



UNIVERSITAT
POLITÈCNICA
DE VALÈNCIA



TESIS DOCTORAL

La enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera
en Rumanía. Análisis de la situación y propuestas de mejora

Paula Andreea Stîngă

DIRECTORA DE LA TESIS

Dra. Françoise Olmo Cazevielle

Valencia, octubre 2023

A mi abuela, la más bonita estrella en el cielo,
que seguro se estará alegrando por mí.

A mi padre, por todos sus esfuerzos y sacrificios
que me llevaron a vivir este momento.

AGRADECIMIENTOS

Mi primer y más profundo agradecimiento es para mi directora de tesis, Françoise Olmo Cazevieille, por guiarme durante todo este periodo, por enseñarme la escritura académica, por transmitirme su pasión por la investigación, por tenerme tanta paciencia y confianza, por apoyarme en mi sueño de contribuir a cambiar la realidad docente en mi país y, sobre todo, por ser como una madre que se preocupa que su hija aprenda y tenga éxito en el futuro. Gracias de corazón, Françoise, sin duda, no hubiera podido tener una mejor directora y mi experiencia de aprendizaje no hubiera sido tan fructífera e inolvidable sin ti.

A mi familia, especialmente a mis padres y a mi hermano, por su apoyo incondicional, por su amor y entusiasmo, y por decirme siempre que todos mis sueños seguro que se harán realidad. Gracias por tenerme paciencia y acompañarme durante tantos años de estudio.

A mi pareja, Martín, por todo su amor, respeto y admiración, por estar a mi lado en los momentos felices y en los tristes, por alegrarse junto a mí de todos mis logros y más que nada, por ofrecerme un hogar lleno de amor, paz y tranquilidad, tan idóneo para mi desarrollo personal y profesional.

A mi gatita, Chica, por hacer que los días sean menos estresantes y más agradables, y por enseñarme que el amor y el descanso son ingredientes fundamentales en el día a día.

A mis amigos de Cluj-Napoca que me ofrecieron su apoyo y me aguantaron durante estos años. A Alina y a Iulia por ser mis acompañantes en este proceso y por entender mejor que nadie lo que se siente ser estudiante de doctorado. A Elena por ser la amiga que cualquier persona necesita: positiva y siempre con ganas de ayudar. A Denisa, a mis otras dos Alinas, a Laura, a Raluca por la ayuda con mi investigación. A mi amigo Daniel, siempre presente, a pesar de la distancia. A Cristina, mi amiga desde siempre y para siempre.

A mi coordinadora de las dos estancias de investigación, profesora y compañera, Sanda Valeria Moraru, por contribuir en mi proceso de formación, por ayudarme en todo y por ofrecerme la oportunidad de impartir clases en la universidad. A mi compañera y “segunda mitad” del proyecto *Influente en E/LE*, Luminița Tunsoiu, por elegirme como amiga y “socia” en el camino hacia el cambio y la innovación.

A los docentes y estudiantes que participaron con mucha apertura en mi investigación.

A mis estudiantes universitarios por inspirarme cada día a ser mejor profesora y por recibir con tanto entusiasmo mis ideas y prácticas docentes.

Resumen

El auge de la lengua española en muchos países es indudable y esto impulsa la investigación de su enseñanza y aprendizaje. Son múltiples los estudios realizados (Fernández Saavedra y Gómez, 2010; Fondo y Gago, 2022; Manzanares, 2020; Merziq, 2022; Rabadán y Orgambídez, 2018; Rodríguez García, 2022) en diferentes contextos educativos y sus aportaciones y relevancia son de suma importancia para la didáctica de las lenguas. Ante el cambio constante y acelerado en el mundo, principalmente en los ámbitos económico, social y tecnológico, mejorar la actuación docente supone muchos beneficios para la sociedad. Permite formar al estudiantado para su futuro laboral, así como promover el uso de tendencias pedagógicas actuales y plantear nuevas propuestas adaptadas a las demandas de la sociedad.

