de un interés o motivo real; la cuarta implica un objetivo que puede ser práctico o abstracto y la quinta abarca el código de señales y signos, la gramática que usamos para comunicarnos y que tiene el fin de facilitar la comunicación.

Este autor habla de la complejidad del enfoque comunicativo en cuanto a todas esas posibilidades que se dan trabajando con situaciones comunicativas considerando el léxico y las estructuras lingüísticas: “Es necesario, pues, tomar decisiones sobre qué opción elegir en cada momento, dada la imposibilidad de presentar o aprender todas las variantes posibles” (Sánchez Pérez, 2009:117). La pregunta que plantea Sánchez Pérez es cómo diseñar actividades con el objetivo de que los alumnos se comuniquen pero sin que dominen completamente las formas lingüísticas. El reto del profesor es llevar a cabo estas actividades, con la ayuda de diferentes métodos dentro del enfoque comunicativo. Sánchez Pérez prefiere hablar de *actividades* más que de *ejercicios*, ya que el primer término, según él, es más amplio y abarca tanto objetivos como estrategias, tiempo y recursos para lograr el propósito:

Las actividades ya no se reducen, pues, a ejercicios de gramática, sino que se caracterizan por una gran variedad de procedimientos, estrategias, medios utilizados y cantidad de tiempo exigido para ser puestas en práctica. (Sánchez Pérez, 2009:122)

Sánchez Pérez (2009) esboza un método comunicativo, presentando sus componentes bajo tres títulos: *principios y creencias subyacentes*, *objetivos del aprendizaje* y *tipología de actividades*, que forman un resumen del método comunicativo en el que se abarca la teoría subyacente, los aspectos de aprendizaje tanto psicolingüísticos como los objetivos del mismo, la organización de clase, el material, el tipo de actividades y la importancia de *cómo* y *qué*, el contexto y la motivación¹⁶. Según Sánchez Pérez (2009), el método comunicativo es complejo; al mismo tiempo que ofrece una multitud de posibilidades para variar en cuanto el diseño de las clases, las actividades, el material y el proceso de trabajar en un contexto que se parece lo más posible a un contexto auténtico,

¹⁶ Ejemplos de los componentes del método comunicativo que Sánchez Pérez presenta son: la lengua es para comunicarse, el profesor guía y el alumno participa e interacciona en actividades que representan la realidad, los materiales representan la realidad y son variados, los contextos deciden qué gramática y qué vocabulario tocar, las cuatro competencias se incluyen y un elemento motivador para despertar el interés del alumno es la variación de actividades en el aula (Sánchez Pérez, 2009).

también exige un gran esfuerzo de todos implicados en la didáctica y la enseñanza.

Wilkins (1974), reflexiona sobre la enseñanza y las decisiones que el profesor toma en cuanto al uso de métodos y señala que probablemente no dependa tanto del método, ya que el profesor en el aula adapta los métodos a una situación práctica. Además, Wilkins apunta que los métodos pueden tener más en común de lo que se piensa y subraya que los alumnos pueden aprender, sea el método que sea, con la consecuencia de que hay otros factores que podrían influir en el aprendizaje del alumno (Wilkins, 1974). Leah (2012), resalta que todos los métodos tienen sus beneficios y sus límites “[...] not the method is good or bad, but the way it is used” (2012: 182), y que los profesores adaptan los diferentes métodos al grupo que aprende y al objetivo del aprendizaje para obtener el mejor resultado. Para poder comunicarse (la meta) es necesario manejar la gramática y el vocabulario (el medio) y, según Leah (2012), es fácil quedarse estancado en lo habitual, por lo que es fundamental reflexionar sobre lo que funciona en la enseñanza actual.

En este estudio se contemplará el trabajo en el aula sueca. Se estudiará hasta qué punto las profesoras siguen las pautas del enfoque comunicativo en su elaboración de un método de enseñanza. Además, en este estudio, adoptamos la definición de Richards y Rodgers (2003) de la enseñanza comunicativa como un *enfoque* y, en cuanto al diseño y los procedimientos en clase, usaremos el término *método* partiendo de que en la aplicación coexisten diversas interpretaciones de cómo lograr una enseñanza comunicativa, ya que de esta forma las profesoras crean sus teorías y formas de trabajar para una enseñanza eficaz.

4. DISEÑO Y MÉTODO DEL ESTUDIO

El presente estudio tiene una parte cualitativa y otra parte cuantitativa. El estudio de campo y la recopilación de datos para la parte cualitativa se ha hecho en un entorno natural, *in situ*, a través de entrevistas y observaciones de clase. Los documentos usados en clase por las profesoras y los diferentes grupos, instrucciones, ejercicios, exámenes y libros de texto, también forman parte de los datos posteriormente analizados. La parte cuantitativa consta de los datos de los test que los alumnos han hecho y los resultados obtenidos. El estudio se basa en métodos mixtos donde lo cualitativo, con fines de exploración y de forma descriptiva y comparativa, constituye la mayor parte del trabajo, mientras que lo cuantitativo se basa fundamentalmente en los test. También se podría calificar el estudio de *estudio de caso*, para deducir de ellos una nueva información y nuevo conocimiento, y tal vez confirmar algo que ya se sabía (Albert Gómez, 2007; Cohen, Manion & Morrison, 2011).

El estudio se concentra en el seguimiento de cinco profesoras de español y sus seis grupos de estudiantes del Español 4 en cuatro institutos diferentes. Mediante entrevistas con las profesoras, test y observaciones en clase hemos obtenido un vasto material empírico. También tenemos dos grupos de control que estudian en un quinto instituto. En lo que sigue; se presentarán los objetos de estudio, la elaboración de los test y las entrevistas. Además se presentarán las ideas y las dudas en cuanto a elaborar los test y preparar las entrevistas. Finalmente se presentará el método de las observaciones.

4.1 Material empírico

El estudio se basa en el seguimiento de cinco profesoras de español y sus grupos de alumnos en cuatro institutos de bachillerato. Como parte del estudio los alumnos hacen al principio y al final del año escolar un test para que se pueda evaluar su progresión durante el curso. Las profesoras son entrevistadas y también observadas en varias ocasiones en clase durante todo el año.

4.1.1 Elección de institutos e informantes

Los cuatro institutos son públicos y están situados en el sur de Suecia en tres municipios diferentes. La razón por la que se han escogido institutos en diferentes localidades es porque cada municipio tiene un carácter y una cultura escolar propios, aunque todos, en realidad, tienen que seguir las leyes y directivas escolares nacionales. Los cuatro institutos se parecen en que tienen buena reputación, programas preuniversitarios y una larga tradición de enseñanza. Están ubicados en ciudades donde también se ofrecen estudios superiores.

El primer contacto con los institutos se efectuó seis meses antes de iniciarse el estudio a través de un correo electrónico a los directores para averiguar si había interés en participar en el estudio, además de para pedir permiso para ello. La respuesta de los directores fue positiva. Después, se tomó contacto con las profesoras para ver quién iba a dar Español 4 durante el siguiente año escolar, cuando se iba a realizar el estudio, y si querían formar parte del mismo. El instituto a veces tarda en tomar la decisión de cómo repartir los cargos entre los profesores. En algún caso, se supo solo un mes antes de iniciarse el estudio quién iba a enseñar Español 4. Las profesoras que se apuntaron para participar en el estudio lo hicieron voluntariamente. Formar parte de este estudio significa revelar parte no solo de cómo se trabaja, sino también de su personalidad. Las profesoras en este estudio son mujeres por la simple razón de que no había ningún hombre dando clases de Español 4 en ninguno de los institutos que ha participado en el estudio.

4.1.1.1 Los institutos

Para simplificar y para no revelar los nombres de los institutos, objetos de estudio, se denominarán los institutos como A, B, C y D. Las profesoras también van a estar designadas con un pseudónimo para que queden en el anonimato. Las profesoras de los distintos institutos se designarán de la siguiente forma: el Instituto A: Alicia, el Instituto B: Beatriz, el Instituto C: Celia y el instituto D: Disa y Daniela.

Los cuatro institutos están situados en el centro de tres ciudades en el sur de Suecia. El Instituto A, con sus edificios antiguos, tiene 800 alumnos y ofrece los programas de Ciencias sociales, de Ciencias naturales y de Humanidades. Según Alicia, es un instituto que intenta recuperar su fama como un instituto donde se acentúan los elementos culturales y el activismo de los alumnos que antiguamente solían organizar manifestaciones o acciones por cosas como el

medio ambiente y causas políticas. El instituto fomenta la participación del alumno en todos los contextos (Entrevista 1, 4 de octubre de 2013).

El Instituto B tiene aproximadamente 800 alumnos y ofrece los programas de Ciencias Sociales y de Ciencias Naturales. El ambiente histórico es lo que caracteriza a este instituto que ha sido una escuela durante más de cien años. Según Beatriz, los alumnos en general están motivados para estudiar e intentan obtener notas altas. La imagen es la de un instituto tradicional con un ambiente tranquilo orientado hacia el estudio (Entrevista 1, 24 de octubre de 2013).

El Instituto C es el mayor de los cuatro institutos que participan en el estudio con sus 2300 alumnos. Hay varios edificios, tanto antiguos como modernos. Aquí también se pueden estudiar los programas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, además de otros seis programas. Según Celia, hay una gran variedad entre los alumnos en cuanto al interés por los estudios, a las capacidades y a los estilos. Hay un ambiente abierto con un profesorado con interés por probar nuevas cosas. Aunque el número de alumnos sea alto, no significa que sean anónimos sino que hay un espacio para todos (Entrevista 1, 23 de octubre de 2013).

El Instituto D tiene unos 1000 alumnos y aquí se estudian los programas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Humanidades y el programa Estética especializado en música. Como centro educativo, lleva más de 150 años, y los edificios son una combinación de lo antiguo y de lo moderno. Según Daniela, hay un buen ambiente entre alumnos y profesores y es un lugar donde los alumnos se sienten bien. Los profesores están muy dedicados a su trabajo y hay un gran interés entre ellos por hacer nuevas cosas (Entrevista 1, 17 de octubre de 2013). Según Disa, los estudiantes son ambiciosos y estudiosos, y el instituto es agradable y fomenta la creatividad (Entrevista 1, 15 de octubre de 2013).

4.1.1.2 Las profesoras

Alicia, profesora de francés y español, lleva 23 años trabajando en el Instituto A. Ella tiene dos grupos del Español 4 y los dos participan en el estudio. Es profesora de español porque fue una de las asignaturas que más le gustó en el colegio, puesto que había pasado parte de su niñez en Sudamérica y quería trabajar con algo que tuviera conexión con ello. Estudió francés y español en Lund y en Gotemburgo para luego finalizar con un año de formación docente.

En el segundo instituto, Instituto B, tenemos a Beatriz que es profesora de inglés y español y lleva allí 4 años. Siempre le ha encantado el español y poder compartir y trabajar con el idioma además de crear un interés por ello. Estudió español e inglés en Lund y se fue con el programa Erasmus a pasar un año a la Universidad Complutense de Madrid. Al volver a Suecia hizo la formación docente de tres semestres.

En el Instituto C trabaja Celia que lleva 17 años en el mismo instituto como profesora de español, asignatura única. El español es su lengua materna y siempre ha tenido un gran interés por los idiomas. El español lo aprendió en Sudamérica de pequeña y luego lo estudió en la Universidad de Lund además de pasar seis meses en la Universidad de Salamanca. Luego hizo un año de formación docente en la Escuela Superior de Formación de Docentes. Antes de hacer la carrera de profesor había estudiado la carrera de Planificación Urbana.

En el cuarto instituto, Instituto D, se sigue a dos profesoras que cada una tiene un grupo de Español 4. Disa es bastante nueva como profesora de sueco y español con solo 2 años en el Instituto D. Se fue a recorrer Centroamérica y a estudiar español en Costa Rica, luego hizo un curso durante nueve meses en San Sebastián, en España, vivió dos años y medio en Barcelona y unos meses en Canarias. Al volver a Suecia empezó a estudiar español en las Universidades de Växjö y Lund y empezó la carrera de formación docente inspirada por un buen profesor que tuvo en San Sebastián.

Daniela lleva 16 años trabajando como profesora de sueco y de español, 15 de ellos en el Instituto D. Empezó sus estudios en el Conservatorio de Música pero con un año para acabar cambió de idea y se dedicó a su segundo interés, los idiomas. El primer contacto con el español fue en un viaje a Cuba con un coro. Empezó a estudiar español en Lund, se fue un año a la Universidad de Salamanca y, cuando regresó, empezó a estudiar Filología Sueca. Después de trabajar unos años como profesora, hizo el año pedagógico en la Escuela Superior de Formación de Docentes. En este momento está acabando un Máster de traducción.

4.1.1.3 Los grupos

El grupo A1 de Alicia, en el Instituto A, está compuesto por alumnos de los dos programas de Ciencias Sociales y Humanidades. Es un grupo de 24 alumnos que por obligación del programa en el que están, tienen que estudiar una lengua extranjera. En las clases además participan tres alumnos que estudian el curso Español 5. En el segundo grupo de Alicia, designado como grupo A2, los

alumnos son de los programas Ciencias Naturales y de Económicas, y son 26. Este segundo grupo estudia Español 4 como curso optativo, *individuell val*. En este grupo también hay alumnos de otro nivel, español 3. En el Instituto B tenemos al grupo B de Beatriz, en el que los 30 alumnos proceden del programa de Ciencias Sociales. El grupo de 18 alumnos del Instituto C de Celia están haciendo el programa de Ciencias Sociales y estudian el nivel 4 de español como parte del programa. En el Instituto D, el grupo D1 con 26 alumnos de Disa vienen de los programas de Ciencias Naturales (10 alumnos) y de Ciencias Sociales. El grupo D2 de Daniela está compuesto por 21 alumnos de varios programas mezclados, de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales (4 alumnos) y Humanidades.

Los dos grupos de control estudian Español 4 en un instituto con aproximadamente 1300 alumnos en una ciudad en el sur de Suecia. El grupo E consiste en 23 alumnos que estudian los programas Ciencias Sociales y Humanidades, en los que el estudio de una LE es obligatoria. El grupo F consiste en 17 alumnos que estudian Ciencias Naturales y Economía y estudian Español 4 como un curso optativo.

Como se ha dicho anteriormente, estudiar el nivel 4 de una lengua moderna es obligatorio para los que estudian Ciencias Sociales y Humanidades, pero optativo para los de Ciencias Naturales y Económicas. La libre elección podría influir en el interés de los alumnos y también en el grupo completo¹⁷. Las observaciones y los resultados podrían contribuir a clarificar cómo es el caso en el Instituto A donde la profesora Alicia enseña en los dos tipos de grupos. La profesora Daniela en el Instituto D se encuentra en una situación similar, con un grupo paralelo que hace el curso como optativo pero que no participa en el presente estudio, igual que Beatriz que tiene otro grupo paralelo de alumnos del programa Ciencias Naturales que también hacen el curso como optativo y que no forman parte del estudio, aunque las dos profesoras hacen comparaciones entre los grupos.

¹⁷ Cuando hablamos del interés del alumno nos referimos al esfuerzo y al trabajo que hace tanto en clase como en casa para aprender el idioma.

4.1.1.4 El nivel de conocimientos de los grupos: notas y puntos de acceso al instituto

En total hay 145 alumnos distribuidos por los seis grupos de las cinco profesoras. Tres alumnos han sido anulados del estudio por no haber finalizado el curso ni recibido una nota final y, por eso, son en total 142 dos alumnos que participan en el estudio a través de los pre test y los post test realizados al principio y al final del curso de Español 4. En la tabla 4.1, se presenta el número de alumnos en los diferentes grupos y el número de alumnos que reciben una nota final en Español 4.

Tabla 4.1 – El número de alumnos del estudio

Grupo	Número de alumnos	Número de alumnos con una nota final
A1	24	22
A2	26	26
B	30	30
C	18	17
D1	26	26
D2	21	21

El nivel de los grupos varía en cuanto a los puntos conseguidos, *meritvärde*, en el último año de la escuela obligatoria para ser admitido en un programa de bachillerato¹⁸. Los alumnos que tienen las notas más altas en 16 diferentes asignaturas obtienen 320 puntos en total. Hay una diferencia significativa entre los grupos de este estudio. Si consideramos el promedio y la mediana, podemos constatar que el grupo A1 tiene los puntos más bajos y el grupo D1 los más altos ($p < 0,010$)¹⁹. En todos los grupos encontramos una gran variedad individual y

¹⁸ *Meritvärde* es la suma total de los puntos de cada nota que cada asignatura da al finalizar el noveno en la escuela obligatoria, y que sirve como selectividad para ser admitido en uno de los programas de bachillerato y al instituto deseado. El valor de cada nota es la siguiente: A= 20, B=17,5, C=15, D=12,5, E=10 y F=0 puntos. En el año 2012 cuando los presentes alumnos fueron admitidos la suma tope se basaba en las 16 mejores notas, en total 320 puntos. Esto cambia en el año 2014 a un total de 340 puntos si el alumno ha estudiado Lenguas Modernas y quiere añadir la nota.

¹⁹ Las estadísticas han sido elaboradas con el programa R en colaboración con el metodólogo estadístico Joost van de Weijer, de la Universidad de Lund.

podemos ver en la tabla 4.2 que el nivel máximo fluctúa entre 290 y 320 puntos entre los grupos, mientras que el nivel mínimo se extiende entre 160 y 250 puntos (véase también el diagrama B.1 en el apéndice B).

Tabla 4.2 – Puntos de valor de mérito

Grupo	Promedio	Mediana	Individuo +	Individuo -
A1	232	233	290	160
A2	269	270	315	190
B	280	283	320	250
C	247	240	320	195
D1	283	293	320	225
D2	277	283	320	180

Nivel de español al empezar Español 4

A nivel de bachillerato los alumnos estudian Español 3 el primer año y reciben una nota que representa el nivel de conocimientos que tienen al empezar Español 4, el segundo año de bachillerato. Hay una diferencia significativa entre los grupos de este estudio en el que el grupo D1 destaca con el mayor número de alumnos con la nota A, una nota que no figura ni en el grupo B ni C. El promedio más alto de las notas es del grupo D1, seguido por los grupos A2, D2, B, C y A1. Las diferencias entre los grupos es significativa ($p=0,017$), como se ve en el gráfico 4.1²⁰.

²⁰ El gráfico B.1 de las notas de Español 2 está disponible en el apéndice B.

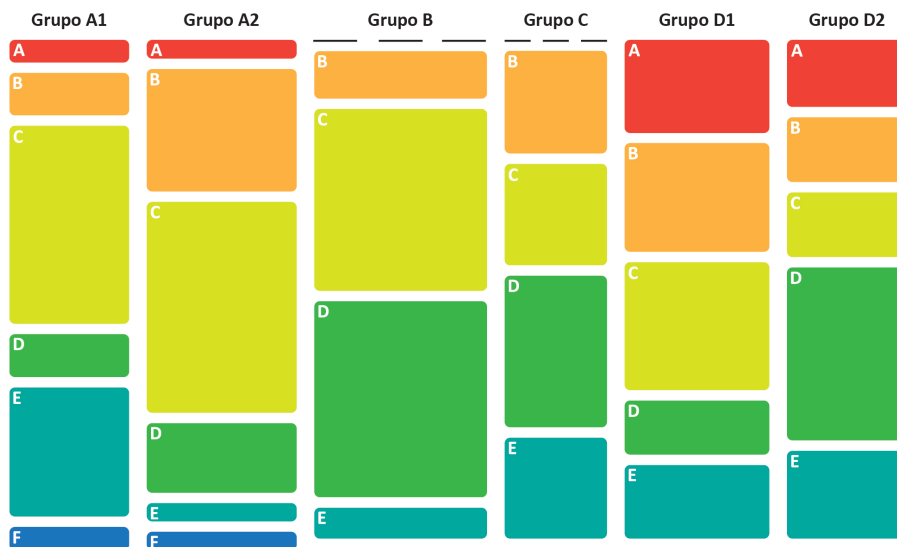


Gráfico de mosaico 4.1 – Las notas de Español 3

4.1.2 Los test

Al principio y al final del año escolar, los alumnos de los seis grupos que forman parte del estudio efectúan tres test que prueban las tres destrezas de la comprensión lectora, la comprensión auditiva y la producción escrita. El propósito de comparar los resultados es poder evaluar la evolución de los alumnos durante un año de estudios en el nivel 4. Los pre test del otoño se hicieron en el mes de septiembre de 2013 y los post test en el mes de abril de 2014, y esto fue igual en todos los grupos. La investigadora estuvo presente durante los test en todos los grupos de este estudio y fue quien hizo las copias e instruyó a los alumnos, esto para consolidar la fiabilidad de los test. Se utilizó exactamente el mismo test como pre y post test, y la razón por no usar diferentes test es para poder comparar los resultados sin que haya dudas de que uno sea más difícil que otro y para ver el avance entre los dos test con toda claridad posible. Este procedimiento ha sido importante para asegurar la fiabilidad de los datos.

4.1.2.1 La elaboración de los test

Los test de este estudio se han elaborado de forma muy cuidadosa. En cuanto a la validez del contenido, los test deben medir lo que se espera que los alumnos hayan aprendido, siguiendo el currículo nacional, a finales del nivel 4 en cada destreza medida. Puede que un aumento de tareas en los test hubiera conseguido mayor fiabilidad pero por falta de tiempo se ha tenido que reducir a un número manejable. En consecuencia, se han elegido las tareas con gran precaución para obtener la representatividad de la destreza esperada y se ha seleccionado tareas que pudieran terminarse dentro del límite temporal de dos clases al principio y dos al final del curso. En la elaboración de estos test era importante, además de un contenido adecuado, el tiempo limitado. Había que formular bien las instrucciones de cada tarea, recordando el propósito de cada una, ya que las instrucciones imprecisas y confusas pueden impedir que los estudiantes muestren lo que realmente saben. Los test tienen que ser justos y deben ser un reto tanto para el que sabe más como para el que sabe menos, lo cual es imprescindible cuando hay una gran variedad de conocimientos entre los alumnos que realizan los test.

Como se ha dicho anteriormente, los test examinan las tres destrezas de comprensión lectora, producción escrita y comprensión auditiva. La cuarta, la producción oral, no es menos importante, pero exige más tiempo del que este estudio ha permitido. Se examinan las destrezas, y no la gramática, en general, ni el vocabulario, en particular, para poder averiguar el nivel de comprensión y de producción del estudiante, el conocimiento y la aplicación, siguiendo las pautas del enfoque comunicativo. En la producción escrita el estudiante tiene que usar toda la competencia lingüística, desde la construcción de frases, el vocabulario, las estructuras gramaticales hasta diferentes estrategias. La razón es que en la escritura se usa el lenguaje en un contexto y muestra los conocimientos asimilados. Tomamos en cuenta lo que puntualiza Caroline Gipps en el artículo "Socio-Cultural Aspects of Assessment":

Isolated facts, if learned, quickly disappear from the memory because they have no meaning and do not fit into the learner's conceptual map. Knowledge learned in this way is of limited use because it is difficult for it to be applied, generalized, or retrieved (1999:372).

Examinando la producción del alumno es posible ver el lenguaje usado en un contexto práctico y lo que sabe; usar solamente test de gramática o vocabulario hubiera creado *under-construct representation*, es decir una falta de información sobre lo que se quiere que los test midan (Messick, 1996).

Entre los participantes de la Escuela de Investigación se elaboró en conjunto una parte del test de comprensión lectora y otra de producción escrita en común²¹. Estos dos test se probaron una vez en un grupo piloto para comprobar si los textos y las preguntas de las instrucciones, la comprensión lectora y los temas de la producción escrita funcionaban correctamente. Una parte del test de comprensión lectora está compuesto por textos con creciente grado de dificultad y con respuestas abiertas. La otra parte del test elaborado por la investigadora se compone de textos algo más complicados para aumentar el número de datos y para tener una base más amplia para evaluar el progreso de los alumnos.

El tema de la producción escrita *Mis vacaciones* fue elegido por ser familiar para los alumnos y por la posibilidad que proporciona de poder usar un lenguaje más o menos complejo. En las instrucciones se anima a los alumnos a variar el lenguaje y usar diferentes tiempos verbales con especial atención a los tiempos del pasado, sobre todo el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto, que se estudian en Español 3 y en Español 4. El uso de estos tiempos del pasado es algo que se considera complicado y difícil para los alumnos suecos y su dominio revela el nivel del alumno. Aquí también se añadió una parte que exige que los alumnos usen el subjuntivo, algo que se podría esperar de ellos al final de Español 4, argumentando sobre la necesidad de tener vacaciones.

La comprensión auditiva de los test se compone de un ejercicio que se utilizó al principio y al final del curso. En el post test se añadió un segundo ejercicio audiovisual.

4.1.2.2 La evaluación de los test

”The strength of a chain depends on its weakest link” (Crooks, Kane & Cohen, 1996: 280). En el artículo “Threats to the valid use of assessments”, Crooks et al. presentan un modelo con ocho eslabones que se ha usado en este estudio para validar el proceso y las diferentes partes de una evaluación (Crooks et al., 1996)²². Para estar seguro de la validez de los datos se ha comparado con las

²¹ La Escuela de Investigación de la Didáctica del Español de la Universidad de Lund, iniciada por la catedrática Inger Enkvist, está compuesta de cinco profesores de español de bachillerato que se dedican a la investigación didáctica durante 2012-2014: Henrietta Carolsson Godolakis, Marcelo Cea, Sandra Håkansson, Fernando López y Anna Ponnert.

²² El modelo de Crooks et al. para la validez de test se constituye por los siguientes ocho pasos: *administration, scoring, aggregation, generalization, extrapolation, evaluation, decision and impact*.

llamadas pruebas nacionales de apoyo que han realizado todos los grupos, precisamente al final de Español 4. Las pruebas nacionales de apoyo miden las diferentes destrezas, al igual que el pre y el post test de esta investigación²³.

Para la evaluación de la primera parte de la comprensión lectora se ha elaborado una matriz junto con una colega de la Escuela de Investigación. La clave para la segunda parte de la comprensión lectora y para la comprensión auditiva fue elaborada por la investigadora. La evaluación de la producción escrita es muy compleja, y en este caso se ha hecho en colaboración con la misma colega de la Escuela de investigación. Para elaborar los criterios de evaluación se ha explorado lo que se usa en los estudios de gran escala como en los exámenes *TOEFL* y otros ejemplos mencionados por ejemplo en *Assessing writing* de Weigle (2002). Hemos partido de lo que queremos medir, o sea, el nivel de conocimiento y el desarrollo lingüístico de español de unos grupos de alumnos del nivel 4 al principio y al final del curso. Para obtener unos criterios adecuados hemos construido una escala de nueve niveles. La evaluación ha sido holística y todas las redacciones han sido leídas como mínimo dos veces por las dos investigadoras.

Para asegurar la validez de los datos se han tomado en cuenta las experiencias de otros investigadores como Gipps (1999), Kvale y Brinkmann (2009) y Wolming (1998). Aún así, en la evaluación siempre puede haber errores en la medición de los resultados y hay que interpretar los resultados desde esta perspectiva.

4.1.3 Las entrevistas

Durante el estudio se ha hecho tres entrevistas con cada una de las cinco profesoras: la primera entrevista se hizo en octubre de 2013, la segunda en febrero de 2014 y la última y tercera en junio de 2014. El lugar de realización de las mismas ha sido en el trabajo de la entrevistada y la entrevista ha durado aproximadamente una hora cada una. Todas han sido grabadas. Las entrevistas han sido semi-estructuradas, de manera que ciertos temas han ocasionado preguntas preparadas anteriormente para ser usadas en los encuentros con las

²³ Las pruebas nacionales de apoyo de las Lenguas Modernas de *Skolverket*, al final de los cursos, no son obligatorias, pero se consideran como un apoyo para la evaluación que efectúa el profesor al alumnado. En cambio, las pruebas nacionales, de Inglés, Matemáticas y Sueco sí son obligatorias.

cinco profesoras. A lo largo de las entrevistas ha sido posible cambiar el orden de las preguntas, evitar algunas que ya fueron contestadas por el informante o añadir alguna para aclarar el tema o una respuesta (Kvale & Brinkmann, 2009). Las entrevistas constituirán parte del análisis cualitativo de este estudio.

4.1.4 Las observaciones en clase

Durante cinco ocasiones en cada grupo se observó la realización de clases de español. Para no llamar la atención durante las observaciones, la investigadora ha preferido usar bolígrafo y papel en lugar de ordenador, vídeo o grabadora. En cualquier caso, se elija lo que se elija, siempre se pierde algo y hemos procurado anotar todo lo que se ha hecho y dicho en clase, sobre todo por parte de las profesoras y en parte por los alumnos. Estos apuntes se han pasado a limpio poco después de las clases. La meta de la investigadora ha sido hacerse lo más invisible posible, sentándose en la parte de atrás de las salas. Es difícil saber cuánto influye la forma de actuar en el aula, tanto de los alumnos como de las profesoras, y si hay grandes diferencias entre las clases que se observan o no. Partimos de que nuestra presencia no ha cambiado la forma de trabajar por parte de las implicadas en el estudio, ya que llevan varios años trabajando como profesoras, ni tampoco de los alumnos.

En las observaciones y las descripciones de las clases de las profesoras se puede observar ciertos temas en común que son: cómo se introduce la clase, cómo se finaliza la clase, el idioma usado tanto por profesoras como por alumnos, el tiempo que ocupa la profesora y los alumnos en hablar, el material, el tipo de ejercicios para practicar las cuatro destrezas, repaso de gramática y vocabulario, los deberes, el uso de las TIC, colaboración entre los alumnos y alumno-profesora, la presencia de la profesora y su forma de actuar, el clima de trabajo y el ambiente y el diseño de la sala de clase. Además se ha estudiado el material como los libros de texto, las pruebas y los proyectos. Cada grupo recibe entre 96 o 90 horas durante un curso, y cada clase tiene que ser diseñada, o sea tener una meta fija y un plan de contenido y tareas para alcanzar los objetivos planteados. Las observaciones representan una selección de todas esas clases diseñadas para el trabajo en el aula.

En las observaciones se examinaron en particular cuatro componentes: *el idioma hablado* en clase, tanto por las profesoras como por los alumnos, *el contenido* en cuanto al material usado y las formas de trabajar, *la evaluación*, o sea el tipo de exámenes en las que se basan las notas al final del curso y, finalmente, *las distracciones* de los alumnos. Al empezar el estudio y planificando

el enfoque de las observaciones no estaba presente el asunto del comportamiento de los alumnos y de las distracciones en clase, como el móvil y el ordenador, pero las observaciones efectuadas hicieron imprescindible tomar en cuenta esta conducta, razón por la que se ha incluido en el estudio. Al final, la parte de la evaluación se ha dejado aparte por ser un tema que merece su propio estudio.

4.1.5 El papel de la investigadora y la ética

Como profesora de español y ciencias sociales desde hace muchos años en la enseñanza secundaria, la investigadora tiene un interés natural y una curiosidad por la enseñanza y por el aprendizaje, así como por la eficacia en el aula. La pasión por las asignaturas, el encuentro con los alumnos y el desarrollo de conocimientos y destrezas por parte de los alumnos durante un curso es lo que la ha llevado a esta investigación. Por su propia experiencia comprende lo que está sucediendo y se da cuenta de fenómenos que para alguien que desconoce el mundo de la enseñanza pasarían desapercibidas. Por otro lado, como bien describe Wragg (2012), por esa misma experiencia llega con conocimientos e ideas previos y tiene que observar conscientemente a través de esta neblina, teniendo en cuenta el riesgo de sesgo: “We often interpret events as we wish to see them, not as they are” (Wragg, 2012: 51).

El doble papel de profesora e investigadora puede haber abierto las puertas de estas cinco profesoras. Sin embargo, es necesario hacerlo siempre con precaución y tratando de mantener respeto y cierta distancia en cuanto a la investigación. En el caso de una de las informantes es una colega cuya forma de trabajar y pensar era familiar para la investigadora, aunque el papel de investigadora significa descubrir nuevas perspectivas y profundizar también en este caso. La intención en todas las observaciones y entrevistas es ser lo más objetiva posible.

La participación en la investigación por parte de las profesoras es libre y siempre les ha sido posible interrumpirla. Los alumnos de cada grupo han sido informados sobre el propósito del estudio, según las recomendaciones de *Vetenskapsrådet* (Hermerén, 2011). Los datos se han analizado de manera respetuosa y siempre han sido tratados con la mayor objetividad posible. Tanto las profesoras y los institutos como los grupos aparecen de forma anónima en el estudio.

En resumen podemos constatar que el análisis comparativo se hará partiendo de los datos empíricos: datos de las entrevistas y de las observaciones de clase y los resultados de los test. Las entrevistas representan las perspectivas de

las profesoras, de cómo ellas interpretan el trabajo en el aula, mientras que las observaciones de clase representan una realidad *in situ*, siempre consciente de que las preguntas igual que las observaciones son efectuadas y posteriormente interpretadas desde la perspectiva de investigadora.

5. EL ESTUDIO EMPÍRICO

Para explorar cómo las profesoras aplican el enfoque comunicativo la parte central de esta investigación es la parte empírica que consiste en las observaciones de clase de cada profesora que forma parte de la investigación y en las entrevistas con las mismas profesoras sobre su trabajo en el aula. Se han hecho en total 30 observaciones de clase, cinco en cada grupo, más cuatro clases por grupo dedicadas a los test y tres entrevistas con cada profesora. También se ha tomado nota de material y documentos, así como la planificación del curso, los libros de texto y las pruebas. Dichas observaciones se presentarán aquí dividiendo los registros de las observaciones por profesora y grupo. Los comentarios sacados de las entrevistas se añadirán para explicar la visión y las reflexiones que han hecho las profesoras sobre los temas observados. Finalmente se presentará la visión de la enseñanza de las cinco profesoras.

5.1 Presentación de las observaciones

Durante un año escolar se han realizado cinco observaciones de clase en cada uno de los seis grupos, en total 30 clases. Durante una clase de 70 a 90 minutos se observa una gran cantidad de datos. Empezamos la comparación con las condiciones previas y seguiremos con los temas clave de observación en clase.

5.1.1 Las condiciones previas

Tabla 5.1 – La formación y la experiencia de cada profesora

Profesoras	Formación de profesor	Años como profesora
Alicia	X	23
Beatriz	X	4
Celia	X	17
Disa	X	2
Daniela	X	16

Todas las profesoras tienen la misma formación docente; la diferencia entre ellas es la experiencia en la enseñanza. La más joven, con solo dos años ejerciendo la profesión, al final del curso observado, es Disa del grupo D1, y la que lleva más años trabajando de profesora es Alicia de los grupos A1 y A2, con 23 años.

