

MEMORIA DE LA MAESTRÍA

“FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA”

**UNIVERSIDAD INTERNACIONAL IBEROAMERICANA
PUERTO RICO**

En colaboración con la Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER)

**UN PLAN DE ESTUDIOS PARA DESARROLLAR LA
COMPETENCIA COMUNICATIVA EN TRES
ESTUDIANTES DE ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA**

Autor: Diana Carolina Szarawara

Director: Rosa Lucha

Fecha: 21 de Julio de 2013

ÍNDICE	Página
1. INTRODUCCIÓN	1
2. JUSTIFICACIÓN	3
3. OBJETIVOS	5
3.1. Objetivo general	5
3.2. Objetivos específicos	5
4. MARCO TEÓRICO	6
4.1. Teorías con relación a la adquisición de segundas lenguas (ASL)	6
4.2. Las estrategias de aprendizaje	9
4.3 Los factores socio-culturales	11
4.4 Los estilos de aprendizaje	12
5. METODOLOGÍA	13
5.1. Descripción de la metodología de investigación	13
5.2. Descripción de los instrumentos de investigación	14
5.2.1. La entrevista	14
5.2.2. El cuestionario	14
5.2.3. Los diarios de observación	14
5.3. Descripción del enfoque adoptado para el diseño de los materiales propuestos	15
5.3.1. Enfoque por tareas	15
5.4. Descripción de la estructura donde va enclavado el material	16
5.5. Descripción del proceso creativo	16
5.6. Descripción de la tipología de materiales y/o actividades	17
6. ESTUDIO	18
6.1. Descripción del corpus y recogida de datos	18
6.2. Descripción del contexto	18
6.2.1. Características de los estudiantes	18
6.3. Descripción de las herramientas utilizadas para el análisis de los datos	19
7. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	19
7.1.1. Resultados de las autoevaluaciones para saber el nivel de competencia	20
7.2. Estilos de aprendizaje estudiantes A, B y C	23
7.2.1. Habilidades individuales de aptitud para estudiantes A, B y C	25

7.3. PLAN DE ESTUDIOS SUGERIDO Y DESARROLLADO	26
7.3.1. Primera unidad	26
7.3.1.1. Resultados prueba de habilidad de lectura	26
7.3.1.2. Resultados prueba de habilidad de escucha	27
7.3.2. Segunda unidad	28
7.3.3. Tercera unidad	28
7.3.4. Cuarta unidad	29
7.3.5. Quinta unidad	29
7.3.6. Sexta unidad	30
7.3.7. Séptima unidad	30
7.4. Resultado de las evaluaciones	32
8. CONCLUSIONES	34
Referencias Bibliográficas	36
Lista de Apéndices	i
Apéndices 1, 2, 3	iii
Apéndice 4	iv
Apéndice 5	v
Apéndice 6	vi
Apéndice 7	vii
Apéndice 8	viii
Apéndices 9, 10	ix
Apéndices 11, 12	x
Apéndice 13	xi
Apéndice 14	xii
Apéndice 15	xiii
Apéndice 16	xiv
Apéndices 17, 18	xv
Apéndice 19	xvi
Anexos a través del Campus Virtual	
Número 1: Video prueba de habilidad de lectura. Estudiante A	
Número 2: Video prueba de habilidad de lectura. Estudiante B	
Número 3: Video prueba de habilidad de lectura. Estudiante C	
Número 4: Video práctica de memorización. Estudiante B	

1. INTRODUCCIÓN

En el proceso de enseñanza-aprendizaje pueden existir matices, aproximaciones, teorías y opiniones, dado que esta disciplina está dentro de la categoría de las ciencias humanísticas y sociales y por ello el aprendizaje de lenguas no escapa a esa realidad. La enseñanza de idiomas es una disciplina que evoluciona constantemente. Por eso es una opción válida más que eso, una obligación para el maestro crear y recrear los modelos establecidos a partir de las necesidades comunicativas de sus estudiantes. En el siguiente informe se desglosa un plan de estudios para tres aprendientes de ELE, mostrando el seguimiento detallado y analítico sobre el progreso y aprehensión de la información impartida. La estructura del proyecto ha sido articulada de la siguiente forma:

El capítulo dos comprende una brevísima descripción de la llegada, evolución y trascendencia del estudio del español como segunda lengua en los Estados Unidos de América. El tercer capítulo demarca los objetivos del trabajo. El cuarto capítulo corresponde al marco teórico, donde principalmente se abordaran los conceptos con relación a la adquisición de segundas lenguas (ASL), la aptitud lingüística, las estrategias de aprendizaje, los factores socio-culturales y los estilos de aprendizaje; y cómo estas teorías influyen en la creación y desarrollo del plan.

El capítulo cinco trata del tipo de metodología a seguir, allí se describen la metodología de investigación, instrumentos de investigación utilizados, el enfoque adoptado para el diseño de los materiales propuestos; se describe también el proceso creativo y la tipología de los materiales y/o actividades. El capítulo sexto desarrolla el estudio en sí, trata del corpus y recogida de datos, describe el contexto y las características de los estudiantes y las herramientas utilizadas para el análisis de los datos.

En el capítulo séptimo se analizan los resultados del estudio detalladamente y se explican las siete unidades propuestas, que básicamente contienen actividades lingüísticas ajustadas al enfoque por tareas; con éstas se pretende desarrollar las distintas competencias comunicativas; y el capítulo octavo finaliza con las conclusiones del proyecto.

Los respectivos resultados de su aplicación aparecen también descritos en archivos/gráficas ilustrativas, para tener mejor idea de lo que se habla; sin embargo, estos archivos serán adjuntados en los anexos.

Los materiales en cada unidad han sido adaptaciones de dos libros, y para dinamizar el proceso de enseñanza se han creado presentaciones de *power point*, se ha recurrido al uso de historietas infantiles y videos cortos. El objetivo es mostrar que se pueden hacer modificaciones a los recursos ya existentes para crear nuevas herramientas y espacios de aprendizaje; y que la tecnología es una aliada, que sin lugar a dudas hace parte importante de este plan de estudios.

2. JUSTIFICACIÓN

Se justifica la realización de este trabajo de Investigación-acción no solo para completar con un requisito más para recibir un título; sino como un compromiso social. La decisión de ser maestra de español no fue al azar, es algo que realmente disfruto haciendo y lo quiero hacer bien y a consciencia. Espero que con la consecución del objetivo de mejorar el español de estas tres personas, que a su vez son líderes de su comunidad, se ayude en lograr cada día un mejor entendimiento y comprensión entre culturas.

Se consideró necesaria una mejor documentación sobre la llegada del español a América y los inicios de su enseñanza en los EE.UU; hallando luces del libro de Aquilino Sánchez Pérez¹, quien hace un completo estudio sobre la historia de la enseñanza del español como lengua extranjera, del cual se rescatan los momentos históricos más relevantes.

En sus comienzos la expansión del idioma español en América estuvo ligada a movimientos de proselitismo religioso y se reconoce que quienes mejor lograron expandir la lengua española en América, fueron los misioneros católicos, porque lograron la cristianización, su aculturación y aprendizaje del idioma español. En cuanto a la enseñanza del español en los EE.UU, hasta principios del siglo XIX, fue más indirecta, y estuvo determinada por el establecimiento de contactos con los territorios del imperio español, cuyas motivaciones eran estrictamente comerciales o religiosas, y no lingüísticas.

Hasta el siglo XVIII, las lenguas extrañas empezaron a desarrollarse en los territorios que luego formarían a los Estados Unidos de América y por ello surge la necesidad de aprender tanto español, como francés. Entonces la enseñanza de lenguas en las colonias inglesas de América en 1700, toma auge, y para enseñar era necesario tener una licencia o permiso, como sigue ocurriendo en la actualidad. Benjamin Franklin aprendió francés, italiano y algo de español y lo recomendó a quienes aspiraban a ser “mercaderes”, y es gracias a su “empujón” que en 1749 el español forma parte de la oferta educativa en la "Academia Pública". Thomas Jefferson también afirmó que el español era muy importante para los americanos

¹ Sánchez Pérez, Aquilino: *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Editorial SGEL s.a. (1992)

porque "...la parte más antigua de la historia de América está escrita principalmente en español.

Otros factores que incidieron en el incremento del estudio del español en Norteamérica fueron la independencia de los EE.UU., las guerras napoleónicas, la invasión de España por las tropas de Napoleón; además del gran número de emigrantes españoles que salieron de España. Como consecuencia se incrementaron los profesores de español en EE.UU. y creció el comercio entre los dos países. Hacia 1815, aparece un hombre muy ilustre, *Abiel Smith*, quien donó veinte mil dólares a Harvard para asegurar la estabilidad de la enseñanza de idiomas. Gracias a este aporte, fue contratado *George Ticknor*, profesor excepcional tanto a nivel académico como de relaciones humanas. Su gran obra fue: "*History of Spanish Literature*", (1849).

El trabajo de Ticknor no era dar clases, él debía procurar porque éstas fueran de calidad y su preocupación por el tema queda reflejada en su "Conferencia sobre los mejores métodos de enseñanza de lenguas vivas" (Harvard, 1832). Dentro de las varias conclusiones de esta conferencia se destaca una en particular: "*no existe solo un método de enseñar lenguas; es preciso seleccionar lo más apropiado para cada caso, atendiendo a las características de los alumnos y al entorno en que tiene lugar la enseñanza.*" Ticknor también concluye que la gramática debe estar presente, especialmente cuando se trata de adultos, pero que debe ir acompañada de otros complementos (*lectura de diálogos, traducción...*) y ésta debe referirse a aspectos usuales de la lengua.

Gran parte de la inspiración de Ticknor, se derivó de la ideas de los autores *Cubí* y *Soler*, quienes habían publicado su obra de gramática en (1822), y cuya popularidad fue contundente: ("*no hay sólo un método*", "*hay que diferenciar el aprendizaje y la enseñanza a niños y adultos*", "*primero los signos orales*", "*la gramática debe ir seguida de práctica*"...). En este sentido Ticknor la reelabora y perfecciona notablemente. A George Ticknor le sucedió Henry Wadsworth Longfellow, y luego J. Russel Lowell, (ex-cónsul de su país en Madrid); para quienes la poesía y la literatura eran la razón primordial de sus estudios.

A lo largo del siglo XIX y principios del XX, el español se arraiga en el sistema escolar estadounidense, imponiéndose primero en Universidades y Colleges y luego en escuelas secundarias. Hasta 1917, el alemán fue la lengua más estudiada en los EE.UU., pero con la enorme producción y la necesidad de exportar e invertir, los ojos

se viraron hacia Suramérica, y desde entonces el estudio del español se hizo imprescindible; y toma ventaja sobre el aprendizaje de los demás idiomas.

Hoy en día las estadísticas hablan de un crecimiento considerable y acelerado de la población hispana en los Estados Unidos, en el año 2000 se estimó en 35.3 millones de habitantes y en 2010, se calculó en 50.5 millones. Lo que estas cifras en realidad indican es que se está dando un inminente cambio cultural, por lo tanto es un deber y una responsabilidad social y familiar perpetuar y difundir nuestra herencia cultural y el idioma español de la mejor manera posible.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general

Diseñar un plan de estudios para tres profesionales norteamericanos adultos, quienes quieren mejorar su nivel de español.

3.2. Objetivos específicos

- Evaluar a las participantes mediante pruebas y cuestionarios de diagnóstico para identificar su nivel de competencia.
- Analizar los resultados de las pruebas diagnósticas.
- Determinar cuáles son las fortalezas y debilidades de cada participante, a partir de los resultados de las pruebas.
- Crear y adaptar materiales didácticos relevantes para que las estudiantes desarrollen fuera del aula.
- Hacer un seguimiento periódico de las actividades que las estudiantes realizan.
- Evaluar a las participantes al finalizar el proceso para determinar el éxito del plan de estudios.

4. MARCO TEÓRICO

Se tendrá en consideración las condiciones de las tres estudiantes objeto de este trabajo, que no siendo idénticas, si son bastante similares; son personas adultas, no están inmersas dentro de la lengua meta y no tienen amplia disponibilidad de tiempo. Por lo tanto, este marco teórico estará delimitado dentro de los estudios sobre aspectos precisos en cuanto a **adquisición de segundas lenguas (ASL), factores individuales del aprendizaje y creación y adaptación de materiales.**

4.1. Teorías con relación a la adquisición de segundas lenguas (ASL)

Se empezará por centrar la atención en la distinción entre adquisición y aprendizaje de una lengua propuesto en la teoría de Stephen Krashen (1985); quien a propósito coincide con la posición de Ticknor, Cubí y Soler, con relación a la diferenciación entre el aprendizaje y la enseñanza a niños y adultos descrita en los años de 1800.