La presente tesis doctoral tiene como objetivo general investigar la situación actual de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en Rumanía a nivel de secundaria y de universidad para detectar necesidades y carencias y ofrecer propuestas pedagógico-didácticas innovadoras, aplicables al aula. Para conseguirlo, primero se hace una incursión teórica en los métodos de enseñanza-aprendizaje y en la evolución del español en Rumanía. Después, la metodología de investigación adopta un enfoque mixto de recogida de datos basado en técnicas cuantitativas y cualitativas. Se recolecta información acerca de las características, creencias, necesidades y dificultades del profesorado y alumnado rumano de secundaria superior y universitario. Se trabaja con una muestra de 60 docentes y 470 estudiantes de diferentes centros educativos del país. Los datos se analizan estadística y manualmente. En base a ello se diseñan dos propuestas de mejora: una guía de buenas prácticas basada en las tendencias pedagógicas actuales y un proyecto formativo para el profesorado de Español Lengua Extranjera (ELE). Su implementación en la realidad educativa rumana se lleva a la práctica utilizando dos vías: la guía se aplica a un grupo clase de 23 estudiantes universitarios de la Universidad Babeş-Bolyai de Cluj-Napoca y el proyecto formativo se da a conocer entre los docentes del país y se difunde bajo la forma de Encuentros virtuales a nivel nacional e internacional.

Los resultados obtenidos revelan la necesidad de un cambio en el sistema educativo y en la metodología docente para adaptarse a los intereses de los actuales aprendientes. Asimismo, ponen de manifiesto el requisito del profesorado de formarse en las tendencias actuales de enseñanza-aprendizaje. Las propuestas responden a los deseos expresados y consiguen motivar al estudiantado y entusiasmar a los docentes. Las conclusiones evidencian los beneficios que reporta la presente tesis doctoral a la comunidad educativa y científica, transferibles a contextos educativos similares.

Palabras clave: enseñanza-aprendizaje de ELE; Rumanía; metodologías actuales e innovadoras; guía de buenas prácticas; formación docente.

Resum

L'auge de la llengua espanyola en molts països és indubtable i això impulsa la investigació del seu ensenyament i aprenentatge. Són múltiples els estudis realitzats (Fernández Saavedra i Gómez, 2010; Fons i Gago, 2022; Manzanares, 2020; Merziq, 2022; Rabadán i Orgambídez, 2018; Rodríguez García, 2022) en diferents contextos educatius i les seues aportacions i rellevància són de summa importància per a la didàctica de les llengües. Davant el canvi constant i accelerat en el món, principalment en els àmbits econòmic, social i tecnològic, millorar l'actuació docent suposa molts beneficis per a la societat. Permet formar a l'estudiantat per al seu futur laboral, així com promoure l'ús de tendències pedagògiques actuals i plantejar noves propostes adaptades a les demandes de la societat.

La present tesi doctoral té com a objectiu general investigar la situació actual de l'ensenyament-aprenentatge de l'espanyol com a llengua estrangera a Romania a nivell de secundària i d'universitat per a detectar necessitats i mancances i oferir propostes pedagògiques innovadores, aplicables a l'aula. Per a aconseguir-ho, primer es fa una incursió teòrica en els mètodes d'ensenyament-aprenentatge i en l'evolució de l'espanyol a Romania. Després, la metodologia d'investigació adopta un enfocament mixt de recollida de dades basat en tècniques quantitatives i qualitatives. Es recollia informació sobre les característiques, creences, necessitats i dificultats del professorat i alumnat romanés de secundària superior i universitari. Es treballa amb una mostra de 60 docents i 470 estudiants de diferents centres educatius del país. Les dades s'analitzen estadística i manualment. Sobre la base d'això es dissenyen dues propostes de millora: una guia de bones pràctiques basada en les tendències pedagògiques actuals i un projecte formatiu per al professorat d'Espanyol Llengua Estrangera (ELA). La seua implementació en la realitat educativa romana s'emporta a la pràctica utilitzant dues vies: la guia s'aplica a un grup classe de 23 estudiants universitaris de la Universitat Babeş-Bolyai de Cluj-Napoca i el projecte formatiu es dona a conèixer entre els docents del país i es difon sota la forma de Trobades virtuals a nivell nacional i internacional.