Tabla 5.2 – Factores externos del curso y los grupos

Grupo	Diseño Curricular Español 4	Horas de clase	Clases por semana	Número de alumnos	Alumnos nuevos para la profesora
A1	X	90	2 x 80 min	24	X
A2	X	90	2 x 80 min	26	X
B	X	90	1 x 70 min 1 x 75 min	30	X
C	X	90	2 x 80 min	18	X
D1	X	96	2 x 90 min	26	X
D2	X	96	2 x 90 min	21	X

Como podemos ver en la tabla 5.2, hay una diferencia de horas de clase durante el año escolar entre los grupos para realizar el mismo curso de Español 4 de cien créditos. Los grupos D1 y D2 disponen del mayor número de clases para el curso, 96 horas, mientras que los demás grupos disponen 90 horas. Todos los grupos tienen clase dos veces a la semana con una variedad entre 70 minutos por clase, como en el caso del grupo B, hasta 90 minutos por clase en los dos grupos D1 y D2. El número de alumnos también se diferencia; el grupo B es el más grande con 30 alumnos y el grupo C el más pequeño con 18 alumnos. En general un grupo de estudiantes de idiomas en los institutos que participan en este estudio no suele ser superior a los 32 alumnos. Si miramos el progreso de Español 3 a Español 4, en cuanto a la composición de los grupos, podemos ver que todas las profesoras se enfrentan a un nuevo grupo cuando empieza el curso. Puede haber algún alumno de un antiguo Español 3 de la misma profesora o ninguno. Cabe destacar que en el grupo A1, Alicia también tiene que atender a tres alumnos que están haciendo otro curso, Español 5, y en el grupo A2, a tres alumnos que estudian el curso Español 3.

En cuanto a las TIC, los alumnos de todos los grupos tienen su propio ordenador portátil, igual que las profesoras. La diferencia entre los institutos es el tiempo que llevan formando parte del proyecto *uno a uno* y, como consecuencia de ello, la experiencia de las profesoras en el uso del ordenador en

la enseñanza²⁴. Todas las aulas tienen un proyector en el techo que puede ser usado en clase. En cuanto al diseño del aula podemos ver cómo todas las aulas, menos una, se parecen con las mesas colocadas en filas, una tras otra, haciendo que los alumnos miren la pizarra y al profesor. La excepción es el aula del grupo D2 en el que los profesores de idiomas han podido influir en el diseño, para facilitar el trabajo comunicativo, y donde hay cuatro mesas redondas, tres mesas bar más altas y cuadradas a lo largo de la pared de atrás de color turquesa, una pared con ventanas hacia el patio del instituto y una puerta de cristal de entrada desde el pasillo. Otra puerta de cristal conduce desde el aula a una habitación que se usa para el trabajo individual o en grupo con mesas redondas y con sillones y una mesa alargada con sillas a lo largo de las ventanas.

En resumen hay una mayor diferencia entre el número de alumnos entre los grupos y la experiencia de las profesoras mientras que la cantidad de horas de clase son similares con la excepción de los grupos D1 y D2 que tienen acceso a 6 horas más de clase que los demás.

5.1.2 La enseñanza y el trabajo en el aula

Como se ha dicho, el trabajo en el aula, la enseñanza y el aprendizaje de un idioma es complejo y contiene gran cantidad de factores de los cuales aquí se va a examinar cuatro:

1. El idioma hablado en clase
2. El material usado
3. Las formas de trabajar
4. Las distracciones del alumno en clase

El idioma hablado en clase se ha estudiado por otros autores y se acentúa tanto en el Diseño Curricular como en el enfoque comunicativo, y se considera como un factor de importancia para los resultados y aún así de insuficiente uso por Skolinspektionen (2010) y Skolverket (2012b) en el aula sueca (Ellis & Shintani, 2014; Richards & Lockhart, 2008). El material usado y las formas de trabajar constituyen la base en la que la enseñanza y el trabajo en el aula se fundamenta (Ellis & Shintani, 2014; Muijs & Reynolds, 2005; Richards &

²⁴ El proyecto *uno a uno* es una inversión que se hace en varios municipios y colegios de Suecia para que todos alumnos tengan su propio ordenador portátil para usarlo en la enseñanza y en el aprendizaje.

Lockhart, 2008). Por ser imprescindibles en toda enseñanza nos interesa observarlos. Rod Ellis (2005) presenta perspectivas de varias investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en el aula, por ejemplo el trabajo en grupos pequeños, la aptitud lingüística, la motivación, y enumera diez principios generales para una enseñanza efectiva (véase Ellis, 2005). Las distracciones del alumno eran de una dignidad difícil de ignorar y su estudio podría aportar explicaciones a los resultados del estudio (Grönlund, Andersson & Wiklund, 2014; McCoy, 2013; Muijs & Reynolds, 2005; Tallvid, 2010).

5.1.2.1 El idioma hablado en clase

El idioma usado por parte de las profesoras en el aula es en todos los casos del presente estudio una combinación de español y sueco, con una preeminencia por el uso del uno sobre el otro. Normalmente todas las clases empiezan con la bienvenida en español, para luego variar considerablemente. Los repasos de gramática que tratan de explicar reglas se hacen en sueco en todos los grupos, menos en el grupo de Disa donde se explica tanto en español como en sueco. Aquí se presentan las observaciones del idioma usado en clase con los comentarios de las profesoras sobre el tema. Si miramos la tabla 5.3 nos podemos hacer una idea del equilibrio entre el uso de los dos idiomas.

Tabla 5.3 – El idioma hablado por las profesoras

Profesoras	Español > Sueco	Español - Sueco	Español < Sueco
Alicia			X
Beatriz		X	
Celia			X
Disa	X		
Daniela	X		

Alicia grupos A1 y A2

El trabajo en los grupos A1 y A2 es dirigido por Alicia quien dice querer usar el tiempo de forma efectiva y, por eso, da las instrucciones en sueco en vez de en español. Aquí los alumnos pierden la posibilidad de recibir *input* en español, algo que probablemente tampoco reciben fuera del aula. También la gramática se explica en sueco. Los alumnos de Alicia hablan muy poco español y hay oportunidades para practicar, por ejemplo al leer los capítulos del libro en una de las observaciones, pero que no se hace, probablemente para no perder el tiempo. En los encuentros para hablar sobre el libro *La música del viento*, Alicia

habla gran parte de la clase y varios alumnos, de los que se han preparado en casa, leen sus respuestas en voz alta en vez de conversar o contestan brevemente. El resumen de lo que ha sucedido en los capítulos que han leído se hace en sueco, los nuevos capítulos se leen en español y se traducen al sueco en voz alta por Alicia. En cada clase hay alumnos que salen sin haber expresado ni una palabra en español. Durante las clases, Alicia habla español al iniciar la clase y cuando hace preguntas sobre un texto o una tarea auditiva o en diferentes exclamaciones. Cuando circula entre los alumnos habla en sueco con ellos y en algunos casos cuando usa el español hace una traducción inmediata al sueco. Alicia dice que intenta dar las instrucciones en español pero por si alguien no entiende suele traducirlo y esto podría llevar a que los alumnos no se esfuercen.

Beatriz grupo B

En la primera observación, el español domina la clase de Beatriz, pero en las restantes se observa una mezcla entre sueco y español. La gramática se presenta en sueco y en varias situaciones Beatriz traduce al sueco lo que dice, por ejemplo cuando da instrucciones. Cuando responde a las preguntas de los alumnos alterna entre los dos idiomas. Hay un equilibrio entre el tiempo que habla ella y los alumnos excepto en los repases de gramática. Ella misma es consciente de que ha usado mucho el sueco en este grupo, aunque intenta lo más posible hablarles en español, pero depende del grupo. Probablemente se trata de una toma de decisiones sobre el riesgo de que algunos no comprendan o esperar que en estos casos ellos avisen.

Celia grupo C

Celia introduce las clases en español, pero al poco tiempo empieza a hablar en sueco dando tanto instrucciones como explicaciones de gramática e insertando frases en español de vez en cuando. Los alumnos contestan brevemente a preguntas y varios de ellos no dicen nada durante las clases. Es obvio que la ambición de Celia es hablar español, pero probablemente para asegurarse de que el grupo se entere da preferencia al sueco. Celia mezcla el sueco y el español cuando explica palabras. En algún caso ejemplifica usando un objeto, en otros usando sinónimos o traduciendo al sueco. Ella explica que usa mucho el sueco para que los alumnos no se queden atrás, a veces pone las instrucciones en español en la pizarra ya que están en sueco en el libro de texto. Piensa que los alumnos hablaron muy poco en clase y explica que cuando hacen un ejercicio no expresan más de lo necesario sin ver la posibilidad de poder practicar más. A pesar de ser la profesora nativa no es la que más usa el español en clase.

Disa grupo D1

Disa habla en español la mayor parte del tiempo en clase con alguna excepción y, cuando explica gramática, lo hace tanto en español como en sueco. Insiste constantemente en que los alumnos le hablen en español y que lo hagan entre ellos. Piensa que es mejor hablar en español todo el tiempo, pero que si son cosas excesivamente importantes, las traduce al sueco.

Daniela grupo D2

Daniela también utiliza el español excepto cuando explica la gramática y en un par de ocasiones cuando habla con unos alumnos individualmente. Según afirma ella misma, prefiere expresarse en español en clase y es algo que funciona mejor o peor dependiendo del grupo que tenga, ya que algunos alumnos toman la oportunidad para conversar en español y otros no.

El idioma hablado por los alumnos en clase

Los alumnos hablan español cuando hacen ejercicios que les obliguen a hacerlo. Entre los ejercicios, hablan en sueco, tanto sobre lo que tiene que ver con las clases de español como cuando hablan de otras cosas privadas. Durante las treinta observaciones solo se anotaron tres excepciones. Una fue en el grupo de Disa cuando unos alumnos estaban trabajando con unos capítulos de un libro y continuaron hablando en español entre ellos, aunque se trataba de cosas fuera del ámbito de la clase de español. En el grupo de Daniela, un grupo habla español entre ellos cuando están trabajando con un programa de televisión y en otra ocasión dos alumnos trabajando con el proyecto individual hablan también en español. En los casos de comprensión oral, normalmente los alumnos de los diferentes grupos contestan en español, con alguna excepción cuando el alumno pide responder en sueco. En las directrices de *Skolverket* se resalta el uso de la lengua meta en clase y la impresión en la observaciones es que todas las profesoras tienen la ambición, pero renuncian a ello por la posibilidad de que alguien no comprenda y caen en la tentación de volver al sueco.

En resumen, Disa y Daniela son las dos profesoras que no se desvían y usan español decididamente en clase. Podría ser porque los grupos tienen un cierto nivel de conocimientos y lo manejan, pero también hay excepciones individuales como en todos los grupos y por ejemplo en el grupo de Daniela había seis o siete alumnos que al principio del curso corrían el riesgo de no ser aprobados. Beatriz mantiene un equilibrio entre los dos idiomas mientras que Alicia y Celia tienden a usar más sueco que español. En cuanto a los repases de gramática, las profesoras están de acuerdo de que no se trata de usar el idioma

sino de entenderlo y que esto se hace dando prioridad a la lengua materna. Disa es la excepción que intenta explicar en los dos idiomas.

5.1.2.2 El material usado en clase

Cuando el curso empieza los alumnos reciben libros que se usan durante todo, o parte, del curso Español 4. En los grupos A1, A2, B y C hay un libro de texto como base que incluye textos, glosarios, gramática y ejercicios, mientras que en los grupos D1 y D2 se ha optado por usar tres diferentes: un libro de lectura, un segundo de gramática y un tercero de ejercicios. En los últimos dos grupos también el uso de material auténtico es frecuente. Como material auténtico, nos referimos aquí a todo lo que se produce para contextos fuera del ámbito escolar, por ejemplo: música, noticias, documentales, blogs y películas. En los otros grupos, el material auténtico se usa únicamente en una o dos ocasiones durante el curso. Todas las profesoras usan la plataforma digital del instituto de forma variada para poner diferentes documentos al servicio del alumno como la planificación del curso, ejercicios, enlaces, etc. En la siguiente tabla 5.4, se muestra una imagen del material que sirve de base en el curso de cada grupo.

Tabla 5.4 – El material de base en los grupos

Grupo	Libro de texto (gramática y ejercicios incluidos)	Libro de lectura	Libro de gramática	Libro de ejercicios	Material auténtico (de frecuente uso)
A1	X	X			
A2	X	X			
B	X				
C	X				
D1		X	X	X	X
D2		X	X	X	X

Grupo A1

Para el curso se usa como base el libro de texto *Caminando 4*, publicado en el 2011. Además, durante la primavera, se lee el libro de lectura graduada *La música del viento* de Jordi Sierra i Fabra. En la segunda observación leen un texto sobre la Guerra Civil en sueco y otro sobre la película *El laberinto del fauno* en español extraído del libro *Caminando 3*. En la tercera observación hablan sobre ocho capítulos en el libro *La música del viento* y trabajan con dos tareas de vocabulario y traducción en una hoja sacada del libro *¡Traduce!*. En la cuarta

observación trabajan con una tarea de vocabulario y una de traducción del mismo libro *¡Traduce!*. En la quinta observación trabajan con una tarea copiada del libro *¡Repasa tú gramática!* sobre los complementos directos e indirectos, y al final, con el libro *La música del viento*.

Grupo A2

Para el curso se usa como base, igual que en el grupo paralelo A1, el libro de texto *Caminando 4* publicado en el 2011. Además durante la primavera se lee el libro de lectura graduada *La música del viento* de Jordi Sierra i Fabra. En la primera observación se escucha un programa de radio de la página web UR, una cadena educativa estatal de la radio y televisión sueca. En la tercera observación hacen una comprensión oral del libro *Liders övningar i spanska*. En la cuarta observación hablan sobre unos capítulos del libro *La música del viento* y hacen dos ejercicios de traducción y vocabulario copiados del libro *¡Traduce!* En la quinta observación trabajan con ejercicios extraídos del libro *¡Repasa tú gramática!* y con el libro *La música del viento*.

Grupo B

El grupo B usa el libro de texto *Alegría paso 4*, publicado en el 2012. En la primera observación se explica palabras que vienen del primer capítulo del libro presentadas en la pantalla y el ejercicio de comprensión oral está sacado de un libro de ejercicios llamado *Super Spanska hörövningar*. En la segunda observación hacen unos ejercicios que ven en la pantalla y después trabajan con el libro de texto. En la tercera observación hablan sobre el contenido de un texto del libro de texto y hacen un ejercicio de comprensión oral también del libro de texto. En la quinta observación trabajan con una comprensión oral del libro de texto.

Grupo C

En este grupo C se usa como base el libro *La Plaza 4*, publicado en 2013. Hay una página web perteneciente al libro de texto con más ejercicios. En las clases observadas se trabaja sobre todo con textos y ejercicios del libro y, en alguna ocasión, con ejercicios de gramática en forma de documentos en la página del grupo de la plataforma digital.

Grupo D1

Los alumnos reciben dos libros de apoyo para el curso, que son *Modern Spansk Grammatik* y el libro de ejercicios *Practicando*, además tienen acceso gratuito al diccionario español-sueco de *Norstedts* en la red. Durante el otoño el libro base

es uno sobre la detective Lola Lago que lleva un CD, por lo demás es material auténtico. En las observaciones una y dos usan ejercicios que ha creado Disa o que ella misma ha usado como estudiante de español en España. En la primera observación trabajan con vocabulario y expresiones en la página quizlet.com y escuchan una canción de Calle 13 en *Spotify*. En la segunda observación ven un vídeo dramatizado sobre *Lola Lago* en YouTube. En la tercera observación usan material de Wikipedia y escuchan la canción *537 CUBA* de Orishas en *Spotify*. En la cuarta ven series de televisión en rtve.es y buscan información en la red sobre temas individuales del mundo hispano. En la quinta miran recetas en español en la red.

Grupo D2

Igual que el grupo de D1, los alumnos reciben dos libros de apoyo para el curso, que son *Modern Spansk Grammatik* y el libro de ejercicios *Practicando*, además del diccionario español-sueco de *Norstedts* en la red. Durante el otoño el libro base es uno sobre la detective *Lola Lago* que lleva un CD, todo lo demás es material auténtico. En la primera clase observada trabajan con el libro sobre *Lola Lago* y en la segunda ven un programa en YouTube de *El club de la comedia*. En la tercera observación miran y trabajan con el documental *Reportaje en Calvados Cosita Buena*, en la cuarta escuchan una canción de *Lagarto Amarillo* en *Spotify* y en la quinta hacen un dictado del libro *España: historia, literatura y arte* y trabajan con información histórica que han encontrado en la red.

Una comparación y discusión del material usado en clase

Los grupos A1, A2, B y C usan un libro de texto como base pero también leen extractos de otros, en combinación con copias de libros de ejercicios, mientras que los grupos D1 y D2 usan un libro de lectura graduada, un libro de ejercicios, un libro de gramática y un diccionario en la red y, por lo demás, material no adaptado a la enseñanza de una LE (en adelante, “material auténtico”), como documentales, cortometrajes, música, textos de periódicos, extractos de libros, blogs, etc. Cuando Alicia y Beatriz eligen un texto alternativo también este es sacado de un libro de texto, a veces del nivel español 3 y otras de español 4. Intentan adaptar el contenido del texto a un elemento gramatical o en una ocasión al tema de la Guerra Civil española. Añaden tareas auditivas de libros extra y ejercicios de gramática o de traducción en el caso de Alicia. Celia usa un libro nuevo durante el curso y está decidida a seguir el libro según lo permita el tiempo para averiguar cómo funciona. Las tres usan material de *UR*, una cadena de televisión educativa sueca, y tanto Alicia como Beatriz usan en

una ocasión un artículo de un periódico español. Además, los alumnos de Alicia leen un libro de lectura graduada, durante el segundo semestre, que discuten oralmente. Alicia y Beatriz proyectan una película para sus alumnos y en una ocasión los alumnos de Beatriz trabajan con un documental auténtico. Disa y Daniela cooperan durante todo el curso, todas las semanas, buscando e intercambiando material y de esa forma les es posible encontrar material auténtico adecuado al nivel de los estudiantes a pesar de que es una tarea que consume mucho tiempo. Al principio del curso los alumnos además reciben un documento de *bienvenida* que es común para todos los cursos del mismo nivel con el plan, el contenido y los requisitos del curso. Alicia comenta que, anteriormente, tuvo una colega con la que intercambiaba ideas más a menudo pero ya no tanto. Beatriz discute el contenido y las formas de trabajar con sus colegas de vez en cuando y Celia lo hace alguna vez pero no con frecuencia.

Alicia está satisfecha con el libro de texto porque da estructura y claridad a los alumnos y aprecia la parte gramatical integrada. Beatriz piensa al principio del curso que no va a trabajar mucho con el libro de texto, pero al final es ese tipo de textos que estudian. Para Celia no es necesario trabajar con un libro de texto pero añade que puede ser complicado encontrar material para el profesor y que los alumnos desean tener un libro de texto por cuestión de seguridad. La ventaja de tener el libro en forma digital también es que los alumnos pueden trabajar en casa, aunque en general no lo hacen, según Celia, y que hay ejercicios extra. Al mismo tiempo dice que una puede sentir que sigue las ideas de otra persona y que eso puede frenar la propia creatividad. También los alumnos de Beatriz tienen acceso a una versión digital del libro de texto.

Disa opina que es más divertido y real cuando los alumnos experimentan una necesidad de comunicarse y quieren saber lo que va a pasar cuando leen el libro en contraste con un texto de un libro de texto que no tiene sentido para los alumnos. Daniela explica que aunque la lectura graduada no sea una novela auténtica, es un buen recurso puesto que sería demasiado difícil para los alumnos leer una novela no adaptada: es un puente que les lleva a un lenguaje más natural y al trabajo con un material auténtico, sobre todo, durante el segundo semestre. Tanto la gramática como las palabras y las expresiones se aprenden en un contexto porque son necesarios para comprender. Daniela piensa que los libros de texto tienen una buena función en los niveles inferiores para que los alumnos sigan una vía preestablecida, pero que alguna vez hay que abrirse al mundo real para que en el futuro puedan usarlo en viajes o para estudiar español en la universidad donde se lee una novela ya en el primer mes del curso además de artículos de periódicos. Además está convencida, igual que

Disa, de que es importante que los alumnos se sientan motivados y animados para esforzarse a aprender. Si el contenido y las tareas representan la vida real, el mundo hispano entra en las aulas ya que vivimos en Suecia y no podemos salir a la calle para practicar español, dice Daniela. Además, así se cumple de forma natural con la meta del conocimiento cultural del currículo. Disa está convencida de que para los alumnos más flojos no es necesario usar libros de texto porque probablemente tendrían los mismos problemas, por eso prefiere facilitar y apoyarles en el trabajo con el material auténtico.

En resumen, se puede ver que tres de las profesoras trabajan de forma parecida usando material adaptado a la enseñanza. Para ellas el hecho de que ya haya material seleccionado es una ventaja y les ahorra tiempo. Dos de las profesoras tienen un concepto diferente, buscando y empleando material no adaptado. Lo hacen porque prepara mejor a los alumnos para la vida fuera del aula, y pueden hacerlo porque colaboran.

5.1.2.3 Las formas de trabajar

Las observaciones sobre las formas de trabajar trazan una imagen de cómo se trabaja en clase y las entrevistas con las profesoras añaden explicaciones a las ideas subyacentes, además de aportar más detalles sobre el trabajo durante el curso. Partiendo del contenido de cada clase, el material observado se ha sistematizado en las siguientes categorías: la gramática, el vocabulario, las tareas y la práctica de las cuatro destrezas: leer, escribir, escuchar y hablar, y se ubican en el apéndice. (véase apéndices C, D y E)²⁵.

Alicia y Daniela describen el curso de Español 4 como más libre después de haber trabajado en el curso de Español 3 con repasos para igualar al grupo, y Alicia añade la comparación con los estudios de inglés. Todas las profesoras vuelven a trabajar con el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto durante la primera parte del curso. A continuación trabajan con el futuro simple, el condicional, el imperativo y el subjuntivo. Tanto Beatriz como Celia piensan

²⁵ En el apéndice G se presentan las clases observadas partiendo de las formas de trabajar para ilustrar la didáctica aplicada por cada profesora. Primero se encuentra un resumen del contenido de cada clase observada, por grupo, con el propósito de dar una idea del punto de partida de las presentes observaciones. También se presenta la tarea para la próxima clase en los casos en los que haya una en la misma tabla.

que este nivel exige más a los alumnos, puesto que los textos cambian al tratar temas más complicados y las profesoras necesitan explicar más hablando y escribiendo. Celia habla de que, en cuanto al contenido, hay una libertad total mientras una esté segura de qué métodos usar, pero al final recurre al uso de un libro de texto para complacer a los alumnos más flojos y para tener menos trabajo. Es una paradoja tener libertad y no aprovecharla, dice Celia.

Alicia

Alicia piensa que su enseñanza es más bien tradicional para mantener el orden en clase y que la estructura y la rutina es importante. Los deberes son para el mismo día de cada semana y la profesora tiene un sistema de control de vocabulario de las veinte palabras que cada alumno escoge individualmente. La parte oral le parece difícil de llevar a cabo porque si ella quiere escuchar a ciertos alumnos, los demás necesitan hacer otra cosa y en general esto significa un caos en clase. Tampoco le interesan las presentaciones por parte de los alumnos delante del grupo porque opina que simplemente leen en voz alta y la mayoría no entiende. En algunas ocasiones responden a preguntas y discuten en parejas, pero Alicia tiene la experiencia de que terminan muy rápido. Cuando escriben, lo hacen sobre temas que han trabajado en los textos del libro o sobre una película que han visto. Antes de ver la película, *El laberinto del fauno*, el grupo A1 se preparó con unas preguntas de un manual e hicieron un resumen del texto sobre la película. El grupo A2 tuvo una discusión oral después de ver la película *Mary Full of Grace*. En uno de los ejercicios para practicar el uso del pasado, los alumnos escribieron un texto en el que en la primera versión tenían que usar el pretérito indefinido y en la segunda el imperfecto. Tanto Alicia como los compañeros de clase evaluaron los textos para que, de esa forma, aprendieran el nivel que se exige en el curso. En dos clases de observación el grupo de Alicia hizo ejercicios de comprensión auditiva, primero leyeron las preguntas y se explicaron palabras difíciles en la pizarra, después escucharon y, finalmente, repasaron las respuestas juntos con Alicia.

En las observaciones de clase se ve con toda claridad el modelo estructurado que Alicia dice seguir en las entrevistas, y se observa su intención de no perder el control ni el tiempo. Las pruebas de control tratan de vocabulario o gramática, y es opcional hacerlos. Las entregas de las listas de palabras se repiten igual que los ejercicios de resumir textos en diez frases, traducir frases, rellenar huecos en ejercicios de gramática, combinar palabras y leer textos y, a continuación, responder a preguntas. En las observaciones podemos ver cómo se trabaja con las cuatro destrezas, *leer, escribir, escuchar y hablar*, y en el grupo A1

de Alicia se leen textos en una ocasión, se escribe en dos, se escucha un texto una vez y se habla en tres de las observaciones. En el grupo A2 se lee en una observación, se escribe en dos, se escuchan textos o se hacen comprensiones auditivas en tres y se habla en dos observaciones. El libro de lectura graduada se prepara en casa con la ayuda de unas preguntas y las respuestas se presentan en clase, en el que el grupo se divide en dos y el trabajo es dirigido por Alicia. Al final de las clases sobre el libro los alumnos se dividen en grupos más pequeños para discutir tres preguntas más generales sobre el tema del libro. Según Alicia, los alumnos reciben mucha ayuda con la comprensión del libro ya que ella lee el texto en voz alta y les resume el contenido en sueco. El propósito de leer el libro graduado es practicar el ejercicio oral y la comprensión lectora durante las cuatro clases que se dedican a ello.

Los repasos de gramática en la pizarra son seguidos de ejercicios en los que hay que rellenar huecos. En las clases observadas, se trabaja sobre todo individualmente o en toda la clase excepto en las dos ocasiones del grupo A1 y en dos del grupo A2 en las que se discuten tres preguntas del libro graduado. Durante el curso no hubo ningún contacto con personas del mundo hispano. Queda clara la forma de trabajar y lo que deben hacer los alumnos. Varios alumnos leen sus respuestas y es evidente que les falta la costumbre de hablar. Alicia no dirige la palabra a los alumnos que no levantan la mano. Al empezar la clase Alicia presenta lo que se hará pero no siempre reúne a los alumnos al final de clase. Alicia aclara que en cuanto a la influencia de los alumnos en las formas de trabajar, ella les hace caso si tienen una propuesta buena, pero que principalmente es ella la que decide el plan del curso.

Beatriz

En las observaciones, Beatriz hace repasos de gramática con la ayuda de varios PowerPoint en los que incluye ejercicios orales para practicar durante el repaso para activar e incluir a los alumnos. Además los alumnos hacen ejercicios de rellenar huecos de gramática, leen y traducen textos, hacen varios ejercicios en parejas que están en el libro de texto, escuchan ejercicios auditivos y trabajan con textos de diferentes libros de texto. Leen textos en dos de las observaciones y se hacen comprensiones orales y ejercicios orales en las cinco observaciones, sin embargo no escriben en ninguna ocasión. En una clase de observación cada alumno del grupo de Beatriz realiza un proyecto oral en el que presentan un país hispanohablante, fingiendo que organizan un viaje a unos clientes, lo cual se graba y se deja en la plataforma digital. En cuanto a la comunicación oral en actividades en clase, lo intenta efectuar continuamente pero no ha llegado a que

se comuniquen fuera de las tareas dirigidas. Los alumnos tienen una lista de vocabulario individual a la que van añadiendo nuevas palabras. Hay un equilibrio entre el trabajo individual, en parejas y con todo el grupo de alumnos en las clases observadas de Beatriz. Las formas variadas hacen que los alumnos tengan posibilidad de participar activamente. En las clases no hay ningún contacto con personas del mundo hispano.

Durante el curso, los alumnos de Beatriz escribieron varios mensajes electrónicos ficticios, primero a un estudiante español en el que se presentan y, en otra ocasión, para dar consejos a un grupo de estudiantes españoles que vendrían de visita. Según Beatriz, los alumnos reciben continuamente tareas para escribir, ella señala los errores y los alumnos entregan una nueva versión. Los alumnos pueden escribir juntos en una aplicación de *Google*, leer, discutir y darse retroalimentación, de esa forma ella reduce el trabajo que supone tener 30 alumnos. Otro ejercicio fue repasar cuentos juntos, discutir juntos, rellenar los verbos que faltaban y crear cuentos propios en grupos pequeños, primero oral y luego por escrito. Cuando miraron la película *El laberinto del fauno* empezaron con la primera parte y en casa respondieron a preguntas sobre la película, y después de ver la segunda parte discutieron el contenido en clase. Cuando vieron, individualmente, el documental *La selva amazónica* tuvieron que escribir los primeros dos minutos para comparar con la transcripción. Otro proyecto para practicar la producción oral y escrita fue grabar una película para un festival de cortometrajes trabajando en grupos de 2 a 6 alumnos. Según Beatriz, los alumnos estaban muy entusiastas al comienzo y trabajaron mucho con la gramática y los textos pero, la falta de tiempo fue un obstáculo. Los alumnos de Beatriz pueden en parte influir en las formas de trabajar, por ejemplo si quieren escribir o hablar, pero no en el contenido.

Celia

En las observaciones vemos que Celia siempre escribe en la pizarra lo que harán durante la clase. La mayor parte de las clases observadas se dedican a ejercicios de gramática y vocabulario, de los cuales varios se hacen en común en la pizarra. Ella intenta continuamente en clase explicarles nuevas palabras, tanto en español y sueco, por ejemplo usando gestos. Leen los textos del manual y, con un par de preguntas, Celia controla la comprensión, pero son pocos los alumnos que participan en la conversación. Los textos que el grupo estudia pueden tratar el tema de viajar o cómo expresar opiniones y sentimientos. Algún ejercicio se hace en parejas o individualmente pero el trabajo de los alumnos avanza lentamente y en las observaciones nunca llegan a cumplir todas las tareas. En una observación

Celia individualiza el trabajo para que cada alumno repase lo que no aprobó en la última prueba. En cuanto a las cuatro destrezas, leen un texto en una de las observaciones, escriben en otra, no realizan ninguna comprensión auditiva y hacen ejercicios orales en cuatro. Celia les anima a hacer los ejercicios de comprensión auditiva del libro de texto individualmente en casa o con auriculares en clase. El trabajo en las clases observadas se realiza sobre todo en el grupo grande, alguna vez de forma individual y en dos ocasiones en parejas.

Durante el curso Celia deja que los alumnos, por ejemplo, escriban oraciones con el vocabulario de un texto que han estudiado en el manual, pero no se usa el método de proceso basado en escritura en el que los alumnos entregan un texto, lo corrigen y vuelven a entregar una versión correcta. La experiencia de Celia es que al final no lo entregan y prefiere que escriban cosas cortas en los que ella marca los errores. Ella afirma que inició una actividad que se basaba en escribir una carta fingida al ministro de Educación para apuntar a problemas que los alumnos veían en la escuela. Los alumnos trabajaron primero en grupos pequeños para que al final pudieran unir sus reflexiones en una carta en común. Según ella, trabajaron muy lento y el resultado no fue como había esperado. Hubiera querido ponerles una película y que trabajaran con tareas relacionadas a esta, pero decidió no llevarlo a cabo en este grupo por el bajo nivel de conocimientos e interés de los alumnos. La planificación del trabajo siguió el libro de texto y no se trabajó sobre temas fuera del libro; tampoco los alumnos de Celia pueden influir mucho en el curso. No se observan componentes del mundo real e hispano más que en una observación en clase cuando se comentan unas manifestaciones en España y cuando en otra se le pide a un alumno que hable de la visita que tuvo de Madrid (pero el alumno al final no lo quiso hacer durante la clase observada).

Disa y Daniela

Finalmente, se presentarán las formas de trabajar de Disa y Daniela, y se hará en conjunto ya que las dos, colaborando, trabajan de modo similar. En el trabajo con el libro de lectura graduada, el vocabulario y la gramática, la forma de trabajar es mucho más libre y la responsabilidad de los alumnos aumenta, según Disa. Los alumnos de Disa y Daniela están divididos en pequeños grupos de estudio con alumnos del mismo nivel para que se sientan cómodos, para que trabajen bien juntos y se atrevan a hacer preguntas. Cada semana leen unos capítulos, repasan vocabulario y expresiones, traducen, hablan de los personajes y los lugares nombrados, responden a preguntas o hacen un resumen del texto y, al final, dramatizan el libro. Al principio el grupo de Disa escribió un resumen

junto para que aprendieran a estructurar un texto, y las palabras que aprenden se usan en un contexto para hablar o escribir y nunca en forma de un control de palabras. El CD del libro *Lola Lago* lo escuchan tanto en casa como en clase, con y sin el libro. El trabajo se hace tanto en la clase entera como individualmente y, sobre todo, en el pequeño grupo de estudio que sirve como apoyo y ayuda en el trabajo. La retroalimentación de las profesoras de los resúmenes se da a través de las marcas que ha hecho la profesora y los alumnos tienen que corregir lo señalado para poder entregar una nueva versión corregida. Cuando surge un elemento gramatical que todavía no se ha visto en clase en el libro *Lola Lago*, se discute en su contexto, se hace un repaso y se trabaja sobre él en el libro de ejercicios. También es habitual que los alumnos pidan explicaciones y repases de gramática cuando no comprenden partes del texto.

Al terminar el libro de *Lola Lago* en las clases de Disa y Daniela, los alumnos se dedicaron a trabajar únicamente con material auténtico. El grupo de Daniela leyó sobre la autora Laura Gallego en su blog y en un artículo de un periódico, vieron un cortometraje y leyeron un extracto de uno de sus libros. Según Daniela, de esta forma evitan los manuales, que aíslan cierta gramática y expresiones a un texto, y con el texto auténtico aprenden de forma inversa. También escribieron un texto sobre sucesos históricos en España individualmente. Los alumnos de Daniela y Disa hicieron tareas diferentes sobre la película *Todo sobre mi madre* y escribieron la continuación de la historia individualmente. Además, las profesoras presentaron diferentes directores de cine del mundo hispano. Los alumnos realizaron un proyecto individual sobre un tema que eligen ellos mismos del mundo hispano buscando material y leyendo para escribir por ejemplo un artículo o un cuento. También escuchan música y traducen e interpretan la letra de las canciones, y Daniela y Disa les animan a escuchar música en casa para acostumbrar el oído a los sonidos de la lengua y para captar algunas palabras y frases. Vieron el cortometraje *Diez minutos* en clase y una segunda vez en casa, y discutieron los personajes y el contenido. Durante varias semanas la tarea de casa es mirar una serie de televisión y hablar sobre ella en clase.