Para Krashen la adquisición de una lengua es un proceso inconsciente estrechamente relacionado con el aprendizaje en contextos naturales y con la primera lengua. Por el contrario, el aprendizaje es un proceso consciente y está asociado al aprendizaje de una L2.

Como la adquisición se da de manera inconsciente, es más normal observarla en el caso de los niños, quienes sin darse cuenta llegan a hablar su lengua materna; sin embargo, Krashen dice que este proceso también puede ocurrir en los adultos que logran hablar lenguas extranjeras sin darse cuenta de que están aprendiendo un nuevo código lingüístico, solamente siendo conscientes de que lo están utilizando para comunicarse. El resultado de este proceso, es *la competencia adquirida*, que también es subconsciente.

Mientras que en el aprendizaje hay un estudio consciente de las reglas del nuevo lenguaje; un proceso que lleva a una *competencia lingüística* que permite a las personas hablar consciente y explícitamente de aquellas reglas, y a utilizarlas también de forma consciente y autónoma.

Por otra parte, aspectos como **la aptitud lingüística, las estrategias de aprendizaje, los factores socio-culturales y los estilos de aprendizaje** darán

también luz a los análisis y comparaciones de lo que ocurra dentro de este proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al considerar algunas ideas asociadas a la edad propuestas por otros investigadores, se encuentra que algunas opiniones favorecen la ASL en los adultos en comparación con los niños y hay otras que están en contra. En cuanto a la explicación socio-psicológica expuesta por (H.D. Brown, 1987, pág. 51), se dice que *“los adultos son diferentes de los niños por ejemplo en que podrían estar más inhibidos o en que su identidad como hablantes de una L1 es más sólida.”*² Es decir, que los adultos tienen prejuicios y preconceptos y los niños no.

En cuanto a las conclusiones de la explicación cognitiva aportada por Rosansky (1979), Félix (1981b) y Krashen (1982b), existe el argumento de que la ASL entre niños y adultos debe ser tratada como procesos distintos, porque los niños usan el DAP (dispositivo de adquisición lingüística) igual al de la adquisición de su L1, y los adultos usan sus capacidades para resolver problemas. En otras palabras, los adultos normalmente no usan su capacidad de pensar en abstracto para aprender una segunda lengua. Sobre este punto, también puede haber disparidad, ya que algunos investigadores opinan que la capacidad de solucionar problemas no tiene que ver con el desarrollo lingüístico de los niños.

Con relación a la explicación del *input*, Hatch (1976) y Snow (1983) sugirieron que los aprendices jóvenes reciben un *input* menos complejo. Además por su parte, (Peck, 1978) afirma que la interacción y el juego con otros niños nativos lleva al uso de frases sencillas que representan su “aquí y ahora”, por lo tanto se favorece el aprendizaje de la fonología.

La cuarta de las explicaciones sobre las diferencias asociadas a la edad muestra principalmente dos puntos de vista sobre la influencia de los factores neurológicos en la ASL.

La primera es la teoría de Penfield y Roberts (1959) y Lennenberg (1967), quienes hablaron de la *laterización*, fenómeno que explica cómo las dos mitades del cerebro (los hemisferios izquierdo y derecho) tienen funciones diferentes en torno a la

² En: *Explicaciones de la diferencia de resultados entre aprendices de segundas lenguas*. Larsen-Freeman, D. & Long, M. (1984): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Ed. Gredos.

pubertad. Ellos argumentaron que justo antes de la pubertad, hay un período crítico en que el cerebro es más dúctil y permite transferir funciones de un hemisferio al otro, en caso de que ocurriera algún daño en uno de ellos, le permitiría procesar adecuadamente nuevos patrones de comportamiento.

El segundo planteamiento es el de Seliger (1978) quien habla de múltiples períodos críticos y también Scovel (1981, 1988), ambos de acuerdo en que las habilidades para la ASL decrecen con la pérdida de la plasticidad neurológica. Sin embargo también opinan que hay otras causas neurofisiológicas que explican la de esa elasticidad además de la laterización, en los cuales no se considera preciso profundizar.

Retomando la línea de pensamiento inicial, nos enfocaremos ahora en la **aptitud lingüística**. En palabras textuales de Carroll (1956), psicólogo, que ahonda claramente en este tema, *“la aptitud es una noción que asociada a un programa de aprendizaje específico, debe atribuirse al individuo, poseedor de una condición activa que le permite aprender, siempre que esté motivado y tenga la posibilidad de hacerlo”*. En otras palabras la aptitud es una característica natural, que el individuo debe activar de forma consciente. Carroll además dice que la aptitud es multidimensional y afirma que la aptitud para una lengua extranjera consta de cuatro habilidades independientes:

La habilidad para codificar la fonética, que es la habilidad para identificar sonidos distintivos y asociarlos a símbolos que los representan. La sensibilidad gramatical, que es la habilidad para reconocer las funciones gramaticales de las palabras dentro de las estructuras sintácticas. La habilidad para aprender por repetición materiales de lenguas extranjeras, que es la habilidad para aprender con rapidez y eficacia las relaciones entre los sonidos y los significados, y retener tales relaciones; y la habilidad para aprender una lengua inductivamente, que se refiere a la habilidad para inferir o inducir las reglas que rigen una serie de materiales lingüísticos siempre que se trate de muestras de materiales lingüísticos que permitan tales inferencias.

Dentro de este esquema, los autores Carroll y Sapon (1959) diseñaron un Test de Aptitud para Lenguas Modernas, conocido por sus siglas en inglés como (MLAT: *Modern Language Aptitude Test*), para medir la aptitud especial para el aprendizaje de segundas lenguas. Por otra parte, también existe otra herramienta de medición creada por P. Pimsleur (1966) bajo el nombre de (LAB: *Language Aptitude Battery*),

o Batería de Aptitud Lingüística. Básicamente estos autores pertenecen al primer grupo de autores que debaten la existencia de una aptitud específica para el aprendizaje de segundas lenguas y su relación con la inteligencia; pero también existen otras dos corrientes que debaten este asunto.

El segundo grupo, comprendido por los autores R. Ellis, J. Cummins y S. Krashen (1986), incluyen en su estudio de la aptitud los aspectos comunicativos de la lengua y consideran que los exámenes de aptitud tienen una aplicabilidad limitada porque solo tienen en cuenta los aspectos formales de la lengua. Cabe adherir que Krashen considera que la aptitud se da por igual en el aprendizaje de contenidos formales y en el de capacidades comunicativas, en los contextos de adquisición y en los de aprendizaje.

Un tercer grupo lo conforman expertos como G. Neufeld, J. Oller y K. Perkins (1978), que sustituyen el concepto de aptitud por el de inteligencia; según su teoría todas las personas están dotadas de técnicas lingüísticas básicas y de otras superiores, cuyo dominio viene determinado por la inteligencia.

Por otra parte, los enfoques humanistas se dice que la concepción de la aptitud como una capacidad unitaria e inalterable empobrece la visión que el profesor pueda tener de su alumno y por consiguiente esto reduce la actuación de ambos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Será entonces ideal determinar si la aptitud realmente juega un papel determinante en el aprendizaje del ELE en las tres estudiantes objeto de este estudio.

4.2. Las estrategias de aprendizaje

Para hablar de las estrategias de aprendizaje tomaremos en cuenta la definición de R. Oxford (1989), autora que ofrece una definición relevante sobre ellas; para Oxford las estrategias de aprendizaje son:

...Las operaciones empleadas por el alumno para ayudar a la adquisición, almacenamiento, recuperación y uso de la información. Las estrategias de aprendizaje son acciones específicas que lleva a cabo el alumno para que el aprendizaje resulte fácil, ameno, autodirigido, efectivo y transferible a nuevas situaciones.

Además, Oxford caracterizó a las estrategias de aprendizaje así:

1. *Contribuyen al objetivo principal que es la competencia comunicativa.* Por ejemplo, las estrategias metacognitivas ayudan a los alumnos a regular su cognición y a centrar, planificar y evaluar su progreso. Las estrategias afectivas estimulan la confianza en sí mismo y la perseverancia necesarias para implicarse en situaciones de aprendizaje de lenguas. Las estrategias sociales aumentan la interacción y la empatía en la comunicación.
2. *Permiten que el alumno gestione su propio proceso de aprendizaje.* Los alumnos no necesitan que el profesor les guíe constantemente. Se les entrena para que confíen más en sí mismos y sean más responsables de su aprendizaje. Con ello se espera que ganen en confianza, implicación y aptitud.
3. *Amplían el papel de los profesores.* El papel que tradicionalmente ha adoptado el profesor de autoridad, gestor y director del aprendizaje, líder, controlador y evaluador se transforma en el rol de facilitador, ayudante, guía, consultor, asesor y co-comunicador.
4. *Se orientan a problemas.* Las estrategias de aprendizaje son herramientas que se utilizan porque hay un problema que resolver, una tarea que llevar a cabo, un objetivo que cumplir.
5. *Son acciones específicas llevadas a cabo por el aprendiz.* Las estrategias de aprendizaje son acciones o conductas que los alumnos ponen en práctica para mejorar su aprendizaje. Ejemplos de estas acciones son: tomar apuntes, planificar una tarea lingüística, auto-evaluarse.
6. *Abarcan a la globalidad del alumno, no sólo la dimensión cognitiva.* Las estrategias de aprendizaje no se limitan a funciones cognitivas, sino que incluyen funciones metacognitivas como la planificación, la evaluación y la organización del propio aprendizaje, así como funciones emocionales y afectivas.
7. *Apoyan el aprendizaje tanto directa como indirectamente.* Algunas estrategias de aprendizaje implican aprendizaje directo, mientras que otras (por ejemplo, las estrategias metacognitivas, sociales o afectivas) tienen un efecto indirecto.
8. *No siempre son observables.* Algunas estrategias de aprendizaje no son directamente observables, como, por ejemplo, el acto de hacer asociaciones mentales. Por este motivo, en ocasiones para poder explorarlas es necesario la cooperación del alumno.
9. *A menudo son conscientes.* Las estrategias de aprendizaje son frecuentemente conscientes, pero como sugiere R. Oxford, con la práctica y el uso se vuelven automáticas o subconscientes (es decir, parte del conocimiento procedimental).
10. *Pueden enseñarse.* Otra importante hipótesis formulada por R. Oxford es que las estrategias de aprendizaje son fáciles de enseñar y modificar mediante el entrenamiento de estrategias. Este tipo de instrucción alcanza su mayor efectividad cuando los alumnos aprenden porqué y cuándo son importantes

determinadas estrategias, cómo utilizarlas y cómo transferirlas a nuevas situaciones.

11. *Son flexibles*. Las estrategias de aprendizaje no siempre se encuentran en secuencias predecibles. Hay una gran diferencia en la forma en que los alumnos escogen, combinan y secuencian las estrategias.
12. *Están influidas por diversos factores*. Hay muchos factores que influyen en la elección de estrategias: el grado de conciencia, la etapa de aprendizaje, las expectativas del profesor, la edad, el sexo, el estilo general de aprendizaje, la personalidad, el grado de motivación, entre otros.

4.3 Los factores socio-culturales

Para hablar de los factores socio-culturales se debe hacer alusión a la *competencia comunicativa* como esa destreza inconsciente pero adecuada de las reglas lingüísticas, psicológicas, culturales y sociales que una persona desarrolla para usar en cada situación, y que debería ser la meta ideal que todo maestro de idiomas tenga para sus estudiantes.

Para Dell Hymes (1972), pionero en la materia y quien dejó un gran legado en el área de la sociolingüística, “*la competencia comunicativa se refiere al uso de los lenguajes en actos de comunicación particulares, concretos y sociales e históricamente situados.*” Con lo cual él da una visión pragmática del lenguaje; y en la que los aspectos socio-culturales resultan determinantes en los actos comunicativos.

Hymes también ayudó a establecer la conexión entre el habla y las relaciones humanas y el entendimiento humano sobre el mundo y cómo los patrones lingüísticos moldean a los patrones del pensamiento. En este sentido, se logra también esclarecer que la competencia lingüística viene como resultado del desarrollo de la competencia comunicativa y que su término no es intercambiable.