Els resultats obtinguts revelen la necessitat d'un canvi en el sistema educatiu i en la metodologia docent per a adaptar-se als interessos dels actuals aprenentistes. Així mateix, posen de manifest el requisit del professorat de formar-se en les tendències actuals d'ensenyament-aprenentatge. Les propostes responen als desitjos expressats i aconseguixen motivar a l'estudiantat i entusiasmar als docents. Les conclusions evidencien els beneficis que reporta la present tesi doctoral a la comunitat educativa i científica, transferibles a contextos educatius similars.

Paraules clau: ensenyament-aprenentatge d'ELA; Romania; metodologies actuals i innovadores; guia de bones pràctiques; formació docent.

Abstract

The increased interest in studying Spanish as a Foreign Language in numerous countries is unquestionable and thus encourages us to research peculiarities about its teaching and learning. Multiple investigations (Fernández Saavedra y Gómez, 2010; Fondo y Gago, 2022; Manzanares, 2020; Merziq, 2022; Rabadán y Orgambidez, 2018; Rodríguez García, 2022) have been conducted in different educational contexts and their contributions and relevance are of the utmost importance for language teaching. Given the constant and rapid changes in the world, mainly in the economic, social and technological fields, improving teaching performance brings a number of benefits into our society. It allows the student body to be trained for its future inclusion in the labor market, but also promotes the use of current pedagogical trends and proposes new programmes adapted to the demands of the society.

The general objective of this doctoral thesis is to investigate the current situation of the process of teaching-learning Spanish as a foreign language in Romania in both secondary and university levels in order to detect needs and deficiencies and offer innovative pedagogical and didactic proposals, applicable to the classroom. To achieve this, first a theoretical incursion is made into the teaching-learning methods and the evolution of Spanish in Romania. Then, the research methodology adopts a mixed approach to data collection based on quantitative and qualitative techniques. Information is collected about the characteristics, beliefs, needs and difficulties of Romanian upper secondary and university teachers and students. A sample of 60 teachers and 470 students from different educational centers in the country was used. The data is statistically and manually analyzed. Based on this, two proposals for improvement are designed: a guide to good practices based on current pedagogical trends and a training project for teachers of Spanish as a Foreign Language (ELE). Its implementation in the Romanian educational context is put into practice using two approaches: the guide is applied to a class group of 23 university students from the Babeş-Bolyai University of Cluj-Napoca and the training project is made known amongst teachers in the country and is disseminated in the form of virtual meetings at the national and international level.

The results obtained reveal the need for a change in the educational system and in the teaching methodology in order to adapt to the interests of current learners. Likewise, they highlight the requirement of teachers to be trained in the current teaching-learning trends. The proposals are based on the highlighted requests and advise to motivate the students and enthuse the teachers. The conclusions demonstrate the benefits that this doctoral thesis reports to the

educational and scientific community and how they are transferable to similar educational contexts.

Keywords: teaching-learning of ELE; Romania; current and innovative methodologies; good practice guide; teacher training.