Los dos grupos trabajaron con un proyecto sobre Cuba viendo un documental, trabajando con la letra de una canción, mirando fotos y discutiendo conceptos históricos y sociales del país. Para enfocarse más en el lenguaje y menos en el contenido se leyó unas páginas de un libro sobre *Harry Potter*. Los alumnos del grupo de Disa grabaron programas de comida en los que ellos mismos eran los protagonistas y, como ejemplo de cómo integrar la gramática, Disa explica el imperativo en conexión con este proyecto. También

vieron la película argentina *El secreto de sus ojos*. La enseñanza es variada y en varias ocasiones hay una conexión con el mundo hispano a través de los textos y ejercicios auditivos, o por las noticias actuales, pero también por las visitas de un grupo de alumnos de Granada, de otro grupo de diferentes países de Hispanoamérica y la clase de baile con un profesor cubano. Al final del curso los grupos hicieron una fiesta latina. Las clases observadas de Disa muestran una gran variedad de tareas. Podemos ver en las observaciones que el grupo de Disa se dedica a leer en cuatro de las cinco clases, a escribir en las cinco, a escuchar en tres y a hablar en las cinco. En las clases de Daniela leen en tres, escriben en tres, escuchan en las cinco y hablan en tres. En el caso de Disa hay una preeminencia por trabajar en grupos pequeños, de entre 4 a 5 alumnos, pero también hay elementos hechos individualmente y en el grupo grande. El grupo de Daniela trabaja tanto individualmente como en grupos pequeños y en el grupo grande durante las clases observadas. Los alumnos de Disa y Daniela pueden influir en algunas de las formas de trabajar y, parcialmente, en el contenido.

En resumen, el curso Español 4 permite gran libertad en las formas de trabajar, los alumnos son más avanzados, pueden leer y comprender más, tienen conocimientos básicos de gramática y hay una considerable libertad en la interpretación del Diseño Curricular. En las observaciones, se ha visto que las profesoras aprovechan esta libertad en grado muy variado. Una profesora incluso dice que le hubiera gustado aprovecharla más, pero que los alumnos necesitan la estructura y la seguridad que les da tener un material didáctico. Disa y Daniela se distinguen de las otras tres profesoras al buscar formas de trabajar más variadas.

5.1.2.4 Las distracciones del alumno en clase

Durante el trabajo en el aula existen distracciones que interfieren en el aprendizaje y que pueden tener como consecuencia una falta de concentración. En la tabla 5.5 cada cruz simboliza una clase de observación y marca si en alguna ocasión, alguien ha usado el móvil o el ordenador para cosas no relacionadas con el trabajo de clase, si se ha hablado de otras cosas, si se ha trabajado con libros de otras asignaturas, así como los retrasos. De las treinta clases observadas hay ocasiones en las que los alumnos trabajan en grupo con un ejercicio de comprensión auditiva o respondiendo a las preguntas de un libro en una sala aparte y, por consiguiente, la investigadora no ha podido observar a todos los alumnos. Lo mismo pasa en una clase del grupo B, cuando tienen que grabar sus

presentaciones en grupo, por lo cual las anotaciones de este apartado se representa por el tiempo que los alumnos trabajan en el aula principal.

Tabla 5.5 – Distracciones de los alumnos

Grupo	El móvil	El ordenador	Hablar	Otros libros	Retrasos
A1	XXXX	X	XXX	X	XXXX
A2	XXXXX	XXX	XXXX	X	XXXX
B	XXXXX	XXXX	XXXXX	XX	XXXXX
C	XXX	X	XXXX		XXX
D1	X	X	X	X	XXX
D2		X	XX		XXXX

Alicia Grupo A1

Observación 1: Dos alumnos llegan tarde. Al empezar la clase Alicia tiene que salir fuera para instruir a los tres alumnos que estudian otro curso, Español 5. Durante la prueba de control, un alumno se levanta para ir a la enfermería. Durante el repaso de los errores más comunes en los textos corregidos, Alicia le pide a un alumno que deje su móvil. Otros alumnos conversan sobre lo que hay para almorzar. A la hora de seguir trabajando con la redacción, algún alumno sale en búsqueda de su ordenador y otro alumno no quiere ver las correcciones de la profesora, diciéndoles a sus compañeros que no le importa, ya que le habrá ido mal. Al final le pide la hoja a Alicia, pero ella no puede encontrarlo y se pregunta si realmente lo ha entregado, algo que él jura haber hecho. Mientras escriben sus textos algunos escuchan música en sus auriculares, y otros hablan un poco. Varios alumnos llevan mucho tiempo levantando la mano pero sin recibir ayuda y uno de ellos se enfada por tener que esperar. Cinco alumnos usan una cuarta parte de su tiempo en trabajar y el resto en usar el móvil o hablar de otras cosas.

Observación 2: Los alumnos presentes esperan mientras Alicia inicia la clase de los tres alumnos que estudian Español 5. Los alumnos que hacen la prueba oral están con Alicia en otra aula, y cuando vuelve el primer grupo, le toca hacerlo a otro grupo, hay un cambio de ambiente en la sala, de silencioso a más ruidoso. Un par de alumnos decide que hay necesidad de más acción en la clase y los dos

se acercan a la pizarra para jugar “al ahorcado” en sueco²⁶. Una tercera parte de los alumnos presentes trabajan con las tareas y el resto está con el *Facebook*, juegan, se enseñan fotos y se ríen. El punto culminante es cuando uno de los alumnos se sube a una mesa a conectar su teléfono con el proyector para poner música con el volumen a tope. Algún alumno sigue trabajando con sus cascos puestos. Cuando ven por la puerta que llega Alicia se sientan rápido y ella elige a otro grupo para el examen oral. Al resto del grupo les dice que puede seguir trabajando o terminar la clase, ya que ella no va a volver a tiempo para finalizar la clase con ellos.

Observación 3: Cinco alumnos llegan tarde y la clase empieza diez minutos tarde. Alicia le pide a un alumno que deje el chupa-chups y a otro que no coma durante la clase. Cuando la mitad del grupo sale de la sala para trabajar en la biblioteca, unos alumnos lamentan que su amigo tenga que quedarse para hablar del libro que han leído, pero los amigos han dejado que él copie sus respuestas y de esa forma puede responder a las preguntas de Alicia. Un móvil suena y se apaga.

Observación 4: Dos alumnos llegan tarde y Alicia pide que otros dos se quiten las cazadoras aunque no quieren porque se van a ir pronto. Más tarde, Alicia repite la petición a una alumna, que se la quita, aunque se queja de que tiene frío. Tres alumnos en un rincón están hablando de cosas privadas y otro alumno está gritando *sí claro* de vez en cuando. Alicia le pide a un alumno que deje el móvil.

Observación 5: Faltan varios alumnos que participan en otra actividad escolar sin haber avisado de antemano. Un alumno está en una clase de conducir. Dos alumnos llegaron tarde y se dedican a otras cosas. Alicia le pide a un alumno que deje el móvil. Un alumno se ha enfadado por la anotación que hace Alicia por haber llegado tarde y no quiere ver su examen al final de la clase.

²⁶ Un juego donde se marca el número de letras de una palabra en la pizarra y los demás tienen que adivinar la palabra correcta. Por cada falta se dibuja una parte del cuerpo y si no sale la respuesta correcta el que pierde es el que ocasiona la última parte del cuerpo que al final cuelga de una rama.

Alicia Grupo A2

Observación 1: Cuando dos alumnos llegan 20 minutos tarde Alicia hace una pausa en la comprensión oral y el grupo se desconcentra y empieza a hablar mientras Alicia instruye a los nuevos alumnos. Un tercero llega después de media hora de clase. Dos alumnos hablan constantemente de otra cosa mientras Alicia les muestra cómo pueden practicar la comprensión oral. Cuando Alicia sale con los alumnos que estudian Español 3, la mayoría (18/24 alumnos) del resto del grupo habla, da vueltas por el aula, mira el móvil y el ordenador y juega en la red en vez de dedicarse a la tarea que les ha dado Alicia. Unos minutos más tarde, mientras Alicia hace un repaso de gramática, unos alumnos están hablando y otro empieza a cantar. Dos alumnos salen y vuelven después de diez minutos. Mientras trabajan hay un grupo que da gran alboroto y otro alumno que no puede estar quieto hace gestos obscenos, le grita palabrotas a un compañero y se acerca al grupo. Alicia pasa lista en alto mientras trabajan, algo que afecta negativamente la concentración en el grupo. Al final de la clase aumenta el alboroto y se trabaja menos.

Observación 2: Cuando empieza la clase Alicia declara que no necesitan los móviles en clase. Más tarde le vuelve a pedir a un alumno que deje el móvil y en una ocasión cuando Alicia sale del aula un alumno saca el móvil y lo usa para hacer una llamada. Hay bastante alboroto durante toda la clase y Alicia les dice “Silencio chicos”. Varios alumnos están inquietos por un examen de física; insisten en que está programado para la misma hora que la clase de español. Alicia explica que ella no le ha dado su permiso al profesor de física pero, al final, deja que algunos alumnos se vayan. La última tarea la hace la mitad de la clase mientras el resto se dedica a hablar de otras cosas.

Observación 3: Cuando la clase empieza Alicia le pide al grupo que dejen los móviles y los auriculares. Doce alumnos llegan tarde, el último después de 25 minutos. Un alumno quiere salir para hacer una llamada pero Alicia le contesta que lo haga en el recreo. Varios alumnos van al baño y dos de ellos vuelven después de quince minutos. La mitad del grupo trabaja y el resto está hablando. Alicia presta atención a dos alumnos que están trabajando en otra cosa. Otro les enseña fotos en su móvil a dos compañeros. Un alumno saca su libro de ciencias sociales, dos están con el móvil y tres están con el ordenador. Cuando faltan cinco minutos de clase seis alumnos en la última fila no han hecho nada y solo uno de ellos ha trabajado con las tareas del español durante esta clase.

Observación 4: Seis alumnos llegan tarde. Alicia pide que un alumno se cambie de sitio y no se sitúe de espaldas a la pizarra. Dos alumnos están con sus móviles.

Observación 5: Cuatro alumnos llegan tarde. Alicia pide que cierren los ordenadores y que saquen los papeles de gramática, pero muchos no los han traído y otros dicen que no los han recibido. “Silencio, por favor”, les dice Alicia. Durante el repaso de gramática pide que dejen los móviles. Una pareja al fondo está tocándose y hablando constantemente durante la clase. Mientras Alicia traduce los capítulos del libro, dos alumnos están con sus móviles. Cuando Alicia se va al grupo que está estudiando Español 3, quedan solamente 12 alumnos de los 23 en el aula, los demás se han ido. Cinco trabajan con las tareas de español y el resto están hablando de otras cosas.

Beatriz Grupo B

Observación 1: Un alumno llega tarde. El papel para la comprensión oral lo repartió la clase anterior, pero muchos no lo han traído y la profesora tiene que ir a hacer más copias. Los alumnos hablan bastante y les tiene que pedir silencio tres veces seguidos. La mayoría de los alumnos ha bajado las pantallas de los ordenadores aunque hay un par que los tienen abiertos, de los cuales uno, en cuanto hay un segundo de pausa, se fija en una página y otra. Un alumno entra en *Facebook* mientras que la prueba se reparte. Hay gran alboroto y la profesora les pide que hablen uno a uno.

Observación 2: Beatriz empieza en español y saluda a los alumnos que no responden. Dos alumnos llegan tarde. Un grupo habla de otras cosas pero empieza a trabajar cuando Beatriz pasa por sus mesas; en general, hay mucho alboroto y no todos hacen el ejercicio del imperativo. Un alumno dice que no ha entendido bien lo que tenían que hacer y baja ahora la pantalla de su ordenador; se ha dedicado a otras cosas. Dos alumnos salen después de recibir las instrucciones y vuelven después de diez minutos. Un alumno está constantemente con el móvil. Un alumno pregunta si tendrán tiempo de hacerlo la próxima clase también pero la respuesta es negativa; la tarea tiene que estar terminada para el martes. El alumno que hace la pregunta es el mismo que salió durante diez minutos, y que no hizo nada durante la clase.

Observación 3: Dos alumnos llegan tarde. Varios alumnos están hablando mientras Beatriz introduce la clase y les pide que por favor se mantengan en

silencio. Beatriz pregunta si saben por qué faltan tantos alumnos y si tienen algún examen ese día o el próximo. Un alumno contesta que tienen un examen de matemáticas al día siguiente por la mañana y Beatriz responde que entonces lo comprende. Un alumno en la primera fila del centro está mirando un programa en su pantalla mientras el grupo está hablando del texto sobre *Félix*. Beatriz se para en uno de los grupos y el alumno que intenta hablar español con ella resopla cuando se aleja y les dice a sus compañeros que por lo menos lo intentó, vuelven a hablar en sueco y saca su libro de matemáticas pidiendo ayuda a sus compañeros. Un alumno llega 20 minutos tarde. Beatriz pregunta a un alumno por el libro, pero lo ha perdido y le advierte que es importante tenerlo. Beatriz pide a un grupo que deje lo que está haciendo para más tarde. Cuando hacen el ejercicio auditivo cuatro alumnos tienen un lápiz para apuntar mientras escuchan. Cuando van a discutir las preguntas del ejercicio *H* la mitad del grupo hace el ejercicio y un alumno pone la cabeza en la mesa durante unos minutos. Un alumno pregunta si es necesario tener tantos deberes, ya que tienen mucho para la siguiente semana y Beatriz contesta que deben intentar hacer lo más posible. Les quedan ahora 16 minutos para ello. Hablan mucho y dos alumnos recogen sus cosas hasta que se dan cuenta de que la clase no ha acabado. La mitad del grupo no se concentra bien, hay mucho ruido y un alumno que en otras clases ha estado con el móvil, lo vuelve a hacer ahora.

Observación 4: Cuatro alumnos llegan tarde. Cuando Beatriz explica el objetivo de las presentaciones para esta clase, un alumno está con el móvil. Hablan en este momento mucho y Beatriz dice: “¡Chicos y chicas! Ni ska snart få prata hela lektionen jättemycket”²⁷.

Observación 5: Antes de empezar la clase hay gran alboroto entre los 26 alumnos presentes. Un alumno llega tarde. Beatriz empieza: “Buenas tardes, vamos a empezar, schhhh”. Mientras se explica el plan de la clase el grupo sigue hablando, dos alumnos están mirando fotos en la red, tres están en *Facebook* y un alumno está leyendo una novela. Tres alumnos están con los móviles, uno debajo de la mesa y los otros detrás de la pantalla del ordenador. Beatriz circula por el grupo mientras trabajan con los ejercicios de gramática y el volumen de ruido es alto entre los alumnos. Tres alumnos hablan de otras cosas, un alumno

²⁷ Pronto vais a hablar toda la clase muchísimo.

está con el pecho apoyado sobre la mesa, otros cinco están con los móviles y luego salen dos. Quince minutos más tarde un alumno aún no ha empezado con los ejercicios y le pregunta a Beatriz sobre el próximo examen y las notas. Beatriz le aconseja que vaya a las clases de apoyo. Cuando van a hacer la comprensión oral Beatriz les pide silencio. Mientras escuchan, dos alumnos están con el móvil y un tercero en *Facebook*. Al terminar de escuchar, les pregunta: "¿Qué tal esta vez? ¿Se entienden más cosas, sí?", pero nadie contesta. Pide a un alumno que deje el móvil. Cuando muestra la clave del ejercicio oral en la pantalla pocos alumnos corrigen sus respuestas y tres alumnos están con sus móviles.

Celia Grupo C

Observación 1: A las 14.50 empieza la clase con un cuestionario sobre el estrés que un alumno pide que sus compañeros rellenen. Al llegar a la clase, este alumno preguntó a su profesora si se podía hacer. Celia presenta en sueco un plan en la pantalla sobre cómo se tienen que sentar los alumnos en la sala, pero los alumnos no quieren cambiar de sitio y prometen que esta vez toda irá mejor. Celia empieza con el control de asistencia a clase y los alumnos continúan hablando. Diez minutos más tarde Celia dice: "Empezamos la clase, no vamos a perder más tiempo". Mientras hacen las presentaciones, dos alumnos sentados en medio de la sala están mirando videoclips y otro está con el *Facebook*. El segundo alumno que va a hacer su presentación no lo puede hacer porque su compañero tiene los apuntes y no está presente, por lo cual Celia le contesta que "cada uno tiene que tener su papel". Durante el repaso de gramática hay alumnos que tienen gran dificultad para concentrarse y seguir la clase. Los alumnos se levantan y hablan mientras Celia termina la clase.

Observación 2: Celia sugiere al empezar la clase que lleguen unos minutos antes para que puedan iniciar la clase a tiempo. También insiste en que un alumno cambie de sitio para que no estén cuatro personas juntas. Varios hablan, uno golpea la mesa y grita mientras hacen el primer ejercicio en la pizarra. Algunos alumnos no se concentran y un par de ellos se están comunicando con los móviles. Celia les explica que han trabajado ya con el subjuntivo y que no pueden tardar una eternidad en formular una frase, tienen que concentrarse más en lo que están haciendo. Mientras Celia concluye, los alumnos se levantan.

Observación 3: Después de los buenos días, les pregunta qué tal les fue con el ejercicio de los verbos de la clase pasada y si lo han terminado, pero no hay respuesta. Durante la clase hablan algo y aumenta al final.

Observación 4: Cuando la clase empieza hay cinco alumnos presentes y al final catorce. Celia pregunta a un alumno si ha terminado con el teléfono. Otro alumno está con su móvil y pregunta si puede ver el resultado de un compañero que no está presente. Con cinco minutos para terminar entran cinco alumnos que han tenido otra actividad en el instituto y piden que la profesora les dé sus pruebas. La clase termina sin que todos se despidan de manera clara.

Observación 5: Un alumno llega tarde, otro que no hace ni dice nada está con el móvil y dos alumnos están constantemente hablando y tocándose. La vez anterior tenían que haber entregado una tarea, pero nadie lo ha hecho.

Disa Grupo D1

Observación 1: Un alumno llega tarde, y a la pregunta de por qué de Disa, responde que no lo sabe. Otro alumno llega quince minutos tarde y se disculpa en sueco pero Disa le pide que lo haga en español y que se explique. Durante el primer ejercicio hablan bastante, pero aún así trabajan. Un alumno dice que estuvo ausente la última clase y Disa le dice que puede leerlo todo en la plataforma digital.

Observación 2: Al final de la clase todos alumnos, menos dos, se concentran viendo un vídeo.

Observación 3: No se observan distracciones.

Observación 4: Cuatro alumnos llegan tarde. Un alumno en la primera fila y otro en la última están con sus móviles. Dos alumnos no llevan sus ordenadores porque no funcionan y Disa advierte de que es importante traerlos. Un alumno está mirando la página de una autoescuela, tiene el libro de la autoescuela a su lado y se está cortando las uñas. Dos alumnos están con sus móviles. Otro alumno está jugando con el ordenador y su compañero con el móvil.

Observación 5: Seis alumnos llegan tarde y tres de ellos debido a que antes de la clase de español tienen Educación Física y el tiempo no alcanza para ducharse,

vestirse y llegar a tiempo. Cuando trabajan con un proyecto, un grupo de cuatro chicos trabajan muy poco y Disa tiene que animarlos varias veces.

Daniela Grupo D2

Observación 1: Durante la clase cinco alumnos llegan tarde, el último con 20 minutos. Todos llevan el libro de *Lola Lago*, menos uno. Un grupo habla de vez en cuando de otras cosas.

Observación 2: Tres alumnos llegan tarde.

Observación 4: Ocho alumnos llegan tarde, el último, 15 minutos. Unos alumnos hablan durante la música y Daniela les pide silencio tres veces hasta que todos dejan de hablar. Un alumno está mirando imágenes en el ordenador y otros tres en un iPad, detrás de un bolso que está en la mesa. Un grupo de alumnos explica a un amigo las instrucciones, ya que no estuvo presente la última clase cuando se presentaron. Hablan durante 15 minutos sobre lo difícil que es hacer una presentación, de todo lo que tienen que hacer en el instituto y un alumno dice que él es poco efectivo trabajando. El alumno que no había presenciado la clase anterior dice después de 55 minutos que ha escrito cuatro frases mientras que otros han escrito media página. Daniela le pide a un alumno que deje lo que está haciendo para el recreo.

Observación 5: Seis alumnos llegan tarde, el último con 50 minutos.

Las distracciones en el aula: una discusión

Como se acaba de ver, la cantidad de distracciones y estorbos en clase es grande, aunque varía mucho entre los grupos. Además de las distracciones los alumnos se olvidan de los papeles y de las tareas. Sobre todo molestan los retrasos y el mal uso del móvil. Alicia dice que los móviles es lo peor y que cuando lo comenta repetidamente interrumpe lo que están haciendo y el ambiente se pone desagradable. La consecuencia es que no siempre presta atención a ello y elige discutirlo en una conversación privada. Algunos profesores piensan comprar un bolso donde los alumnos al principio de la clase tendrán que dejar sus móviles. Beatriz dice que es difícil y que hay tantas cosas que suceden que prefiere no interrumpir un repaso porque hay alumnos que sí escuchan y no quiere desconcentrarlos. Cuando les pide mantener el silencio, no lo respetan y es más bien algo que se repite, según ella. Algunos alumnos son capaces de controlar el

uso de los ordenadores y los móviles y otros no, y Disa piensa que aunque ella les avisa, debe ser más dura en el futuro. Cuando lo ha repetido 20 veces y no lo respetan piensa que es un problema de ellos. Daniela dice que observa algunos distractores pero no todos, y que es más común cuando llegan a Español 3. Dice que hay que expresar claramente cuando se usa el ordenador y cuando lo pueden cerrar pero que también hay que acordarse de que es una herramienta igual que el papel y el lápiz. Daniela piensa que es importante que los alumnos lleguen a tiempo, pero no le da mucha atención para no molestar a los demás. Los retrasos pueden influir en la planificación del curso si van a hacer por ejemplo una presentación oral. Para que funcione lo mejor posible para los que están presentes, puede dejarlo para más adelante en la clase.

Las profesoras sobre la responsabilidad del alumno

Las profesoras coinciden en la idea de que la responsabilidad del alumno por su aprendizaje es inmenso, ya que el trabajo lo tienen que hacer ellos. El deseo y el interés por aprender el idioma es esencial para tener éxito y algunos alumnos están acostumbrados a recibir todo hecho. Según ellas, se trata de repetir y seguir trabajando con lo que se ha hecho durante las clases y con la retroalimentación de las tareas. También dice Celia que es importante que entiendan lo que se ha hecho y explicado en clase y que el alumno tome la responsabilidad de informar al profesor si algo no ha quedado claro. Daniela piensa que la sinceridad es necesaria por parte del alumno si no entiende, igual que la franqueza del profesor si ve que algo no funciona en el aprendizaje. Alicia piensa que una consecuencia de que varios alumnos no hagan sus deberes en casa es que el tiempo en clase no cunde y se pierde en parte la posibilidad de hablar y escuchar el idioma estudiado.

5.2 La visión de la enseñanza de las profesoras

El capitán del barco es el profesor que se ha preparado con estudios universitarios y que con su experiencia acumulada prepara y desarrolla la enseñanza solo, con los alumnos y colegas. Las cinco profesoras que participan en este estudio han presentado sus perspectivas sobre su trabajo con los alumnos del E/LE, cada una en entrevistas al principio, a la mitad y al final del curso. El trabajo en el aula es complejo y una multitud de factores influyen en el trabajo, por lo cual las entrevistas han abarcado muchos de ellos. Aquí se presentarán las ideas de las profesoras sobre tres temas: el aprendizaje de una LE y el papel del

profesor, los métodos de enseñanza y la definición de una enseñanza eficaz de E/LE.

Reflexiones sobre el aprendizaje y el papel del profesor

Como señalan Celia y Disa, hay innumerables maneras de aprender una LE y la que funciona con un individuo puede que no funcione con otro. Para aprender una LE es imprescindible una gran cantidad de *input*, y si no es posible obtenerlo en el país de la lengua meta, es necesario crear las mejores condiciones en el aula para usar el idioma lo más posible. Según Beatriz, lo mejor es usar el idioma desde el primer nivel y no esperar hasta que sea inalcanzable, pero también es importante pasar la barrera y atreverse a expresarse. El papel del profesor es facilitar el aprendizaje de los alumnos, estructurar el trabajo e inspirarlos a seguir trabajando y mostrando lo positivo del español, según Alicia. Beatriz se considera un enlace entre *el qué*, los conocimientos y el contenido, y *el cómo*, el manejo del *qué*. También ella piensa que su papel es inspirar y motivar a los alumnos. Celia repite la idea de que el profesor da estructura al aprendizaje, que debe entusiasmar y despertar la curiosidad del alumno. Disa explica que el alumno tiene que trabajar, pero que el profesor puede entusiasmar, apoyar y animar. Los papeles son varios, dice Daniela, y explica que si el profesor está dedicado a la materia, al idioma y a la cultura, y muestra placer por el desarrollo de los alumnos y por estar en clase, los alumnos se inspirarán.

Reflexiones sobre los métodos de enseñanza

Cuando las profesoras describen sus métodos de enseñanza, no se expresan conforme los libros de teoría; no se identifican con ninguno. Alicia se autodenomina “una profesora tradicional” con una enseñanza dirigida y controlada por ella con repases y pruebas de control, pero también con elementos de trabajo en parejas. No quiere soltar demasiado a los alumnos y no le atrae la idea de que se vayan a la biblioteca para buscar información, sino que prefiere tareas claras, las cuales se pueden llevar a cabo en un tiempo limitado. La diversión en clase se debe dejar, según Alicia, para después del esfuerzo y del buen trabajo. Beatriz, en cambio, dice que la comunicación es importante y ella intenta que en cada clase los alumnos trabajen con las cuatro destrezas. Ella presenta la gramática para que los alumnos la usen de forma variada, como por ejemplo en las discusiones en grupo. Celia también acentúa la comunicación, pero añade que en la práctica es complicado, ya que los alumnos no trabajan profundamente con las actividades orales. Ella intenta variar y probar nuevos ejercicios aunque no siempre tanto como quisiera. Pretende dejar que los

alumnos trabajen independientemente pero está consciente de que exige interés por parte de los alumnos. Disa ve la falta del tiempo necesario para aprender un idioma como un problema e intenta inspirarles a aprender ellos mismos estudiando mucho fuera del aula. Para que aprendan, Disa piensa que es primordial la existencia de una necesidad de comunicación real que crea una necesidad de aprender por ejemplo gramática y vocabulario. También pretende integrar temas de discusión que sean relevantes para los alumnos para despertar el interés. Un ejemplo es cuando discutieron una obra de teatro que vieron como parte de otra asignatura. Si los alumnos trabajan con algo relevante, en un ambiente agradable donde se sienten seguros, aprenden mejor, según Daniela. La gramática está por todas partes y si se puede encontrar en una letra rapera cubana o en un libro de texto, ella elige lo que sea más atractivo. Tampoco es necesario complicar las cosas y por eso piensa que los repasos deben ser muy estructurados. Además enfatiza la importancia de la imaginación y la asociación y aspira a que usen todo lo que traen de otras materias, otros idiomas, de experiencias de la vida, por ejemplo cuando trabajan con la letra de una canción. De esa forma piensa que los alumnos entienden la ventaja de manejar varios idiomas.

Reflexiones sobre una enseñanza eficaz

Una enseñanza eficaz, según define Beatriz, es exponer a los alumnos a una riada de español en las clases trabajando con las diferentes destrezas y elementos con intensidad para que no pierdan la concentración. Por su parte, Disa cree en el uso de un material limitado, al que le da muchas vueltas. También subraya la preparación de los alumnos antes de llegar a clase para que puedan sumergirse en los textos y no perder tiempo. Alicia añade que es importante que las tareas sean útiles y subraya la importancia de retroalimentación en tareas pequeñas para que los alumnos vean su progreso. Para esta profesora es esencial tener una estructura clara a la que adherirse para aprovechar el tiempo al máximo y para crear un ambiente seguro en el que los alumnos conocen lo que sucederá durante las clases. Le parece bien si se divierten en clase, pero tampoco es una prioridad y piensa más en darles oportunidades de mostrar sus conocimientos y en la retroalimentación. Celia es autocrítica cuando habla de la eficacia en clase. Tanto ella como los alumnos deberían llegar más preparados a clase, con la firme intención de trabajar. Da como ejemplo negativo ocasiones en la que ha dedicado la primera parte de la clase a la colocación de las mesas, una medida disciplinaria. Lo que importa, explica Celia, es que los alumnos aprendan lo más posible en clase y no justamente que hayan seguido el plan del profesor. Para

Daniela, finalmente, una enseñanza eficaz es cuando el tiempo vuela en clase y los alumnos salen embargados por el español.

Todas las profesoras están conscientes de cómo podrían hacer que las clases sean más eficaces. Sin embargo, hay varios factores externos que dificultan la eficacia. Todas las profesoras señalan el tamaño del grupo y todas echan de menos aulas pequeñas para el trabajo en grupo. Algunas de las profesoras puntualizan la suspensión de clases por otras actividades escolares. A estos factores que rompen la eficacia, se añaden dos “nuevos”: el móvil y el ordenador. Piden un grupo de enseñanza de un tamaño manejable de unos 20 alumnos. De esa forma todos los alumnos recibirían atención, habría más orden en clase y facilitaría el aumento de retroalimentación. Daniela asevera que la diferencia es enorme entre los dos grupos que tiene, uno de 21 alumnos y otro de 11, en el que el ambiente, el contacto y la atención que reciben los alumnos en el grupo pequeño es mucho mejor. Disa también advierte de que no alcanza a ayudar como quisiera a todos los 26 alumnos de su grupo. Otro elemento sería poseer aulas pequeñas para las actividades de grupo y así evitar mover los muebles en el aula. Beatriz señala que la continuidad es importante en la enseñanza, y sobre todo, para los alumnos flojos y ella ve un problema en las clases que repetidamente se suspenden por otras actividades fuera de su control. Celia quiere asegurarse de que el proyector funcione, que las mesas estén en orden y que no pierda demasiado tiempo en conectarse a la red. Las distracciones de los alumnos como el móvil, el ordenador y el alboroto es otro problema, además del tiempo que les cuesta a los alumnos tranquilizarse y concentrarse en las tareas de clase, según Celia. Disa añade que los alumnos necesitan venir preparados a clase y Daniela piensa que un requisito es que lleven su material y estén presentes física y mentalmente y que desde ahí es su reto lograr que la sigan y que trabajen juntos. Las cinco profesoras comentan cómo reflexionan sobre su enseñanza y sus clases continuamente y a diario a cualquier hora del día a solas, en reuniones y con otros profesores en una pausa.

6. LOS RESULTADOS CUANTITATIVOS

Los datos cuantitativos del estudio consisten en los resultados de los pre test y post test y los resultados de las pruebas nacionales de apoyo. También se añaden los resultados de los dos grupos de control que han realizado partes de los mismos test. Estos datos se presentarán en diferentes tablas y se compararán.

6.1 Los resultados de los test del estudio

Como se ha explicado anteriormente, los grupos hicieron los mismos test al empezar y al terminar el curso Español 4. Los resultados de estos se compararán en lo que sigue para ver si los grupos se distinguen y si han evolucionado de diferentes formas. Las destrezas evaluadas son la comprensión lectora, la comprensión auditiva y la producción escrita. El número de alumnos que faltaron en los diferentes test, *missing values*, se puede ver en la tabla A2 (apéndice A). En el caso del grupo B, faltaron varios alumnos en el pre test de la comprensión auditiva y la producción escrita, lo cual podría influir en los datos si miramos el avance del grupo entre el pre test y el post test. En este caso consultaremos los resultados del post test y de las pruebas nacionales de apoyo en la discusión del próximo capítulo. Todos los datos han sido analizados con el programa estadístico R para controlar la fiabilidad²⁸. Para los promedios de los test se usó un *análisis de regresión* para determinar si los grupos mejoraron significativamente el promedio de sus puntos (R Core Team, 2014)²⁹. También

²⁸ Las estadísticas han sido elaboradas en el programa R, versión 3.03, en colaboración con el metodólogo Joost van de Weijer, de la Universidad de Lund.

²⁹ En los análisis de regresión, “group” y “term” fueron los dos factores principales (efectos fijados), pero la variación entre los participantes individuales también se controló (efectos aleatorios). Para cada análisis se crea una tabla de análisis de la varianza y el valor p, que se verá en el texto, viene de estas tablas. Las frecuencias de las tablas de contingencia se evaluaron con un análisis de Chi cuadrado (Joost van de Weijer, correo electrónico 16 de octubre de 2014).

queremos recordar que los resultados se presentan como un promedio del grupo y que en cada grupo figuran individuos que mejoran o empeoran en los test.

6.1.1 La comprensión lectora

Los resultados de la comprensión lectora muestran que hay una diferencia significativa entre los grupos que no se desarrollan en la misma dirección ($p=0,047$). El resultado máximo es 22 puntos. Cuatro grupos mejoran, y dos no; el grupo C baja casi un punto y medio y el grupo D1, más o menos se queda con el mismo resultado. Los dos grupos que más mejoran son el grupo A2 y el grupo D2 (véase tabla 6.1).

Tabla 6.1 – Comprensión lectora

Lectura 1 y 2	A1	A2	B	C	D1	D2
Pre test	6,73	7,71	9,17	8,56	10,63	9,30
Post test	7,00	10,11	9,31	7,00	10,58	10,50
Diferencia	0,27	2,40	0,14	-1,56	-0,05	1,20

6.1.2 La comprensión auditiva

Los resultados de la comprensión auditiva se dividen en dos partes: comprensión auditiva 1 y 2. En la primera parte se puede obtener 11 puntos y en la segunda 19 puntos. La segunda parte se elaboró únicamente al final del curso por lo que solo se puede hacer una comparación entre los diversos grupos.

En la comprensión auditiva 1 podemos ver que todos los grupos progresan menos el grupo B que empeora, el dato es significativo ($p=0,010$) pero estadísticamente no hay grandes diferencias entre ellos ($p=0,542$), (véase tabla 6.2).

Tabla 6.2 – Comprensión auditiva 1

Comprensión auditiva 1	A1	A2	B	C	D1	D2
Pre test	2,85	3,59	4,42	3,19	4,35	4,00
Post test	3,88	4,06	3,85	3,92	4,52	4,53
Diferencia	1,03	0,47	-0,57	0,73	0,17	0,53

La comprensión auditiva 2, que únicamente se realizó al final del curso y de forma audiovisual, presenta que el grupo con mejor resultado es el D1 y el peor, el grupo A1 (véase tabla 6.3). El resultado es significativo ($p=0,044$)

Tabla 6.3 – Comprensión auditiva 2

Comprensión auditiva 2	A1	A2	B	C	D1	D2
Post test	5,31	7,83	8,42	6,69	8,67	7,94

6.1.3 La producción escrita

La escala usada en la evaluación de la producción escrita es de 1 a 9 puntos y podemos observar que hay una diferencia significativa, puesto que los grupos se desarrollan de manera contraria ($p=1e-04$). Los grupos A1 y B mejoran poco su resultado entre el principio y el final del curso, el grupo C baja y los grupos A2, D1 y D2 se distinguen por un progreso notable (véase tabla 6.4).