Más adelante el investigador Howard Gardner (1993)³ define a la competencia lingüística como “*una parte de la inteligencia que permite procesar información de un sistema de símbolos para reconocer la validez fonológica, sintáctica o semántica en un acto de significación de lengua.*”, sin embargo no es el ideal de este trabajo justificar o ahondar en cuanto a la teoría de inteligencias de Gardner, que aunque

³ Gardner, Howard. *Estructuras de la mente*. Santafé de Bogotá: Fondo de cultura económica. 1993

muy interesante, nos desviaría un poco de los lineamientos generales originalmente planteados.

En cuanto a los factores socio-culturales es necesario entonces tener en cuenta los niveles de formalidad en el desarrollo del currículo tanto en las modalidades oral y escrita, como en los contextos de aprendizaje de la lengua; por ello para este programa de estudios se ha tenido en cuenta el contexto escolar principalmente, dado que las tres estudiantes son a la vez profesoras, y es en este contexto donde tendrán más oportunidades de practicar lo aprendido.

4.4 Los estilos de aprendizaje

Este término se acuña en general a las formas particulares de comportarse de cada persona en el proceso de aprendizaje. Sin embargo existen otros conceptos y aproximaciones sobre los 'estilos de aprendizaje', que las diferentes disciplinas hacen uso de acuerdo a qué aspectos del proceso de aprendizaje desean enfocarse. Algunos se refieren a los estilos activo, reflexivo, teórico y pragmático; otros tienen en cuenta los canales de ingreso de la información, como es el caso de *los estilos visual, auditivo y kinestésico*, un análisis de la Programación Neurolingüística (PNL), que es una técnica que permite mejorar el nivel de comunicación entre profesor y alumno mediante el empleo de frases y actividades que incluyen los tres canales de ingreso de la información: el visual, el auditivo y táctil. Esta será la aproximación a utilizar para diagnosticar los estilos de aprendizaje de las estudiantes, dadas la dimensión y características de este proyecto.

A continuación se explican más específicamente las características de los tres estilos de acuerdo al modelo PNL, (Pérez Jiménez J (2001):

1. *Sistema de representación visual.* Los alumnos visuales aprenden mejor cuando leen o ven la información de alguna manera. Personas que piensan en "imágenes" por ejemplo, pueden traer a la mente mucha información a la vez. Por eso la gente que utiliza el sistema de representación visual tiene más facilidad de absorber grandes cantidades de información con rapidez.
2. *Sistema de representación auditivo.* Cuando recordamos utilizando este sistema, lo hacemos de manera secuencial y ordenada. Los alumnos

auditivos aprenden mejor cuando reciben las explicaciones oralmente y cuando pueden hablar y explicar esa información a otra persona. Estos alumnos necesitan escuchar su grabación mental paso a paso. Quienes memorizan de forma auditiva no pueden olvidarse ni una palabra, porque no saben cómo seguir, (es como cortar la cinta de un casete).

3. *Sistema de representación kinestésico.* Se da cuando procesamos la información asociándola a nuestras sensaciones y movimientos, a nuestro cuerpo. Utilizamos este sistema cuando aprendemos un deporte, pero también para muchas otras actividades. Los alumnos kinestésicos aprenden cuando hacen cosas como, por ejemplo, experimentos de laboratorio o proyectos. Ellos necesitan moverse, cuando estudian, muchas veces pasean o se balancean para satisfacer esa necesidad de movimiento. Este estilo es más profundo y lento, pero una vez se aprende algo con la memoria muscular, es muy difícil de que se olvide.

5. METODOLOGÍA

5.1. Descripción de la metodología de investigación

Por ser esta una investigación de carácter esencialmente cualitativo, el análisis e interpretación de los datos estará supeditado a normas operacionales, principios de acción inmediatamente aplicables a las tareas que van surgiendo y también serán expresadas en los mismos términos con que se aluda a la actividad correspondiente.

La investigación cualitativa, según Rodríguez Gómez (1996):

Se desarrolla básicamente en un contexto de interacción personal. Los roles que van desempeñando el investigador y los elementos de la unidad social objeto de estudio son fruto de una definición y negociación progresiva. De esta forma, el investigador va asumiendo diferentes roles (investigador, participante) según su grado de participación. Por su parte, los sujetos que forman parte del escenario también van definiendo su papel según el grado en que proporcionan información (porteros, informantes clave, informantes y ayudante, confidente o tratante de extraños)”

Como este proceso se llevará a cabo mientras se desarrolla el trabajo o (instrucción personalizada), haciendo parte del mismo, o como, “incrustado” en él, formando así un todo con la situación que se estudia.

En cuanto al análisis e interpretación de los datos, se empleará la *teorización*, a partir de la información recogida; abstrayendo, comparando, aplicando experiencias pasadas y buscando una solución de problemas hasta llegar a la configuración de ideas.

También serán empleados procedimientos analíticos generales, que comprenderán una serie de estrategias tales como: inducción analítica y comparaciones constantes, las cuales siguen procesos inductivos para la elaboración de la teoría y las conclusiones.

5.2. Descripción de los instrumentos de investigación

Por tratarse de un trabajo de investigación-acción, se tendrán en cuenta principalmente variables conceptuales. Se desarrollarán y aplicarán entrevistas, cuestionarios con preguntas abiertas, sobre experiencias, situaciones, actitudes de opinión, de hechos o conocimientos. También diarios de observaciones del maestro y evaluaciones.

5.2.1. La entrevista

La entrevista es un método de recolección de información. Es la comunicación establecida entre el investigador (profesor) y el sujeto (estudiante) a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto.

5.2.2. El cuestionario

El cuestionario es un método que utiliza un instrumento o formulario impreso, destinado a obtener respuestas sobre el problema en estudio y que el consultado resuelve por sí mismo.

5.2.3. Los diarios de observación

Los diarios de observación son otro instrumento de recolección de información detallada, pero su principal objetivo es ayudar a la reflexión sobre la práctica

docente. Mediante el diario, se pueden detectar los problemas docentes que se presentan en el transcurso del proyecto, para sacar a la luz creencias y concepciones sobre los distintos elementos educativos.

Se han escogido estos métodos porque son ampliamente conocidos, son de fácil aplicación y permiten obtener información directa de las personas involucradas. Se espera que mediante el uso de ellos, haya un mejor acercamiento entre profesor y estudiante, lo cual es imprescindible para el desarrollo de este trabajo.

5.3. Descripción del enfoque adoptado para el diseño de los materiales propuestos

5.3.1. Enfoque por tareas

El enfoque por tareas busca que los estudiantes adquieran una competencia comunicativa de manera efectiva. En este sentido, las actividades estarán diseñadas para ser usadas en contextos realidad de la lengua meta.

Una de las definiciones de tarea establecida por D. Nunan (1989), es: *"(. . .) una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción e interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma"*

Las actividades comunicativas estarán orientadas a promover e integrar diferentes procesos relacionados con la comunicación y buscarán que las estudiantes tengan que desplegar diferentes estrategias para solucionar problemas concretos, por ejemplo, de fluidez o de significado, en relación con la tarea propuesta.

Las tareas comunicativas se caracterizarán porque representen procesos de comunicación de la vida real e involucren al aprendiz en la comprensión, producción o interacción de la lengua meta. Serán además identificables como unidad de trabajo dentro del currículo y estarán diseñadas con una estructura, un objetivo, contenidos y un producto final que debe ser evaluado tanto como producto lingüístico final como proceso de trabajo; y estarán dirigidas intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje haciendo que la atención de los aprendices se centre más en la manipulación de información con relación a su significado, que en la forma, o contenido lingüístico.

Por último este tipo de tareas implicarán el desarrollo de valores educativos como la autonomía, la creatividad, responsabilidad y la constante reflexión sobre el proceso de aprendizaje.

Las tareas en este proyecto estarán basadas en la consecución tradicional de un libro de texto, lectura de historietas, ejercicios de escucha a través de videos cortos, y memorización de frases que complementarán el aprendizaje.

5.4. Descripción de la estructura donde va enclavado el material

El material va enclavado en una secuencia de actividades fundamentales separadas en siete unidades didácticas con actividades independientes, cuyo producto final es completar una guía de estudio que comprima las estructuras gramaticales básicas adaptadas al nivel de las estudiantes en cuestión (Niveles A1 y A2) según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Esta guía será el soporte que les permita avanzar gradualmente en la adquisición del español.

El material preparado es independiente, sin embargo se utilizarán dos textos de español como guía para que las estudiantes consulten y resuelvan algunos de los ejercicios planteados allí.

5.5. Descripción del proceso creativo

Siguiendo las premisas planteadas desde el marco teórico, sobre la adaptación del maestro a las diferentes estrategias y estilos de aprendizaje de sus estudiantes, el proceso creativo se enfocará en seleccionar los materiales relevantes a cada estudiante, adaptándolos a sus necesidades de comunicación, y a su vez siempre buscando el método de tutoría más ideal para cada una.

El proceso creativo comienza considerando los objetivos establecidos inicialmente, y a partir de ahí, se elaboraron las actividades, que son de diferentes tipos; ejercicios de comprensión lectora, ejercicios de escucha, de producción escrita, también de interpretación, y hasta de memorización y puesta en práctica.

El primer paso fue el de evaluar los conocimientos previos de las estudiantes y a partir del análisis de esas pruebas diagnósticas, determinar los contenidos didácticos; para ello, nos apoyamos en dos libros de texto, como material guía.

Como vehículo de comunicación y seguimiento de las actividades se utilizarán correos electrónicos y una página de almacenamiento de información, que deberá ser consultada para acceder a algunos de los materiales del curso. En este sentido el uso de las *TICs* (Tecnologías de la Información y la Comunicación) juega un papel importante, porque apoya las crecientes necesidades de aprendizaje y crea nuevos escenarios de instrucción; son flexibles, de fácil acceso y de aprendizaje abierto. Los estudiantes logran diagnosticar las propias habilidades y carencias a fin de lograr sus propios objetivos y hasta evaluar la efectividad de las actividades de aprendizaje. El uso de las *TICs* a través de un estilo abierto, es adaptable y permite potenciar en los alumnos el aprender a aprender y el aplicar el aprendizaje al mundo real. Pero lo más importante de este estilo, es que la toma de decisiones sobre el ritmo de aprendizaje recae en el estudiante mismo, independientemente de la situación didáctica, de la distancia o de si la enseñanza es presencial. Y que estas decisiones afectan a todos los aspectos del aprendizaje (Lewis y Spencer, 1986):

Se realizará o no; qué aprendizaje (selección o contenido o destreza); cómo (métodos, media, itinerario); dónde aprender (lugar del aprendizaje); cuándo aprender (comienzo y fin, ritmo); a quién recurrir para solicitar ayuda (tutor, amigos, colegas, profesores, etc.); cómo será la valoración del aprendizaje (y la naturaleza del feedback proporcionado); aprendizajes posteriores, etc.

Entonces, la esencia del segundo paso en el proceso creativo de este trabajo radica en la adaptación e implementación de los materiales a través de las *TICs*. Y por último, el análisis y evaluación de todo el proceso de aprendizaje de las tres estudiantes y la elaboración de las conclusiones que cerrarán el proceso.

5.6. Descripción de la tipología de materiales y/o actividades

Se utilizará material auténtico y también material adaptado. En su mayoría las actividades propuestas serán de aprendizaje, pero también habrá actividades de tipo comunicativo; es decir que permitan utilizar los contenidos lingüísticos con un objetivo de comunicación real.

En cuanto a los materiales, se seguirán algunas unidades de dos textos de español: “¿Cómo se dice...?” y “*Spanish Made Simple*”, como apoyo para que las estudiantes consulten y resuelvan algunos de los ejercicios planteados allí. Se usarán algunas historietas bilingües, revistas, canciones y presentaciones de *power point*.

6. ESTUDIO

6.1. Descripción del corpus y recogida de datos

Las entrevistas se llevaron a cabo en tres etapas: la primera, al comenzar el plan de estudios a fin de saber cuáles eran las expectativas de aprendizaje de cada participante; y para determinar el nivel de comprensión del español oral. La segunda, a mitad del proceso, para saber qué problemas habían encontrado las estudiantes en cuanto a la resolución de las actividades propuestas y los materiales de trabajo. La tercera, al final del plan, para evaluar el progreso obtenido durante el curso.

Se administraron dos cuestionarios, uno al comenzar, a fin de conocer los estilos de aprendizaje de las participantes. El segundo, para saber cuáles habían sido las aptitudes que conscientemente ellas habían usado para aprender y retener la información.

6.2. Descripción del contexto

El tipo de instrucción ha sido de tutorías a distancia, con encuentros personales ocasionales, encuentros a través de teleconferencias por Internet y llamadas telefónicas.

6.2.1. Características de los estudiantes

Las participantes son tres profesionales norteamericanas adultas, entre las edades de 40 y 55. En su orden se les llamará estudiante A, B y C.