LISTADO DE ABREVIACIONES

ABI- Aprendizaje Basado en Investigación

ABP- Aprendizaje Basado en Proyectos

AC- Análisis contrastivo

AE- Análisis de errores

AECID- Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo

AICLE- Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras

AN- Análisis de Necesidades

ApS- Aprendizaje-Servicio

ASL- Adquisición de Segundas Lenguas

CER- Centro de Recursos de español

DELE- Diploma de Español como Lengua Extranjera

DLE- Diccionario de Lengua Española

DTCELE- Diccionario de Términos Clave de ELE

EC- Enfoque comunicativo

ELE- Español como Lengua Extranjera

IA- Inteligencia artificial

IL- Interlengua

INTEF- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado

L1- Lengua materna

L2- Segunda lengua

LE- Lengua extranjera

LE1- Primera lengua extranjera

LE2- Segunda lengua extranjera

LE3- Tercera lengua extranjera

MA- Metodologías activas

MAEC- Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación

MCER- Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas

MEFP- Ministerio de Educación y Formación Profesional

ODS- Objetivo de Desarrollo Sostenible

PCIC- Plan Curricular del Instituto Cervantes

RA- Realidad aumentada

RAE- Real Academia Española

RV- Realidad virtual

TAC- Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento

TIC- Tecnologías de la Información y la Comunicación

TRIC- Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación

Índice de tablas

Tabla 1. Breve análisis de los enfoques humanísticos	89
Tabla 2. Niveles de escolarización del sistema rumano de enseñanza y sus correspondientes en el sistema español.....	132
Tabla 3. Cifras del estudio de las lenguas extranjeras en Rumanía en cada etapa educativa de la enseñanza preuniversitaria durante el curso 2020/2021	135
Tabla 4. La evolución del estudio del español como LE1 y LE2 en primaria y secundaria ..	136
Tabla 5. El estudio de las lenguas extranjeras en el sistema educativo rumano	137
Tabla 6. Las cifras en cuanto a los centros públicos y privados que imparten el español a nivel preuniversitario durante el curso 2020-2021	137
Tabla 7. El número de docentes de ELE en el sistema universitario según los distritos de proveniencia	138
Tabla 8. Las once secciones bilingües de Rumanía	139
Tabla 9. Las asignaturas de español en las secciones bilingües	140
Tabla 10. Niveles de lengua que se deben alcanzar al finalizar los dos ciclos de secundaria superior	143
Tabla 11. Lista de los manuales de español aprobados por el Ministerio para el año escolar 2022-2023	146
Tabla 12. Secciones de los cuestionarios al profesorado y número de preguntas de cada una	165
Tabla 13. Secciones de los cuestionarios al alumnado y número de preguntas de cada una.	168
Tabla 14. Variables independientes de identificación y clasificación del profesorado	170
Tabla 15. Variables dependientes actitudinales y de opinión del profesorado rumano	172
Tabla 16. Variables dependientes comportamentales (de información y de acción).....	176
Tabla 17. Variables independientes de identificación y clasificación del alumnado.....	179
Tabla 18. Variables dependientes actitudinales o de opinión del alumnado	181
Tabla 19. Variables dependientes comportamentales (de información y de acción) del alumnado.....	183
Tabla 20. Validación de coeficientes Alfa de Cronbach estandarizados cuestionario al profesorado	188
Tabla 21. Validación de coeficientes Alfa de Cronbach estandarizados cuestionario al alumnado.....	188
Tabla 22. Las cifras de los docentes de las principales lenguas extranjeras estudiadas a nivel nacional durante el curso 2020-2021	189
Tabla 23. Procedencia de los encuestados de secundaria superior (ciudad, distrito, centro de enseñanza) y su número	192
Tabla 24. Procedencia de los encuestados universitarios (ciudad, universidad, facultad/departamento) y su número.....	193
Tabla 25. Distribución de los encuestados según los grupos.....	196
Tabla 26. La distribución de los encuestados de secundaria superior según la ciudad, el distrito y el centro de estudios	196
Tabla 27. La distribución de los encuestados universitarios según la ciudad, la universidad y facultad de estudio, el nivel, la carrera y el año de estudio y el no de encuestados	197
Tabla 28. Recursos digitales utilizados para la implementación de las actividades de la guía	207
Tabla 29. Perfil del estudiantado del grupo encuestado en cuanto a la edad.....	209
Tabla 30. Unidades y contenidos de las clases impartidas	213
Tabla 31. Unidades y contenidos de las clases relacionados con las actividades propuestas	214
Tabla 32. Actividad “Esta es mi familia”	217