Tabla 6.4 – Producción escrita

Producción escrita	A1	A2	B	C	D1	D2
Pre test	2,31	2,32	2,85	3,13	3,29	2,62
Post test	2,33	3,12	2,92	2,85	4,27	3,76
Diferencia	0,02	0,80	0,07	-0,28	0,98	1,14

Si comparamos los diferentes test, vemos que hay una correlación significativa entre la comprensión lectora y la auditiva (0,68). Entre la comprensión lectora y la producción escrita también constatamos una correlación significativa (0,54), igual que entre la comprensión auditiva y la producción escrita (0,51). O sea, los alumnos que obtienen buenos resultados en una destreza también tienen éxito en las otras dos destrezas, y, al contrario. Los alumnos que tienen resultados bajos en una destreza tampoco destacan en las otras dos destrezas. Si miramos el resultado de los post test de la comprensión lectora, la comprensión auditiva 1 y la producción escrita en conjunto vemos que los grupos D1 y D2 obtienen el mejor resultado, mientras que los grupos A2 y D2 avanzan más entre los pre y post test. Los resultados más bajos son de los grupos A1 y C, y los dos grupos que no avanzan son el grupo B y C (véase tabla 6.5).

Tabla 6.5 – El resultado de los post test y el progreso en conjunto

Grupo	Post test	Progreso
A1	13,21	1,32
A2	17,29	3,67
B	16,08	-0,36
C	13,77	-1,11
D1	19,37	1,10
D2	18,79	2,87

6.2 Las pruebas de *Skolverket* y las notas del curso Español 4

Al terminar el curso Español 4 todos los grupos hicieron las pruebas nacionales de apoyo (PNA) que están compuestas por las cuatro partes: *¡A escuchar!*, *¡A leer!*, *¡A hablar!* y *¡A escribir!* Aquí se presentan los resultados de los grupos del estudio para ver si hay diferencias en ellos. En las pruebas de comprensión lectora y auditiva los alumnos reciben tanto notas como puntos, mientras que en las partes de producción oral y escrita solo se ponen notas. Cada profesora corrige las pruebas de su grupo según el modelo y las directrices de *Skolverket*³⁰.

La comprensión lectora *¡A leer!*

La puntuación máxima de la prueba de comprensión lectora es 37 puntos. Hay una diferencia significativa entre los grupos donde el grupo A1 queda debajo del promedio y el grupo D1 por encima ($p=0,004$).

³⁰ Las profesoras consideran las pruebas nacionales de apoyo como una prueba entre otras durante el curso, aunque tienen la importancia de que son las últimas que se hacen y los alumnos las toman en serio, aunque no cubren todo lo que se exige del curso. Daniela lamenta que no se presenten pruebas nuevas cada año y que los alumnos en todas las escuelas secundarias las hagan simultáneamente. Por otro lado Celia añade que es bueno que no sean obligatorias, pero que, como se usan para comparar los resultados entre grupos y escuelas secundarias, hay una contradicción; o se prepara para estas pruebas y se toma en consideración o se utiliza lo demás que han realizado y que se ha evaluado durante todo el curso.

Tabla 6.6 – La comprensión lectora PNA

A1	A2	B	C	D1	D2
23,00	25,17	25,73	25,65	31,21	27,38

Si miramos el diagrama de caja 6.1 vemos que hay diferencias grandes dentro de cada grupo y también podemos comparar la mediana entre los grupos³¹.

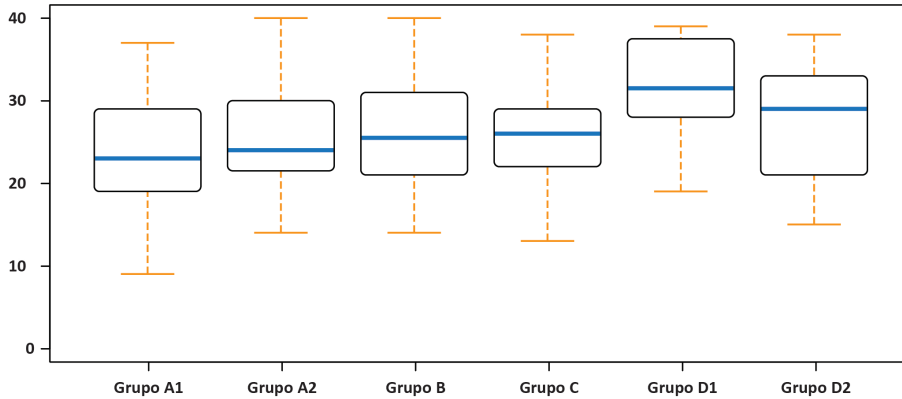


Diagrama 6.1 – Los resultados de la comprensión lectora PNA

La comprensión auditiva ;A Escuchar!

La puntuación máxima en la prueba de comprensión oral es de 39 puntos. Hay una diferencia significativa donde el grupo A1 queda por debajo del promedio y el grupo D1 por encima ($p=0,017$). El grupo C es el segundo grupo con la mejor puntuación y los grupos A2 y B se aproximan al grupo A1 con un resultado inferior (véase tabla 6.7).

Tabla 6.7 – La comprensión auditiva PNA

A1	A2	B	C	D1	D2
22,24	23,19	23,03	25,81	28,58	24,57

³¹ En el diagrama de caja podemos ver el resultado máximo y mínimo en cada grupo. La raya en negrita es la mediana del grupo y dentro del rectángulo se encuentra el 50 % del grupo. En los casos que aparece un pequeño círculo significa que es un valor atípico de un estudiante.

En el diagrama de caja 6.2 podemos ver que los extremos son menores en el grupo C y que la variación entre los resultados de los alumnos es más grande en los grupos B, A2 y A1.

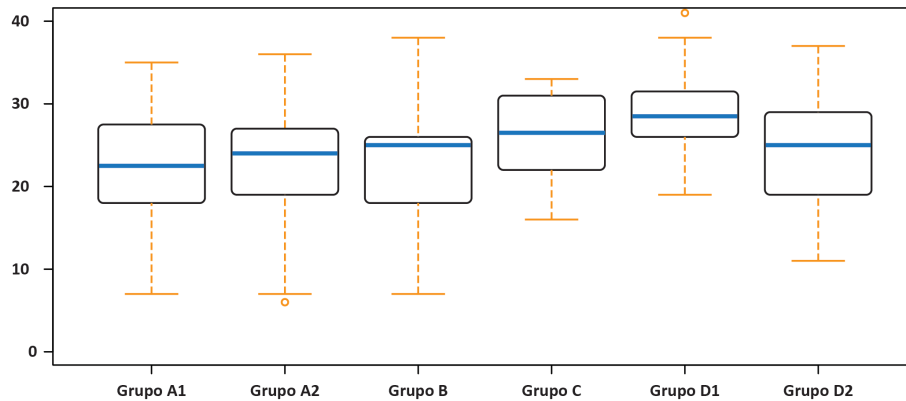


Diagrama 6.2 – Los resultados de la comprensión auditiva PNA

La producción escrita ¡A Escribir!

La prueba de producción escrita nos muestra una diferencia significativa entre los resultados en base a las de notas entre los grupos ($p=0,002$). El grupo D1 tiene el mayor número de alumnos con la mejor nota, A, y el grupo C con notas F (véase gráfico 6.1).

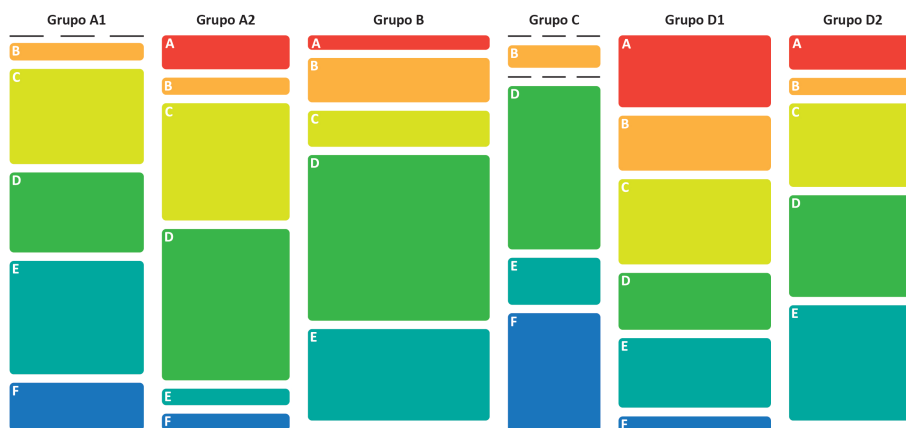


Gráfico de mosaico 6.1 – Los resultados de la producción escrita PNA

Para poder comparar los resultados de la producción escrita entre los grupos las notas se han transformado en cifras, según se evalúan en el sistema escolar sueco. El grupo con la evaluación más alta es D1 (14,40), seguido por A2 (13,57), D2 (13,21), B (13,00) y A1 (11,43). El grupo C se queda en última posición con 8,3 puntos. El grupo D1 tiene la mayor cantidad de alumnos con la nota más alta y el grupo C el mayor número de suspensos. Esto significa que el promedio del grupo C es la nota F, que es suspendido, y el grupo A1 es una E, o sea la nota más baja.

La producción oral ¡A Hablar!

La prueba de producción oral muestra que en el grupo C no hay alumnos con notas A y B, mientras que el grupo D1 tiene la mayor cantidad de las dos seguido por el grupo D2. En los grupos C, D1 y D2 no ha suspendido nadie (véase gráfico 6.2). La diferencia entre los grupos es estadísticamente baja ($p=0,055$).

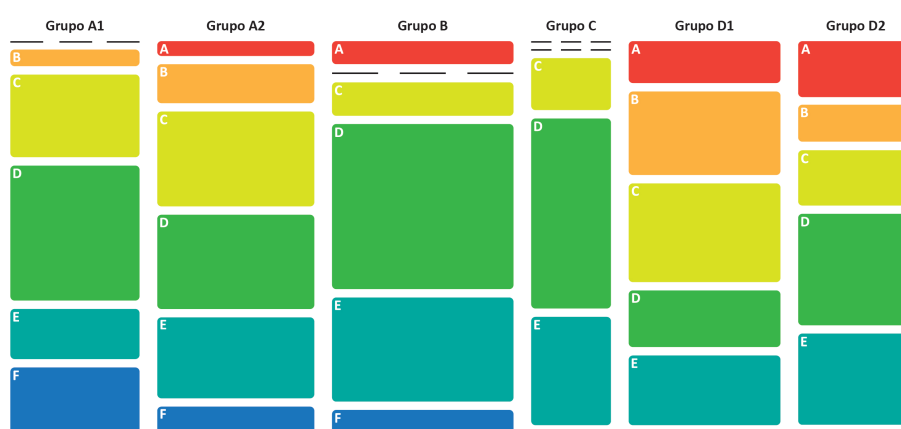


Gráfico de mosaico 6.2 – Los resultados de la producción oral PNA

Las notas del curso Español 4

Al final del curso Español 4 podemos ver también una diferencia significativa entre los grupos ($p=<0,010$). En el grupo B hay un gran número de notas D, en el grupo C un gran número de notas F, un bajo número de notas D en el grupo D1 y un alto grado de notas B también en el grupo D1. En los grupos B, D1 y D2 no existe ningún alumno suspendido con la nota F y en los grupos A1 y C no hay alumnos con la nota más alta, A (véase gráfico 6.3).

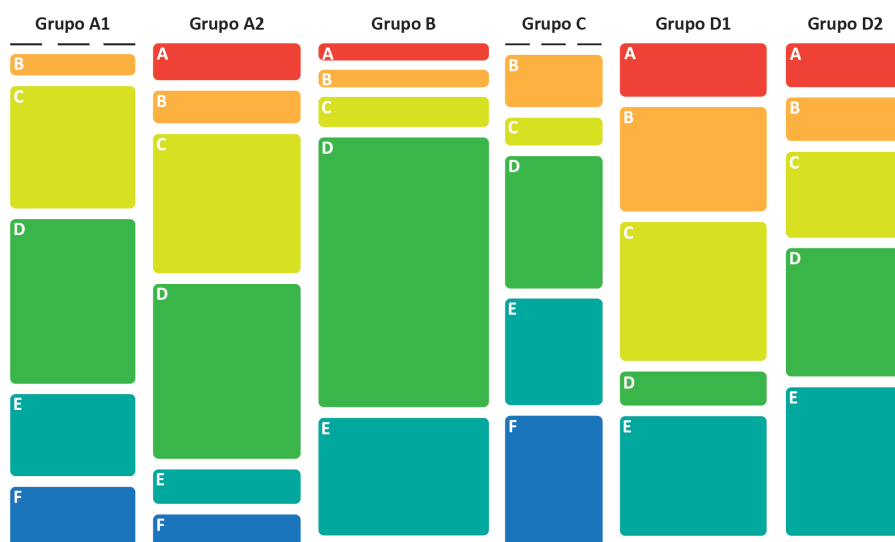


Gráfico de mosaico 6.3 – Las notas del curso Español 4

6.3 Los resultados de los grupos de control

Para reforzar los datos de los grupos de este estudio compararemos los resultados con dos grupos de control que hicieron el mismo test de producción escrita y la primera parte de la comprensión lectora³². El grupo E consiste en 23 alumnos que estudian los programas Ciencias Sociales y Humanidades, en los que el estudio de una LE es obligatoria. El grupo F consiste en 17 alumnos que estudian Ciencias Naturales y Economía y estudian Español 4 como un curso optativo. En la tabla 6.8 podemos ver los puntos de acceso al bachillerato que se basan en las notas de la escuela obligatoria, así como el promedio de las notas de los grupos en los dos cursos Español 3 y Español 4. Los datos muestran que hay una diferencia grande en cuanto al nivel de conocimientos entre los dos grupos de control, tanto si se examina los puntos de las notas de la escuela obligatoria

³² Los resultados de los grupos de control se basan en los datos de la investigación de Henrietta Carolsson Godolakis (2014), participante en la Escuela de Investigación.

como las notas de los cursos de español en el bachillerato. El grupo F tiene resultados más altos que el grupo E.

Si miramos los puntos de acceso al bachillerato, *meritvärde* en sueco, podemos constatar que el grupo de control E (243) se parece al grupo C (247) de nuestro estudio y que el grupo de control F (291) tiene el valor más alto de todos los grupos. En cuanto al promedio de notas de Español 3, el grupo E (13,80) es comparable con el grupo B (13,88), mientras que el grupo F (18,97) tiene un promedio de notas muy elevado con respecto a los grupos de este estudio. El promedio de la nota final de Español 4 del grupo E (10,11) está entre la del grupo C (8,97) y el grupo A1 (11,00). El grupo de control F (16,62) está por encima de los demás grupos (véase tabla 6.8).

Tabla 6.8 – El nivel de conocimientos, *meritvärde*, de los grupos del estudio en comparación con los grupos de control (CL)

Grupo: núm. de alumnos	Meritvärde promedio	Meritvärde mediana	Notas Español 3 promedio	Notas Español 4 promedio
E: 23 CL	243	240	13,80	10,11
F: 17 CL	291	295	18,97	16,62
A1: 22	232	233	13,25	11,00
A2: 26	269	270	14,71	13,07
B: 30	280	283	13,88	12,41
C: 17	247	240	13,38	8,97
D1: 26	283	293	15,50	14,80
D2: 21	277	283	14,25	13,38

En la parte de la comprensión lectora realizada tanto por los grupos del presente estudio como por los grupos de control, se puede obtener nueve puntos. Entre los grupos de este estudio hay una diferencia significativa entre los grupos ($p=0,021$). Podemos ver que los grupos A2, B, y D2 mejoran sus resultados en el test final mientras que los grupos A1, D1 y C empeoran algo, mientras que el grupo C destaca como el que más empeora (véase tabla 6.9).

Tabla 6.9 – Resultados en los test en común de los grupos del estudio en comparación con los grupos de control (CL)

Comprensión lectora	A1	A2	B	C	D1	D2	E CL	F CL
Pre test	2,53	2,92	3,50	3,81	4,68	3,65	2,91	5,35
Post test	2,29	4,00	4,00	2,93	4,63	4,61	4,23	6,24
Diferencia	-0,24	1,08	0,50	-0,88	-0,05	0,96	1,32	0,89
Producción escrita	A1	A2	B	C	D1	D2	E CL	F CL
Pre test	2,31	2,32	2,85	3,13	3,29	2,62	2,30	3,24
Post test	2,33	3,12	2,92	2,85	4,27	3,76	2,83	4,47
Diferencia	0,02	0,80	0,07	-0,28	0,98	1,14	0,53	1,23

Una comparación entre los resultados de todos los grupos muestra que el grupo E avanza más que el grupo F en la comprensión lectora, aunque el grupo F consigue una puntuación mayor. En la producción escrita el grupo F avanza más que el grupo E, o sea, el resultado contrario a la comprensión lectora (véase tabla 6.9). Si comparamos los resultados del grupo de control con los grupos del estudio observamos, que en el test de comprensión lectora, el grupo que más avanza es el grupo de control E (1,32), el que menos, el C (-0,88), que empeora. Los resultados del test de la producción escrita muestran que el grupo que más avanza de todos es el grupo de control F (1,23) seguido por el grupo D2 (1,14). El segundo grupo de control E (0,53) avanza más que los grupos A1 (0,02), B (0,07) y C (-0,28).

En resumen, el grupo de control F tiene un nivel de conocimiento más alto al empezar el bachillerato y alcanza el mejor resultado en la comprensión lectora en común, aunque el grupo E evoluciona más entre el pre y post test. En la producción escrita, es el grupo F el que logra avanzar más y alcanzar el mejor resultado. El grupo con el nivel más bajo de conocimiento al empezar el bachillerato es el grupo A1. Este grupo también tiene el resultado más bajo en la comprensión lectora en común, mientras que el grupo C es el que más deteriora. En cuanto a la producción escrita, también es el grupo A1 el que presenta el resultado más bajo y el grupo C alcanza un resultado más bajo en el post test que en el pre test.

7. DISCUSIÓN

En este penúltimo capítulo del trabajo, se resumirán los resultados, tanto cuantitativos como cualitativos. El resumen será seguido por una discusión de los resultados.

Con el fin de investigar cómo se aplica el enfoque comunicativo en el aula por las cinco profesoras y qué resultados se obtienen en los diferentes grupos, en este estudio se ha trabajado con un método mixto para obtener datos tanto cualitativos y cuantitativos. Los datos cuantitativos se han obtenido por medio de un estudio de los factores externos a la enseñanza, tales como el tamaño de los grupos, el número de horas de los cursos, el acceso a ordenadores, la formación y la experiencia de las profesoras; sin embargo, la parte cuantitativa a la que se le da más importancia es a los test elaborados para medir el progreso de los alumnos. La parte cualitativa del estudio consiste en el análisis de las observaciones de clase y de las entrevistas con las profesoras. Las observaciones de clase, los resultados de los test y las perspectivas presentadas por las profesoras en las entrevistas constituyen *una* imagen actual de la didáctica de lenguas extranjeras, en este caso la del curso Español 4, en Suecia. ¿Qué se desprende de los datos?

Hemos visto que la enseñanza de las cinco profesoras constituye el fundamento del presente estudio y cómo la enseñanza parte del enfoque comunicativo, la directriz vigente de *Skolverket*. En este estudio explorativo y comparativo se ha querido investigar cómo las profesoras aplican el enfoque comunicativo y cómo programan la enseñanza en el aula del curso Español 4 y averiguar qué relación hay entre la enseñanza y los resultados de los test. Hemos visto cómo las cinco profesoras lo ponen en práctica de forma similar pero también diferente, elaborando sus propios métodos, un proceso *bottom-up* (cf. Kumaravadivelu, 2003). Además se ha comparado las condiciones previas a la enseñanza para aclarar el punto de partida y las condiciones en las que trabajan. A través del uso de los pre test y los post test hemos podido comparar los resultados entre los grupos y el progreso de los alumnos. En las entrevistas las mismas profesoras han presentado sus reflexiones sobre la forma de trabajar, el material usado, el idioma hablado, el grupo y las distracciones.

Las preguntas de investigación han sido las siguientes:

- ¿Cómo aplican las profesoras el enfoque comunicativo y cómo programan la enseñanza en el aula del curso Español 4?
- ¿Qué relación hay entre el aprendizaje, es decir el progreso que se observa entre el pre y el post test de este estudio, y la organización de clase y la enseñanza?

Para poder responder a las preguntas, se han estudiado en particular los cuatro elementos siguientes:

- El idioma hablado en clase
- El material didáctico usado
- Las formas de trabajar
- Las distracciones del alumno en clase

7.1 Recapitulación

A continuación se expondrán los resultados del análisis cualitativo y cuantitativo de los cuatro elementos observados en las clases de las cinco profesoras tomando en cuenta tanto semejanzas como diferencias.

El idioma hablado en clase

En el Diseño Curricular de los idiomas se acentúa el uso de la lengua meta en clase y hemos visto que en estudios previos se ha constatado que la práctica, el *input* y el *output* es importante para el aprendizaje (Ellis, 2005; Ellis & Shintani, 2014; Hattie, 2014). También se han hecho estudios que indican que el uso es insuficiente en las clases (Skolinspektionen, 2010).

El idioma hablado en clase varía entre los grupos de nuestro estudio y el uso del sueco prevalece sobre el español en las clases de Alicia y Celia, el uso de los dos idiomas es equivalente en las clases de Beatriz, mientras que Disa y Daniela son más consecuentes en su uso del español. Todas explican la gramática en sueco menos Disa, que lo hace tanto en español como en sueco. Los alumnos, en general, usan el idioma cuando realizan sus tareas orales pero cambian en seguida al sueco cuando pueden. Enseñando con el enfoque comunicativo como punto de partida, las profesoras deberían hacer que los alumnos usen el español más en clase, tanto para escribir como para hablar y escuchar el idioma. En las observaciones hemos notado que hay alumnos que nunca se expresan en español. Hay que recordar que el tiempo es muy limitado

para poder desarrollar esta competencia. Todos los grupos tienen dos clases a la semana y, para la mayoría, es la única oportunidad que tienen para escuchar y hablar español si no se les anima a escuchar música o emisiones de radio y ver televisión española en casa. Es necesario discutir cómo aumentar la exposición al idioma tanto dentro como fuera de clase, ya que no nos encontramos en un ámbito hispano. Igualmente sorprende que las instrucciones se den en sueco tanto oralmente como por escrito en algunos grupos. En algunas ocasiones se hace en los dos idiomas para asegurarse de que los alumnos comprendan lo dicho. Debemos recordar que las cinco profesoras han vivido en países hispanohablantes y hablan un español excelente y fluido. La profesora que tiene el español como lengua materna es una de las dos que más sueco hablan en clase. En las aulas observadas los alumnos tienen oportunidades de hablar, pero en las aulas de Alicia y Celia son las profesoras las que hablan más.

El material usado

Teniendo en cuenta el poco tiempo que los alumnos reciben *input* en español y lo practican, es de primera importancia según el Diseño Curricular que el material usado sea adecuado para el nivel, motivador, variado y que facilite el trabajo.

El tipo de material usado se diferencia entre los grupos: los grupos A1, A2, B y C siguen un libro de texto elaborado para la enseñanza de español 4, y cuando se añaden otros textos son de otro libro de texto. En cuatro ocasiones los grupos A1 y A2 usan un libro de lectura graduada con el objetivo de leer y hablar. En los grupos de Disa y Daniela no hay libro de texto sino que se usa un libro de lectura graduada, un libro de ejercicios, un libro de gramática, y por lo demás material auténtico de la red. Vemos que la gran diferencia entre los grupos es el uso de un libro de texto y el uso más frecuente de material auténtico. Cabe notar que un libro de texto puede tener un enfoque comunicativo y se puede usar igual que un material auténtico (cf. Richards & Rodgers, 2003). En los resultados de los test y las pruebas nacionales de apoyo podemos ver que el grupo D1 de Disa es el que mejor resultados alcanza. Los grupos A2 y D2 también están entre los mejores grupos mientras que los grupos A1 y C destacan varias veces por tener los peores resultados. De ahí que la influencia y la importancia del tipo de material que se usa en clase sea difícil de determinar. Los resultados del presente estudio indican que el uso de un manual didáctico puede fomentar el aprendizaje; de igual modo vemos que el uso de un material auténtico, no adaptado por el profesor, funciona bien. El uso de un libro de texto y una lectura graduada funciona en el grupo A2 con alumnos que

han elegido estudiar el curso como asignatura optativa, mientras que en los grupos A1 y C no ha funcionado de forma equivalente.

Pensando en la inversión económica en ordenadores y proyectores, puede parecer sorprendente que tres de las profesoras no aprovechen la oportunidad que esta inversión ofrece de dejar entrar el mundo hispano en el aula. Los ordenadores se usan sobre todo como máquinas de escribir y para entregar y recibir información. Al empezar el curso, las profesoras tienen la ambición de incluir las TIC en el trabajo en el aula para facilitar el contacto con el mundo hispano, pero al final se ha hecho muy poco menos en los grupos D1 y D2. Esto dicho sin afirmar que haya una conexión entre el dominio de un idioma y el uso de lo que la red ofrece, pero no cabe duda de que es una posibilidad de abrirles a los alumnos el mundo hispanohablante. Como afirma Sánchez Pérez (2009), las tareas comunicativas, sobre todo en un contexto más real, exige un mayor esfuerzo por parte del profesor si lo comparamos con el empleo de un manual. Para crear un material propio y usar un material auténtico con frecuencia, sería necesario colaborar más entre profesores para compartir el esfuerzo que esto exige, ya que una de las razones de no usar más material auténtico es el tiempo. Hemos podido ver cómo las profesoras intercambian material entre sí de forma diferente: destacan Disa y Daniela que se comunican una o varias veces a la semana para planificar e intercambiar ideas y material.

Además de la falta de tiempo, una razón por la cual las profesoras no usan las TIC, es porque sienten la necesidad de saber cómo usarlas para mejorar su pedagogía, y necesitan una formación continua sobre las TIC.

La decisión de no usar más los ordenadores en la enseñanza podría ser para evitar distracciones por parte de los alumnos en algunos casos. También podría ser porque la profesora considera que los alumnos aprenden igual o mejor sin los ordenadores.

Las formas de trabajar en clase

El enfoque comunicativo acentúa la función del lenguaje y la comunicación real, y abarca no solamente la producción oral sino también las otras destrezas: la producción escrita, la comprensión auditiva y la comprensión lectora. Es un malentendido que el enfoque comunicativo trate simplemente de hablar sin una base gramatical y con un énfasis en el vocabulario, algo que se muestra si examinamos las formas de trabajar en clase de las cinco profesoras y el contenido de sus clases. Hemos visto que Sánchez Pérez (2009) acentúa la gramática como una característica que tiene el fin de facilitar la comunicación y Leah (2012) añade además la necesidad del vocabulario.

Podemos ver cómo se hacen repasos de gramática en los casos de Alicia, Beatriz y Celia desde el punto de partida de los temas que se tratan en los libros de texto, y en el caso de Disa y Daniela se hace según lo que aparece en el libro graduado o en el material auténtico. Las profesoras planifican, estructuran, animan, retroalimentan y en todas las clases observadas las profesoras están circulando sin parar. En las aulas, el tiempo que se dedica a las tareas comunicativas varía.

Hay una diferencia en las formas de trabajar entre los grupos. Alicia declara que su enseñanza es más bien tradicional, y lo es para mantener el orden en clase. Dice que la estructura y la rutina son importantes. Ella dirige a los alumnos para que hagan listas de palabras, pruebas de control, resúmenes de textos, traducciones de frases por escrito, y ella hace repasos de gramática, seguidos de ejercicios donde hay que rellenar huecos. La lectura graduada es en parte una forma de posibilitar la producción oral y para que los alumnos lean otro tipo de lectura que no sea de los libros de texto. En alguna ocasión, la profesora introduce una comprensión oral o una película. El trabajo de esta profesora es sistemático y las actividades se hacen principalmente en el grupo grande o individualmente. Después de un ejercicio auditivo o después de leer el libro graduado, Alicia activa a los alumnos haciéndoles preguntas. Alicia parte del Diseño Curricular y del libro de texto, que tiene un declarado enfoque comunicativo, aunque la profesora usa también ejercicios de automatización y de traducción de otros manuales.

Como hemos visto, Beatriz deja que los alumnos hagan una variedad de ejercicios orales en parejas y en el grupo grande durante y después de los repasos de gramática en forma de PowerPoint. Su ambición es que practiquen las cuatro destrezas en cada clase, aunque en las observaciones se percibió un menor grado de producción escrita. También, los alumnos de Beatriz hacen listas de palabras, leen en el libro de texto y hacen ejercicios donde hay que rellenar huecos. En una de las observaciones los alumnos se dedicaron a un proyecto sobre el mundo hispano que incluía buscar información, preparar una presentación e interactuar con otros alumnos en un grupo pequeño con el fin de comunicarse. El fin era comunicativo y se partía del libro de texto con la ambición de realizar una cantidad de ejercicios comunicativos durante las clases.

El grupo de Celia sigue un libro de texto con un fin comunicativo. Se hacen los ejercicios del libro de gramática y vocabulario, sobre todo en el grupo grande, pero también individualmente. Lo que destaca en este grupo es el progreso lento y el uso ineficaz del tiempo en clase. No se observan formas de trabajar más libres, pero Celia menciona un intento que hizo inspirada por un ejercicio en el libro de texto en el que los alumnos debían escribir una carta

sobre la situación en las escuelas. Lo comunicativo en estas clases es principalmente lo que ofrecen los ejercicios del libro de texto.

Disa y Daniela crean una forma de trabajar durante la primera parte del curso alrededor de un libro de lectura graduada en el que incluyen el trabajo con las cuatro destrezas. Los alumnos forman grupos de estudio para trabajar de forma cooperativa con elementos individuales. El trabajo en el aula está más centrado en los alumnos que en las profesoras. El resto del curso se trabaja con un material auténtico que se divide por temas que también se trabajan desde el punto de vista de las cuatro destrezas. Los temas incluyen elementos sociales y culturales del mundo hispano. Tanto el vocabulario como la gramática se repasa según aparece en el material y según se necesita. Los alumnos pueden influir en las formas de trabajar durante el curso y en parte elegir el contenido. Además es el único grupo que mantiene algún contacto comunicativo con el mundo hispano fuera del aula.

Las distracciones del alumno en clase

Al diseñar el estudio, teniendo en cuenta la literatura sobre la didáctica de LE y la propia experiencia como profesora, era evidente que el análisis de los parámetros anteriormente mencionados (el idioma hablado en clase, el material usado y las formas de trabajar) podrían proveernos de datos relevantes para poder definir métodos exitosos o menos exitosos de organizar la enseñanza de ELE. Sin embargo, durante las observaciones en clase, nos dimos cuenta de otro parámetro, no previsto, de una importancia determinante en los resultados: las distracciones. Ya que los grupos solo tienen clase dos veces a la semana, debería ser importante usar el tiempo en el aula de la manera más eficaz posible. En las observaciones quedó claro que esto no es el caso. La cantidad y el tipo de distracciones varía entre los grupos, y el grupo B destaca negativamente. El uso del móvil se observó en todos los grupos menos en el grupo D2. En los grupos A2 y B en todas las clases observadas, en A1 en cuatro de cinco clases, en C en tres clases y en D1 en una clase. El mandar mensajes, hacer llamadas y mirar páginas en la red, molesta a otros alumnos y a la profesora. El uso del ordenador durante repaos o tareas, cuando no había que usarlo se hacía en todos los grupos y el grupo B destaca de nuevo seguido por el grupo A2. En los grupos A1, C, D1 y D2 solo se observó en una de las clases. El hablar de cosas irrelevantes para la asignatura se da en todos los grupos y otra vez destaca el grupo B seguido por los grupos A2 y C, A1, D2 y D1. En cuatro de los grupos se observó cómo algunos alumnos estaban en clase de español con libros de matemáticas, ciencias sociales o de la autoescuela. En el grupo B esto pasó en dos ocasiones, en A1, A2 y D1

en una ocasión mientras que en los grupos C y D2 esto no se observó. Los retrasos son frecuentes en todos los grupos y en varias clases se trata de un retraso considerable. Los alumnos no solo pierden conocimientos sino que este fenómeno molesta a los demás alumnos y a la profesora, que en algunos casos es interrumpida. Tampoco se trata de un solo alumno sino de cinco, seis o doce clase tras clase. ¿Por qué estos retrasos? Como se dijo anteriormente, la enseñanza y el aprendizaje son cosas complejas y muchos factores influyen. Por lo tanto, es necesario reducir lo que podría tener un efecto negativo. En el grupo B hay retrasos en las cinco observaciones, en A1, A2 y D2 en cuatro, y en C y D1 en tres clases. Ninguna de las profesoras está conforme con la situación, pero tampoco han encontrado otra solución más que repetidamente señalar que el comportamiento no es aceptable, ignorarlo en ocasiones cuando sería más negativo interrumpir una actividad y, a veces, hablar con el alumno a solas. Si nos fijamos en los elementos distractores que han estado presentes en alguna de las clases observadas, podemos constatar que, en conjunto, durante cinco clases por grupo, destaca el grupo B con 21 ocasiones, el grupo A2 con 17, el grupo A1 con 13, el grupo C con 11, y los grupos D1 y D2 con 7 cada uno.

7.2 Discusión de los resultados

Un resultado del estudio es señalar la importancia del nivel de entrada de los alumnos. Los grupos A2, D1 y D2 tienen unas notas muy altas de la escuela obligatoria y también logran llevar a cabo bien sus estudios de español (véase tabla 7.1). Hay que recordar que el grupo A2 estudia el curso por su propia voluntad y que en el grupo D1 y D2 pasa lo mismo (con diez y cuatro alumnos, respectivamente). El grupo B tiene como entrada un valor alto de mérito y también un promedio alto en las notas del Español 2, mientras que el resultado al final del curso Español 4 ha bajado más que el de los grupos que eran equivalentes al empezar el bachillerato (véase tabla A1 en el apéndice A).

Tabla 7.1 – El nivel del valor de mérito, y las notas finales de los grupos

Grupo	Promedio	Español 4
A1	232	11,00
A2	269	13,07
B	280	12,41
C	247	8,97
D1	283	14,80
D2	277	13,38

¿Cuáles podrían ser las razones de este bajo resultado del grupo B? Las explicaciones pueden ser que los alumnos llegaron con notas altas pero con insuficientes conocimientos para lograr un buen resultado en el curso. Podría ser que, si algo es demasiado difícil, también baje la motivación y el interés por trabajar y aprender. Según Beatriz, el grupo está desnivelado e inquieto y varios alumnos han tenido dificultades desde el principio de Español 3. Según ella, los alumnos piensan que ha sido duro estudiar el curso y especialmente la gramática. Retrospectivamente la profesora piensa que ha dedicado demasiada atención a la gramática; teme que esto les ha desmotivado. Además, los alumnos han dado prioridad a otras asignaturas durante el año, según Beatriz. En las observaciones se ha anotado que varios alumnos de este grupo no usan de forma eficaz el tiempo en las clases, que se transforman en un club social.