Perfil de la estudiante A:

Edad: 55 años

Nacionalidad: norteamericana

Origen de familia: alemán

Profesión: profesora de inglés como segunda lengua

Años de estudio formal del español: un año

Motivo para aprender/mejorar el nivel de español: entenderse mejor con sus estudiantes hispanos a fin de mejorar su forma de instrucción del inglés.

Perfil de la estudiante B:

Edad: 41 años

Nacionalidad: norteamericana

Origen de familia: alemán

Profesión: profesora de música de escuela intermedia

Años de estudio formal del español: seis (pero sin practicar por veinte años)

Motivo para aprender/mejorar el nivel de español: entenderse mejor con sus estudiantes hispanos y hablar más con la persona que cuida a su hijo después de la escuela.

Perfil de la estudiante C:

Edad: 44 años

Nacionalidad: norteamericana

Origen de familia: italiano y puertorriqueño

Profesión: profesora de preescolar

Años de estudio formal del español: ninguno (pero aprendió a hablarlo en la niñez porque fue criada por sus abuelos puertorriqueños)

Motivo para aprender/mejorar el nivel de español: comunicarse mejor con sus estudiantes preescolares y con los padres de esos estudiantes.

6.3. Descripción de las herramientas utilizadas para el análisis de los datos

Se utilizó grabadora video y cámara fotográfica para registrar algunas muestras de la instrucción y de la práctica, a fin de analizar detenidamente la pronunciación. Se utilizó la tabla de Excel, para ver mediante gráficas, el progreso individual de las estudiantes con relación a las unidades propuestas y luego hacer una comparación final. También hubo toma de notas a través de la observación directa como otra herramienta para el análisis de los datos.

7. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De acuerdo a las pruebas y cuestionarios de diagnóstico, se ha podido determinar que las estudiantes A y B tienen un nivel de competencia A1 de acuerdo a los niveles comunes de referencia del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, que describe en cuanto a los aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada lo siguiente:

Alcance: dispone de un repertorio básico de palabras y frases sencillas relativas a sus datos personales y a situaciones concretas. Corrección: muestra control limitado de unas pocas estructuras gramaticales sencillas y de modelos de oraciones dentro de un repertorio memorizado. Fluidez: Sólo maneja expresiones muy breves, aisladas y preparadas de antemano, utilizando muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y corregir la comunicación.

En el caso de la estudiante C, las pruebas demuestran que está en un nivel A2, descrito así:

Alcance: utiliza estructuras compuestas por oraciones básicas con expresiones, grupos de unas pocas palabras y fórmulas memorizadas, con el fin de comunicar una información limitada en situaciones sencillas y cotidianas. Corrección: utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero todavía comete, sistemáticamente, errores básicos. Fluidez: Se hace entender con expresiones muy breves, aunque resultan muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.

Los resultados de la autoevaluación de competencias en *ELE* serán presentados por separado para cada estudiante: (A, B, y C).

7.1.1. Resultados de las autoevaluaciones para saber el nivel de competencia

El resultado de la autoevaluación aplicada para saber el nivel de competencia en *ELE* para la estudiante A, indica que en su capacidad de escucha, siempre que se le hable lentamente, puede entender formulas de contacto social muy básicas como “*Buenos días*”, “*Adiós*”, “*Gracias*”, “*Perdone*”. Es capaz de entender información breve sobre cuestiones personales básicas o asuntos de inmediata necesidad en conversaciones muy sencillas: “*Vivo en Pennsylvania*”, “*Tengo veinticinco años*”, “*El restaurante está cerrado*”.

En cuanto a la competencia lectora, siempre que cuente con apoyo visual, la estudiante A, es capaz de entender palabras y frases en los letreros más comunes; por ejemplo: “*Estación*”, “*No aparcar*”, “*Prohibido fumar*”, etc. Es capaz de entender formularios como (solicitudes de inscripción, hoja de registro de un hotel, etc.) para proporcionar los datos más relevantes sobre sí misma. Es capaz de entender información puntual básica en carteles, folletos y catálogos; por ejemplo, horarios y precios de espectáculos, transportes, comercios.

Su habilidad de conversar, siempre que pueda recurrir a los gestos o si su interlocutor le ayuda a expresar lo que quiere decir, la estudiante A puede utilizar las formulas más comunes de contacto, por ejemplo “*Buenos días*”, “*Adiós*”, “*Gracias*”, “*Perdone*”. Es capaz de presentarse y presentar a otros con frases sencillas.

En la escritura, aunque comete errores, es capaz de rellenar un formulario con sus datos personales (ocupación, fecha de nacimiento, dirección, aficiones). En cuanto a su repertorio lingüístico, es capaz de utilizar un número limitado de expresiones y frases simples aprendidas de memoria. Tiene un vocabulario muy limitado pero que le permite desenvolverse en situaciones de primera necesidad.

Con relación a las estrategias que utiliza, es capaz de decir que no entiende algo; es capaz de hacer que alguien repita lo que ha dicho; de pedir a alguien que hable más despacio; de pedir que le deletreen una palabra o nombre propio que no ha entendido.

Para la estudiante B, indica que en su capacidad de escucha, siempre que se le hable lentamente, puede entender formulas de contacto social muy básicas como “*Buenos días*”, “*Adiós*”, “*Gracias*”, “*Perdone*”. Es capaz de entender preguntas breves sobre cuestiones personales básicas en conversaciones muy sencillas: “*¿Cómo te llamas?*”, “*¿Dónde vive usted?*”. Es capaz de entender información básica sobre precios y horarios en tiendas, hoteles, estaciones, aeropuertos; por ejemplo, “*Son veinte euros*”, “*El tren sale a las ocho y diez*”. Puede entender instrucciones muy básicas del tipo de “*Ven aquí*”, “*Llame al número 8546318*”.

En cuanto a la lectura, si cuenta con apoyo visual, puede releer o usar un diccionario, la estudiante B es capaz de entender palabras y frases en los letreros más comunes; por ejemplo: “*Estación*”, “*No aparcar*”, “*Prohibido fumar*”, etc. Es capaz de entender formularios como (solicitudes de inscripción, hoja de registro de un hotel, etc.) para proporcionar los datos más relevantes sobre sí misma. Puede entender notas y mensajes breves de la vida cotidiana con instrucciones o información; por ejemplo, “*Compra pan*” o “*Volveré a las 4*”.

Siempre que pueda recurrir a los gestos o con la ayuda del interlocutor, en una conversación, la estudiante B es capaz de utilizar las formulas de contacto más comunes, por ejemplo “*Buenos días*”, “*Adiós*”, “*Gracias*”, “*Perdone*”. Es capaz de presentarse y presentar a otros con frases sencillas. Es capaz de pedir y de dar información personal (nombre, dirección, pertenencias, amistades, etc.); puede

utilizar expresiones de tiempo como “*la semana que viene*”, “*el viernes pasado*”, “*en noviembre*”, “*a las tres*”.

Al hablar es capaz de dar información personal (dirección, número de teléfono, nacionalidad, edad, familia, aficiones); puede describir el lugar donde vive. En cuanto a su repertorio lingüístico, es capaz de utilizar un número limitado de expresiones y frases simples aprendidas de memoria y tiene un vocabulario muy limitado, pero que le permite desenvolverse en situaciones de primera necesidad. Una de las estrategias que usa, es pedir que le deletreen una palabra o nombre propio que no ha entendido.

Para la estudiante C, a nivel de escucha la estudiante puede entender formulas de contacto social muy básicas como “*Buenos días*”, “*Adiós*”, “*Gracias*”, “*Perdone*”. Es capaz de entender preguntas breves sobre cuestiones personales básicas en conversaciones muy sencillas: “*¿Cómo te llamas?*”, “*¿Dónde vive usted?*”.

Puede entender información breve sobre cuestiones personales básicas o asuntos de inmediata necesidad en conversaciones muy sencillas: “*Vivo en Pennsylvania*”, “*Tengo veinticinco años*”, “*El restaurante está cerrado*”.

Es capaz de entender información básica sobre precios y horarios en tiendas, hoteles, estaciones, aeropuertos; por ejemplo, “*Son veinte euros*”, “*El tren sale a las ocho y diez*”. Puede entender instrucciones muy básicas del tipo de “*Ven aquí*”, “*Llame al número 8546318*”.

En cuanto a su habilidad para leer, siempre y cuando cuente con apoyo visual, pueda releer o utilizar un diccionario, la estudiante C es capaz de entender palabras y frases en los letreros más comunes; por ejemplo: “*Estación*”, “*No aparcar*”, “*Prohibido fumar*”, etc. Es capaz de entender formularios como (solicitudes de inscripción, hoja de registro de un hotel, etc.) para proporcionar los datos más relevantes sobre sí misma. Puede entender mensajes cortos y sencillos, felicitaciones y saludos, en postales o tarjetas.

Siempre que pueda recurrir a los gestos o con la ayuda del interlocutor, en una conversación, la estudiante C es capaz de utilizar las formulas de contacto más comunes, por ejemplo “*Buenos días*”, “*Adiós*”, “*Gracias*”, “*Perdone*”. Es capaz de presentarse y presentar a otros con frases sencillas. Puede pedir cosas; por ejemplo, “*pásame la sal*”.

En su repertorio lingüístico, la estudiante C tiene un vocabulario muy limitado pero que le permite desenvolverse en situaciones de primera necesidad. Utiliza estrategias para dar a entender que no entiende algo y es capaz de hacer que alguien repita lo que ha dicho.

7.2. Estilos de aprendizaje estudiantes A, B y C

Se aplicó un inventario de diagnóstico de los estilos de aprendizaje, para determinar cuáles son las inclinaciones en la forma de percibir y retener la información. A continuación están las preguntas y los resultados.

Inventario de los estilos de aprendizaje

1. Si tengo que aprender cómo hacer algo, yo aprendo mejor cuando yo:
(V) Veo a alguien cómo hacerlo.
(A) Escucho a alguien decirme cómo se hace.
(K) Lo intento hacer yo mismo.
2. Cuando leo, a menudo encuentro que yo:
(V) Visualizo lo que estoy leyendo en mi mente.
(A) Leo en voz alta y escucho.
(K) Me muevo e intento “sentir” el contenido.
3. Cuando alguien me pide instrucciones, yo:
(V) Veo los lugares reales en mi mente al dar las instrucciones o prefiero dibujarlas.
(A) No tengo dificultad en dar las instrucciones verbalmente.
(K) Tengo que señalar o mover mi cuerpo al dar las instrucciones.
4. Si estoy inseguro de cómo se deletrea una palabra, yo:
(V) La escribo para determinar si se ve bien.
(A) La deletreo en voz alta para saber si suena bien.
(K) La escribo para determinar si se siente que está bien.
5. Cuando escribo, yo:
(V) Me preocupo porque la letra sea ordenada y que las letras y las palabras queden bien espaciadas.
(A) A menudo digo las letras y palabras para mí mismo.
(K) Acentúo duro el lápiz o lapicero y puedo sentir el flujo de las letras cuando las formo.
6. Si tengo que recordar una lista de cosas, yo la recordaría mejor si:
(V) La escribo.
(A) La digo repetidamente para mí mismo.
(K) Me muevo y uso mis dedos para nombrar cada cosa.
7. Yo prefiero a los profesores que:
(V) Usan la pizarra o el proyector mientras instruyen.
(A) Hablan con mucha expresión.
(K) Usan actividades manuales.
8. Al tratar de concentrarme, se me dificulta cuando:
(V) Hay mucho desorden o movimiento en el lugar.

- (A) Hay mucho ruido en el lugar.
 (K) Tengo que sentarme quieto por algún tiempo.
9. Cuando estoy resolviendo un problema, yo:
 (V) Escribo o dibujo diagramas para verlo.
 (A) Me hablo a mí mismo del problema.
 (K) Uso mi cuerpo entero o muevo objetos que me ayuden a pensar.
10. Cuando me dan instrucciones escritas sobre cómo construir algo, yo:
 (V) Las leo silenciosamente e intento visualizar cómo unir las piezas.
 (A) Las leo en voz alta y hablo para mí mismo cuando las pongo juntas.
 (K) Intento poner las piezas juntas primero y luego leo.
11. Para mantenerme ocupado mientras espero, yo:
 (V) Miro a mi alrededor, observo fijamente, o leo.
 (A) Hablo o escucho a otros.
 (K) Camino por ahí, manipulo cosas con las manos, o muevo los pies mientras estoy sentado.
12. Si yo tuviera que describir algo verbalmente a otra persona, yo:
 (V) Sería breve porque no me gusta hablar por mucho rato.
 (A) Doy muchos detalles porque me gusta hablar.
 (K) Gesticulo y me muevo mientras hablo.
13. Si alguien estuviese describiendo algo verbalmente para mí, yo:
 (V) Intentaría visualizar lo que me está diciendo.
 (A) Disfrutaría escuchar pero quiero interrumpir y hablar yo mismo.
 (K) Me aburriría si su descripción se alarga mucho y es muy detallada.
14. Cuando intento recordar nombres, yo recuerdo:
 (V) Caras pero olvido nombres.
 (A) Nombres, pero olvido caras.
 (K) La situación en la que conocí a la persona, pero no su nombre o su cara.