Tabla 33. Actividad “¿Quieres tomar algo?”	218
Tabla 34. Actividad “Bienvenidos y bienvenidas al hotel”	219
Tabla 35. Actividad “Vamos a conocernos”	220
Tabla 36. Actividad “Salvar la clase de español”-escape room.....	221
Tabla 37. Actividad “¿Quién se ha robado el árbol de Navidad de nuestra universidad?” - breakout edu.....	223
Tabla 38. Actividad “¿Terminamos la clase de español?”- Breakout edu.....	224
Tabla 39. Actividad “¿Qué prefieres: comprar online u offline?”	225
Tabla 40. Actividad “Feliz de conocerte”	226
Tabla 41. Actividad “¿Cómo estás?”	227
Tabla 42. Actividad “Es importante para mí porque...”	228
Tabla 43. Actividad “Averigua quién...”	229
Tabla 44. Actividad “El mejor de mi familia”	229
Tabla 45. Actividad “En tu piel”	230
Tabla 46. Actividad “Quién es quién”	230
Tabla 47. Actividad “Aprendemos juntos”	231
Tabla 48. Actividad “El diario”	232
Tabla 49. Actividad “Mi vida en un podcast”	232
Tabla 50. Actividad “Disfrutando la uni, aprendiendo una lengua nueva”	233
Tabla 51. Actividad “¿Tienes planes para este puente?”	235
Tabla 52. Actividad “12 de octubre. ¿Qué celebramos?”	236
Tabla 53. Actividad “Día de los muertos, ¡qué miedo!”	237
Tabla 54. Actividad “La Navidad y el Año Nuevo en España/Rumanía. ¿Parecidos o más bien diferentes?”	238
Tabla 55. Actividad “Un <i>tour</i> virtual por una casa”	239
Tabla 56. Actividad “Mi habitación en 360°”	240
Tabla 57. Actividad “Conociendo el mundo hispano desde lejos”	241
Tabla 58. Actividad “Comprar cosas de segunda mano, ¿sí o no?”	242
Tabla 59. Actividad “Mi primer vlog, ¡qué emoción!”	243
Tabla 60. Actividad “El mundo hispano y yo”	244
Tabla 61. Actividad “Me llamo María, ¿y tú?”	245
Tabla 62. Actividad “Fíjate bien y descubre”	245
Tabla 63. Actividad “Mi rutina de hoy”	246
Tabla 64. Actividad “Mi outfit of the day”	247
Tabla 65. Actividad “Sobre el tiempo y los tiempos de hoy”	248
Tabla 66. Actividad “El día a día de los españoles y los rumanos”	248
Tabla 67. Actividad “¿Piso, apartamento, chalé?”	249
Tabla 68. Actividad “Noche de pelis”	250
Tabla 69. Actividad “La bio de mi compañero/a”	250
Tabla 70. Actividad “Soy un influencer sano”	251
Tabla 71. Actividad “Nos vamos de Erasmus”	252
Tabla 72. Profesores participantes en el proyecto Influentes en E/LE	257
Tabla 73. Perfil formativo del profesorado encuestado	269
Tabla 74. Qué significa ser un buen docente de ELE según el profesorado rumano.....	273
Tabla 75. Aspectos que describen la práctica docente del profesorado rumano	276
Tabla 76. Cómo se siente el profesorado rumano a la hora de enseñar	284
Tabla 77. Perfil de la muestra del profesorado de secundaria superior entrevistado	287
Tabla 78. Perfil de la muestra del profesorado universitario entrevistado	288
Tabla 79. Las L1 y LE habladas por el alumnado encuestado.....	309
Tabla 80. Valoración según el grado de frecuencia de diferentes actividades	317