En los grupos A1 y C, los alumnos obtienen los peores resultados en el curso de Español 4. Tanto los alumnos como la profesora del grupo C muestran baja motivación. Puede ser que los alumnos no tengan el nivel y los conocimientos suficientes para poder realizar satisfactoriamente el curso, aunque cabe mencionar que todos han aprobado el curso anterior en el mismo instituto. Estos dos grupos también tienen el valor de mérito más bajo. La profesora se enfrenta a un grupo con baja motivación, poco interés y con una falta de conocimientos previos y todo esto se convierte en un círculo vicioso. Celia se deja influir por la actitud de los alumnos y el poco trabajo que hacen individualmente en clase y en casa, y las clases se convierten en repasos de temas necesarios para el curso pero que no funcionan en el grupo. La dinámica del grupo y el poco interés por los estudios influyen tanto en los alumnos como en la profesora lo cual se refleja en los resultados. Celia no está satisfecha con el trabajo del grupo C pero piensa que aunque hiciera lo mejor posible no lograría mejorar el resultado de este grupo. Sobre el grupo A1, Alicia dice que más alumnos de lo que ella pensaba en el grupo A1 aprobaron y que las pruebas

nacionales de apoyo ayudaron a poner las notas. En este grupo, queda claro que algunos alumnos muestran gran interés durante las clases y trabajan de manera concentrada, pero que hay varios individuos inquietos sin interés y sin conocimientos previos.

Las profesoras manifiestan que tienen que dedicar parte del curso de Español 3 a recuperar lo que los alumnos no han aprendido en la escuela obligatoria. Esto conlleva que no alcanzan a hacer todo lo que quisieran durante el curso Español 3 y a su vez afecta el nivel inicial de los alumnos del Español 4. Los puntos de mérito podrían influir en el nivel y en la actitud del alumno³³. Desde que se introdujeron para el curso de Español 4, las profesoras ven que hay un número de alumnos sin interés por el curso y que se apuntan para conseguir ese punto, que se recibe hasta si el alumno saca la nota más baja, E.

En el Instituto D las profesoras tienen a su cargo ciertas horas de apoyo al servicio de los alumnos y, desde el principio de los cursos concentran estas horas en bloques de apoyo por curso, cuatro semanas seguidas, adonde mandan los alumnos que corren riesgo de suspender el curso. El apoyo se facilita porque en todos los cursos el contenido y la forma de trabajar es, en general, igual entre los grupos y las profesoras. En el Instituto C ningún profesor había recibido horas para dar apoyo, pero durante el segundo semestre se ofreció una hora a la semana y podían ir tanto los alumnos del curso de Español 3 como de Español 4. Según Celia, solo un alumno aprovechó la oportunidad. En el Instituto B había clases de apoyo durante el año y en una clase observamos cómo Beatriz le aconsejó a un alumno, que en general trabajaba muy poco en clase, que fuera a la clase de apoyo. En el Instituto A Alicia tenía una clase de apoyo a la semana a la que fueron menos alumnos de los que debían haber ido.

El español es el idioma que atrae a más alumnos, pero el interés por los estudios varía igual que los resultados.

La influencia de la enseñanza en los resultados

En las observaciones y en las entrevistas hemos comprobado la enseñanza en el aula desde el enfoque comunicativo, partiendo de estos cuatro factores: el idioma hablado, el material usado, las formas de trabajar y las distracciones del alumno.

³³ Los alumnos pueden conseguir en total 2,5 puntos de mérito en algunos cursos de Lenguas Modernas, Inglés y Matemáticas, por ejemplo 0,5 punto por Español 3, 1 punto por Español 4 y 0,5 por Español 5. Estos puntos se añaden al promedio de todas las notas de los cursos estudiados en el bachillerato y facilitan el acceso a los estudios superiores.

Si miramos las observaciones y los resultados de los test y las pruebas nacionales de apoyo, las notas recibidas en el curso de Español 4 resultan realistas. Los test del estudio miden la comprensión lectora, la comprensión auditiva y la producción escrita al principio y al final de Español 4. Las pruebas nacionales de apoyo que miden las mismas destrezas, además de la comprensión oral, se realizan al final del curso para proporcionar apoyo en la evaluación de las profesoras de los alumnos. Todos estos datos nos ayudan a comparar los grupos, la enseñanza y los resultados.

En este estudio comparamos la interpretación de cada profesora de la enseñanza comunicativa, de cómo proceden y qué material usan. Aquí uniremos lo particular de la enseñanza y los resultados de cada grupo (véase la tabla A3 en el apéndice A). Se debe recordar que en algunos casos la diferencia entre los grupos es pequeña.

La enseñanza de Alicia es controlada, dirigida por ella y estructurada con elementos repetitivos. El material usado está adaptado y es extraído sobre todo de libros de texto, libros de ejercicios y de un libro de lectura graduada con un par de excepciones en las que usa material auténtico. El trabajo se hace sobre todo en el grupo grande y de forma individual. Las distracciones en el aula son considerables. En clase, Alicia usa más el sueco que el español. Tanto en los test como en las pruebas nacionales de apoyo, el grupo A1 queda entre los dos grupos con resultados más bajos. Sin embargo es el que más avanza en la comprensión auditiva 1 (CA1) y es el tercero en la comprensión lectora (CL), mientras que mejora poco en la producción escrita (PE). El grupo llega al bachillerato con el valor de mérito más bajo de los seis grupos que participan en el estudio, y el promedio de notas al concluir el Español 4 es 11, entre E y D, o sea, aprobado³⁴.

Los resultados de los test del grupo A2 muestran que en los test del estudio se encuentra entre los tres mejores grupos, menos en la comprensión auditiva 2 (CA2). En las pruebas nacionales de apoyo de PE se encuentra en segundo lugar mientras que en la CL y CA está por debajo del promedio. Si miramos el progreso durante el curso sobresale la CL de forma positiva. En cuanto al valor de mérito de entrada al bachillerato, el grupo A2 está en la cuarta posición en comparación con los otros grupos y el promedio de la nota final es

³⁴ La escala de notas convertida en cifras, en la que la nota A es la más alta, la nota E es aprobado y la nota F es suspendido, es la siguiente: A=20, B=17,5, C=15, D=12,5, E=10 y F=0.

de 13,07, entre D y C. Para el grupo A2 el curso es optativo. Podemos concluir que la enseñanza tiene efecto, si los alumnos están dispuestos a trabajar.

Beatriz usa un libro de texto y textos de otros manuales. Además los alumnos trabajan con dos proyectos, y en un par de ocasiones se usa material auténtico. En los repases destaca la interacción entre los alumnos y se realizan varios ejercicios en parejas e individualmente. Beatriz usa más el sueco que el español cuando habla en el aula. Este grupo tiene la mayor cantidad de distractores durante las observaciones. Tanto en los test y en las pruebas nacionales de apoyo como en el progreso durante el curso, el grupo B está entre los tres grupos por debajo del promedio. La excepción es el resultado en la CA2. Lo que destaca en este grupo es el empeoramiento en la CA1, pero debemos recordar que el resultado del progreso de la CA1 y PE en este grupo es cuestionable por la falta de alumnos en el pre test. Si miramos la puntuación en el post test de la PE vemos que el grupo B se encuentra debajo del promedio. El grupo B tiene el segundo mejor promedio en el valor de mérito y el promedio de notas en Español 4 es 12,41, entre E y D,

La enseñanza de Celia sigue la estructura del libro de texto y el trabajo se hace principalmente en el grupo grande dirigido por ella o individualmente. Los alumnos trabajan muy lentamente en clase, por lo cual no logran cumplir con las propuestas de Celia para el trabajo en clase. Celia usa más el sueco que el español en clase. En las clases observadas hay elementos que distraen a los alumnos. En los test, el grupo C se encuentra entre los dos grupos con resultados más bajos a excepción de la CA1. En las pruebas nacionales de apoyo de la PE es el grupo que obtiene los resultados más bajos. En lo que se refiere a la CL logra un resultado algo mejor que los grupos B y A2. Si miramos el progreso en el curso, destaca que el resultado en la CL y la PE empeora mientras que en la CA1 mejora. Después del grupo A1 el grupo C tiene el valor de mérito más bajo y el promedio más bajo de notas de todos al finalizar el Español 4, 8,97, entre F y E, o sea, suspendido.

La enseñanza en los grupos D1 y D2 de Disa y Daniela es similar en el que el trabajo con el libro de lectura graduada, que se estudia durante los primeros meses del curso, se hace de forma cooperativa en pequeños grupos de trabajo e individualmente, practicando las cuatro destrezas. Se usan con frecuencia materiales auténticos sobre todo durante el segundo semestre, y se trabaja en base a temas y proyectos. Las dos profesoras hablan español en clase con alguna excepción. En estos dos grupos hay menos distracciones en comparación con los otros grupos.

El grupo D1 de Disa muestra los mejores resultados tanto en los test del estudio como en las pruebas nacionales de apoyo. Lo interesante es el progreso entre el pre test y el post test. El avance es grande en la PE del test mientras que es pequeño en la CA1, pero en la CL el grupo se queda estancado y hasta empeorar ligeramente. Este grupo tiene el valor de mérito más alto de todos los grupos y también la nota más alta al final del curso, 14,80, entre D y C.

El grupo D2 está entre los dos mejores menos en la CA2. En las pruebas nacionales de apoyo se encuentra entre los tres mejores grupos, y también es bueno el progreso en el curso entre los pre y post test. Aquí destaca el avance en la CL y la PE. El valor de mérito de este grupo es el tercer mejor después de los grupos D1 y B, y el promedio de la nota al final de Español 4 es de 13,38, entre D y C.

Si nos detenemos en el nivel y en el progreso de los grupos durante el curso Español 4 podemos recordar las cifras del estudio European Survey of Language Competences (ESLC), en el que se comparó el nivel del español de los alumnos suecos en la escuela obligatoria, *Grundskolan*, con el de los alumnos franceses (Skolverket, 2012b). Después de seis años de estudios de español, el promedio de las notas (convertidas en cifras) del grupo C está por debajo del aprobado y el promedio del grupo A1 está justo por encima del aprobado. ¿Cómo es posible que los resultados no sean mejores? En algunas observaciones, sobre todo en los grupos A1, A2, B y C, hubo muchas distracciones en el aula, por ejemplo los móviles, el uso de los ordenadores para cosas no relacionadas con la enseñanza y hablar de cosas privadas. Gritar y dar vueltas en el aula no contribuyen a un ambiente tranquilo y un trabajo enfocado en las tareas del curso. La claridad del profesor en las explicaciones y la enseñanza estructurada son otros dos elementos de importancia, pero también influyen los conocimientos previos y la dedicación y el interés de los alumnos. En el caso del grupo A1 y A2, Alicia es muy estructurada y clara, pero el interés que muestran los alumnos se diferencia entre los grupos, y también los resultados. En las clases de Celia hay momentos de confusión, y aunque Celia, al iniciar la clase, presente un plan, este no se lleva a cabo por el lento avance con el trabajo de clase. Aquí también nos encontramos con alumnos que muestran poco interés y dedicación al trabajo en el aula.

Influye el nivel de los conocimientos previos. ¿Se podría resolver de alguna forma? Las clases extra de apoyo serían una ayuda, pero quizá deberían ser obligatorias. Ahora son optativas y los alumnos no son lo suficientemente responsables como para ir. Al mismo tiempo, debemos recordar que a veces el número de alumnos es bajo, por ejemplo en el grupo C, y quizás horas extra no

serían una solución. También en el grupo A1 los resultados son bajos mientras que las formas de trabajar son las mismas en el grupo A2, donde hay más éxito. Podría ser que los métodos no funcionen igual en todos los grupos y que habría que adaptar la enseñanza según el grupo. No podemos saber si otro método hubiera funcionado mejor en el grupo A1 pero queda claro que el profesor solo no puede hacer milagros y que el resultado también depende de los conocimientos y los esfuerzos de los alumnos. También el grupo B debería presentar mejores resultados si consideramos las notas de Español 2 de *Grundskolan* o el valor de mérito, pero Beatriz explica que este grupo ha tenido grandes dificultades en este curso por la falta de conocimientos e interés. En los grupos D1 y D2 mantienen mejor el nivel de entrada al bachillerato con los resultados en el curso. Vemos que también en los grupos de control el nivel inicial de notas y el valor de mérito se refleja en las notas de Español 4.

Sobre el uso o no de material auténtico hay diferentes opiniones tanto entre profesores como teóricos de las que una es que puede ser demasiado difícil para alumnos con un nivel bajo de conocimientos, pero que también podría despertar el interés de los alumnos (cf. Ellis & Shintani, 2014). Sin embargo el propósito de los estudios es usar el idioma fuera del aula y es importante que los alumnos tengan la sensación de que el idioma que estudian verdaderamente se usa y que es posible comunicarse en él. Además la variación puede motivar a los alumnos independientemente del nivel que estudien siempre que ese elija un material adecuado al curso estudiado.

Svensson (2008) aclara que los nuevos medios de comunicación no excluyen a las formas más tradicionales de comunicación, pero que ofrecen más y nuevas oportunidades para el aprendizaje. El recurso digital en sí no implica una diferencia en los resultados si tomamos en consideración el estudio de Carolsson Godolakis (2014) sino que es necesario hacer una orientación pedagógica y aumentar la formación continua de los profesores, si queremos invertir dinero en recursos digitales.

Si comparamos lo observado en las clases con lo que dicen los objetivos del Diseño Curricular, las partes que se podrían desarrollar más en la enseñanza de las profesoras son: el uso de la lengua meta, exponer a los alumnos más a la cultura y al mundo hispano, usar una diversidad de lengua hablada y escrita y el uso de recursos de apoyo y medios. Aunque una formación continua de las profesoras podría estimular el desarrollo de estos propósitos en la enseñanza, probablemente tenga más que ver con la falta de tiempo que con la ambición de las profesoras, considerando todo lo que se debe abarcar durante dos clases a la semana, y según la ambición que expresan en las entrevistas.

La interpretación del enfoque comunicativo es personal y se hace según la visión didáctica de cada profesora y de lo que piensan sería una enseñanza eficaz. Las formas de trabajar, o sea, lo que en este estudio llamamos métodos, se basan en las experiencias de las profesoras y en los diferentes métodos que se podrían considerar como una extensión del enfoque comunicativo, por ejemplo la enseñanza de la lengua basada en tareas o el aprendizaje cooperativo de la lengua.

8. CONCLUSIÓN

El resultado principal de la investigación es que la enseñanza de español varía en los institutos del estudio a pesar de tratarse de escuelas similares, de la misma materia, del mismo nivel y de profesoras tituladas que todas dicen tener un ideal de enseñanza comunicativa. La hipótesis de este estudio es: “Si el profesor habla español en clase, usa material auténtico y emplea métodos variados (el enfoque comunicativo), los alumnos aprenden más”. Podemos comprobar que la hipótesis en parte es correcta pero que los factores de conocimientos previos y el interés por los estudios de los alumnos también son determinantes.

En este estudio el centro de interés ha sido la enseñanza y las condiciones de aprendizaje de español como lengua extranjera en el aula sueca, en el nivel de español 4. En concreto, se han enfocado cuatro parámetros: el idioma hablado en clase, el material, las formas de trabajar y las distracciones. Se ha podido constatar que las cinco profesoras observadas en el estudio, parten todas de una perspectiva comunicativa. Sin embargo, a partir de esta perspectiva desarrollan cada una un modelo de enseñanza particular. De ahí que, entre los modelos de enseñanza observados, se puedan identificar grados de comunicatividad. Una mezcla de métodos antiguos y nuevos se entrelazan en la enseñanza de las cinco profesoras. Las ideas y la convicción de cada profesora de cómo enseñar mejor es lo que forma el propio método usado en clase que se basa en las experiencias y las reflexiones de cada una de ellas.

Se han observado diferencias en la elección de usar manuales o usar material auténtico, en la frecuencia de trabajo cooperativo en grupos de estudio contra el trabajo en parejas, individual o en el grupo grande, en el tipo de actividades y ejercicios, y en el mayor o menor uso del español en clase.

Comparando las observaciones de clase con los resultados de los test concluimos que el modelo de enseñanza desarrollado por la profesora no es un factor claramente determinante para el aprendizaje del alumno. Nuestra investigación indica que los conocimientos previos de los alumnos, la motivación y el interés por la materia y los distractores son factores también muy importantes. Según los resultados de este estudio, el factor determinante para el éxito del alumno son los conocimientos previos. La excepción es un grupo

donde se observó un mayor grado de distractores y en el que el interés por el estudio disminuyó a lo largo del curso. Los dos grupos con un método claramente comunicativo tuvo el mejor avance en la producción escrita mientras que los dos grupos más flojos avanzaron más que otros en la comprensión auditiva. En cuanto al mayor progreso de comprensión lectora este se hizo en dos de los grupos con mejores conocimientos previos, un grupo con una enseñanza más tradicional y el otro con una enseñanza claramente comunicativa.

Las profesoras del estudio tienen todas una formación docente, dominan el español de manera excelente y reflexionan conscientemente sobre la enseñanza durante el curso. Aún así no todos los resultados son buenos, y es imprescindible tomar en cuenta la importancia de los conocimientos previos de los alumnos, el interés por los estudios y los distractores en clase para alcanzar mejores resultados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albert Gómez, María José (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Carolsson Godolakis, Henrietta (2014). *Las tecnologías de información y comunicación en las clases de español como lengua extranjera. Un estudio comparativo del efecto de un uso limitado o frecuente del ordenador en las competencias lingüísticas de estudiantes suecos de español de nivel B1*. Lic-avh., Lunds universitet. Lund: Études romanes de Lund.
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence & Morrison, Keith (2011). *Research methods in education*. Milton Park, Abingdon, Oxon, [England]: Routledge.
- Crooks, Terry J., Kane, Michael T. & Cohen, Allan S. (1996). "Threats to the Valid Use of Assessments." *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, vol. 3 issue 3, 265-286.
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0969594960030302#.UwYIONn PQq4>
- Diccionarios sm (2014). *Diccionario Clave*. <http://clave.smdiccionarios.com/app.php>
- Ek, J. A. van. & Trim, J. L. M. (1990). *Threshold*, Council of Europe, Cambridge University Press.
https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Threshold-Level_CUP.pdf
- Ellis, Rod (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Ellis, Rod (2005). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. Wellington: Departamento Técnico del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda.
- Ellis, Rod (2012). *Language Teaching Research and Language Pedagogy*. Malden: John Wiley & Sons Inc.
- Ellis, Rod & Shintani, Natsuko (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. London: Routledge.
- Europeiska kommissionen (2008). "Meddelande från kommissionen till Europaparlamentet, rådet, Europeiska ekonomiska och sociala kommittén samt Regionkommittén - Flerspråkighet: en tillgång för Europa och ett gemensamt

- åtagande.” {SEK(2008) 2443} {SEK(2008) 2444} {SEK(2008) 2445} KOM(2008) 0566 slutlig. Bryssel: Europeiska kommissionen.
<http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/SV/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0566&from=SV>
- Finocchiaro, Mary & Brumfit, Christopher (1983). *The functional-notional approach: from theory to practice*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Francia, Guadalupe & Riis, Ulla (2013). *Lärare, elever och spanska som modernt språk: styrkor och svagheter - möjligheter och hot*. Uppsala: Fortbildningsavdelningen för skolans internationalisering, Uppsala universitet.
- Gipps, Caroline (1999). “Socio-Cultural Aspects of Assessment.” *Review of Research in Education* 24, 355-392.
- Grönlund, Åke, Andersson, Annika & Wiklund, Matilda (2014). *Unos uno årsrapport 2013*. Örebro: Örebro universitet.
http://skl.se/download/18.492990951464200d7148530b/1402989559322/Unos_uno_arsrapport_2013_SKL.pdf
- Gutiérrez Quintana, Esther. (2005). “Cómo integrar los contenidos nocio-funcionales en nuestras programaciones: criterios de selección y secuenciación de funciones y exponentes desde un punto de vista pragmático.” *ASELE. Actas XVI* 2005, 363-371. Instituto Cervantes de Varsovia: SGEL.
- Hattie, John (2014). *Synligt lärande: en syntes av mer än 800 metaanalyser om vad som påverkar elevers skolresultat*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hermerén, Göran (2011). *God forskningsred*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/2011_01.pdf
- Håkansson, Jan & Sundberg, Daniel (2012). *Utmärkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Instituto Cervantes (2006). *El Plan Curricular del Instituto Cervantes. Sus niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- Instituto Cervantes (2014). Centro Virtual Cervantes: método.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodo.htm
- Instituto Cervantes (2014). Centro Virtual Cervantes: enfoque.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoque.htm
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press.

- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Leah, Claudia (2012). "Good or bad methods of teaching English?" *Scientific Journal of Humanistic Studies*. Mar2012, vol. 4 issue 6, 182-187.
- Lodeiro, Julieta & Matti, Tomas (2014). *Att tala eller inte tala spanska: en fördjupning av resultaten i spanska från Internationella språkstudien 2011*. Stockholm: Skolverket.
http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_url_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3186
- Lärarnas Riksförbund & Lärarförbundet (2006). *Alla har rätt till utbildade lärare. En rapport om andelen lärare i skolor 6-9 med rätt lärarutbildning*. Stockholm: Lärarnas Riksförbund & Lärarförbundet.
<http://www.lr.se/download/18.15b211251268a18575180005024/1350672314329/Andelen+l%C3%A4rare+i+skolor+7-9+som+har+r%C3%A4tt+l%C3%A4rarutbildning.pdf>
- Lärarnas Riksförbund (2011). *Språk på parlåga*. Stockholm: Lärarnas Riksförbund.
<http://www.lr.se/download/18.7a9e7ffc12ee5c9e6fe80002054/1350672766807/Spr%C3%A4k+p%C3%A5+parl%C3%A4ga-1-apr-2011.pdf>
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (2002). Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, ANAYA.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm
- Mayor, Juan (1994). "La adquisición de una lengua. Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera." *Actas del IV Congreso internacional de ASELE*. Madrid: SGEL.
http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0021.pdf
- McCoy, Bernard (2013). "Digital Distractions in the Classroom: Student Classroom Use of Digital Devices for Non-Class Related Purposes." *Faculty Publications, College of Journalism & Mass Communications*. Paper 71.
<http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1070&context=journalismfacpub>
- Melero Abadía, Pilar (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Messick, Samuel. (1996). "Validity and Washback in Language Testing." *Language testing*, 13(3), 241-256. Princeton, New Jersey: Educational Testing Service.
- Muijs, Daniel & Reynolds, David (2005). *Effective teaching: evidence and practice*. London: Sage.

- Pastor Cesteros, Susana (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas: lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. San Vicente de Raspeig (Alicante): Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Petersson, Kenny (2012). "Tyska språket förlorar mark i Europa." *Välfärd* 2/2012. Stockholm: Statistiska centralbyrån.
- R Core Team (2014). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria.
<http://www.R-project.org/>
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*. <http://www.rae.es>
- Real Academia Española (2014). *Diccionario panhispánico de dudas*. <http://www.rae.es>
- Richards, Jack. C. & Rodgers, Theodore S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Richards, Jack. C. & Lockhart, Charles (2008). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Sánchez Pérez, Aquilino (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.
- Skolinspektionen (2010). *Moderna språk. Kvalitetsgranskning*. Rapport 2010:6. Stockholm: Skolinspektionen.
<http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/moderna-sprak/webb-slutrapport-moderna-sprak.pdf?epslanguage=sv>
- Skolverket (2011a). "Ämne – Moderna språk." Gy11.
<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasiutbildning/gymnasieskola/mod?tos=gy&subjectCode=MOD&lang=sv>
- Skolverket (2011b). "Om ämnet Moderna språk." Gy11.
<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasiutbildning/gymnasieskola/mod?tos=gy&subjectCode=mod&lang=sv>
- Skolverket (2012). *Internationella språkstudien 2011: elevernas kunskaper i engelska och spanska*. Rapport 375. Stockholm: Skolverket.
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2832>
- Skolverket (2014a). *Redovisning av uppdrag om hur stor del av undervisningen som bedrivs av behöriga lärare*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket SIRIS (2014b). "Grundskolan – Personalstatistik per ämne. Moderna språk, spanska."

http://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common¬geo=&p_verksa mhetsar=2013&report=personal_amne&lankod=&kommunkod=&p_hman=00 &p_niva=S&p_amne=73&p_verksform=11

Skolverket SIRIS (2014c). "Gymnasieskolan – Personalstatistik per ämne. Moderna språk, spanska."

http://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common¬geo=&p_verksa mhetsar=2013&report=personal_amne&lankod=&kommunkod=&p_hman=00 &p_niva=S&p_amne=73&p_verksform=21

Slagter, Peter Jan (1979). "Un nivel umbral." Consejo de Europa. *marcoELE. revista de didáctica ELE*. Biblioteca histórica/ISSN 1885-2211, núm. 5, 2007.

http://www.marcoele.com/descargas/nivel_umbral.pdf

Svensson, Patrik (2008). *Språkutbildning i en digital värld: informationsteknik, kommunikation och lärande*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Tallvid, Martin (2010). *En-till-en. Falkenbergs väg till framtid? Utvärderingen av projektet En-till-En i två grundskolor i Falkenbergs kommun. Delrapport 3*. Falkenberg: Falkenbergs kommun, Barn- och utbildningsförvaltningen.

Tornberg, Ulrika (2009). *Språkdiraktik*. Malmö: Gleerup.

Weigle, Sara Cushing (2002). *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wilkins, David Arthur (1974). *Second-language learning and teaching*. London: Edward Arnold.

Wilkins, David Arthur (1976). *Notional syllabuses: a taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. London: Oxford Univ. Press.

Wolming, Simon (1998). "Validitet. Ett traditionellt begrepp i modern tappning." *Pedagogisk forskning i Sverige* 1998 årg 3 nr 2, 81-103.

Wong, Chiu-Yin (2012). "A case study of college level second language teachers' perceptions and implementations of communicative language teaching." *The Professional Educator*, vol. 36, no. 2.

Wragg, Edward Conrad (2012). *An introduction to classroom observation*. London: Routledge.

Material básico en los institutos

Barnéus, Birgitta & Rindar, Kjell (1999). *Practicando: spanska grammatikövningar*. Stockholm: Bonnier utbildning.

Falk, Johan, Sjölin, Kerstin & Lerate, Luis (2010). *Modern svensk grammatik*. Stockholm: Liber.

Martel, Noelia et al. (2013). *La plaza*. 4. Stockholm/Lund: Studentlitteratur.

- Miquel, Lourdes & Sans, Neus. (2003). *Lola Lago, detective, ¿Eres tú María?*. Madrid: Difusión.
- Vanäs-Hedberg, Margareta, Herrador Quero, Elvira & Vaccia Izami, Sylvia (2008). *Alegría: paso cuatro : läromedel i spanska för steg 4. [Allt-i-ett-bok]*. Stockholm: Liber.
- Waldenström, Elisabet et al. (2010). *Caminando. 4*. Stockholm: Natur & kultur.

Material empírico

Entrevistas

- Entrevista 1, Alicia, 4 de octubre de 2013
- Entrevista 1, Beatriz, 24 de octubre de 2013
- Entrevista 1, Celia, 23 de octubre y 10 de diciembre de 2013
- Entrevista 1, Daniela, 17 de octubre de 2013
- Entrevista 1, Disa, 15 de octubre de 2013
- Entrevista 2, Alicia, 28 de febrero de 2014
- Entrevista 2, Beatriz, 27 de febrero de 2014
- Entrevista 2, Celia, 11 y 25 de marzo de 2014
- Entrevista 2, Daniela, 3 de marzo de 2014
- Entrevista 2, Disa, 3 de marzo de 2014
- Entrevista 3, Alicia, 12 de junio de 2014
- Entrevista 3, Beatriz, 19 de junio de 2014
- Entrevista 3, Celia, 16 de junio 2014
- Entrevista 3, Daniela, 17 de junio de 2014
- Entrevista 3, Disa, 17 de junio de 2014

Observaciones

Alicia Grupo A1

- Observación 1: 4 de octubre de 2013
- Observación 2: 9 de diciembre de 2013
- Observación 3: 28 de febrero de 2014
- Observación 4: 21 de marzo de 2014
- Observación 5: 7 de abril de 2014

Alicia Grupo A2

Observación 1: 4 de octubre de 2013

Observación 2: 9 de diciembre de 2013

Observación 3: 14 de marzo de 2014

Observación 4: 21 de marzo de 2014

Observación 5: 7 de abril de 2014

Beatriz Grupo B

Observación 1: 21 de noviembre de 2013

Observación 2: 27 de febrero de 2014

Observación 3: 6 de marzo de 2014

Observación 4: 25 de marzo de 2014

Observación 5: 27 de marzo de 2014

Celia Grupo C

Observación 1: 10 de diciembre de 2013

Observación 2: 4 de febrero de 2014

Observación 3: 7 de febrero de 2014

Observación 4: 25 de marzo de 2014

Observación 5: 28 de marzo de 2014

Disa Grupo D1

Observación 1: 15 de octubre de 2013

Observación 2: 12 de diciembre de 2013

Observación 3: 11 de febrero de 2014

Observación 4: 20 de marzo de 2014

Observación 5: 13 de mayo de 2014

Daniela Grupo D2

Observación 1: 17 de octubre de 2013

Observación 2: 5 de diciembre de 2013

Observación 3: 6 de febrero de 2014

Observación 4: 13 de marzo de 2014

Observación 5: 10 de abril de 2014

APÉNDICES

Apéndice A: Tablas

En una comparación entre las notas de los cursos de Español 2 (ESO), 3 y 4 (Bach.) podemos ver el desarrollo a través del promedio de cada grupo en la siguiente tabla. El promedio del curso de Español 2 no es totalmente compatible con los otros dos cursos por las diferentes escalas de notas usadas antes y después del 2011, aunque indican un alto nivel de notas y que existe una diferencia entre los siguientes cursos³⁵. Si contrastamos el promedio de las notas de Español 3 y 4, que los alumnos estudiaron en el bachillerato, observamos que hay una bajada en todos los grupos aunque algo menor en el grupo D1 y mayor en el grupo C.

Tabla A.1 – Una comparación entre las notas de los cursos de Español 2 (ESO), 3 y 4 (Bach.)

CURSO	PROMEDIO	CURSO	PROMEDIO
A1 Español 2	15,25	C Español 2	15,59
A1 Español 3	13,25	C Español 3	13,38
A1 Español 4	11,00	C Español 4	8,97
A2 Español 2	16,92	D1 Español 2	17,40
A2 Español 3	14,71	D1 Español 3	15,50
A2 Español 4	13,07	D1 Español 4	14,80
B Español 2	17,07	D2 Español 2	17,00
B Español 3	13,88	D2 Español 3	14,25
B Español 4	12,41	D2 Español 4	13,38

³⁵ En el curso Español 2 la nota más alta es MVG, que en el nuevo sistema de evaluación usado en los cursos de Español 3 y 4, es representado por las dos notas A y B. El valor de la escala antigua es: MVG=20, VG=15, G=10 y F=0, y en la nueva: A=20, B=17,5, C=15, D=12,5, E=10 y F=0.

Tabla A.2 – Los alumnos que no hicieron los test
 CL= Comprensión lectora, CA1= Comprensión auditiva 1,
 CA2 Comprensión auditiva 2, PE= Producción escrita

Grupo	Alumnos	CL Pre test	CL Post test	CA1 Pre test	CA1 Post test	CA2 Test	PE Pre test	PE Post test
A1	22	14	14	13	16	16	13	17
A2	26	24	18	22	18	18	22	17
B	30	18	26	12	26	26	13	26
C	17	16	14	16	13	13	16	13
D1	26	19	19	23	21	21	24	22
D2	21	20	18	21	17	17	21	17

Tabla A.3 – El orden de los resultados de la mejor puntuación al mejor progreso
 1= El resultado más alto, 6= El resultado más bajo

* La diferencia es pequeña, 0,01

Comparación post test - pruebas	1	2	3	4	5	6
La comprensión lectora CL						
El post test del estudio	D1	D2	A2	B	C/A1	
La prueba nacional de apoyo	D1	D2	B	C	A2	A1
Progreso entre pre y post test	A2	D2	A1	B	-D1	-C
Comprensión auditiva 1 CA1						
El post test del estudio	D2*	D1*	A2	C	A1	B
La prueba nacional de apoyo	D1	C	D2	A2	B	A1
Progreso entre pre y post test	A1	C	D2	A2	D1	-B
Comprensión auditiva 2 CA2						
El post test del estudio	D1	B	D2	A2	C	A1
Producción escrita PE						
El post test del estudio	D1	D2	A2	B	C	A1
La prueba nacional de apoyo	D1	A2	D2	B	A1	C
Progreso entre pre y post test	D2	D1	A2	B	A1	-C

Apéndice B: Diagramas y gráficos

En el diagrama de caja B.1 se visualizan las diferencias entre y dentro de cada grupo y podemos ver la caja donde el 50 % de los alumnos se encuentran. El pequeño círculo representa el alumno del grupo D2 que destaca con sus 180 puntos.

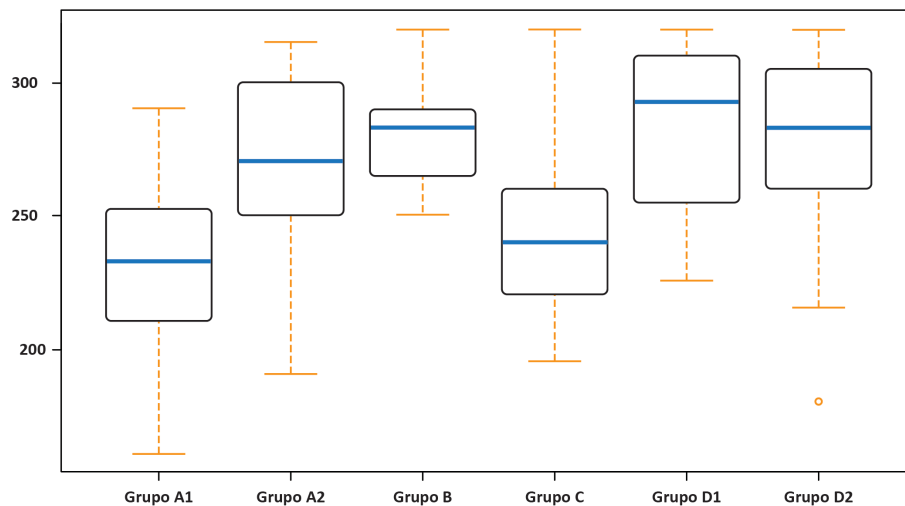


Diagrama B.1 – El nivel del valor de mérito

Al acabar la escuela obligatoria los alumnos reciben una nota del curso de Español 2 y en el gráfico de mosaico B.1 vemos la distribución y que no hay una diferencia significativa entre los grupos³⁶. G es aprobado y MVG es la nota alta (p=0,508).

³⁶ Hasta el año 2011 el sistema de notas consistía en cuatro niveles: IG= no aprobado, G= aprobado, VG= notable y MVG= sobresaliente.