Resultados de la Inventario de estilo de aprendizaje

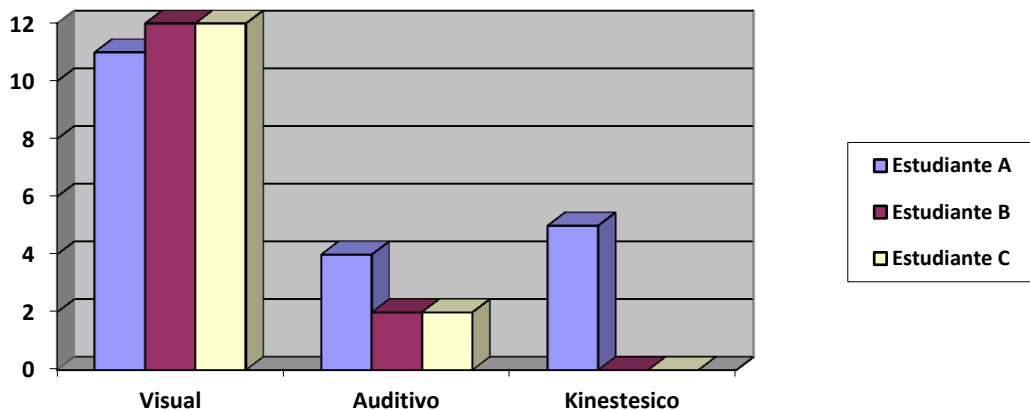


Figura 1.

La figura anterior representa el número de preguntas y las categorías en que las estudiantes se ubican según sus respuestas. Así, de un total de 14 preguntas, la estudiante A, respondió (visual) a 11 preguntas; (auditivo) a 4 y (kinestésico) 5. Es decir que ella prefiere aprender con medios visuales, sin embargo tiene una tendencia fuerte a aprender haciendo, con relación a las estudiantes B y C.

De las mismas 14 preguntas, las estudiantes B y C, respondieron (visual) a 12 preguntas; (auditivo) a 2 y (kinestésico) 0. Es decir que ellas tienen a preferir los medios audiovisuales principalmente.

7.2.1. Habilidades individuales de aptitud para estudiantes A, B y C

La siguiente gráfica compara a las estudiantes en relación a las habilidades individuales de aptitud para adquirir una lengua extranjera, de acuerdo al segundo cuestionario administrado durante el desarrollo del plan de estudios. (Teoría de Carroll, 1956).

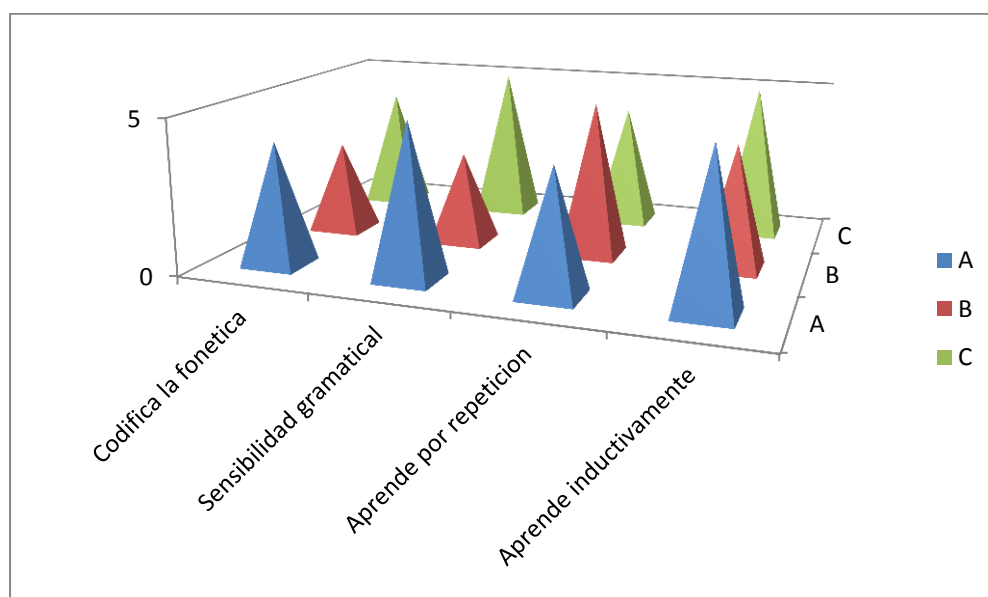


Figura 2.
Escala de valores: 5: Siempre 4. Casi siempre 3. Frecuentemente 2. Raramente 1. Nunca

Se logra apreciar que la aptitud lingüística es usada de manera consciente y que sí juega un papel determinante en el aprendizaje del ELE.

7.3. PLAN DE ESTUDIOS SUGERIDO Y DESARROLLADO

La siguiente gráfica compara el desarrollo y resolución exitosa de todas las actividades propuestas en las siete unidades que se describirán a continuación.

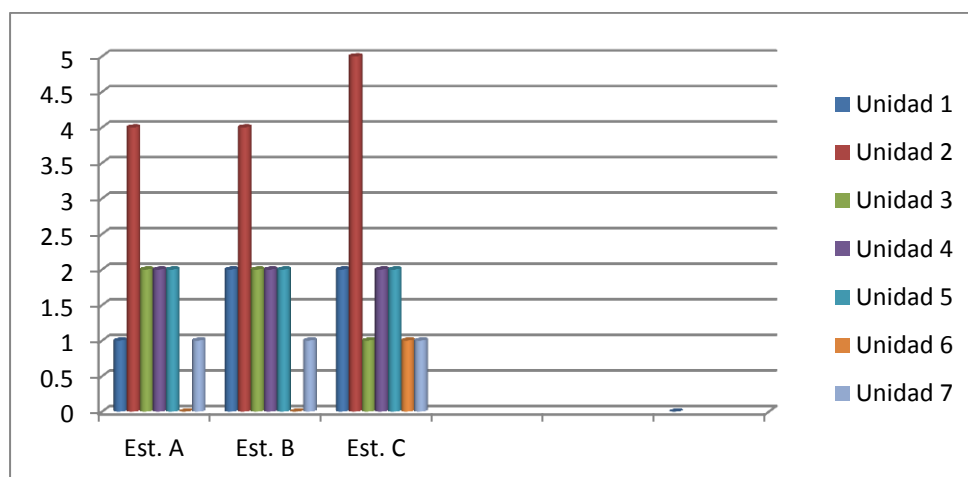


Figura 3.

Los valores de la columna de la izquierda representan el número de actividades desarrolladas por cada unidad.

7.3.1. Primera unidad

La primera unidad contiene actividades diseñadas a identificar el nivel de las habilidades de lectura y escucha. Una de ellas es la lectura en voz alta del libro infantil: “*Nuestro Autobús*”, de la autora Suzanne Bloom. En la segunda actividad las estudiantes verán un video corto de una conversación y deberán completar el diálogo escrito. Una vez identificadas las carencias y fortalezas de cada estudiante en cuanto a su habilidad para leer y escuchar; podrán proseguir con la segunda unidad.

7.3.1.1. Resultados prueba de habilidad de lectura

Se escogió el libro “*Nuestro Autobús*”, porque es un libro ilustrado, corto y bilingüe, con frases que se repiten continuamente. Las estudiantes leyeron mentalmente en inglés y después se pidió que lo leyeran en voz alta. Hay tres videos, donde se podrá observar detenidamente cuáles son los problemas de dicción que se presentan.

La estudiante A sorprendentemente tiene un nivel de pronunciación y entonación bastante bueno. Ella instintivamente pronuncia la “u” como en su sonido en inglés. (Ver fotografía en el apéndice número 1 y el video completo en el enlace anexo #1).

La estudiante B tiene problemas para leer la “s” en nuestro. Acentúa la palabra “taxi” en la “i”, tiene problemas para leer “grúa” y “camión”. Tiene también dificultad con la pronunciación de la “r” en “basura” y con la “o” en “vamos”. (Ver fotografía en el apéndice número 2 y el video completo en el enlace anexo #2).

La estudiante C lee más despacio y con mayor cautela, cuida bastante de su dicción, más que de su entonación, tiene sólo un pequeño error que se repite a través de la lectura y es con el artículo indefinido “una”, solamente pronuncia “un”. (Ver fotografía en el apéndice número 3 y el video completo en el enlace anexo #3).

7.3.1.2. Resultados prueba de habilidad de escucha

La actividad consistió en ver un video corto y sencillo sobre una llamada telefónica, y luego completar los espacios dejados en blanco en la transcripción de la conversación. El principal propósito era saber si las estudiantes logran entender los saludos, frases de cortesía, información básica y números en una conversación normal. Y se encontró que pese a algunos pequeños errores encontrados al transcribir las frases; las tres estudiantes demostraron haber entendido de qué se trataba el videoclip.

La estudiante A completa el diálogo, y lo interpreta adecuadamente y sólo presenta tres errores. En la segunda frase confunde el sonido de la “e” con la “i” en el pronombre posesivo “mi”. Y En la misma frase escribe “Molero”, en lugar de “Molinero”. Al igual que en la última frase confunde el sonido de la “u” y la “o” en “muy”. (Ver fotografía en el apéndice número 4).

La estudiante B completa todos los espacios dejados en blanco y se notan solo dos errores. La omisión de “por la”, al referirse a “por la tarde”. Y el otro error al escribir la palabra “mensaje”. La cual escribe con la letra “h” en vez de la “j” y omite el artículo indefinido “un”. (Ver fotografía en el apéndice número 5).

Los resultados de la estudiante C muestran que aún confunde el sonido de la letra “j”, al escribir “adjudarle” en vez de “ayudarle”. Y confunde la el mismo sonido en la palabra “mensaje”. También se encuentra confusión con el sonido de las vocales “o”

y “u”. En: “muy” y “muchas”; al igual que la “i”, en “Molinero”. (Ver fotografía en el apéndice número 6).

7.3.2. Segunda unidad

En la segunda unidad hemos diseñado dos presentaciones de *power point* con sonido que deben estudiar. La primera trata sobre las principales diferencias fonéticas entre el español y el inglés; y las reglas de acentuación. Y la segunda tiene vocabulario del salón de clases. (Ver presentaciones en los apéndices números 7 y 8).

Luego se entregarán una serie de frases de cortesía para aprender de memoria: saludos y etiqueta; estrategias de comunicación. A este punto del programa habrá tutorías personales de una hora por cada actividad asignada para explicar los capítulos tres y cuatro del libro “*Spanish Made Simple*”; donde están implícitos los *pronombres personales*, los *verbos ser y estar* y el *verbo ir*. Las estudiantes realizarán los ejercicios sugeridos en los dos capítulos como tarea y deberán empezar a usar el español en sus interacciones con estudiantes hispanos.

7.3.3. Tercera unidad

La tercera unidad trata sobre los tiempos verbales simples en presente y pretérito indefinido (o pretérito perfecto simple) para los verbos regulares terminados en *-ar*, *-er*, e *-ir*. Para el estudio de este tema se utilizarán fotografías de revista que las estudiantes deberán describir oralmente y de la manera más completa posible. Además se desarrollará el capítulo siete del libro *¿Cómo se dice...?*

En este ejercicio las estudiantes usaron las siguientes palabras para describir las fotografías de revista.

Estudiante A: (Ver fotografía en el apéndice número 9).

“La señora lleva una blusa de color rosado.”

“La señora sonríe.”

“La señora sostiene una bolsa color rosado.”

Estudiante B: (Ver fotografía en el apéndice número 10).

“Ella compra muchos regalos para su mamá.”

“Ella lleva blusa blanca y pantalones rojos.”

“Ella mira para la foto.”

Estudiante C: (Ver fotografía en el apéndice número 11).

“Las señora usa la bicicleta.”

“Las señoritas sonrén.”

“La señorita lleva una blusa blanco.”