Tabla 81. Descripción del factor afectivo en la interacción con el docente de español	323
Tabla 82. Obstáculos que intervienen en el aprendizaje del alumnado rumano	327
Tabla 83. Necesidades y expectativas comunes del estudiantado de secundaria superior y universidad identificadas en la pregunta abierta del cuestionario	331
Tabla 84. Recogida de las respuestas de los estudiantes de secundaria superior en la pregunta abierta del cuestionario	332
Tabla 85. Recogida de las respuestas de los estudiantes universitarios en la pregunta abierta del cuestionario	332
Tabla 86. Perfil del alumnado de secundaria superior participante en los grupos de discusión	336
Tabla 87. Perfil del alumnado universitario participante en los grupos de discusión.....	337
Tabla 88. Observaciones del investigador durante las sesiones grupales con el alumnado ..	346
Tabla 89. Contraste entre las respuestas del profesorado y las del alumnado en relación con los aspectos descriptivos de la práctica docente	357
Tabla 90. Justificación de la guía de buenas prácticas ante la problemática detectada	390
Tabla 91. Perfil del estudiantado en cuanto a las L1 y LE conocidas y el nivel alcanzado...	392
Tabla 92. Motivos por estudiar español del alumnado del grupo encuestado	393
Tabla 93. Resumen de las respuestas sobre las actividades y destrezas importantes para el alumnado	394
Tabla 94. Aspectos que los estudiantes rumanos relacionan con el español	395
Tabla 95. Aspectos que describen el estilo de aprendizaje del alumnado.	399
Tabla 96. Resultados preguntas 7-16 post-test	406
Tabla 97. Resultados preguntas 35, 36, 39 y 40 post-test.....	420
Tabla 98. Distribución de las notas según la edad y el género de los estudiantes	423
Tabla 99. Observaciones y conclusiones del diario de clase	431
Tabla 100. Justificación de la propuesta formativa ante la problemática detectada	436
Tabla 101. Retroalimentación sobre el I Encuentro con Influentes en E/LE.....	437
Tabla 102. Retroalimentación sobre el I Encuentro con Influentes en E/LE.....	440

Índice de gráficos

Gráfico 1. Evolución de las cifras de estudiantes de español del sistema preuniversitario a lo largo de los años.....	136
Gráfico 2. La distribución del profesorado encuestado según intervalos de edad.....	190
Gráfico 3. Opinión del profesorado acerca del sistema educativo rumano	264
Gráfico 4. Los métodos predominantes en la enseñanza de ELE en Rumanía según el profesorado	264
Gráfico 5. El aumento del interés por estudiar español en los últimos cinco años según el profesorado	265
Gráfico 6. Características del programa para la enseñanza del español	265
Gráfico 7. Aspectos que dificultan el proceso de enseñanza de ELE para el profesorado	266
Gráfico 8. Situación de los recursos en los centros donde se enseña el español	267
Gráfico 9. Entidades que ofrecen ayuda a los centros de enseñanza	268
Gráfico 10. Razones por las que algunos docentes no participan en cursos de formación....	271
Gráfico 11. Temas de interés para el profesorado rumano para mejorar su práctica.....	272
Gráfico 12. Situaciones en las que se ha usado el <i>MCER</i> y/o el <i>PCIC</i>	275
Gráfico 13. Datos de las asignaturas impartidas por los encuestados.....	276
Gráfico 14. El método que se utiliza con más frecuencia en el aula de ELE	277
Gráfico 15. Las destrezas lingüísticas en el aula	278
Gráfico 16. Formas de enseñar la gramática.....	278
Gráfico 17. El lugar que ocupa el manual en el aula de ELE	279
Gráfico 18. Frecuencia de uso de actividades fuera del manual de clase	280
Gráfico 19. Opiniones del profesorado sobre el uso de las TIC en el aula de ELE.....	281
Gráfico 20. La lengua que se utiliza más en las clases de ELE	282
Gráfico 21. Actividades que prefiere el alumnado, según el profesorado	283
Gráfico 22. Dificultades del estudiantado en cuanto al aprendizaje del español según el profesorado	284
Gráfico 23. Nivel de satisfacción laboral.....	285
Gráfico 24. Nivel de satisfacción del alumnado según el profesorado	286
Gráfico 25. Nivel de español del estudiantado rumano	307
Gráfico 26. El tiempo que los encuestados llevan estudiando el español.....	308
Gráfico 27. Los motivos por los que el alumnado eligió estudiar español	311
Gráfico 28. Actividades útiles e importantes para aprender español de manera más eficaz según el alumnado.....	312
Gráfico 29. Valoración del trabajo en parejas/grupo	312
Gráfico 30. Las características del buen docente de español según el alumnado	314
Gráfico 31. Valoración de los deberes en el aula.....	315
Gráfico 32. Frecuencia del empleo de la traducción al rumano en el aula de ELE	315
Gráfico 33. Situaciones en las que se emplea la traducción al rumano en el aula de ELE....	316
Gráfico 34. Los materiales que se utilizan en el aula de ELE	316
Gráfico 35. El método de enseñanza en la experiencia de aprendizaje del español	317
Gráfico 36. El tiempo que se le dedica a la teoría según el alumnado	318
Gráfico 37. Prácticas de enseñanza del docente	319
Gráfico 38. Existencia de recursos digitales en los centros de enseñanza.....	320
Gráfico 39. Actividades extra realizadas por el alumnado para aprender español	321
Gráfico 40. Valoración de la frecuencia de actividades cooperativas en el aula	321
Gráfico 41. Descripción del ambiente en la clase de ELE.....	322
Gráfico 42. Valoración de la participación en clase por parte del alumnado	324
Gráfico 43. La lengua usada en clase por el estudiantado	324