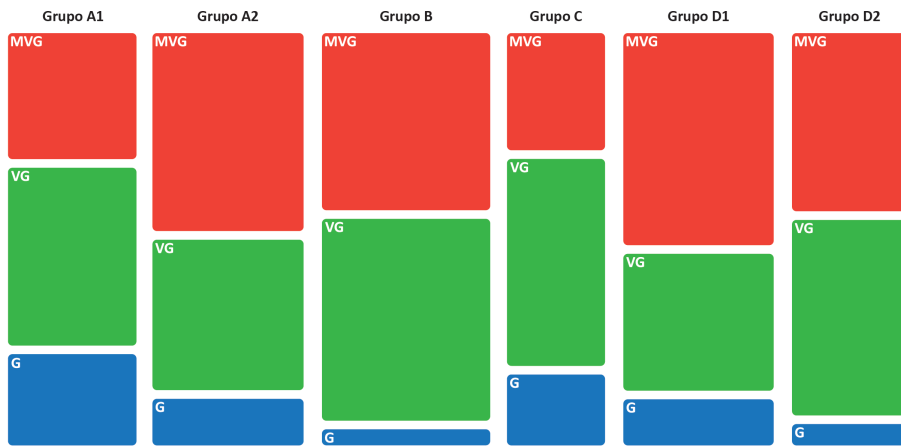


Gráfico de mosaico B.1 – Las notas del curso de Español 2

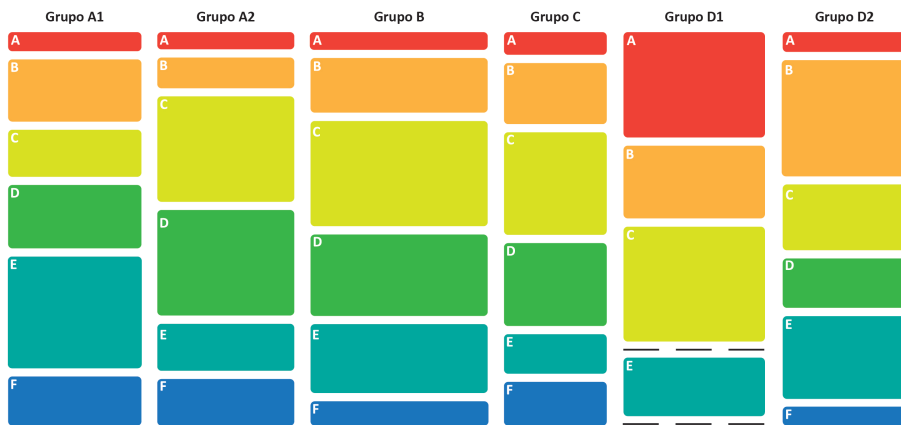


Gráfico de mosaico B.2 – Las notas de la comprensión lectora de PNA

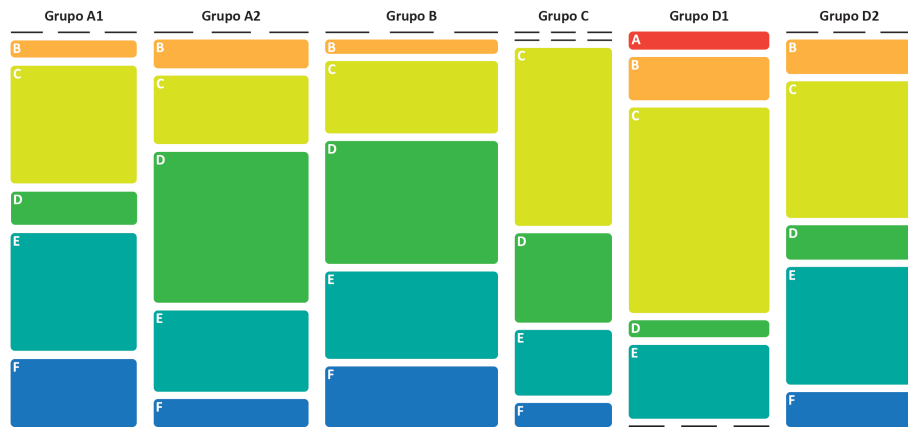


Gráfico de mosaico B.3 – Las notas de la comprensión auditiva de PNA

Apéndice C: Repaso de gramática, vocabulario y tareas

El repaso de la gramática abarca los momentos en los que la profesora sistemáticamente explica las reglas y el uso de estas, dando ejemplos y dejando que los alumnos en clase participen. El repaso del vocabulario son ejercicios dedicados explícitamente al aprendizaje de nuevas palabras. Aquí no se incluyen las explicaciones espontáneas en la pizarra de ciertas palabras o expresiones que surgen durante la elaboración de diferentes tareas.

Tabla C.1 – Repaso de gramática, vocabulario y tareas

Grupo	Repaso de gramática	Repaso o tareas de vocabulario
A1	5 El complemento directo e indirecto	2 Escribir lista de vocabulario 3 Combinar palabras 4 Combinar palabras
A2	1 El pretérito indefinido 5 El complemento directo e indirecto	2 Escribir lista de vocabulario 4 Combinar palabras
B	2 El imperativo 5 El complemento directo	1 Explicar palabras 2 Escribir lista de vocabulario 2 Ejercicios en el libro
C	1 El subjuntivo 2 El subjuntivo 4 Repetición individual 5 El subjuntivo	2 Ejercicios del libro 3 Ejercicio del libro 4 Repetición individual 5 Palabras de un texto
D1	1 El subjuntivo - deseos	1 Juego de expresiones 1 Vocabulario en <i>quizlet.com</i> 2 Repaso y uso de expresiones 3 Presentar palabras
D2	1 El complemento directo e indirecto	2 Trabajar con <i>El Club de la Comedia</i>

Apéndice D: Tipo de tareas

Los cuadros de *tipos de tareas* tiene la función de ilustrar lo que sucede en cada clase observada. Las cifras simbolizan en qué observación se efectuaron los elementos presentados. La comprensión oral implica en todos los casos que los alumnos responden a preguntas por escrito o oral.

Tabla D.1 – Tipo de tareas

A1 Tipo de tareas	A2 Tipo de tareas	B Tipo de tareas
1 Prueba de control	1 Comprensión oral	1 Explicar palabras
1 Redactar un texto	1 Repaso de gramática	1 Comprensión oral
1 Repaso de errores	1 Ejercicios de gramática	2 Repaso de gramática
2 Prueba oral	2 Repaso de una prueba	2 Ejercicios de gramática
2 Leer textos	2 Hacer lista de palabras	2 Leer y traducir un texto
2 suco/español	2 Resumir texto en diez oraciones	2 Subrayar verbos en el texto
2 Responder a preguntas por escrito	3 Comprensión oral	2 Hacer ejercicios en el libro de texto
2 Hacer lista de palabras	3 Ejercicios de gramática	2 Hacer lista de vocabulario
2 Resumir texto en diez oraciones	3 Hacer lista de vocabulario	3 Hablar de un texto
3 Hablar del libro	3 Responder a preguntas del libro	3 Comprensión oral
3 Combinar palabras	4 Hablar del libro	3 Comprensión de textos
3 Traducción de texto	4 Combinar palabras	4 Hacer presentaciones orales y grabarlas
4 Hablar del libro	4 Traducción de texto	5 Repaso de gramática
4 Combinar palabras	5 Repaso de gramática	5 Ejercicios de gramática
4 Traducción de texto	5 Ejercicio de gramática	5 Comprensión oral
5 Repaso de gramática	5 Repaso del libro	
5 Ejercicio de gramática		
5 Repaso del libro		

Tabla D.2 – Tipo de tareas

C Tipo de tareas	D1 Tipo de tareas	D2 Tipo de tareas
1 Presentaciones orales	1 Repaso de gramática	1 Repaso de gramática
1 Repaso de gramática	1 Ejercicio de gramática	1 Comprensión oral
2 Palabras en la pizarra	1 Ejercicio de expresiones	1 Hablar del libro
2 Ejercicio de vocabulario	1 Leer en el libro	1 Escribir respuestas del libro
2 Ejercicio de gramática y expresión	1 Traducir en el libro	1 Dramatización
3 Ejercicio de vocabulario	1 Contestar a preguntas en el libro	2 Comprensión oral
4 Ejercicio de vocabulario	1 Hacer un resumen de capítulos	2 Comprensión oral
4 Ejercicio de gramática		3 Comprensión oral

<p>5 Responder a preguntas de un texto 5 Palabras, expresiones y oraciones en la pizarra 5 Repaso de gramática 5 Ejercicio de hablar 5 Ejercicio de vocabulario 5 Ejercicio de expresiones</p>	<p>1 Ejercicio de vocabulario 1 Escuchar y ver un vídeo de música 2 Hablar de sueños 2 Repaso de expresiones 2 Escribir un guión 2 Ver un vídeo de la serie del libro 3 Escuchar una canción 3 Hacer una presentación oral 3 Escribir un rap 4 Ver una serie de televisión 4 Hablar de la serie de televisión 4 Proyecto 1 leer y escribir 5 Hablar de diferentes temas 5 Proyecto 2; buscar recetas, escribir un guión y grabar un vídeo</p>	<p>4 Escuchar música 4 Proyecto 1 leer y escribir 5 Un dictado 5 Proyecto 2 escribir</p>
---	--	---

Apéndice E: Las destrezas y la realización del trabajo

El trabajo y la práctica de las cuatro destrezas por parte de los alumnos: leer, escribir, escuchar y hablar en el aula durante las clases observadas, se dividen según se trabaja en los seis grupos en la tabla de abajo.

Tabla E.1 – Las destrezas y la realización del trabajo

Grupo	Leer	Escribir	Escuchar	Hablar
A1	2 Leer textos en sueco y español de <i>Caminando 3</i>	1 Redacción 2 Escribir diez frases	5 Capítulos del libro	2 Prueba oral 3 Hablar del libro 4 Hablar del libro
A2	3 Leer en el libro <i>La música del viento</i>	2 Escribir diez frases 3 Preparar respuestas a preguntas	1 Comprensión oral de UR 3 Comprensión oral de <i>Libers övningar i spanska</i> 5 Capítulos del libro	1 Responder a preguntas de la comprensión oral 4 Hablar del libro
B	2 Texto del libro 2 Ejercicio del libro 3 Comprensión de textos de <i>Caminando 4</i>		1 Comprensión oral del libro <i>Super</i> 2 Texto del libro 3 Comprensión oral del libro de texto 4 Comprensión oral de presentaciones 5 Comprensión oral del libro de texto	1 Explicar palabras del libro 1 Responder a preguntas de la comprensión oral 2 Oraciones en imperativo 2 Ejercicio del libro 3 Hablar de un texto del libro 4 Presentación oral 5 Hablar de la comprensión oral
C	5 Texto del libro	3 Escribir explicaciones de palabras		1 Presentación oral 2 Ejercicio del libro 3 Explicar palabras del libro 5 Responder a preguntas de un texto 5 Ejercicio del libro
D1	1 Leer el libro 3 Leer un texto 4 Proyecto 1 5 Proyecto 2	1 Hacer un resumen 2 Escribir un guión	1 Escuchar y ver un vídeo de música 1 Ver un vídeo del libro <i>Lola Lago</i>	1 Hablar del libro 2 Hablar de sueños 3 Presentación oral 4 Hablar de la serie

		3 Escribir un texto 4 Proyecto 1 5 Proyecto 2	3 Escuchar una canción 4 Ver una serie de televisión	de televisión 5 Hablar de diferentes temas
D2	1 Leer el libro (en casa) 4 Proyecto 1 5 Proyecto 2	1 Escribir respuestas, libro 4 Proyecto 1 5 Dictado 5 Proyecto 2	1 Escuchar el libro 1 Dramatización 2 Comprensión oral de una presentación 2 Comprensión oral <i>El Club de la Comedia</i> 3 Comprensión oral documental primero en casa y luego en clase 4 Escuchar música 5 Dictado	1 Hablar del libro 2 Hablar de <i>El Club de la Comedia</i> 3 Hablar del documental

Apéndice F: La organización del trabajo

Los alumnos realizan las tareas de forma individual, en parejas o en grupos pequeños, pero también hay ejemplos donde el grupo grande, tiene que hacer un ejercicio.

Tabla F.1 – La organización del trabajo

Grupo	Trabajo individual	Trabajo en parejas (2-3 alumnos)	Trabajo en grupos pequeños (4-5 alumnos)	Trabajo en el grupo grande
A1	1 Prueba de control 1 Redacción 2 Leer textos 2 Hacer lista de palabras 2 Resumir texto 3 Combinar palabras 3 Traducir texto 4 Combinar palabras 4 Traducir texto 5 Ejercicio de gramática		3 Hablar del libro 4 Hablar del libro	1 Repaso de errores 3 Hablar del libro 4 Hablar del libro 5 Repaso de gramática 5 Escuchar texto en español y en sueco
A2	1 Ejercicio de gramática 2 Hacer lista de palabras 2 Resumir texto 3 Ejercicio de gramática 3 Hacer lista de palabras 3 Responder a preguntas por escrito 4 Combinar palabras 4 Traducir texto 5 Ejercicio de gramática		4 Hablar del libro	1 Comprensión oral 1 Repaso de gramática 2 Repaso de una prueba 3 Comprensión oral 4 Hablar del libro 5 Repaso de gramática 5 Escuchar texto en español y en sueco

B	2 Ejercicios del libro 3 Comprensión de textos 4 Presentación oral 5 Ejercicio de gramática 5 Comprensión oral	1 Explicar palabras 2 Ejercicio de gramática 2 Ejercicio de hablar del libro 4 Presentación oral 5 Comprensión oral		1 Comprensión oral 2 Repaso de gramática 2 Ejercicio de gramática 3 Hablar de un texto 3 Comprensión oral 5 Repaso de gramática
C	3 Explicar palabras 4 Ejercicios de gramática y vocabulario 5 Buscar palabras, expresiones y frases en un texto 5 Ejercicios del libro	2 Ejercicio de gramática 5 Ejercicio oral		1 Presentación oral 1 Repaso de gramática 2 Palabras en la pizarra 2 Ejercicio de gramática 3 Explicar palabras 5 Responder a preguntas de un texto 5 Palabras, expresiones y frases en la pizarra 5 Repaso de gramática
D1	1 Ejercicio de gramática 1 Hacer un resumen 1 Ejercicio de vocabulario 4 Ver una serie de televisión 4 Preparar y escribir proyecto 1	1 Ejercicio de expresiones 2 Hablar de sueños	1 Leer en el libro 1 Traducir en el libro 1 Hablar del libro 2 Escribir un guión 3 Preparar una presentación; leer, traducir, presentar (3 a 4 alumnos) 4 Hablar de la serie de televisión 5 Hablar de diferentes temas (3 a 4 alumnos) 5 Preparar un	1 Repaso de gramática 1 Repaso del ejercicio de gramática 1 Escuchar una canción 2 Repaso del ejercicio de expresiones 2 Ver un vídeo dramatizado 3 Escuchar una canción

			proyecto de gastronomía; buscar recetas, escribir un guión y grabar un vídeo	
D2	1 Leer el libro (en casa) 3 Ver el documental (en casa) 4 Preparar y escribir proyecto 1 5 Dictado 5 Preparar y escribir proyecto 2		1 Hablar del libro 1 Dramatización (1 grupo) 2 Comprensión oral	1 Repaso de gramática 1 Comprensión oral 1 CO Dramatización 3 Ver y hablar del documental 4 Escuchar música

Apéndice G: El contenido y las formas de trabajar en las clases observadas

Las observaciones presentadas en este apartado quieren recrear las clases partiendo de las formas de trabajar para visualizar y mostrar al lector la didáctica de cada profesora. Primero, se encuentra un resumen del contenido de las clases 1 a 5 observadas, por grupo, con el propósito de dar una imagen del punto de partida de las presentes observaciones. Además, se presenta la tarea para la próxima clase en los casos en que haya una en la misma tabla. A continuación se ubican las diferentes clases³⁷.

Grupo A1 Alicia

A1	El contenido de las clases observadas
1	<ol style="list-style-type: none">1. Hacer una prueba de control2. Devolver la prueba de control de la semana pasada3. Continuar con la redacción sobre las vacaciones4. Repaso de errores comunes de gramática y expresiones5. Posible hacer la prueba de control anterior (después de clase) <p>-----</p> <p>Deberes: Finalizar los ejercicios del capítulo uno del libro de texto <i>Gente</i> y aprender unas expresiones del mismo.</p>
2	<ol style="list-style-type: none">1. Prueba oral2. Prepararse para ver la película <i>El laberinto del fauno</i><ul style="list-style-type: none">- leer un texto sobre la Guerra Civil en sueco y responder a las preguntas en español- hacer una lista con veinte palabras de la sinopsis- escribir diez oraciones resumiendo la película <p>-----</p> <p>Deberes: Una semana más tarde hay que entregar las tareas en la plataforma digital.</p>
3	<ol style="list-style-type: none">1. Hablar del libro2. El ejercicio Expresiones corrientes (2)3. Traducir un texto, <i>¿Qué vas a hacer?</i>
4	<ol style="list-style-type: none">1. Hablar del libro2. El ejercicio Expresiones corrientes3. Traducir un texto, "Una carta de España"

³⁷ Lo que se escribe en la pizarra durante las clases observadas se presenta aquí sin correcciones.

5	1. Repaso de la colocación del complemento directo e indirecto 2. Ejercicios sobre la colocación del complemento directo e indirecto 3. Repaso: Lectura y traducción de capítulos del libro <i>La música del viento</i> ----- Deberes: Preparar capítulos en el libro <i>La música del viento</i> y entregar una lista de 20 palabras.
---	--

Observación 1: La clase empieza con un pequeño control, aunque los que no quieren hacerlo levantan su libro para indicar que prefieren practicar con el libro de texto. Después de 15 minutos termina el control y Alicia devuelve el de la semana pasada. En la clase anterior empezaron a escribir un texto sobre unas vacaciones usando el pretérito indefinido, y esta clase van a complementar con oraciones con el imperfecto. Alicia repasa los errores más comunes en los textos que ha leído y les presenta el uso de “att träffas” y la diferencia entre *encontrarse con* y *ver a alguien*, usando la pizarra. Señala que en *encontrarse* se usa un diptongo y en cuanto al *ver* lo compara con el inglés *see you*. Otro error común en los escritos de los alumnos es el uso de *divertirse* y explica que es una palabra reflexiva. Presenta los siguientes ejemplos: *Me divertí mucho*, *Nos divertíamos mucho*, *Pasarlo bien (super, bomba)*. Dice que no piensa explicar el uso de *lo* pero hace de todas formas un comentario rápido con el ejemplo *lo pasamos bien*.

Han pasado 35 minutos y Alicia les devuelve los textos a los alumnos pidiéndoles que ahora añadan el imperfecto y que esta vez usen el ordenador para escribir. Al final de la clase le tienen que mandar el texto por correo electrónico y les dice que dentro de poco empezarán a usar la plataforma digital del instituto. Para terminar la redacción solo tienen esta clase y les explica que no pasa nada si no se sienten satisfechos con lo que han realizado, ya que solo es un ejercicio. Mientras los alumnos trabajan con la redacción, Alicia circula ayudándoles.

Observación 2: Los que no han hecho la prueba oral, la van a hacer durante esta clase y los demás se van a preparar para ver la película *El laberinto del fauno* que se hará durante las próximas dos clases. Los alumnos reciben unas páginas donde el texto sobre la Guerra Civil española está en sueco y las siete preguntas en español. Tienen que resumir el texto en diez oraciones. Mientras leen el texto tienen que elegir cada uno veinte palabras para aprender. Pueden usar *wordfinder*, *Lexin* o diccionarios impresos. También hay palabras y expresiones para poder expresarse sobre la película. Pueden colaborar pero tienen que entregar la tarea individualmente en doce días en la plataforma digital. Mientras Alicia se aleja para realizar la prueba oral con el primer grupo, los demás

empiezan a trabajar con la tarea. Después de 35 minutos el primer alumno ha terminado la tarea y Alicia le sugiere que ahora aprenda las palabras. Un nuevo grupo sale para hacer la prueba oral.

Observación 3: Alicia pregunta si han leído los ocho capítulos y si han preparado la lista de palabras. La mitad del grupo sale para trabajar a la biblioteca con una hoja de tareas donde hay que combinar palabras en sueco con las correspondientes en español y, además, hacer una traducción de un texto del sueco al español. El propósito es aprender más vocabulario y practicar el tiempo verbal, el futuro. En casa se han preparado con las preguntas que han recibido de antemano. Los diez alumnos que están esparcidos por la sala responden brevemente a las preguntas, en algunos casos con una palabra y la excepción es un alumno que puede formular frases más extensas. Alicia habla despacio y muy claro. Tres alumnos son los más activos y tres no responden a ninguna pregunta. Los alumnos discuten tres de las preguntas que han preparado entre sí y Alicia añade un par de preguntas donde los alumnos mismos tienen que explicar cómo ellos actúan sobre el tema que están leyendo. Tres alumnos en total responden a las preguntas que no han podido preparar anteriormente en casa. El otro grupo entra y el que sale para trabajar con la hoja de las dos tareas ya no tienen que volver a clase. Pregunta al nuevo grupo qué tal les fue con los ejercicios y les ruega levantar la mano para responder a las preguntas para que todos tengan tiempo para pensar. En este grupo de otros diez alumnos también las respuestas son breves pero el interés por participar es mayor aunque tienen dificultad para responder a las preguntas extras que hace Alicia. Es posible que se hayan preparado en la biblioteca. Cuando no contestan, lo hace Alicia y explica. Los alumnos discuten después las tres preguntas de discusión en sueco e intentan expresar alguna palabra en español. Alicia les hace unas últimas preguntas sobre cómo ellos actúan sobre el tema del comercio justo y termina diciendo: “Gracias por la conversación, que ha sido buena, pienso yo”. Cuando los alumnos salen Alicia evalúa y apunta la actividad de cada uno de ellos.

Observación 4: Alicia reparte un papel con las tareas que van a hacer cuando no están en el aula hablando sobre los capítulos del 9 al 13 del libro *La música del viento*. Las tareas son combinar palabras y traducir un texto en el que destaca el uso del pretérito perfecto. Una parte del grupo sale para trabajar con las tareas y doce alumnos se quedan para responder a las preguntas que han preparado en casa que les hace Alicia a todos. Dos alumnos preguntan si pueden responder en sueco y Alicia dice que si no hay alternativa, es posible. Los que están en la

primera fila son los más activos y cuatro alumnos no responden a ninguna pregunta. Alicia añade alguna pregunta a las que ya tienen, pero la mayoría tiene dificultad para responder a estas. Cuando se ponen a discutir las últimas tres preguntas en grupo se dividen en tres; uno de tres, otro de cuatro y el último de cinco alumnos. En el grupo de cuatro un alumno se pregunta: “¿Vamos a discutir ahora? ¿Nosotros cuatro? ¡Buena suerte!”. El grupo de tres están sentados en fila y en el grupo de cinco tres alumnos leen las respuestas que han preparado en alto. Terminan con una discusión en el grupo grande y Alicia dice “Muchas gracias por la conversación” y que ahora pueden trabajar con sus tareas donde quieran y que se verán la próxima clase.

Entra el otro grupo con ocho alumnos y empieza con las preguntas del libro donde se observa una actividad entre uno a tres alumnos que levantan la mano por pregunta. Alicia añade preguntas a las que los alumnos han preparado pero no pueden responder a estas. Alicia es la que más habla y tres alumnos no han dicho una palabra durante la conversación. Los alumnos se dividen en dos grupos e intentan discutir las tres últimas preguntas aunque, principalmente, hablan en sueco. Terminan hablando del tema juntos y una alumna lee su respuesta. Alicia termina la clase diciendo “Muchas gracias por hoy. Buen fin de semana, nos vemos el lunes”.

Observación 5: Alicia cuenta que primero van a trabajar con la gramática y luego con el libro todos juntos, y reparte un papel con una tarea sobre los complementos directos e indirectos. Al final de la clase, los que no han visto sus exámenes se pueden quedar. Hacen un par de frases juntos y Alicia pregunta a los alumnos qué es el complemento indirecto e directo y apunta en la pizarra:

*Jag ger den till dig.*³⁸
dativ

1. *te lo*
2. *nos los*

Les pregunta sobre el orden de los complementos y si hay que ponerlos antes o después del verbo, y si se acuerdan de las reglas. Siguen trabajando individualmente con la tarea de cómo colocar los complementos en el papel donde también tienen la clave. En la pizarra pone:

³⁸ Te lo doy. Dativ= complemento indirecto.

1. *¿Le das el disco?*
Sí, le (se) lo doy.
2. *¿Quién les da los libros?*
El profesor (les) se los da.
Ger dem till dem.

Alicia aclara la excepción de cuando *le* se convierte en *se*, que normalmente usan como pronombre reflexivo. Les indica que no es necesario aprender esto del *se* pero que lo pueden encontrar en el libro que están leyendo. Siguen con la colocación de los complementos y escribe lo siguiente en la pizarra:

4:12 *Voy a explicártelo mañana.*
(*det för dig*)

4:1 *págame*

4:7 *envíamelo*

Alicia explica que se pueden poner después del infinitivo, por qué hay un acento y que no pasa nada si no lo usan. Alicia lee las oraciones primero en español y luego en sueco y pregunta qué complementos hay que poner. Los alumnos trabajan siete minutos con la nueva tarea y Alicia interrumpe diciendo que ya tienen una idea de cómo funciona. Pasan a trabajar con el libro *La música del viento*. Alicia hace unas preguntas en sueco sobre lo que ha pasado en los capítulos anteriores y los alumnos también responden en sueco. Para la próxima vez tienen otros nuevos capítulos y las preguntas están en la plataforma digital. Alicia empieza a leer el capítulo 18 en español en alto y luego lo traduce al sueco. Repite lo mismo con los siguientes dos capítulos. Dos alumnos apuntan lo que traduce. Entre los capítulos pregunta si entienden bien y explica lo que significa *basta*, *volveré* y, quiénes son *Che* y *Pancho Villa*. Los que quieren ver sus exámenes se quedan y los demás dejan la clase.

Grupo A2 Alicia

A2	El contenido de las clases observadas
1	1. El ejercicio de comprensión oral, <i>¿Qué pasa?</i> 2. Repaso del pretérito imperfecto 3. Ejercicio de rellenar el pretérito imperfecto ----- Deberes: Para la próxima clase estudiar el §28 a-d del pretérito imperfecto.

2	1. Repaso de la última prueba 2. Evaluación individual sobre el progreso en el curso 3. Elegir un texto individualmente del libro de texto <i>Caminando 4</i> - hacer una lista con veinte palabras - resumir el texto en diez oraciones ----- Deberes: lo presentado en el punto 3.
3	1. El ejercicio de comprensión oral <i>Se busca</i> 2. Ejercicios del imperativo o trabajar con el libro <i>La música del viento</i>
4	1. Hablar del libro 2. El ejercicio Expresiones corrientes 3. Traducir un texto, “Una carta de España” ----- Deberes: Prepararse para la prueba
5	1. Repaso de la colocación del complemento directo e indirecto 2. Ejercicios sobre la colocación del complemento directo e indirecto 3. Repaso: Lectura y traducción de capítulos del libro <i>La música del viento</i> ----- Deberes: Preparar capítulos en el libro <i>La música del viento</i> y entregar una lista de 20 palabras.

Observación 1: Alicia devuelve una prueba de control, sobre el pretérito indefinido, que hicieron la última clase donde tuvieron que rellenar el pretérito indefinido en diez oraciones. Los que no lo hicieron se pueden quedar para hacerlo al final de la clase. Los alumnos preguntan sobre unas oraciones y Alicia explica el uso de la forma correcta. Por primera vez van a escuchar un programa de radio de noticias, *¿Qué pasa?*, de UR, una cadena estatal educativa sueca. Repasan las preguntas juntos en la hoja que Alicia ha distribuido y comentan alguna palabra como *manifestación*, *magia* y la diferencia entre *poco* y *un poco*. Alicia les advierte de que es difícil y va rápido, pero que la tarea es fácil y que traten de enterarse de algo. Hace una pausa después de la primera noticia para ver qué tal les va y escuchan hasta el final. No quieren escuchar una segunda vez y Alicia les elogia y les hace las preguntas. Los alumnos raramente responden con oraciones completas sino simplemente con la respuesta de múltiple opción que han marcado en el papel. Alicia les pregunta si saben algo sobre la música latinoamericana y que pueden escuchar algo en otra ocasión. Escuchan el programa de radio una segunda vez. Alicia les muestra la página de UR donde pueden escuchar más programas de comprensión oral. Alicia dice que han trabajado con el pretérito indefinido y que ahora se dedicarán al pretérito imperfecto, ya que todos no lo estudiaron en el curso de Español 3 y que es más

fácil. Miran la parte de gramática del libro de texto *Caminando 4* y, a continuación, Alicia escribe los verbos regulares en la pizarra mientras los alumnos recitan las desinencias. Alicia explica que a la redacción que han empezado en otra clase ahora hay que añadirle oraciones en el pretérito imperfecto para describir cómo era además de expresar hábitos. Alicia reparte un papel con ejercicios para rellenar la forma correcta del pretérito indefinido. Un alumno le informa a Alicia de que en *YouTube* hay grabaciones con repasos de gramática y ella contesta que lo mirará ya que nunca lo suele hacer. Alicia pasa lista mientras algunos alumnos trabajan con el ejercicio, después circula por las mesas y algunos le hacen preguntas. Una minoría práctica su español hablado en clase y la mayor parte del tiempo habla Alicia. Al final se quedan los que quieren hacer la última prueba de control.

Observación 2: Repasan la primera prueba y cada alumno debe examinar si está satisfecho con el resultado. Miran si pueden ver alguna conexión entre la parte gramatical y la redacción y lo que hay que mejorar. Alicia misma lee las respuestas correctas en alto. En alguna ocasión traduce una palabra o una pregunta al sueco. Pregunta a los alumnos si tienen alguna duda en general y continúan. Comenta cómo ha corregido y después circula entre los alumnos por si hay preguntas. Los alumnos hacen una evaluación individual en sueco, según las siguientes preguntas: 1. ¿Qué va bien? 2. ¿Qué se puede mejorar? 3. ¿Qué debo hacer para mejorar?³⁹

Los alumnos tienen que reflexionar sobre su labor y pueden añadir sugerencias para las clases. Alicia les devolverá las evaluaciones con comentarios. Alicia sale un momento del aula y la mitad de la clase empieza a trabajar. Después de la evaluación eligen individualmente un texto extra del libro de texto *Caminando 4*. Tienen que hacer una lista de veinte palabras y resumir el texto en diez frases, tomar frases del texto, combinar dos frases o escribir propias frases. La tarea se entrega en la plataforma digital once días más tarde. Un alumno traduce las instrucciones que ha dado Alicia al sueco y pregunta si pondrá una nota, Alicia responde que no. Se reparten las instrucciones que están en sueco. Todos entregan sus pruebas y evaluaciones y termina la clase. La próxima clase habrá una prueba oral.

³⁹ Traducción del sueco realizada por la misma autora.

Observación 3: Alicia reparte un papel con la tarea para la comprensión oral *Se busca* y los alumnos preguntan por palabras que no comprenden. Escuchan una vez con pausa entre cada parte y después una vez más sin pausas. Repasan las preguntas juntos. Alicia añade preguntas y escribe las respuestas en la pizarra. Alicia comenta la diferencia entre *cien* y *ciento* y, *vez* y *veces*. Alicia presenta lo que van a hacer la semana siguiente; una clase con un poco de todo y otra para hablar del libro partiendo de las preguntas anteriormente preparadas. La semana que sigue habrá prueba. Un alumno quiere saber cómo va a mostrar sus conocimientos de gramática si en la prueba no hay una parte exclusivamente para ello. Alicia responde que no se ponen notas sobre las partes gramaticales sino en las destrezas de leer, escribir, escuchar y hablar. Los alumnos pueden trabajar con ejercicios del imperativo o con el libro *La música del viento*. Alicia les ruega pensar en el tiempo que quieren dedicar al imperativo y que los que pretenden alcanzar una nota alta deben estudiarlo más. Alicia pasa lista mientras algunos trabajan y después circula y ayuda a los que levantan la mano. Para dentro de una semana tienen que preparar los nuevos capítulos en el libro *La música del viento* y entregar una lista de veinte palabras en la plataforma digital.

Observación 4: Alicia sale con un alumno y la clase empieza cuando ella está de vuelta y pasa lista diciendo los nombres en voz alta. En esta clase se va a dividir el grupo en dos y los que se quedan en el aula, responderán a las preguntas anteriormente preparadas en casa y los que se van, trabajarán con un ejercicio donde hay que combinar palabras en español con las correspondientes en sueco y además hacer una traducción de *Una carta de España* del sueco al español. Un alumno pregunta si se pueden preparar para la prueba y Alicia contesta que el papel con los dos ejercicios es una buena práctica aunque deja que ellos mismos elijan. Diez alumnos sentados en fila contestan las preguntas, algunos leen sus apuntes y todos menos un alumno son activos por lo menos una vez levantando la mano. Las tres últimas preguntas se discuten en dos grupos y al final repasan las respuestas juntos con Alicia. Los alumnos se alejan para trabajar con los ejercicios y no tienen que volver más a esta clase. Toca al nuevo grupo con trece alumnos sentados en fila responder a las preguntas. Tres alumnos leen sus apuntes y otros tres no contestan a ninguna pregunta. En la discusión final se dividen en tres grupos y en uno de los grupos no discuten las preguntas. Por último, discuten juntos y los alumnos leen sus respuestas que han preparado en casa. Un alumno no sabe cómo se dice *España*. Terminan la clase y Alicia les elogia por haber hablado bien y que la próxima clase harán una prueba.

Observación 5: Al empezar la clase presenta el plan e informa a los alumnos de que durante la segunda mitad de la clase tiene que atender a los tres alumnos del mismo grupo que hacen otro curso de español. Alicia pide que saquen el papel de gramática de los complementos directos e indirectos, que han trabajado anteriormente, pero algunos alumnos no lo llevan y otros no lo han recibido. Alicia señala en el papel que *me* y *te* es igual sea un complemento directo o indirecto y que en tercera persona hay que pensar. Alicia lee unas oraciones del papel y las traduce al sueco. En la pizarra:

Le ha enseñado las fotos.
för honom
henne
Er
(a él)
ella
usted

Alicia explica que *a él*, *ella* y *usted* es para resaltar y que es una parte optativa. Alicia reparte un nuevo papel sobre el mismo tema y les ruega observar que en un ejercicio todos los complementos se colocan delante del verbo conjugado según la persona y que el orden de las palabras es diferente al sueco. En la pizarra:

3:1 Jag ger den till dig.
lo te
te lo
3:1 te lo
3:2 nos los

Alicia deja que hagan unas frases ellos solos en papel y, al poco tiempo, les interrumpe, diciendo que pueden seguir más tarde, para explicarles cuando *le* se convierte en *se*. No pasa nada si no lo aprenden a usar, pero dice que es bueno conocerlo por si aparece en el libro que están leyendo. Explica que sucede lo mismo en plural, dónde se coloca, los acentos y lo que pasa si hay dos complementos, directo e indirecto.