“La señorita lleva unos blue jeans.”

Las estudiantes debían describir lo que ocurría en pretérito simple, usando los verbos sugeridos, este ejercicio es tomado del capítulo siete del libro *¿Cómo se dice...?* Los resultados para A, B y C muestran lo siguiente:

Estudiante A escribe “fue”, en vez de “fui”, pero esto se puede deber a la interferencia entre lo que ella recuerda de los sonidos “e” e “i”, en su L1. Y agrega la “o” en la primera persona de la conjugación del verbo dar: “di”, “dio”. (Ver apéndice número 12).

Estudiante B concluye con éxito el ejercicio perfectamente. (Ver apéndice número 13).

La estudiante C concluye con éxito el ejercicio, pero omite la mayoría de las tildes. Solo aparece un error en el numeral 6, donde escribió: “inviton”, en vez de “invitaron”. (Ver apéndice número 14).

7.3.4. Cuarta unidad

En la cuarta unidad se ha diseñado un ejercicio para continuar practicando la habilidad oral, esta vez mediante el uso de dibujos caricaturescos. Las estudiantes deberán formar los diálogos que correspondan a los dibujos de las acciones que están ocurriendo en tiempo *presente continuo* y luego leerlos en voz alta. Este ejercicio ha sido adaptado del libro “*Side by Side*”, para la enseñanza del inglés. (Ver apéndice número 15).

7.3.5. Quinta unidad

La quinta unidad explicará el tiempo futuro y de nuevo utilizaremos el libro “*Spanish Made Simple*”, capítulo 31, las estudiantes desarrollarán los ejercicios sugeridos. Y producirán frases sencillas describiendo los planes que tienen para el próximo verano.

Estudiante A

“En vacaciones yo iré a la playa con mis amigas.”, “Yo viajare en mi coche.”, “Yo compraré regalos para mi familia.”

Estudiante B:

“Yo visitaré a mis familiares en New Jersey.”, “Mi hermana vendrá a mi casa en el verano”.

“Yo comeré muchos helados en el verano”.

Estudiante C:

“En el verano iré a la piscina, con mi hijo, pero mi esposo irá a pescar.”, “Nosotros visitaremos a mi familia en Puerto Rico en el verano.”, “Cocinaré hamburguesas en el patio.”

Se puede apreciar que todas las frases comunican claramente una intención futura; sin embargo se nota que la estudiante C, ha entendido que se puede omitir el pronombre personal y además ha usado la conjunción “pero” para unir dos frases.

7.3.6. Sexta unidad

La sexta unidad presenta el verbo *haber* como preparación a la introducción del *presente perfecto*. También explicaremos los *pronombres reflexivos*. En esta parte del curso nos concentraremos en desarrollar más la producción escrita; para ello cada estudiante escribirá un relato describiendo hechos vividos en el pasado pero que aún tengan implicaciones en el presente; e incluir actividades de su rutina diaria. A continuación el ejemplo de la estudiante C. (Ver apéndice número 16).

7.3.7. Séptima unidad

La séptima unidad está dedicada a dar unas frases “prefabricadas” que deberán ser memorizadas. Estas frases son referentes al manejo del salón de clases; la clase de música; y frases en caso de emergencia para ser usadas con sus estudiantes hispanohablantes.

Second group of phrases:

Task: Learn them by heart.

Note: All these commands should be accompanied by the word: “por favor”, which can either be added at the beginning or at the end of the phrase.

Be quiet	Silencio.
Sit down	Siéntate.
Don't do that	No hagas eso.
Don't throw things.	Ni tires cosas.
Wait your turn.	Espera tu turno.
Raise your hand.	Levanta la mano.
Listen to me.	Escúchame.
Calm down.	Cálmate.
Pay attention.	Pon atención.

Don't touch.	No toques.
Pick it up.	Recógelo.
Do you need to go to the bathroom?	¿Necesitas ir al baño?

Third group of phrases:

Task: Learn them by heart.

Go to the whiteboard.	Ve a la pizarra.
Do you have your homework?	¿Tienes la tarea?
Do you have your papers?	¿Tienes los trabajos?
Work carefully.	Trabaja con cuidado.
Help each other.	Ayúdense.
Work with you partner.	Trabaja con tu compañero.
Work with (student's name.)	Trabaja con (nombre del estudiante).
Would you like some help?	¿Puedo ayudarte?
Raise your hand if you need help.	Levanta la mano si necesitas ayuda.
Open your book.	Abre tu libro.
Ge out pencil and paper.	Saca lápiz y papel.
Use:	Usa:
crayons.	crayolas.
a pencil.	un lápiz.
a pen.	una pluma.
markers.	marcadores.

La idea de recurrir a frases pre elaboradas para aprender de memoria, surge como una alternativa de aprendizaje para ayudar a dar confianza a aprendices de una L2, cuyo estilo de aprendizaje se inclina por ser más *kinestésico*. En este sentido, la estudiante deberá observar la pronunciación, modular y gesticular de acuerdo al modelo del profesor, practicar una y otra vez para que la información quede memorizada; entendiendo obviamente lo que cada palabra o frase significa en su idioma nativo, para luego ser usado con naturalidad en el momento adecuado.

La estudiante A, particularmente se ha beneficiado más de este sistema, ya que es una persona que tiende más a aprender viendo y haciendo. La estudiante B, dice estar usando las frases en su clase de música, y cuando lo hace los estudiantes quedan sorprendidos porque ella da la impresión de saber hablar muy bien el español, porque pronuncia esas frases memorizadas con mucha naturalidad. En los anexos aparece un video de su práctica de memorización. (Ver figura de las frases en el apéndice número 17 y el video completo en el enlace el anexo #4).

La estudiante C, está utilizando las frases con los estudiantes nuevos que aún no entienden inglés y dice que ellos pierden la timidez cuando ella les da algunas instrucciones en español y que sus pequeños estudiantes la miran con asombro.

7.4. Resultado de las evaluaciones

La estudiantes deberán ver un corto video de promoción de una película, y tratar de inferir lo que ocurre, y si les es posible transcribirlo y traducirlo.

La estudiante A entiende de lo que se trata el video, logra escribir palabras aisladas de los diálogos sin usar muchos conectores para formar las frases completas, y aún muestra algunos errores que se repiten. Ejemplos: en vez de usar la “qu” usa la “K”. Y también muestra seguir confundiendo la “h” con la “j”. Sin embargo ya reconoce la letra “ñ”; reconoce también las palabras plurales y el sonido de la “r”, al igual que todas las vocales. (Ver figura en el apéndice número 18).

La estudiante B describe con precisión el mensaje del video, pero no logra transcribir sino algunas frases de la parte introductoria. (Ver figura en el apéndice número 19).

La estudiante C deberá ver el mismo video de promoción de una película, pero deberá tratar de transcribirlo y traducirlo.

La interpretación del video es correcta y se apega al mensaje general de la película. En cuanto a la transcripción, aún hay claros errores a través de todo el diálogo, sin embargo, no nos detendremos a mirar cada minúsculo error. Solamente los errores que parecen más repetitivos y comunes a un estudiante de ELE de su nivel, como los siguientes: Confunde el sonido de la “d” y el de la “r”. Ejemplos: “clado” = *claro*, “quede” = *quiera*. Confunde el sonido de la “h” en inglés, que en español es mudo. Y también el sonido de la “j” y a “g”. Ejemplos: “hujar” = *jugar* “hajudas” = *ayudas* Confunde la “e” con la “i” eje: “ase” = *así*

Transcript for *El Estudiante*

Notes and translations...

“The movie seems to be about an older man who enrolls in a college (and becomes a student figuratively and literally) and along the way he teaches younger people something new and he learns something new.”

<i>Spanish</i>	<i>English</i>
<i>Older Man: Puedo sentar aqui? Younger Woman: Si, Clado, Como quede.</i>	<i>Can I sit here? Yes, Whatever you like/want.</i>

<p><i>Professor: Pero no lo deje te, que esta solo para estudiantes.</i></p> <p><i>Older Man: Yo, que so!</i></p>	<p><i>Professor: But didn't I tell you, this was only for students.</i></p> <p><i>I am that. (I am one)</i></p>
<p><i>Young Man: Quedes hujar?</i></p> <p><i>Older Man: ...con ustedes?</i></p>	<p><i>(Would) you like to play?</i></p> <p><i>...with you (all)?</i></p>
<p><i>Young Man: Alesandra, estudiar...A que hora? Dondes?</i></p>	<p><i>Alessandr, study (with)...At what time? Where?</i></p>
<p><i>Young Woman: ??? no me conoces.</i></p>	<p><i>??? doesn't know me.</i></p>
<p><i>Young Man: ...e esto ques?</i></p> <p><i>Older Man: Musica ??? clasico.</i></p>	<p><i>...and what's this? ??? classical music.</i></p>
<p><i>Other Young Woman: Mucho veces los actos expresa mas que las palabras.</i></p>	<p><i>Many times actions express more than words (Similar to the term "Actions Speak Louder Than Words").</i></p>
<p><i>Young Woman: Venemos por que creemos los hajudas.</i></p>	<p><i>We came because we thought you can help us.</i></p>
<p><i>Professor: Ehjo, despuerta!...Que los te crera mentas.</i></p>	<p><i>Son, wake up!...What do you think is in your mind ("What were you thinking").</i></p>
<p><i>Older Woman: E vedas a que ajuda los?...Ensenja les hajudar..Ensenja los crerer!</i></p>	<p><i>Is it true you're going to help them?...Show them the work/help...Show them to believe.</i></p>
<p><i>Younger Woman: Te mahinas a cien-quarenta anos.</i></p> <p><i>Older Man: Hace de vejo...</i></p> <p><i>Younger Woman: No, a se de amorados.</i></p>	<p><i>You seem like 140 years.</i></p> <p><i>I'm like/seem that old...</i></p> <p><i>No, (like) your in love.</i></p>
<p><i>Younger Man: La ??? e ???</i></p> <p><i>Older Man: No, yo hablo de la musica.</i></p> <p><i>Young Man: Yo tambien.</i></p>	<p><i>No, I'm talking about the music.</i></p> <p><i>Me too.</i></p>
<p><i>Older Man: Yo soy el estudiante!</i></p>	<p><i>I am the student!</i></p>

8. CONCLUSIONES

Se concluye con éxito el plan de trabajo originalmente planteado. Las estudiantes respondieron positivamente a las evaluaciones, pruebas y cuestionarios planeados al comienzo del plan de estudios. Las estudiantes A y B posicionadas A2; y la estudiante C en el nivel B2, del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, lograron avanzar un nivel al final del proceso.

Se determina que a través de las tutorías personalizadas, los maestros de idiomas logran encontrar más fácilmente las fortalezas y debilidades en el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, es clave que se establezca una relación de confianza mutua para que el estudiante no se sienta inhibido de expresarse, especialmente en la práctica de conversación. El manejo del error debe ser tratado con delicadeza por parte del instructor y siempre debe verse como una oportunidad de aprendizaje.

En cuanto a la creación y adaptación de materiales didácticos, es aconsejable dar rienda suelta a la imaginación, el uso de libros y lecciones ya elaboradas puede ser la base sobre la cual se creen y recreen nuevos materiales de estudio que los estudiantes disfruten haciendo. Afortunadamente en el caso de la enseñanza a adultos, la motivación no es por lo general un problema, porque los estudiantes adultos tienen claro los objetivos y ventajas del manejo de una L2, por lo tanto, para nuestro caso, solamente se procuró que los ejercicios para desarrollar fuera de clase no tomaran demasiado tiempo y que mantuvieran la relevancia de acuerdo a las expectativas de las estudiantes.

El uso de los audiovisuales fue lo que más disfrutaron porque pudieron ver el material a su ritmo, reduciendo la velocidad del discurso y repitiendo las frases las veces que fuesen necesarias. Les aportó información contextual inmediata. Fomentó un ambiente cómodo. Ayudó a la fácil identificación de las personas que hablan en los diálogos.

Se concluye también que el material de frases de memorización ayudó mucho a que las estudiantes ganasen confianza a la hora de la comunicación oral. En este sentido las estudiantes A y B, quienes tenían más limitaciones al hablar, pudieron usar esas frases “hechas” en sus respectivos salones de clase con total confianza, porque sabían que por la respuesta inmediata de sus estudiantes, se estaba dando una comunicación real. Cabe anotar que la manipulación, repetición y mímica de las frases fue la clave para que las quemaran en su memoria. Es decir que se

incorporan los tres estilos de aprendizaje, principalmente el kinestésico. La instructora muestra el modelo, vocaliza, hace que se repita la frase múltiples veces y que haya una acción o movimiento acompañando a la frase, para que se asimile con mayor rapidez. Y es el caso claro de la estudiante B, quien tiene contacto diario con la persona hispana que cuida su niño y con quien repite a diario las mismas frases de cortesía, que día por día utiliza más naturalmente. O sea que en este tipo de estrategia de exposición repetitiva a los mensajes comprensibles o (*input comprehensible*) –Krashen (1982), ayuda aceleradamente al proceso de memorización.

El plan de estudios sugerido se basó en contenidos más que en cuestiones gramaticales, sin necesariamente descualificarlas, también abarcó diferentes componentes tanto obligatorios, como recomendados y opcionales, los cuales contribuirán a mejorar el proceso de aprendizaje tanto del lenguaje oral como del escrito. En el caso del lenguaje oral, se requiere un caudal lingüístico de tipo auditivo para todos los niveles de competencia, mientras que la adquisición del lenguaje escrito precisa de un texto en todos los niveles. Sin embargo, el uso de texto puede mejorar la adquisición del lenguaje oral, y viceversa. Y la ayuda de los audiovisuales complementaría a ambos. Esa es la maravilla de usar los audiovisuales como herramienta de enseñanza de un idioma.

La parte más complicada del desarrollo de este plan de estudios, fue encontrar el tiempo disponible para monitorear el proceso. Sin embargo, herramientas como el correo electrónico y la teleconferencia fueron de gran ayuda y definitivamente el enfoque por tareas contribuyó a que las estudiantes se hiciesen más responsables por el proceso de aprendizaje porque estuvo centrado en el significado, poniendo en función procesos cognitivos y comunicativos.

Las futuras aplicaciones que podrían apoyarse en este trabajo podrían ser, cómo crear currículos o planes de estudio personalizados de acuerdo a cada estilo de aprendizaje; el uso de las nuevas tecnologías es la plataforma más adecuada para contrarrestar las barreras del tiempo y el espacio. Por nuestra parte, se seguirá dando apoyo a las participantes de este plan de estudios para que puedan seguir avanzando en el aprendizaje del español como lengua extranjera, y a su vez motiven a otras personas para que se interesen en nuestra lengua.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARZAMENDI, J. (2004): *Diseño Curricular y Programación*. Universidad del País Vasco.

Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera, FOPELE.

ELLIS, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Nueva York: Oxford University Press.

GARDNER, H. (1993): *Estructuras de la mente*. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

HATCH, E. (ed.) (1978): *Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.

JACKSON, E. Y Rubio, A. (2004): *Spanish Made Simple*. Nueva York: Broadway Books.

JARVIS, A. *et al.* (2005): *¿Cómo se dice...?* Nueva York: Houghton Mifflin Company.

KRASHEN, S. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Londres: Longman.

LARSEN-FREEMAN, D. *et al.* (1984): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Ed. Gredos.

LEWIS, R. y SPENCER, D. (1986): "What is Open Learning?", en *Open Learning Guide 4*. Londres, CET

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002) Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (accesible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>)

MARTÍN, I., Pueyo, S. (2006). "Creación, adaptación y evaluación de materiales y recursos", Funiber.

OXFORD, R.L. (1989): *Language learning strategies: what every teacher should know*.

Nueva York: Newbury House.

MOLINSKY, S. *et al.* (2001): *Side by Side*. New York: Longman.

PALACIOS, I. *et al.* (2004): *Factores individuales del aprendizaje*. Universidad de Santiago y Fundación Universitaria Iberoamericana. Formación de Profesores como lengua extranjera, FOPELE.

SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1992): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Ed. SGEL.

LISTA DE APÉNDICES

Apéndice 1:

Figura 4: Fotografía del video de la prueba de lectura.

Apéndice 2:

Figura 5: Fotografía del video de la prueba de lectura.

Apéndice 3:

Figura 6: Fotografía del video de la prueba de lectura.

Apéndice 4:

Figura 7: Resultado prueba de escucha a estudiante A.

Apéndice 5:

Figura 8: Resultado prueba de escucha a estudiante B.

Apéndice 6:

Figura 9: Resultado prueba de escucha a estudiante C.

Apéndice 7:

Figura 10: Presentación de *Power Point* con audio. (Pronunciación y acentuación).

Apéndice 8:

Figura 11: Presentación de *Power Point* con audio. (salón de clases)

Apéndice 9:

Figura 12: Ejercicio descripción oral de fotografía de revista. Estudiante A.

Apéndice 10:

Figura 13: Ejercicio descripción oral de fotografía de revista. Estudiante B.

Apéndice 11:

Figura 14: Ejercicio descripción oral de fotografía de revista. Estudiante C.

Apéndice 12:

Figura 15: Ejercicio de práctica para pretérito indefinido. Estudiante A.

Apéndice 13:

Figura 16: Ejercicio de práctica para pretérito indefinido. Estudiante B.

Apéndice 14:

Figura 17: Ejercicio de práctica para pretérito indefinido. Estudiante C.

Apéndice 15:

Figura 18: Ejercicio de práctica para presente continuo o progresivo.

Apéndice 16:

Figura 19: Muestra de evaluación escrita: Estudiante C.

Apéndice 17:

Figura 20: Frases para la clase de música. Estudiante B.

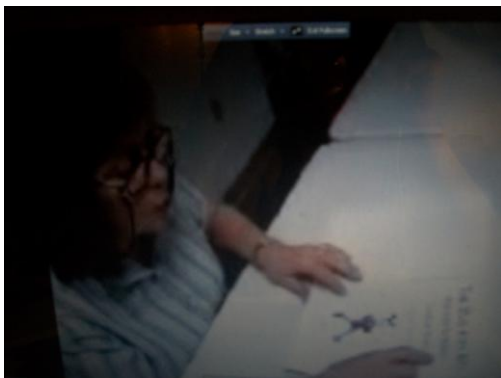
Apéndice 18:

Figura 21: Resultado interpretación del video estudiante A.

Apéndice 19:

Figura 22: Resultado interpretación del video estudiante B.

Apéndice 1: Figura 4: Fotografía del video de la prueba de lectura:



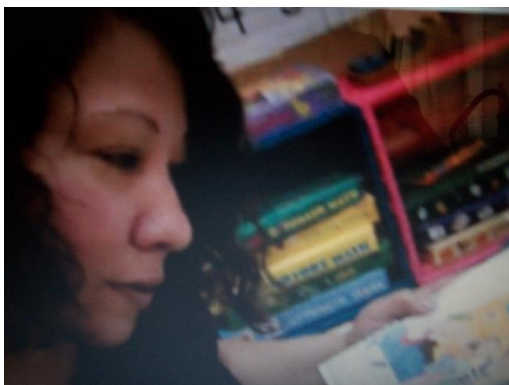
Video completo en el anexo #1

Apéndice 2: Figura 5: Fotografía del video de la prueba de lectura:



Video completo en el anexo #2

Apéndice 3: Figura 6: Fotografía del video de la prueba de lectura:



Video completo en el anexo #3

Apéndice 4: Figura 7: Resultado prueba de escucha a estudiante A

"Llamada de Trabajo" (A)

Secretaría de Madrid Moda, me llamo Helena Fernández, ¿en qué puedo ayudarle?

Buenos días. Me nombre es Carlos Molinero me gustaría hablar con Don Fernando Torres por favor.

Sí por supuesto, le paso con su despacho.

Perdone la espera, por desgracia en estos momentos el señor Torres no puede atenderle porque no está en la oficina, volverá por la tarde.

¿A qué hora vuelve, por favor?

Por la tarde estará en su oficina después de las cuatro.

Vale, ¿puedo llamar después de las cuatro?

Si, Puesto _____, pero si quiere también puede dejar un mensaje.

Sí, creo que será mejor, puede por favor decirle al Sr. Torres que le ha llamado Carlos Molinero, le llamo en relación a la oferta de trabajo en el Departamento de Recursos Humanos.

Muy bien, dejo el mensaje al Sr. Torres. ¿Puede darme su número de teléfono por favor?

Sí, es el 6-5-5-27-48-72.

¡Muchas gracias! Se lo repito 655274873.

No, es: 6-5-5-2-7-4-8-7-2. El último número es 2 no 3.

Bien gracias, se lo repito otra vez para estar segura: 6-5-5-2-7-4-8-7-2.

Sí, Ahora está correcto.

¿Podría deletrearme su apellido Porfavor ?

Es: M-o-l-i-n-e-r-o.

Gracias, le diré al Sr. Torres que le ha llamado para el trabajo y que puede ponerse en contacto con Ud. en el 6-5-5-2-7-4-8-7-2.

Si, muy, bien muchas es usted muy amable.
gracias

De nada. Adiós.

Adios.

Jeanne

Apéndice 5: Figura 8: Resultado prueba de escucha a estudiante B:

B
(lon)

"Llamada de Trabajo"

Secretaría de Madrid Moda, me llamo Helena Fernández, ¿en qué puedo ayudarle?

✓ Buenas días Mi nombre es Carlos Molinero y me gustaría hablar con Don Fernando Torres por favor.

Sí por supuesto, le paso con su despacho.

Perdone la espera, por desgracia en estos momentos el señor Torres no puede atenderle porque no está en la oficina, volverá ^{pesta} tarde.

¿A qué hora vuelve, por favor?

Por la tarde estará en su oficina después de las cuatro.

Vale, ¿puedo llamar después de las cuatro?

Sí, por supuesto, pero si quiere también puede dejar mensaje ^{? un mensaje}.

Sí, creo que será mejor, puede por favor decirle al Sr. Torres que le ha llamado Carlos Molinero, le llamo en relación a la oferta de trabajo en el Departamento de Recursos Humanos.

✓ Muy bien, dejo el mensaje al Sr. Torres. ¿Puede darme su número de teléfono por favor?

Sí, es el 6-5-5-27-48-72.

✓ Muchas gracias. Se lo repito 6-5-5-2-7-4-8-7-3.

No, es: 6-5-5-2-7-4-8-7-2. El último número es 2 no 3.

Bien gracias, se lo repito otra vez para estar segura: 6-5-5-2-7-4-8-7-2.

Sí, Ahora está correcto.

¿Podría deletrearle su apellido por favor? ✓

Es: M-o-l-i-n-e-r-o.

Gracias, le diré al Sr. Torres que le ha llamado para el trabajo y que puede ponerse en contacto con Ud. en el 6-5-5-2-7-4-8-7-2.

Sí, muy bien, muchas gracias, es usted muy amable.

✓ De nada, Adios

Adiós.

Apéndice 6: Figura 9: Resultado prueba de escucha a estudiante C

Diane Fiorentino

"Llamada de Trabajo" (C) *14/1*

Secretaría de Madrid Moda, me llamo Helena Fernández, *¿puedo adjudarle?*

Buenos días Mi nombre es Carlos Molinero y me gustaría hablar con Fernández
por favor. *Don Fernando Torres*

Sí por supuesto, le paso con su despacho.

Perdone la espera, por desgracia en estos momentos el señor Torres no puede atenderle porque no está en la oficina, volverá *por la tarde*

¿A qué hora vuelve, por favor? *después de las cuatro.*

Por la tarde estará en su oficina *después a la quarto*

Vale, ¿puedo llamar después de las cuatro?

Sí, por supuesto, pero si quiere también puede dejar *un mensaje* un mesahen.

Sí, creo que será mejor, puede por favor decirle al Sr. Torres que le ha llamado Carlos Molinero, le llamo en relación a la oferta de trabajo en el Departamento de Recursos Humanos.

Muy bien, dejo el mensaje al Sr. Torres. ¿Puede darme su número de teléfono por favor?

Sí, es el 6-5-5-27-48-72.

Muchis gracias Se lo repito 6-5-5-2-7-4-8-7-3.

No, es: 6-5-5-2-7-4-8-7-2. El último número es 2 no 3.

Bien gracias, se lo repito otra vez para estar segura: 6552748 72.

Sí, Ahora está correcto.

¿Podría deletrearme su apellido *por favor?*

Es: Molinero.