1. ¿Le das este disco? Sí, le/se lo doy.
2. ¿Quién les da los libros?
El profesor les/se los da.
B 4:10 Voy a comprarla mañana.
comprártela
A 4:1 No, Eva, ¡págame hoy!
4:2 No, Jaime, ¡escribeme hoy!

No, Jaime, ¡Escribemela hoy!

Un alumno pregunta cómo se dice si es negativo y Alicia contesta que se dice “No me la escribas”, y que no es necesario que lo aprendan a usar. Continúan con el libro *La música del viento* y Alicia hace un resumen de los capítulos anteriores, lee los nuevos en español y los traduce al sueco. Un alumno apunta cuando Alicia traduce. Alicia sale de la sala y de los alumnos que quedan, cinco siguen trabajando. Cuando vuelve, quince minutos más tarde, un alumno tiene una pregunta sobre el libro.

Grupo B Beatriz

B	El contenido de las clases observadas
1	<p>1. El ejercicio ¡Explicar una palabra en español! 2. El ejercicio de comprensión oral <i>Clasificados</i></p> <p>-----</p> <p>Deberes: Estudiar unas palabras para comprender mejor el documental que verán la próxima clase, <i>La selva Amazónica</i>.</p>
2	<p>1. Repaso del imperativo 2. Ejercicios del imperativo 3. Escuchar el texto <i>¡Hola, Diana!</i> 3. Leer y traducir el texto 4. Trabajar con vocabulario y escribir todas las palabras nuevas en la lista de vocabulario 5. Subrayar todos los verbos en imperativo 6. Hacer ejercicios: A, B, C y D</p> <p>-----</p> <p>Deberes: Terminar de hacer los ejercicios del libro empezados en la clase. Entregar una película que han hecho en grupos.</p>
3	<p>1. Hablar del texto sobre el chico argentino Félix, <i>¡Hola, Diana!</i> 2. Hacer un ejercicio de comprensión oral 3. Trabajar con la comprensión de texto</p> <p>-----</p> <p>Deberes: Terminar la comprensión de texto en casa.</p>
4	<p>1. Hacer presentaciones en grupos, grabarlas y entregarlas, <i>¡Organiza un viaje a un país latinoamericano!</i></p>
5	<p>1. Repaso del uso de los complementos directos e indirectos 2. El ejercicio de comprensión oral <i>A entender</i> del capítulo cinco <i>¡SOS!</i></p> <p>-----</p> <p>Deberes: Aprender los complementos directos, terminar los ejercicios y corregirlos. Leer el texto <i>¡SOS!</i> y hacer el ejercicio D.</p>

Observación 1: Cuando hacen el ejercicio “¡Explicar una palabra en español!” en la pantalla pueden ver las siguientes palabras: una aguja, un balón, la basura, un anillo, una joya, un abeto, un bosque, la miel, el cuerpo, el oro, una bombilla, una pera, una acera, bailar, una avispa, un abrigo, un abanico, una ardilla, un brazo, una pera y una bandera. Las palabras están presentadas en diferentes colores. En la clase anterior han trabajado con el ejercicio “El abecedario” en el primer capítulo del libro de texto y ahora tienen una selección de las palabras en pantalla. Trabajan en parejas, explicando una palabra a un compañero, el cual tiene que adivinar. Si no entienden una palabra la tienen que buscar en el diccionario. Los alumnos trabajan intensamente y la mayoría usa el ordenador para buscar palabras en el traductor de *Google* o en otros lugares.

El segundo ejercicio de esta clase es de comprensión oral. Beatriz les pregunta si saben lo que significa el título de la tarea “Clasificados” y antes de escuchar traducen las tres preguntas de la primera parte. Escuchan la comprensión oral dos veces, la segunda sin pausas, igual que se hará en las pruebas nacionales, les comenta Beatriz. Durante las pausas hay mucha actividad cuando los alumnos discuten y comparan las respuestas. Beatriz les pide que lean las preguntas de la segunda parte para poder estar atentos a lo que buscan. Beatriz les pregunta si hay alguna duda antes de seguir y un alumno pregunta por la palabra *además*. Escuchan y responden de nuevo por escrito a las preguntas y discuten. Para la tercera parte, Beatriz lee una de las preguntas y les pide la traducción al sueco. Un alumno responde y luego ella repite la respuesta. Después de escuchar la tercera parte vuelven a escuchar todo de una vez. Responden oralmente a las preguntas en español y Beatriz las escribe en la pizarra. Ella pregunta tanto en español como en sueco y presenta sinónimos como *fallecer*, *morir* y, explica las palabras *sombrilla* y *tumbona* en español pidiéndoles una traducción al sueco.

Observación 2: Primero Beatriz pregunta qué tal les va con los cortometrajes que están grabando y les explica cómo se hace para entregarlos. En la clase anterior se les devolvió a algunos alumnos los exámenes y Beatriz observó que un error frecuente era las formas del imperativo y, como no lo han repasado anteriormente, lo harán ahora. Ella pide a los alumnos que estén atentos, explica lo que es el imperativo y que no hay muchas formas. Les enseña un PowerPoint y lo explica en sueco. Beatriz pregunta a los alumnos cómo se expresarían a personas que tratan de *tú*, y repasa las formas irregulares de *tú* y *vosotros*, añadiendo que solo en España se usa esta forma de *vosotros*. Los alumnos no reconocen las formas del imperativo y Beatriz dice que van a trabajar con ellos

en el libro de texto. Les pide que miren un documento en la pantalla y juntos hacen el ejercicio, con un ejemplo y otras siete frases, “Dale consejos a un amigo para que tenga más vida sana”, primero con tú y después con vosotros. Los alumnos levantan la mano y responden. Ahora un nuevo PowerPoint con peticiones en las formas de *tú* y *vosotros*, que tienen que escribir juntos. Los alumnos hacen el ejercicio con el que están sentados. Los alumnos reciben un papel de lo que miraron en el primer PowerPoint. En la pantalla:

- *Läs tidningen på nätet!*
- *Gör dina läxor varje dag!*
- *Laga din/er favoriträtt ikväll!*
- *Kom hem till middag efter lektionen!*
- *Prata alltid spanska med mig på spansklektionerna!*
- *Studera Argentinas karta!*
- *Växla dina/era pengar innan resan!*⁴⁰

Beatriz pregunta si están listos y repasan las frases juntos, ella haciendo las preguntas y ellos respondiendo. Después de cada pregunta pueden ver la respuesta correcta en el PowerPoint. Casi ningún alumno levanta la mano para responder voluntariamente y Beatriz reparte la palabra. Siguen con el PowerPoint sobre el imperativo negativo y les enseña las mismas frases, pero ahora con la adición del *no*, *¡No leas el periódico en la red!* Beatriz circula entre los alumnos, les ayuda y después les enseña las frases correctas y pregunta si todo está claro. Un grupo se dedica a su película.

Beatriz dice que van a trabajar con textos del libro donde hay imperativos y vocabulario porque necesitan más palabras para expresarse. Sacan los libros y van a la página 64 del libro de texto, donde está el ejercicio “A Entender” en el capítulo llamado “¡Hasta pronto!” Beatriz dice que es importante que lleven el libro esta semana porque van a trabajar mucho con él. Introduce con dos frases de lo que trata el texto y luego lo escuchan. Beatriz comenta que hay diferencias entre el español argentino y el español de España, como por ejemplo *un auto* = *un coche*. En otro PowerPoint muestra lo que tienen que hacer.

⁴⁰ – ¡Lee el periódico en la red! – ¡Haz tus deberes cada día! – ¡Cocina tu/vuestro plato favorito esta noche! – ¡Ven a casa a comer después de la clase! – ¡Habla siempre en español conmigo en las clases de español! – ¡Estudia el mapa de Argentina! – ¡Cambia tu/vuestro dinero antes del viaje!

Observación 3: Empiezan a trabajar con el texto del libro sobre Félix, *¡Hola, Diana!* Beatriz pregunta: ¿Cómo es la vida para los jóvenes en Argentina o qué sabemos sobre Argentina en general? Un alumno contesta que hay mucha pobreza y Beatriz le hace más preguntas. Cuando alguien responde, Beatriz pregunta lo que significan ciertas palabras porque para hoy tenían vocabulario. “¿Qué sabemos de la escuela?”, pregunta Beatriz, y reformula la pregunta para obtener una respuesta. Un alumno contesta y Beatriz desarrolla la respuesta. Las preguntas del texto se hacen a todo el grupo y Beatriz apunta partes en la pizarra, pero solo tres alumnos contestan a las preguntas. Beatriz quiere que hablen un momento y hagan comparaciones sobre estas cosas que están en la pizarra con Suecia, en parejas o en grupos de tres. En la pizarra:

Hay mucha pobreza. Niños que mendigan.

No todos pueden estudiar

El horario de la escuela, empiezan a las 6.45 y terminan a las 12.00

Las chicas se casan jóvenes y tienen hijos

Hacen un ejercicio auditivo del libro de texto, “F Escuchar Entrevista a unos jóvenes argentinos”. Beatriz explica el ejercicio en sueco, pregunta lo que significa *¿A qué edad os independizáis?*, y lo traduce ella misma. Beatriz pregunta si todo está claro y un alumno quiere saber si van a hacer una pausa entre cada pregunta. Se trata de cuatro apartados en los que se habla de cuatro personas diferentes donde los alumnos tienen que decidir a quién pertenece cada afirmación de los que se presentan en el libro. Después de escuchar, Beatriz pregunta, “¿Era difícil?”, y un alumno dice que no. Ahora leen y traducen juntos las afirmaciones. En la pizarra escribe lo que significa *hay que*. Después de cada apartado responden juntos a las preguntas. Cuando llegan a la tercera pregunta Beatriz lee las alternativas en voz alta y traduce la primera; el resto de la traducción la hacen los alumnos. Luego escuchan. Beatriz exclama: “Hacemos D también, tenemos energía”, y varios alumnos se ríen. Hacen una pausa entre cada persona y Beatriz afirma que es difícil, que el acento es más complicado de comprender. Finalizan el ejercicio y Beatriz les pregunta qué les pareció y advierte que es más o menos como la prueba nacional de apoyo. Son los mismos cuatro alumnos que levantan la mano para responder las preguntas. Siguen con el ejercicio *H Practicar el idioma escribiendo*, donde van a discutir las mismas preguntas que en el ejercicio auditivo, pero sin escribir. Beatriz reparte dos textos que tratan de Argentina con el objetivo de practicar la comprensión lectora. Explica en sueco que tienen que leer el texto sacado del libro *Caminando 4*, responder a las preguntas y terminarlo antes de la próxima clase.

Observación 4: Beatriz explica que las presentaciones que se van a hacer durante la clase no es una prueba sino que es una manera de practicar para la prueba. La primera conversación será de forma preparada y la segunda sin preparar. Beatriz les dice que ha organizado los grupos según con quién piensa que prefieren hacer las conversaciones. Van a grabar las conversaciones donde algunos son clientes de una agencia de viajes y otros hacen diferentes papeles, que según las instrucciones puede ser una persona de veinte años que hace el viaje de su vida, una persona famosa o ellos mismos. Primero un alumno va a presentar un viaje que ha organizado a un país latinoamericano, algo preparado anteriormente y luego los otros dos alumnos le harán preguntas. La presentación debe durar de 5 a 10 minutos y en las instrucciones Beatriz les anima a usar el mayor número posible de palabras nuevas. El objetivo, según las instrucciones en el papel, es practicar la producción oral sobre un tema conocido con la ayuda de palabras de apoyo, ampliar su vocabulario y conocer mejor a los países latinoamericanos. Para grabar pueden usar *Garage band* o *QuickTime* y les muestra en la pantalla cómo hacerlo. Reciben papeles con los roles de cliente, que van a interpretar y dejan la sala. Cada uno tiene que entregar su grabación al final de la clase. Solamente un grupo vuelve al final de la clase.

Observación 5: En esta clase van a repetir el uso de los complementos directos e indirectos. Beatriz señala que las formas del sujeto se dejan aparte en el español y pregunta por qué. Un alumno contesta que los verbos se conjugan según la persona. Beatriz les muestra oraciones con las formas *lo* y *la* y algún alumno intenta usarlas. Les pregunta si recuerdan dónde se ponen los complementos directos y lo explica. Pregunta si han entendido pero, como nadie contesta, vuelve a preguntar si está claro o no. La próxima semana mirarán el complemento indirecto. Beatriz reparte un papel con un resumen del repaso del complemento directo y unos ejercicios para practicarlos. Beatriz pregunta al grupo qué tal los ejercicios, si está todo claro y les da la tarea para el martes.

Después escuchan el ejercicio “A Entender” del capítulo cinco “¡SOS!” del libro de texto. Van a escuchar una vez sin mirar las preguntas y el texto y mientras escuchan, deben apuntar. “¿De qué se trata?”, dice Beatriz. En la pizarra escribe un par de palabras que pueden ser útiles como *naufragar = lida skeppsbrott, förlisa, el destino= resmålet, rescatar= rädda, ahogarse= drunkna* y *un fantasma = ett spöke*. Luego tienen que hablar durante un par de minutos para averiguar si han entendido lo que han escuchado. Beatriz pregunta lo que entendieron al principio y un alumno responde en sueco. Beatriz reparte ocho

preguntas que tienen que contestar y les dice tanto en español como en sueco: "Entonces vamos a escuchar otra vez. Intenta responder a las preguntas y escuchar más detalles". Al final Beatriz muestra la clave en la pantalla y les da los deberes. En cuanto al texto tienen que aprender el vocabulario y mirar las preguntas del contenido.

Grupo C Celia

C	El contenido de las clases observadas
1	1. Presentación oral del compañero 2. Repaso del subjuntivo ----- Deberes: Repasar los apuntes de la pizarra en casa. Luego seguirán con el capítulo 3.
2	1. Escribir palabras en la pizarra 2. Ejercicio de vocabulario 6 <i>En inglés también</i> 3. Ejercicio de opiniones para usar el subjuntivo 9A <i>Noticias</i> ----- Deberes: Rellenar un papel con los tiempos verbales que han aprendido y aprender las palabras de la pizarra.
3	1. Ejercicio 5B de adivinar palabras <i>Con tus palabras</i>
4	1. Devolver pruebas 2. Repetir gramática y vocabulario
5	1. Responder a preguntas sobre el texto "El diario de Vero" 2. Buscar palabras, expresiones y frases con el subjuntivo en el texto "El diario de Vero" y escribirlas en la pizarra 3. Explicación del uso del subjuntivo de las oraciones en la pizarra 4. Hacer ejercicios: 4A, 4B y 7A ----- Deberes: Aprender las palabras de la p.110 desde <i>el diario</i> a <i>por suerte</i> , leer y aprender la información del texto "Reportaje Historia de España" en la pp. 98-99, y hacer el ejercicio 1 "¿Comprendes el texto?"

Observación 1: En la pizarra está lo que va a suceder durante la clase:

1. *Presentación del compañero*
2. *Önskingar, förhoppningar, behov, krav* ⁴¹
3. *Presentación de una entrevista de trabajo (algunos alumnos)*
4. *Preparación de una entrevista (los alumnos que no vinieron el viernes pasado)*

⁴¹ Deseos, esperanzas, necesidades, exigencias.

Los que vinieron a la clase anterior prepararon presentaciones de un compañero de clase y ahora Celia le pide a un alumno que haga su presentación. Sentado en su silla y sin mirar a los oyentes, hace la presentación. Celia les hace varias preguntas tanto al entrevistado como al que ha hecho la presentación. Se dirige al resto del grupo para ver si ellos tienen preguntas, pero no hay ninguna. El próximo alumno no puede hacer la presentación porque su compañero tiene los papeles y no está presente, por lo cual Celia le contesta que “Cada uno tiene que tener su papel”. Siguen con las presentaciones y no siempre entienden las preguntas que Celia les hace aunque intente expresarse de otra manera. En algún caso ella corrige algún error que hacen en el acto como por ejemplo *hermano mejor a mayor*. En la pizarra Celia escribe algo que ha escuchado y pregunta a los estudiantes cómo lo interpretan. *No tiene un novio realmente. No tiene novio realmente*. Hay unas propuestas y Celia les explica que no es necesario poner *un* ya que podría interpretarse como si tuviese no solo un novio sino varios. Ahora han terminado las presentaciones.

La segunda tarea es un repaso de gramática según el tema: mis deseos, esperanzas, necesidades y exigencias. Celia pregunta a los estudiantes cómo se dice *desear, esperar, querer, necesitar* y *exigir* en español. En la pizarra pone tanto las palabras en español como en sueco. Después les pregunta cómo se dicen algunas frases con estos verbos. El repaso de gramática se hace en sueco. Celia dice que cuando uno va a decir lo que uno quiere o lo que alguien tiene que hacer se usa el subjuntivo y da unos ejemplos en sueco partiendo de verbos que han usado en frases anteriores, pero los alumnos están confusos sobre lo que pretende hacer y le preguntan. Celia pregunta qué tiempos verbales conocen y los alumnos responden mientras que Celia apunta en la pizarra: *el presente, el pretérito indefinido, el pretérito imperfecto, el pretérito perfecto y el pretérito pluscuamperfecto*⁴². Celia hace un círculo alrededor de estos tiempos verbales y les propone ponerlos en un saco con el nombre genérico de indicativo. Hacen una pausa y mientras tanto Celia ayuda a un alumno y luego escribe lo siguiente en la pizarra:

*Mi novia _____ que yo _____ un
trabajo.*
vill tener
Su jefe _____ que ella _____ bien.

⁴² Traducción al español realizada por la autora, ya que escribe los tiempos verbales en sueco.

Observación 2: Celia dice: "Algunos han terminado, otros no, quiero que completemos juntos las palabras". Igual que en el libro, en el ejercicio *5A Más palabras*, está la tercera columna puesta en la pizarra y los alumnos tienen que acercarse a la pizarra y rellenar donde haga falta.

<i>el atraco</i>	<i>atracar</i>	<i>atracadador</i>
<i>el consumo</i>	<i>consumir</i>	<i>consumidor</i>
<i>la contaminación</i>	<i>contaminar</i>	<i>contaminante</i>
<i>la emigración</i>	<i>emigrar</i>	<i>emigrante</i>
<i>la inmigración</i>	<i>inmigrar</i>	<i>inmigrante</i>
<i>el tráfico</i>	<i>traficar</i>	<i>traficante</i>
<i>el paro</i>	<i>parar</i>	<i>parado</i>
<i>la manifestación</i>	<i>manifestar</i>	<i>manifestante</i>
<i>la jubilación</i>	<i>jubilarse</i>	<i>jubilado</i>
<i>la defensa</i>	<i>defender</i>	<i>defensor</i>

Algunas palabras las han visto en los textos del libro. Siguen con el ejercicio 6, *En inglés también*, en el libro de texto y Celia les explica que tienen que pensar en una palabra parecida en inglés y traducirla al español. Pueden prepararse mientras ella pasa lista debido a los alumnos que llegaron tarde. Un alumno desea una traducción de las palabras en la pizarra del ejercicio anterior y Celia empieza a explicar en español y los alumnos traducen oralmente al sueco, aunque la mayor parte la hace el alumno que hizo la pregunta. Dedicán 20 minutos a esto antes de seguir con el siguiente ejercicio número 6 juntos. Celia lee las palabras en español y los alumnos las traducen en voz alta sin levantar la mano, a veces varios a la vez. Celia pregunta si hay alguna duda, no hay. El próximo ejercicio *9A Noticias* son titulares sobre los que los alumnos tienen que discutir y opinar. Celia explica que van a leer y traducir, y reparte la palabra. Un alumno lee primero pero, como no puede traducirlo, lo hace otro alumno. Alguna frase no se traduce, ya que Celia piensa que lo saben. Varios alumnos leen pero un alumno hace la traducción varias veces. En la pizarra, Celia explica la diferencia entre *UE* y *EE. UU.*, que viene en un titular del ejercicio, y por qué se dice *se prohíbe* y *se prohíben*, en sueco. Añade que el pasado fin de semana hubo grandes manifestaciones contra la propuesta de una nueva ley de aborto en España. Siguen con el ejercicio y tienen que usar expresiones como *es absurdo*, *vergonzoso*, *mejor*, etc. Antes de terminar quiere que comenten algunos titulares en parejas. Como tienen que terminar la clase un poco antes, les va a dar un papel para rellenar en casa con los diferentes tiempos de verbos que han aprendido. En la plataforma digital donde tienen documentos del futuro y del

subjuntivo también se encuentra este. Los deberes para la próxima clase son las palabras de la pizarra y rellenar las formas de los verbos.

Observación 3: Hoy van a continuar, según Celia, con el ejercicio sobre las noticias que hicieron la última clase. En la pizarra está lo que van a hacer durante la clase actual:

Terminar ejercicio p.81-85
Elegir tres noticias, comentarlas
Es absurdo + que + konjunktiv
Estoy a favor de infinitiv/substantiv p. 80
5B Escribe por lo menos (minst) 6 explicaciones de palabras (papel amarillo)
P. 85 9B Escribe tres titulares
P. 85 10A Escribe 3 deseos (papel azul claro)

“Primero quiero hacer otra cosa”, dice Celia, y en la pantalla presenta palabras que proceden del ejercicio “5B Con tus palabras” del libro de texto, y cómo se pueden explicar para que los alumnos adivinen:

SIN PAPELES
Es cuando una persona no tiene documentos...
MANIFESTANTE
Es una persona que protesta contra algo que le parece mal junto con otras personas.
UN JUBILADO
Es cuando una persona deja de trabajar porque es mayor...

Celia les pregunta si saben lo que significa la palabra *resolver* y les anima a pensar en inglés. En los papeles amarillos que reparte van a escribir explicaciones de palabras y trabajar en parejas. Algún alumno pregunta si pueden elegir cualquier palabra, pero tienen que usar las del ejercicio. Mientras trabajan concentrados Celia circula por las mesas, mira y corrige lo que escriben, devuelve unos papeles con frases en subjuntivo que han escrito los alumnos y se sienta al lado de uno para explicar. Después de 60 minutos un alumno pide unos papeles amarillos y los azules que todavía no se han repartido. Mientras esperan a que todos terminen, los que no han hecho un ejercicio donde hay que elegir entre usar el subjuntivo o el indicativo, lo pueden hacer. Con cinco minutos de clase Celia pregunta si han escrito sobre sus deseos pero nadie lo ha hecho ni tienen el papel azul. Escriben sus nombres detrás y trabajarán con ello la próxima clase.

Observación 4: Al empezar la clase Celia dice que ha corregido las pruebas y explica que ha preparado material según los deseos de los alumnos para trabajar más. En la pizarra presenta seis posibles grupos, según lo que han deseado los alumnos: *el pretérito indefinido y el imperfecto, el subjuntivo, el vocabulario, conjugar verbos, repetición de gramática y el futuro*. Un alumno quiere trabajar con dos cosas y Celia le aconseja empezar con el futuro que es más fácil, para luego seguir con el pretérito indefinido e imperfecto.

Celia le pide a un alumno que ha tenido un estudiante de Madrid en su casa que cuente sobre la experiencia, pero él no sabe qué decir y Celia le pide que reflexione durante unos minutos. Cuando vuelve a preguntarle más tarde prefiere hacerlo en una semana cuando haya vuelto de Madrid. Celia reparte las pruebas y dice que hay que llegar al 60 % de aciertos. Un alumno está enfadado porque tenían que explicar la palabra *ocupa* que no habían tenido como deberes. Celia responde que lo habían usado en un ejercicio auditivo y que pensaba que a través de estrategias podrían deducir el significado. El mismo alumno pregunta sobre la importancia de otra palabra en el examen. Los demás alumnos miran sus pruebas. Los alumnos preguntan cuándo pueden volver a hacer la prueba y Celia responde que mejor lo antes posible, ya que se acordarán más y que algunos solo tienen que completar algunas partes. Después de media hora dice que van a trabajar con el repaso explicándoles cómo van a repetir y que pueden sentarse en grupos si quieren. “¿Habéis comprendido todos lo que vamos a hacer?”, les pregunta Celia. Después de casi 40 minutos empiezan a trabajar con la repetición. Celia se sienta con el grupo del subjuntivo.

Celia pregunta si quieren una pausa de cinco minutos o si siguen trabajando y terminan cinco minutos antes. Si algún grupo necesita su ayuda, les pide que le avisen. Trabajan enfocados en lo que hacen. Con cinco minutos para terminar entran cinco alumnos que han tenido otra actividad en el instituto y piden ver sus pruebas. La clase termina sin un fin claro.

Observación 5: Después de los buenos días, Celia informa que van a trabajar con un nuevo capítulo, explica lo que harán y que saltarán ciertas cosas porque se están quedando atrás. Celia les dice que han leído el texto de Verónica y pregunta si saben lo que es un diario. Un alumno le contesta en sueco y Celia escribe más significados en la pizarra como: *diario – dagbok, a diario – cada día, diario – periódico, es un rollo, llevarse bien/mal, mandar y mandona*.

Celia pregunta a los alumnos sobre el texto y uno pregunta sobre lo que significa la palabra *rollo*. Celia explica enrollando un papel y dando sinónimos en español. Comenta también el verbo *mandar* y palabras que terminan en *-ona*.

La mayoría de los alumnos no responden a las preguntas que les hace Celia, solamente cinco de los quince presentes participan y a veces ella misma tiene que responderlas. En la pizarra:

Sammanfatta innehållet i en historia
Formellt – informellt språk
Uttrycka känslor
Prata om relationer
forts – konjunktiv
*direkt, indirekt objekt*⁴⁶

Cada uno lee el texto una vez más, buscando las palabras formales, informales, expresiones del móvil y de subjuntivo. Cuando encuentran las palabras tienen que escribirlas en la pizarra:

Palabras de estudio – Lenguaje juvenil/formal – teléfonos móvil
ciencias naturales *profe* *enviar mensajes*
matemáticas *cole* *recargar el móvil*
casi suspendo *superguay* *podía chatear*
biología

Celia explica la diferencia entre *recargar* y *cargar* y les pregunta si saben lo contrario a *suspender*. No lo saben y Celia añade algunas palabras que faltan del texto. Celia dice que se puede completar la prueba cinco minutos antes de terminar la clase o en una clase de apoyo. Los que van a repetir el examen pueden elegir entre dos fechas. Los alumnos van a la pizarra y ponen las frases encontradas en subjuntivo. Dos alumnos que normalmente son pasivos actúan. Cinco de los alumnos no han hecho o dicho nada hasta ahora. Toman una pausa. Después de 18 minutos de pausa Celia pide perdón por la larga pausa. Miran las frases con el subjuntivo y Celia explica el uso en cada oración.

Frases en subjuntivo/konjunktiv
Sé que le molesta que la llamen así
A mi padre le parece bien que me vaya
Me encanta que me invite a su casa
Estoy cansada que nunca estén de acuerdo

⁴⁶ Resumir el contenido de una historia, lenguaje formal - informal, expresar sentimientos, hablar de relaciones, continuar – subjuntivo, complemento directo, indirecto.

La vez anterior tenían que haber mandado una cosa pero nadie lo ha hecho, les dice Celia. Tienen que terminar lo de la otra clase y seguir trabajando con *El Diario de Vero* haciendo lo siguiente:

- 1) pag. 110 4A – *mundligt*
- 2) –⁴⁷ 4B
- 3) p. 114 (*ord för att uttrycka vänskap*)⁴⁷

Celia circula entre los alumnos y pregunta a uno de ellos si no es más fácil si escribe lo que hace para acordarse mejor. Hay tranquilidad durante la clase menos entre dos alumnos que constantemente están hablando y tocándose. Celia termina la clase apuntando en la pizarra diciendo que esto lo vieron en las frases anteriores:

Önskemål, vilka krav
Quiero/que ella baile
Exijo/que ella baile
Värdering
Es importante/que/ella baile
Behov
*Es necesario/que/ella baile*⁴⁸

Celia les desea un buen fin de semana y les enseña los deberes que están en la pizarra:

Tarea para el martes:
1) *Aprende las palabras de la p. 110 de el diario a por suerte*
2) *leer y comprender la información de la p. 98-99 y hacer el ejercicio (para ihop) de la pag 100 (lo vemos en clase)*⁴⁹.

⁴⁷ *mundligt* significa oral y *ord för att uttrycka vänskap* significa palabras para expresar amistad.

⁴⁸ *önskemål, vilka krav* significa deseos, qué exigencias, *värdering* significa evaluación y *behov* significa necesidad.

⁴⁹ *para ihop* significa combinar.

Grupo D1 Disa

D1	El contenido de las clases observadas
1	1. Repaso de reglas del subjuntivo 2. Ejercicio de subjuntivo <i>La chica y la nube</i> 3. Juego de expresiones Sí y no y alguien famoso 4. Trabajar con <i>Lola Lago</i> - Leer capítulos en <i>Lola Lago</i> - Traducir en <i>Lola Lago</i> - Contestar a preguntas de <i>Lola Lago</i> - Hacer un resumen de capítulos en <i>Lola Lago</i> - Trabajar con vocabulario en <i>quizlet.com</i> 9. Escuchar y ver el vídeo <i>Atrévete Te Te de Calle 13</i> ----- Deberes: Leer los capítulos 14-19 en <i>Lola Lago</i> . Escuchar la canción <i>Atrévete Te Te</i> para averiguar de qué trata.
2	1. Hablar de sueños 2. Repaso de expresiones 3. Dramatización de <i>Lola Lago</i> - escribir un guión - practicar los diálogos 4. Ver un vídeo sobre <i>Lola Lago</i> ----- Deberes: Entregar el guión para <i>Lola Lago</i> al final de la próxima clase.
3	1. Escuchar la canción <i>537 CUBA</i> de <i>Orishas</i> 2. Presentación pequeña sobre algo de Cuba 3. Rap sobre tu patria inspirado en <i>537 CUBA</i> 4. Presentaciones del trabajo de los grupos Deberes: Preparar las presentaciones.
4	1. Ver una serie de televisión individualmente 2. Hablar en grupo sobre la serie de televisión 3. Hablar individualmente de la prueba 4. Trabajar con el proyecto individual <i>¿Conoces el mundo hispano?</i> ----- Deberes: Ver la serie en casa para la próxima clase.
5	1. Hablar de diferentes temas en grupos 2. Trabajar con el proyecto <i>Gastronomía en el mundo hispano</i> - Buscar una receta en la red - Escribir un guión para un programa de cocina - Grabar un vídeo ----- Deberes: Trabajar con el proyecto.

Observación 1: Disa presenta reglas del subjuntivo y habla de los deseos primero en español y, a continuación, en sueco. Traduce las frases con ejemplos al sueco. Un alumno pide los documentos y Disa responde que puede encontrarlos en la plataforma digital además de poder estudiarlo en el libro de gramática. La semana anterior repasaron el subjuntivo y los deseos y, después de esta pequeña repetición, practicarán con la ayuda de una imagen en la pantalla de una chica y una nube. Debajo de la imagen pone:

*”¿En qué piensa la chica? ¿Qué espera? ¿Qué desea? ¿Qué quiere?
Quiero que escriban tres frases cada uno y que utilicen el
subjuntivo.”*

Después de un rato cada uno de los alumnos dice una frase que ha escrito en español. Un alumno que no ha aprendido el subjuntivo pregunta y Disa se ofrece a repasarlo con los dos alumnos que estuvieron ausentes la clase anterior. Un alumno dice: “La chica quiere besa el chico” y Disa le deja al alumno que piense sobre las reglas y de lo que hay que cambiar. El alumno pregunta si el grupo le puede ayudar y otro alumno responde besar. En la pizarra:

“La chica quiere que el chico le bese”

Otro alumno pregunta por qué pone *le* y Disa responde. Siguen con otro ejercicio donde tienen que usar otras palabras a cambio del *sí* y *no*. Disa escribe unas palabras en la pizarra y los alumnos proponen otras más. En la pizarra:

<i>Sí</i>	<i>No</i>
<i>*claro</i>	<i>*nunca</i>
<i>*por supuesto</i>	<i>¡para nada!</i>
<i>esto es</i>	<i>¡qué va!</i>
<i>(es) evidente</i>	<i>¡Ni hablar!</i>
<i>(es) obvio</i>	<i>¡De ninguna manera!</i>
<i>vale</i>	<i>¡En absoluto!</i>
<i>de acuerdo</i>	<i>*jamás</i>
<i>efectivamente</i>	<i>seguro</i>

Disa les anima a sentarse en grupos de tres y pensar en alguien famoso y no responder con un sí o no a las preguntas que hacen los compañeros. Si alguien lo hace tiene que revelar en quién piensa. Disa se mueve por la clase para escuchar y hay mucha actividad. Al terminar el ejercicio Disa se dirige a diferentes alumnos y les pregunta cosas como: ¿Tienes el pelo largo? ¿Te llamas Sara? ¿Estás nervioso? ¿Te gustan las matemáticas? ¿Tienes hermanos?, etc. y todos tienen que responder según el ejercicio. Todos alumnos tienen la oportunidad de

responder a una pregunta. Después se sientan en los grupos de estudio para trabajar con el libro sobre *Lola Lago*. Disa escribe el plan en la pizarra:

1. Leer
2. Traducir
3. Contestar a las preguntas
4. Hacer un resumen

Disa circula entre los grupos y se sienta un rato con cada uno de ellos. Cuando han terminado, pueden practicar expresiones en *quizlet.com*. Un grupo quiere seguir con el juego de sí y no. Disa les interrumpe al final de la clase y dice que un grupo tiene deseo de escuchar la canción *Atrévete Te Te* de Calle 13 y ven el vídeo.

Observación 2: En la pizarra pone:

Soñé con= jag drömde om
Habla sobre un sueño o una pesadilla que habéis tenido.
Conversación
Expresiones
Dramatización

Los alumnos hablan entre ellos sobre el tema y Disa circula entre ellos recordándoles que deben hablar en español y, al final, pregunta si alguien quiere contar si han soñado con algo extraño y dos alumnos lo hacen. Disa comenta y aclara lo que dicen. Disa muestra en la pantalla expresiones comunes en español que tienen que añadir a la dramatización del libro *Lola Lago*. Un alumno pregunta si pondrá el documento en la plataforma, algo que hará pero aconseja que es bueno apuntar también. En la pantalla:

<i>¡Qué putada!</i>	<i>¡Qué envidia!</i>
<i>¡Qué faena!</i>	<i>¡Qué sueño! Vad trött/vilken dröm</i>
<i>¡Qué mierda!</i>	<i>¡Qué ruido!</i>
<i>No me digas</i>	<i>¡Qué dolor!</i>
<i>¡Qué fuerte! Negativ överraskning</i>	<i>¡Qué maravilla!</i>
<i>¡Qué vergüenza!</i>	<i>¡Qué miedo!</i>
<i>No hay derecho</i>	<i>¡Qué bulla! Vilket oväsen</i>
<i>¡Qué horror!</i>	<i>¡Qué susto!</i>

Se sientan en sus grupos de estudio y ensayan la dramatización de *Lola Lago*. El propósito de las expresiones es hacer la dramatización más real con expresiones coloquiales. La próxima clase tienen que entregar el guión y en otra presentarlo a los demás. Disa circula todo el tiempo entre los grupos, se sienta con ellos mientras escriben o practican los diálogos. Con diez minutos de clase ven el primer capítulo de *¿Eres tú, María?* todos juntos en *YouTube* y Disa les informa de que pueden ver más en casa. Disa da las gracias por la clase y dice que seguirán con el trabajo la próxima clase.