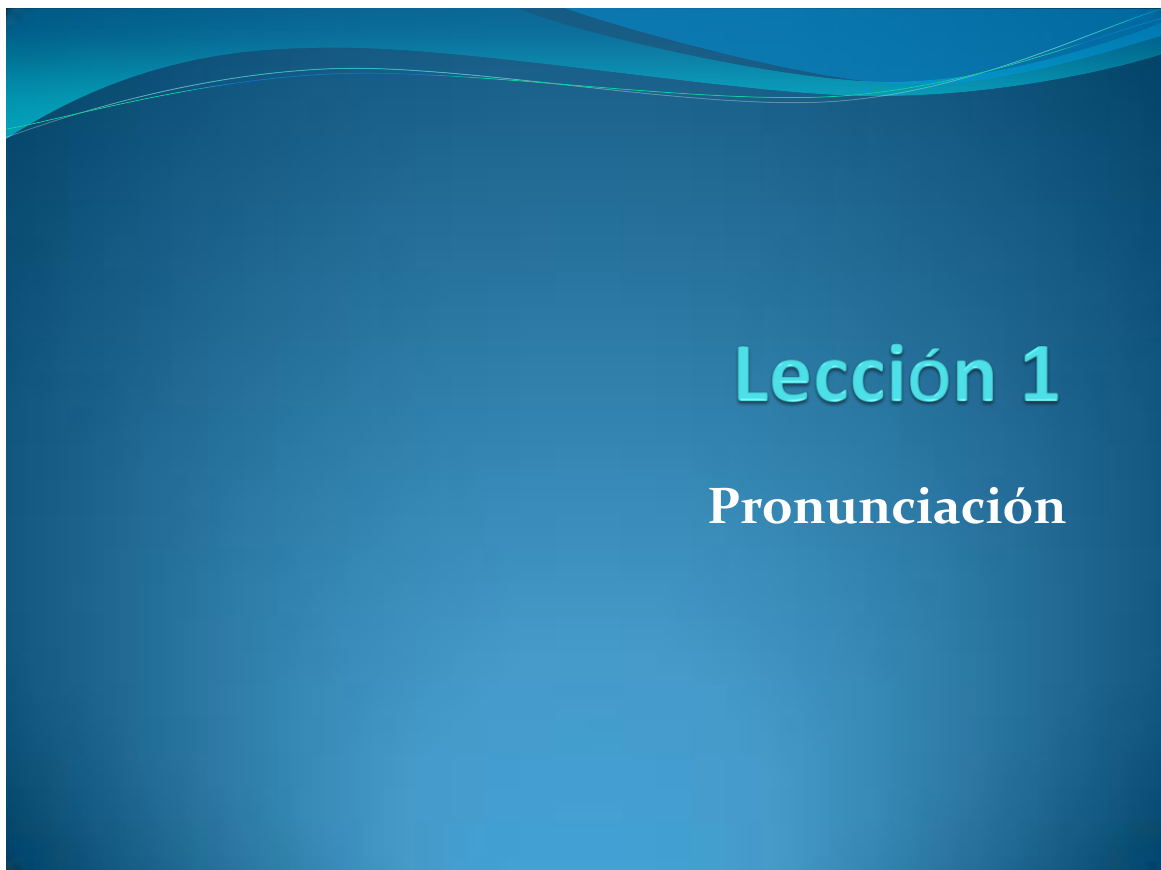
Gracias, le diré al Sr. Torres que le ha llamado para el trabajo y que puede ponerse en contacto con Ud. en el 6-5-5-2-7-4-8-7-2.

Sí, muy bien, muchas gracias, es usted muy amable.

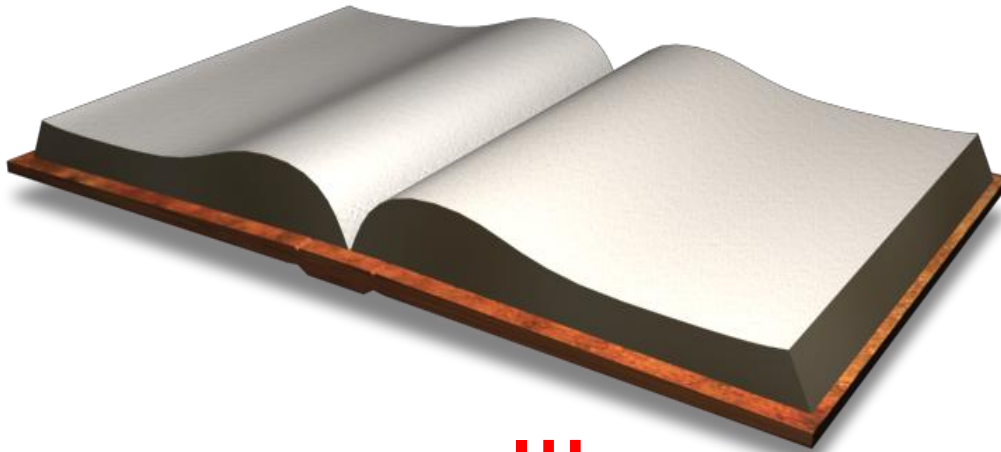
De nada.

Adiós.

Apéndice 7: Figura 10: Presentación de *Power Point* con audio. (Pronunciación y acentuación) Nota: dar doble “click” para iniciar.



Apéndice 8: Figura 11: Presentación de *Power Point* con audio. (Vocabulario salón de clases) Nota: dar doble “click” para iniciar.



un libro

Apéndice 9: Figura 12: Ejercicio de descripción oral de fotografía de revista.
Estudiante A:



Apéndice 10: Figura 13: Ejercicio de descripción oral de fotografía de revista.
Estudiante B:



Apéndice 11: Figura 14: Ejercicio de descripción oral de fotografía de revista. Estudiante C:



Apéndice 12: Figura 15: Ejercicio de práctica para pretérito indefinido. Estudiante A:

Estructuras 22

Práctica

A. With a partner, take turns describing what the following people did last night. Use the verbs given (or similar).

1. Arturo (dormir)

2. Ernesto (pedir)

3. Paco (rogar)

4. Rosa (leer)

5. el mozo (servir)

6. Pilar (conseguir)

B. Find out what Andrés did yesterday by adding the correct form of the missing verbs.

1. Yo fuí (ir) a visitar a mi padre y le pedí (pedir) dinero. ✓
2. Busqué (Buscar) revistas en español. ✓
3. Salté (Saltar) con otra chica y le menté (mentar) a mi novia. ✓
4. Nosotros fuimos (ir) a un restaurante y yo pedí (pedir) pollo frito; ella pidió (pedir) langosta. ✓
5. Yo volví (volver) a mi casa y dormí (dormir) fin house. ✓
6. Mis padres me invitaron (invitar) a una fiesta, pero yo pedí (pedir) no ir. ✓
7. Por la noche, yo di (dar) una fiesta y serví (servir) ponche. ✓

1. fui
 4. fuimos
 pidió
 5. dormí
 7. di

Para conversar

A. Queremos saber... Now, using the information above, prepare questions to ask your classmates about what Andrés did.

B. ¿Qué mala suerte! With two classmates, imagine that you have a friend who had really bad luck last Friday the 13th. Brainstorm to come up with all the bad things that happened to him. Use the verbs studied in this section.


descartar verbosos E

Estructuras 22


Lori

Práctica


A. With a partner, take turns describing what the following people did last night. Use the verbs given (or similar). B




1. Arturo (preferir)




2. Ernesto (pedir)




3. Paco (seguir)



4. Rosa (dormir)



5. el mozo (servir)



6. Pilar (conseguir)

B. Find out what Andrés did yesterday by adding the correct form of the missing verbs.

1. Yo fuí (ir) a visitar a mi padre y le pedí (pedir) dinero. ✓
2. Conseguí (Conseguir) revistas en español. ✓
3. Salí (Salir) con otra chica y le menté (mentar) a mi novia. ✓
4. Nosotros fuimos (ir) a un restaurante y yo pedí (pedir) pollo frito; ella pidió (pedir) langosta. ✓
5. Yo volví (volver) a mi casa y dormí (dormir) dos horas. ✓
6. Mis padres me invitaron (invitar) a una fiesta, pero yo preferí (preferir) no ir. ✓
7. Por la noche, yo di (dar) una fiesta y serví (servir) ponche. ✓

Para conversar

A. Queremos saber... Now, using the information above, prepare questions to ask your classmates about what Andrés did.

B. ¡Qué mala suerte! With two classmates, imagine that you have a friend who had really bad luck last Friday the 13th. Brainstorm to come up with all the bad things that happened to him. Use the verbs studied in this section.


doscientos veintidós

Estructuras 22


Diana Fiorentino

Práctica


A. With a partner, take turns describing what the following people did last night. Use the verbs given (or similar). (C)




1. Arturo (preferir)




2. Ernesto (pedir)




3. Paco (seguir)



4. Rosa (dormir)



5. el mozo (servir)



6. Pilar (conseguir)

B. Find out what Andrés did yesterday by adding the correct form of the missing verbs.

1. Yo fui (ir) a visitar a mi padre y le pedí (pedir) dinero. ✓
2. conseguí (Conseguir) revistas en español.
3. volví (Volver) con otra chica y le menté (mentir) a mi novia. ✓
4. Nosotros íbamos (ir) a un restaurante y yo pedí (pedir) pollo frito; ella pedía (pedir) langosta.
5. Yo volví (volver) a mi casa y dormí (dormir) dos horas.
6. Mis padres me invitaron (invitar) a una fiesta, pero yo preferí (preferir) no ir.
7. Por la noche, yo di (dar) una fiesta y serví (servir) ponche. ✓

4. fuimos
6. invitaron

Para conversar

A. Queremos saber... Now, using the information above, prepare questions to ask your classmates about what Andrés did.

B. ¡Qué mala suerte! With two classmates, imagine that you have a friend who had really bad luck last Friday the 13th. Brainstorm to come up with all the bad things that happened to him. Use the verbs studied in this section.

doscientos veintidós 2

Apéndice 15: Figura 18: Ejercicio de práctica para presente continuo o progresivo:

¿Qué están haciendo? Utiliza las palabras clave para completar los diálogos.

Asiendo	viendo
leyendo	descubriendo
tejiendo	descubriendo
estudiando	comprando

1. ¿Qué estás haciendo?
Estoy leyendo un libro.

2. ¿Qué estás haciendo?
Estoy viendo la televisión.

3. ¿Qué estás haciendo?
Estoy leyendo un libro.

4. ¿Qué estás haciendo?
Estoy hablando con mis amigos.

5. ¿Qué estás haciendo?
Estoy estudiando para un examen.

6. ¿Qué estás haciendo?
Estoy comprando ropa.

7. ¿Qué estás haciendo?
Estoy leyendo un libro.

8. ¿Qué estás haciendo?
Estoy viendo la televisión.

Apéndice 16: Figura 19: Muestra de evaluación escrita: Estudiante C:

Evaluación escrita (C)

Yo he vivido toda mi vida en Pennsylvania, yo he tenido una vida muy buena con mi familia, he estudiado para enseñar a los niños en la escuela de primaria. Mi familia y yo hemos viajado a Europa y a Puerto Rico en vacaciones.

Me gustan los perros, me gusta ejercitar, me gusta la comida italiana y la comida hispana. Mi favorito es los perros, me gusta un café y me gusta una hotdog y un helado. Me cepillo los dientes, me baño, me peino y me visto rápidamente todas las mañanas, después voy a trabajar.

Me ha gustado aprender más español porque se dice que los estudiantes están felices de que los hable en su idioma.

Asane

Apéndice 17: Figura 20: Frases para la clase de música. Estudiante B. (En el enlace anexo # 4 aparece el video de su práctica de memorización).

B	
1. Show me what instrument you play.	Señala qué instrumento tocas.
2. Take out your instrument.	Saca tu instrumento.
3. Take out your music.	Saca tus partituras.
4. Do you know how to read music?	¿Sabes leer partituras?
5. Play this.	Toca esto.
6. Please, sing this.	Por favor, canta esto.
7. Begin together, now.	Comencem juntos, ya.
8. Put your instrument away.	Guarda tu instrumento.

Apéndice 18: Figura 21: Resultado interpretación del video estudiante A.

A

El Estudiante

Puedo ser aki
 como Kiera
 yo ke soy
 Kiera Kiera jugar
 Alejandra estudiante
 musica poesia
 mas ke Palabras
 Kiera ayudar
 Kiera hip disputa
 Kiera
 Kiera ayudador
 Señales ayudar
 Señales a Kiera
 Kiera con
 no no se dinamador
 musica yo tambien

Apéndice 19: Figura 22: Resultado interpretación del video estudiante B.

B

"The Student Movie"
un corazón inquieto -
quiet life
un espíritu joven -
young spirit
una decisión que cambiara
la vida de muchos -
the decision that changed
much of a life
este 2009 -
now 2009
el estudiante = the student

una historia que te robara
el corazón -
history that robbed a life
solo en gines -
one in movies

Brief of movie =

- older gentleman starts college
- meets younger friends
- young couple dates
- young people want advice from older gentleman
- music and love, Key components