Observación 3: Disa saluda a los alumnos y pregunta qué tal están. Les cuenta que la próxima clase bailarán salsa. Esta clase los alumnos pueden elegir entre hacer una presentación sobre una persona famosa o un acontecimiento importante en Cuba, o escribir un rap inspirado en la canción de *Orishas* sobre la vida por ejemplo en Lund o Escania, en grupo. Disa les vuelve a poner la canción que escucharon y tradujeron la clase anterior y casi todos cantan el estribillo. Trabajarán durante 40 minutos y tendrán cinco minutos para la presentación. Pueden usar información de *Wikipedia* que Disa les ha sacado de la red para que alcance el tiempo y no lo lean en sueco. Disa presenta las instrucciones en la pantalla. Primero hay que leer el texto en voz alta, después traducirlo y elegir la información que quieren usar y, finalmente, tienen que elegir de cinco a siete palabras útiles y presentarlas a sus compañeros. Disa tiene los grupos preparados de tres a cuatro alumnos. Los temas de Cuba pueden ser José Martí, Compay Segundo, Fidel Castro, la Revolución, Celia Cruz, Joani Sánchez blog y Silvio Rodríguez. Disa circula por los grupos y les ayuda cuando es necesario. Anima a los grupos que hablen en español aunque la mayoría habla en sueco. El tiempo de preparación se prolonga veinte minutos más y los que hayan terminado presentarán esta clase. Un grupo hace la presentación de *Compay Segundo*, ponen la canción *Chan chan*, explica de qué trata y escribe las palabras en la pizarra. Otro grupo presenta su rap y todos aplauden y se ríen.

⁵⁰ Traducciones al sueco menos la expresión *¡Qué fuerte!*, que escribe una interpretación como sorpresa negativa.

Observación 4: Después de los buenos días, Disa pregunta si han hecho algo interesante durante la semana. En la pizarra pone:

Jueves
Practicar español oral
Trabajar con los trabajos individuales
Devolver las pruebas

Empiezan con un repaso de la parte de la comprensión oral del último examen y Disa reparte las preguntas con las respuestas y vuelven a escucharlo. Pregunta si entienden mejor ahora y un alumno contesta que todo. Disa explica la necesidad de acostumbrarse a escuchar porque lo difícil es que se habla rápido y que en Cuba se comen las eses.

Van a empezar a ver una serie de televisión en casa y Disa ha elegido cinco series que podrían ser una opción: *Águila roja*, *El comisario*, *Al salir de clase*, *La que se acerca* y *Anatomía de Gray*. Disa explica un poco sobre cada serie y que los enlaces y las preguntas para discutir ahora están en la plataforma digital. Durante la clase verán 20 minutos de la serie y el resto en casa. Las preguntas son según el documento que expone en la pantalla:

¿De qué trata la serie?
¿Qué género es?
¿Cómo se llama el/la protagonista, los/las protagonistas?
¿Qué pasó en el capítulo que acabaste de ver?
¿Qué te gustó de la serie y el qué no te gustó?

Mientras ven la serie en sus ordenadores Disa habla individualmente con cada alumno sobre el resultado de la última prueba. Cuando vuelve Disa, se sientan con sus grupos de trabajo para hablar sobre la serie que han visto. Después siguen con sus trabajos individuales que van a presentar un par de semanas más tarde. Algunos de los temas elegidos por los alumnos son: El carnaval de Buenos Aires, La banda Kinki de México, Frida Kahlo, El fundador de Bershka y otras tiendas, Disturbios en Venezuela, El golpe militar en Chile, Las corridas de toros, Buena Vista Social Club, Guillermo del Toro y más. Al final de la clase los alumnos tienen que apuntarse para la presentación individual en una de las fechas en la pizarra.

Observación 5: Disa explica el horario de las pruebas nacionales de apoyo y les enseña que en la plataforma digital tienen enlaces para practicar más. Primero practicarán la destreza oral en español con unos temas que ha preparado Disa. Un alumno dice que la semana pasada cuando los españoles les visitaron fue

muy bueno porque habló muchísimo español. Otros dos han recibido a dos en su casa y también dicen que han aprendido mucho. Disa les anima a buscar palabras nuevas para hablar, circula y pide a algunos que hablen en español. Los temas para hablar son, por ejemplo:

- *La gente era más feliz en siglos pasados que actualmente*
- *Los hijos deben cuidar de los padres cuando éstos se hacen viejos*
- *Lo más importante de un trabajo es ganar mucho dinero*
- *La vida en el campo tiene más ventajas que la vida en la ciudad*

El proyecto *Gastronomía del mundo hispanohablante* incluye buscar una receta, escribir un guión en español, y hacer un vídeo de cómo se prepara la comida. También tienen que comentar por qué les gusta este plato y de dónde viene. La iniciativa viene de los alumnos. En las instrucciones se presentan unos enlaces de programas de comida para que se inspiren. Los alumnos han sido divididos en grupos de tres o cuatro personas. Al final de las instrucciones se presenta el contenido central del curso que se toca en este proyecto. Un grupo tiene dificultad en decidir qué cocinar y al final Disa dice que si no se deciden ella lo hará pronto. Los grupos diferentes van a hacer por ejemplo: una ensalada pipirrana, tortilla de patata, salmorejo, leche frita, etc. Disa les aconseja que todos escriban el guión por si alguien falta una clase y para aprender mejor el español. La semana anterior miraron una receta juntos y las palabras están en *quizlet.com* para poder practicar. Un grupo trabaja un poco despacio mientras que otros grupos ya van escribiendo el guión para el vídeo. Tres semanas más tarde presentarán los vídeos de cocina y también harán una fiesta latina junto con los otros grupos del mismo nivel, con comida y baile. Disa promete que será divertido y se despiden.

Grupo D2 Daniela

D2	El contenido de las clases observadas
1	1. Repaso del complemento directo e indirecto 2. Escuchar capítulos del libro <i>Lola Lago</i> en el CD 3. Trabajar en grupos de estudio con preguntas de los capítulos escuchados 4. Presentación de una dramatización de unos capítulos del libro <i>Lola Lago</i> ----- Deberes: Hacer los ejercicios 51, 53 y 55 del libro <i>Practicando</i> en casa, preparar las palabras en la página de <i>quizlet.com</i> y leer los nuevos capítulos 20-24.

2	1. Escuchar una presentación sobre Madrid 2. Ver y trabajar con un programa de <i>El Club de la Comedia</i> ----- Deberes : Mirar y escuchar de 15 a 20 minutos la televisión española. Ver las instrucciones para dramatizar escenas del libro <i>Lola Lago</i> .
3	1. Mirar y hablar sobre el documental sobre Cuba <i>Reportaje en Salvados Cosita Buena</i>
4	1. Escuchar la canción <i>Culpable</i> de <i>Lagarto Amarillo</i> 2. Trabajar con el proyecto individual <i>¿Conoces el mundo hispano?</i> ----- Deberes: Mirar la serie de televisión en casa de 20 a 30 minutos para hablar la próxima clase.
5	1. Hacer un dictado 2. Escribir individualmente sobre un tema histórico

Observación 1: Daniela introduce la clase en español presentando lo que van a hacer durante los 90 minutos. Empieza con gramática que vieron la clase anterior y lo hace en sueco. En la pizarra:

*Direkt objekt/ indirekt objekt*⁵¹

me me

te te

(le) lo, la le

nos nos

os os

(les) los, las (se) les

Daniela explica cuándo se usa el complemento directo e indirecto y escribe en la pizarra. *¿Me das el libro? / Me lo das*, y pregunta quién recibe la acción del verbo. Dice que se podría sustituir el libro, ya que uno se podría cansar repitiendo la palabra. También comenta la regla de *se* cuando *le* y *lo* se colocan seguidos y escribe en la pizarra: *Le doy el libro/ Se lo doy*. “¿Os acordáis aunque sea temprano por la mañana?”, pregunta Daniela a los alumnos y les pide que abran el libro de *Lola Lago* y miren la página 23 para ver frases con estos ejemplos y aplicar lo que acaban de repasar. Traducen oraciones juntos con Daniela y explican el uso de los complementos directos e indirectos. Ahora escuchan los capítulos en el CD del libro juntos. Los alumnos escuchan atentamente y después Daniela los anima a sentarse en sus grupos de estudio y mirar las preguntas del libro que hay en la

⁵¹ Complemento directo/complemento indirecto.

plataforma digital. La habitación aparte es popular y varios grupos eligen sentarse allí. Son cuatro alumnos en cada grupo de estudio.

Daniela circula por la clase y responde a preguntas y explica, y cuando un alumno levanta la mano, ella confirma que le ha visto y que baje la mano. Los alumnos razonan y trabajan juntos, responden a las preguntas y miran las expresiones que no conocen. Muchas preguntas tratan de cómo deben expresar ciertas cosas en sus respuestas y Daniela explica poniendo las dudas en otros contextos para darles la oportunidad de resolverlas ellos mismos. Las dudas gramaticales se aplican a lo que leen en el libro de *Lola Lago*. Algunos grupos apuntan las respuestas. Un alumno no apunta y Daniela le pregunta que por qué y él empieza a escribir. Un grupo está ensayando una pequeña obra de teatro, partiendo del libro, que van a presentar al resto del grupo. Hay tranquilidad y los grupos están ensimismados en lo que hacen. En la pizarra:

Direkt/indirekt objekt
§§ 71, 73-76
Practicando nr 51,53,55
Quizlet cap. 20-24

Martes 3 de diciembre
5-12 de mayo

Daniela les pide a todos que bajen las pantallas de los ordenadores y cierren los libros porque ahora van a presenciar la pequeña obra de teatro sobre *Lola Lago*. Para terminar, Daniela apunta lo que hay que hacer para la próxima clase según lo que ha puesto en la pizarra. Tienen que hacer los ejercicios en casa, preparar las palabras en la página de *quizlet.com* y leer los nuevos capítulos. Un alumno empieza a hablar de que algo pasa en México el 5 de mayo sobre los gallos y Daniela le anima a averiguar esto para la próxima clase. Con una sonrisa el alumno responde que hará una presentación de diez minutos sobre ello, Daniela contesta “decidido” y les desea una buena semana antes de terminar la clase.

Observación 2: Daniela presenta las tres cosas que van a hacer durante esta clase: van a escuchar una presentación sobre Madrid, luego mirarán *El Club de la Comedia* y trabajarán en grupo con esto; finalmente, iniciarán el trabajo para dramatizar escenas de *Lola Lago*. Cuando Daniela dice que un alumno va a hablar de Madrid, la ciudad de Lola Lago, algunos exclaman, “Ah, la Plaza de la Paja”. Primero un alumno, que el año pasado estuvo de intercambio en un instituto en Madrid, hace una presentación al grupo sobre Madrid. Habla sobre la geografía, la historia, la cultura, el arte, el baile y la arquitectura, además

enseña fotos de diferentes lugares de Madrid y de Toledo. Después de la presentación se dedican al programa *El Club de la comedia* y Daniela les informa de que el enlace al programa lo tienen en su página del curso en la carpeta titulada *música, televisión y películas*. Daniela les aconseja que primero miren el programa una vez, la segunda vez con las preguntas y quizás una tercera siguiendo las preguntas. El programa dura unos nueve minutos.

Los alumnos se sientan con sus cinco grupos y según Daniela necesitan dos ordenadores por grupo, uno para el programa y otro para las preguntas. Todos los grupos menos uno se animan rápidamente y miran atentamente el programa. Los alumnos dicen que entienden lo general pero que es difícil entender las bromas. Ellos vuelven a mirar el corte, lo paran y vuelven a escuchar siguiendo las preguntas. Algunos usan sus auriculares o se sientan en pequeñas salas o en el pasillo para trabajar con el programa. El trabajo es intenso, dan vueltas a lo que escuchan, intentan comprender, reflexionan y usan diferentes estrategias para entender utilizando otros idiomas o diccionarios. Daniela circula por los grupos. Una alumna en uno de los grupos les cuenta a sus amigos que cuando estuvo en Nueva York escuchó español por todos lados, entre los que trabajaban en los restaurantes y en los hoteles. Un grupo ha terminado y Daniela mira las respuestas comentándoles partes en sueco. Al final de la clase, Daniela los elogia por haber trabajado bien aunque haya sido un ejercicio difícil.

Hasta navidades, dos semanas, van a escribir un guión, presentar la obra o grabarla y las instrucciones para esto las tienen en la plataforma digital, en la carpeta *¿Eres tú, María?*. Daniela dice que no van a tener más deberes por ahora sino que para cada jueves van a mirar y escuchar de 15 a 20 minutos la televisión española. A principios de cada clase, los jueves, van a comentar lo que han visto en sus grupos de estudio. Daniela les propone que entren en la página web de la Televisión Española, *a la carta*, y que miren allí lo que les apetezca. Si alguien necesita ayuda, dice que les puede ayudar la próxima clase, el martes. Un alumno levanta la mano y recomienda la aplicación, *Hispanic TV*. Daniela lo apunta en la pizarra, da las gracias por hoy y les desea un buen fin de semana.

Observación 3: Daniela introduce la clase comentando lo que han hecho las últimas dos clases y lo que van a hacer las tres que quedan antes de las vacaciones. La semana pasada tuvieron visitas de América Latina y la última clase trabajaron con una canción de un grupo cubano. Hoy van a ver un documental de Cuba donde el protagonista es uno de los miembros del grupo que ya conocen, y hay preguntas para el programa en un documento en la carpeta de televisión de la plataforma digital. La semana que viene van a bailar salsa con un

músico y profesor de salsa. Para hoy, han visto el documental una vez en casa y ahora leen las preguntas y pueden preguntar si hay alguna duda. Ven el documental *Bienvenidos a Cuba* y Daniela les recuerda a los alumnos que saquen las preguntas, ya que facilita la comprensión del documental y es una ayuda para luego poder responder mejor a las preguntas. Durante el documental paran un par de veces para responder a las preguntas, pero tienen dificultad para contestar y Daniela rehace las preguntas y explica y les anima a pensar y a adivinar lo que podría ser la respuesta. Surgen varias preguntas espontáneas sobre la situación en Cuba, la pobreza, la economía, la alegría, la política y las relaciones con EE. UU. y países como Rusia y China.

Ahora, de vuelta de la pausa, les pide a los alumnos que miren las dos siguientes preguntas, y si hay dudas que lo digan. Luego siguen viendo el documental y responden las preguntas haciendo pausas de vez en cuando. Daniela les pregunta si pueden notar diferencias entre el español cubano y el español de España, y les pide que estén atentos a esto en la última parte, ya que hay un protagonista español y otro cubano. Ahora miran la última parte y responden a las últimas preguntas. Daniela escribe *banco de confesiones* en la pizarra y les pregunta lo que significa y lo que hacen allí en ese banco, les dice que piensen en palabras que saben en inglés. Daniela menciona al nombre *José*, que es *Pepe* como un hipocorístico, y comenta el artista que es nombrado al final del programa. Hablan de la diferencia entre el español de España y el español cubano, un alumno da su opinión y Daniela da más ejemplos en la pizarra como que en Cuba quitan consonantes, hablan rápido y que hay otros sonidos como la *ese* que se diferencia. Daniela les dice a los alumnos que el martes seguirán hablando de Cuba, que pondrá más música y que podrán preguntar más sobre esta isla. El jueves tendrán 40 minutos de clase de baile, y como habrá otros dos grupos dividen la clase en dos. Cuando no bailen, trabajarán con los textos que escribieron sobre la película *Todo sobre mi madre*, y se los devolverá Daniela ese mismo jueves. Después de las vacaciones se prepararán para el próximo examen. Luego podrán elegir un tema que tenga que ver con el mundo hispano; será un trabajo individual. A la salida de clase Daniela les pone música cubana.

Observación 4: Daniela dice que en esta clase van a trabajar con sus proyectos individuales y que devolverá las pruebas evaluadas la próxima clase. Ella ha visto que necesitan practicar más la comprensión oral y les recomienda escuchar música con o sin letra o ver la serie de televisión que eligieron hace un par de meses de 20 minutos a la semana, de la que hablarán la próxima clase con sus grupos de estudio. Daniela dice que en la lista de *Los 40 Principales* están:

Lagarto amarillo, Juanes y Antonio Orozco y que hoy van a escuchar la canción *Culpable* del primer grupo. Daniela pregunta si alguien ha averiguado cómo se llama la canción, y un alumno responde *Culpable*. Como nadie sabe lo que significa, Daniela les pregunta si alguien estudia latín y sabe lo que significa *mea culpa*.

Empiezan el trabajo individual con los proyectos y Daniela les anima a hablar en español. Daniela circula entre los alumnos y ayuda a los que no saben sobre qué escribir preguntándoles sobre qué cosas les interesan. Daniela intenta guiar al alumno que estuvo ausente la última clase, que dice que le interesa el fútbol sugiriendo que puede pensar en un equipo, un jugador o jugadora, una copa, un entrenador o el vocabulario del fútbol. Un alumno pregunta si puede alcanzar los requisitos de la nota A, si elige su tema preferido y Daniela le pide que no piense en las notas por ahora. A las 8.45 el silencio es total y los alumnos trabajan concentradamente con los proyectos por ejemplo sobre Salvador Dalí, Miguel de Cervantes, Machu Picchu y los Andes, Amazonas y Che Guevara. Al terminar la clase Daniela les recuerda que para cada martes tienen que mirar la serie de televisión unos 20-30 minutos, y de que el martes hablarán sobre lo que han visto. La semana anterior a la Semana Santa tienen dos días para elegir cuándo hacer las presentaciones y les pide que miren qué día les viene mejor.

Observación 5: Daniela reparte papeles para un dictado que van a hacer, les pide que saquen un lápiz y que dejen los ordenadores y los móviles aparte; les explica el objetivo de que quiere que practiquen a redactar, escuchar y detectar cuándo una palabra empieza o termina. Es un texto de historia sacado del libro *España: historia, literatura y arte*, escrito por Soledad Miguel, del mismo tema que están trabajando últimamente. El texto empieza con: “Franco gobernó España ...”. Cuando Daniela dice punto, signo de interrogación y coma, lo muestra en la pizarra. Lee despacio y traduce la expresión punto y aparte para que lo entiendan y, al terminar, les pide que pongan sus nombres en el papel y lo entreguen. Daniela repite que lo que han practicado es escuchar, estructurar y practicar cómo se forman las oraciones y un texto. Daniela controla en la plataforma quiénes están entregando para que nadie no se olvide. Lo bueno de escribir a mano de vez en cuando, dice, es que hay que hacerlo durante las pruebas nacionales de apoyo.

Después pide que saquen los apuntes de los sucesos históricos, entre 1936 y 2014, que buscaron, eligieron y entregaron en la plataforma digital la semana anterior. Quiere que miren los comentarios que ella les ha hecho y que ahora

escriban sobre el tema en el ordenador durante 60-65 minutos para luego entregarlo al final de la clase. En la pizarra:

Un texto histórico

200 palabras

¡Entregar hoy!

Un par de alumnos vuelve a preguntar qué es lo que van a hacer, todos llevan el ordenador y la clase está tranquila y silenciosa mientras escriben. Daniela circula y ayuda a los alumnos que levantan la mano. Daniela les pide que entreguen los textos en la carpeta de la plataforma digital. Les recuerda lo que pasa en adelante y les desea un buen día. En la pizarra:

Presentaciones

Las pruebas

Reunión (sobre la visita de Granada)

S. 23 (Fiesta Latina)

ÉTUDES ROMANES DE LUND
SÉRIE FONDÉE PAR ALF LOMBARD

ÉD. ALF LOMBARD

1. MALMBERG, BERTIL, *Le roman du Comte de Poitiers, poème français du XIIIe siècle*, publié avec introduction, notes et glossaire. 1940.
2. THORDSTEIN, ARVID, *Le bestiaire d'amour rimé, poème inédit du XIIIe siècle*, publié avec introduction, notes et glossaire. 1940.
3. NILSSON-EHLE, HANS, *Les adverbes en -ment compléments d'un verbe en français moderne. Étude de classement syntaxique et sémantique*. 1941.
4. SCHLYTER, BÖRJE, *La vie de Thomas Becket par Beneit. Poème anglo-normand du XIIe siècle*, publié d'après tous les manuscrits. 1941.
5. RONSJÖ, EINAR, *La vie de saint Nicolas par Wace. Poème religieux du XIIIe siècle*, publié d'après tous les manuscrits. 1942.
6. THORNÉ HAMMAR, EVA, *Le développement de sens du suffixe latin -bilis en français*. 1942.
7. MALMBERG, BERTIL, *Le système consonantique du français moderne. Études de phonétique et de phonologie*. 1944.
8. BRANDT, GUSTAF, *La concurrence entre soi et lui, eux, elle(s). Étude de syntaxe historique française*. 1944.
9. NILSSON-EHLE, HANS, *Les propositions complétives juxtaposées en italien moderne*. 1947.
10. MALMBERG, BERTIL, *Études sur la phonétique de l'espagnol parlé en Argentine*. 1950.
11. ANDERSSON, SVEN, *Études sur la syntaxe et la sémantique du mot français tout*. 1954.
12. BOSTRÖM, INGEMAR, *Les noms abstraits accompagnés d'un infinitif et combinés avec avoir. Étude historique sur la syntaxe des articles et des prépositions dans ce genre de constructions françaises*. 1957.
13. NEUMANN, SVEN-GÖSTA, *Recherches sur le français des XVe et XVIe siècles et sur sa codification par les théoriciens de l'époque*. 1959.
14. ANDERSSON, SVEN, *Nouvelles études sur la syntaxe et la sémantique du mot français tout*. 1961.
15. BORNÄS, GÖRAN, *Trois contes français du XIIIe siècle, tirés du recueil des Vies des Pères*. 1968.
16. JACOBSSON, HARRY, *L'expression imagée dans Les Thibault de Roger Martin du*

Gard. 1968.

17. NILSSON, ELSA, *Les termes relatifs et les propositions relatives en roumain moderne. Étude de syntaxe descriptive*. 1969.
18. *Mélanges de philologie offerts à Alf Lombard*. 1969.
19. BRODIN, GRETA, *Termini dimostrativi toscani. Studio storico di morfologia, sintassi e semantica*. 1970.

ÉD. ÖSTEN SÖDERGÅRD

20. GUNNARSON, KJELL-ÅKE, *Le complément de lieu dans le syntagme nominal*. 1972.
21. WESTRIN, MAIBRIT, *Étude sur la concurrence de davantage avec plus dans la période allant de 1200 à la Révolution. Comparaison avec l'usage actuel*. 1973.
22. SCHLYTER, KERSTIN, *Les énumérations des personnages dans la Chanson de Roland. Étude comparative*. 1974.
23. ROBACH, INGER-BRITT, *Étude socio-linguistique de la segmentation syntaxique du français parlé*. 1974.
24. BRODIN, BRITA, *Criaturas ficticias y su mundo, en « Rayuela » de Cortázar*. 1975.
25. UNDHAGEN, LYDIA, *Morale et les autres lexèmes formés sur le radical moral étudiés dans des dictionnaires et dans des textes littéraires français de la seconde moitié du XVIIIe siècle. Étude de sémantique structurale*. 1975.
26. SANDQVIST, SVEN, *Études syntaxiques sur la Chronique des Ducs de Normandie par Benoit*. 1976.
27. SWAHN, SIGBRIT, *Proust dans la recherche littéraire. Problèmes, méthodes, approches nouvelles*. 1979.
28. LARSSON, EVA, *La dislocation en français. Étude de syntaxe générative*. 1979.
29. SWEDENBORG, EKY, *Jean Barois de Roger Martin du Gard. Étude des manuscrits et des techniques narratives*. 1979.
30. GRAUMANN, GUNNAR, *« La guerre de Troie » aura lieu. La préparation de la pièce de Giraudoux*. 1979.
31. KELLNER, SVEN, *« Le Docteur Pascal » de Zola: Rétrospective des Rougon-Macquart, Livre de Documents, Roman à Thèse*. 1980.
32. LLAVADOR, YVONNE, *La poésie algérienne de langue française et la guerre d'Algérie*. 1980.
33. BIRGANDER, PIA, *Boris Vian romancier. Étude des techniques narratives*. 1981.
34. GRELSSON, SIGVARD, *Les adverbes en -ment. Étude psycho-mécanique et psycho-*

systematique. 1981.

35. JOSEFSON, EVA-KARIN, *La vision citadine et sociale dans l'œuvre d'Emile Verhaeren*. 1982.
36. WIJK, MARGARETH, *Guillaume Apollinaire et l'esprit nouveau*. 1982.
37. HEED, SVEN-ÅKE, *Le coco du dada. Victor ou les Enfants au pouvoir de Roger Vitrac : texte et représentation*. 1983.
38. ORFALI, INGRID, *Fiction érogène à partir de Klossowski*. 1983.
39. SANDQVIST, SVEN, *Notes textuelles sur le Roman de Tristan de Béroul*. 1984.

ÉD. LARS LINDVALL

40. BORNÄS, GÖRAN, *Ordre alphabétique et classement méthodique du lexique. Étude de quelques dictionnaires d'apprentissage français*. 1986.
41. LARSSON, BJÖRN, *La réception des Mandarins. Le roman de Simone de Beauvoir face à la critique littéraire en France*. 1988.
42. SANDQVIST, SVEN, *Le Dyalogue saint Gregore. Les Dialogues de saint Grégoire le Grand traduits en vers français à rimes léonines par un Normand anonyme du XIVe siècle*. Édition avec introduction, notes et glossaire. 2 vol. 1989.
43. SANDQVIST, OLLE, *La Vie saint Gregore. Poème normand du XIVe siècle*, publié avec introduction, notes et glossaire. 1989.
44. ANGELFORS, CHRISTINA, *La Double Conscience. La prise de conscience féminine chez Colette, Simone de Beauvoir et Marie Cardinal*. 1989.
45. *Actes du Xe Congrès des Romanistes Scandinaves, Lund, 10-14 août 1987*, édités par LARS LINDVALL, 1990.

ÉD. SUZANNE SCHLYTER

46. SWAHN, SIGBRIT, *Balzac et le merveilleux. Étude du roman balzacien 1822-1832*. 1991.
47. ELGENIUS, BERNT, *Studio sull'uso delle congiunzioni concessive nell'italiano del Novecento*. 1991.
48. SANDQVIST, SVEN, *La Vie de saint Évroul. Poème normand du XIVe siècle*, publié avec introduction, notes et glossaire. 1992.
49. HERMERÉN, INGRID, *El uso de la forma en RA con valor no-subjunctivo en el español moderno*. 1992.
50. LARSSON, BJÖRN, *La place et le sens des adjectifs épithètes de valorisation positive*.

- 1994.
51. EKBLAD, SVEN, *Studi sui sottofondi strutturali nel Nome della rosa di Umberto Eco. Parte I. La Divina Commedia di Dante*. 1994.
 52. ZETTERBERG, ANDERS, *Les propriétés des choses selon le Rosarius (B.N. f. fr. 12483)*. Édition revue et complétée par SVEN SANDQVIST. 1994.
 53. EGERLAND, VERNER, *The Syntax of Past Participles. A Generative Study on Nonfinite Constructions in Ancient and Modern Italian*. 1996.
 54. BENGTTSSON, ANDERS, *La Vie de sainte Bathilde. Quatre versions en prose des XIIIe et XVe siècles, publiées avec introduction, notes et glossaire*. 1996.
 55. SANDQVIST, SVEN, *Le Bestiaire et le Lapidaire du Rosarius (B.N. f. fr. 12483)*. 1996.
 56. JÖNSSON, NILS-OLOF, *La Vie de saint Germer et la Vie de saint Josse de Pierre de Beauvais. Deux poèmes du XIIIe siècle, publiés avec introduction, notes et glossaire*. 1997.
 57. LARSSON, BJÖRN, *Le bon sens commun. Remarques sur le rôle de la (re)cognition intersubjective dans l'épistémologie et l'ontologie du sens*. 1997.
 58. WIBERG, EVA, *Il riferimento temporale nel dialogo. Un confronto tra giovani bilingui italo-svedesi e giovani monolingui romani*. 1997.
 59. SANDBERG, VESTA, *Temps et Traduction. Étude contrastive des temps de l'indicatif du français et du suédois*. 1997.
 60. DITVALL, CORALIA, *Études sur la syntaxe et la sémantique de "tot" en roumain ancien et moderne*. 1997.
 61. BARDEL, CAMILLA, *La negazione nell'italiano degli svedesi. Sequenze acquisizionali e influssi translinguistici*. 2000.
 62. CARIBONI KILLANDER, CARLA, *De la théorie de la description à la description chez Julien Gracq*. 2000.
 63. FORNÉ, ANNA, *La piratería textual. Un estudio hipertextual de Son vacas, somos puercos y El médico de los piratas de Carmen Boulosa*. 2001.
 64. LENNARTSSON, VIVI-ANNE, *L'Effet-sincérité. L'Autobiographie littéraire vue à travers la critique journalistique. L'Exemple de La Force des choses de Simone de Beauvoir*. 2001.
 65. MÖRTE ALLING, ANNIKA, *Le désir selon l'Autre. Étude du Rouge et le Noir et de la Chartreuse de Parme à la lumière du « désir triangulaire » de René Girard*. 2003.
 66. JARLSBO, JEANA, *Écriture et altérité dans trois romans de J. M. G. Le Clézio : Désert, Onitsha et La quarantaine*. 2003.
 67. GRANFELDT, JONAS, *L'Acquisition des catégories fonctionnelles. Étude*

comparative du développement du DP français chez des enfants et des apprenants adultes. 2003.

68. WESTIN, EVA, *Le récit conversationnel en situation exolingue de français - Formes, types et fonctions.* 2003.
69. BÖRJESSON, ANNE, *La syntaxe de seul et seulement.* 2004.
70. WILHELMI, JUAN – ENKVIST, INGER, *Literatura y Compromiso.* Serie de estudios hispánicos. 2004.

ÉD. INGER ENKVIST, BJÖRN LARSSON, SUZANNE SCHLYTER

71. BERNARDINI, PETRA, *L'italiano come prima e seconda (madre)lingua.* Indagine longitudinale sullo sviluppo del DP. 2004.
72. ÁLVAREZ SALAMANCA, MARÍA DEL PILAR, *De Sobremesa, 1887–1896. José Asunción Silva: El poeta novelista.* 2004.
73. CONWAY, ÅSA, *Le paragraphe oral en français L1, en suédois L1 et en français L2. Étude syntaxique, prosodique et discursive.* 2005.
74. JABET, MARITA, *L'omission de l'article et du pronom sujet dans le français abidjanais.* 2005.
75. BOZIER, CHRISTINE, *La sollicitation dans l'interaction exolingue en français.* 2005.
76. WIKMAN, CHRISTINE, *L'immagine pubblicitaria dell'olio d'oliva, della pasta e del caffè. Uno studio comparativo sulla ricezione.* 2005.
77. ENKVIST, INGER – IZQUIERDO, JOSÉ MARÍA (ed), *Aprender a pensar. Simposio internacional en la Universidad de Lund 2005.* 2006.
78. GUNNARSSON, CECILIA, *Fluidité, complexité et morphosyntaxe dans la production écrite en FLE.* 2006.
79. DAICIU, VIOLETA, *Enjeux idéologiques dans Le Conte du Graal de Chrétien de Troyes.* 2007.
80. JOHANSSON, INGELA, *El personaje femenino de la novela indigenista.* 2008.
81. BACQUIN, MARI, *Theseus de Cologne, édition partielle d'une chanson de geste du XIVe siècle.* 2008.
82. LUTAS, LIVIU, *Biblique des derniers gestes de Patrick Chamoiseau: Fantastique et histoire.* 2008.
83. LEON-VEGAS, CAROLINA, *Ausencia, prohibición y carencia. Estudio de los personajes masculinos y el deseo frustrado en tres obras de García Lorca.* 2008.
84. ÅGREN, MALIN, *À la recherche de la morphologie silencieuse: sur le développement*

du pluriel en français L2 écrit. 2008.

85. BERNARDINI, PETRA, EGERLAND, VERNER & GRANFELDT, JONAS, *Mélanges plurilingues offerts à Suzanne Schlyter à l'occasion de son 65^{ème} anniversaire*. 2009.
86. JONSSON, PETTER, *Tres lecturas de las novelas de Mario Vargas Llosa. Interpretación psicoanalítica de la producción novelesca de un autor*. 2009.
87. THOMAS, ANITA, *Les débutants parlent-ils à l'infinifit? Influence de l'input sur la production des verbes par des apprenants adultes du français*. 2009.
88. WIJK, MARGARETH, *Lecture ou confiture. Parcours panoramique de l'éducation des femmes dans la littérature française*. 2010.
89. HOLMLANDER, DISA, *Estrategias de atenuación en español L1 y L2. Estudio contrastivo en hablantes españoles y suecos*. 2011.

ÉD. VERNER EGERLAND, INGER ENKVIST, JONAS GRANFELDT,
BJÖRN LARSSON, EVA WIBERG

90. PERSSON, RASMUS, *Ressources linguistiques pour la gestion de l'intersubjectivité dans la parole en interaction. Analyses conversationnelles et phonétiques*. 2014. (Thèse de doctorat/ Doktorsavhandling)
91. GUGLIELMI, RICCARDO, *Loco ubi dicitur...La toponomastica di Vallebona e dintorni. Un territorio di confine tra Liguria e Provenza*. 2014. (Tesi di dottorato/ Doktorsavhandling)
92. SPLENDIDO, FRIDA, *Le développement d'aspects phonético-phonologiques du français chez des enfants bilingues simultanés et successifs. Le VOT et la liaison dans une étude de cas multiples*. 2014. (Thèse de doctorat/ Doktorsavhandling)
93. HÅKANSSON, Sandra, *La lectura extensiva en la enseñanza de español como lengua extranjera*. 2014. (Tesis de filosofie licentiat / Licentiatavhandling)
94. CEA, Marcelo, *Un modelo cognitivo para la enseñanza del subjuntivo*. 2014. (Tesis de filosofie licentiat / Licentiatavhandling)
95. CAROLSSON GODOLAKIS, Henrietta, *Las tecnologías de información y comunicación en las clases de español como lengua extranjera. Un estudio comparativo del efecto de un uso limitado o frecuente del ordenador en las competencias lingüísticas de estudiantes suecos de español de nivel B1*. 2014. (Tesis de filosofie licentiat / Licentiatavhandling)
96. LOPEZ SERRANO, Fernando, *La enseñanza del pretérito indefinido y el imperfecto españoles en ELE: Un modelo didáctico para el bachillerato sueco*. 2014. (Tesis de filosofie licentiat / Licentiatavhandling)

97. PONNERT, Anna, *La enseñanza del español en Suecia. Enfoques y métodos empleados por cinco profesores*. 2014. (Tesis de filosofie licentiat / Licentiatavhandling)