Gráfico 44. Grado de adaptación de las actividades realizadas en el aula a las necesidades del alumnado.....	325
Gráfico 45. Grado de satisfacción del alumnado con respecto a las clases de español	325
Gráfico 46. Las principales dificultades con las que se encuentra el alumnado rumano.....	326
Gráfico 47. Dificultades del alumnado en la expresión e interacción orales.....	327
Gráfico 48. Valoración del grado de animación a participar por parte del docente	328
Gráfico 49. Valoración del grado en el que el número de alumnos por grupo influye en el aprendizaje del alumnado	329
Gráfico 50. Valoración de la importancia de la calificación en la motivación del alumnado.....	330
Gráfico 51. Preferencias en cuanto a las actividades de aprendizaje.....	395
Gráfico 52. Temas favoritos del alumnado.....	396
Gráfico 53. Características de un buen docente de lenguas.....	397
Gráfico 54. Competencias transversales que los encuestados desean desarrollar	398
Gráfico 55. Resultados pregunta 1 pre-test/post-test	401
Gráfico 56. Resultados pregunta 2 pre-test/post-test	402
Gráfico 57. Resultados pregunta 3 pre-test/post-test	402
Gráfico 58. Resultados pregunta 4 pre-test/post-test	403
Gráfico 59. Resultados pregunta 5 pre/post-test	403
Gráfico 60. Resultados pregunta 6 post-test	404
Gráfico 61. Resultados pregunta 6 pre-test.....	404
Gráfico 62. Resultados pregunta 7 pre-test.....	405
Gráfico 63. Resultados preguntas 8 y 9 pre-test	405
Gráfico 64. Resultados pregunta 10 pre-test.....	407
Gráfico 65. Resultados preguntas 11 pre-test y 20 post-test.....	407
Gráfico 66. Resultados preguntas 12 pre-test y 19 post-test.....	408
Gráfico 67. Resultados pregunta 17 post-test	408
Gráfico 68. Resultados pregunta 18 post-test	409
Gráfico 69. Resultados preguntas 13 pre-test y 21 post-test.....	409
Gráfico 70. Resultados preguntas 14 pre-test y 22 post-test.....	410
Gráfico 71. Resultados preguntas 15 pre-test y 23 post-test.....	410
Gráfico 72. Resultados preguntas 16 pre-test y 24 post-test.....	411
Gráfico 73. Resultados pregunta 17 pre-test.....	411
Gráfico 74. Resultados preguntas 18 pre-test y 25 post-test.....	412
Gráfico 75. Resultados preguntas 19 pre-test y 26 post-test.....	413
Gráfico 76. Resultados pregunta 20 pre-test.....	413
Gráfico 77. Resultados preguntas 21 pre-test y 27 post-test.....	414
Gráfico 78. Resultados pregunta 28 post-test	414
Gráfico 79. Resultados preguntas 22 pre-test y 29 post-test.....	415
Gráfico 80. Resultados preguntas 23 pre-test y 30 post-test.....	415
Gráfico 81. Resultados preguntas 24 pre-test y 31 post-test.....	416
Gráfico 82. Resultados pregunta 25 pre-test.....	416
Gráfico 83. Resultados preguntas 32 y 33 post-test.....	417
Gráfico 84. Resultados pregunta 26 pre-test y 34 post-test	417
Gráfico 85. Resultados preguntas 27 pre-test y 38 post-test.....	418
Gráfico 86. Resultados preguntas 28 y 29 pre-test	419
Gráfico 87. Resultados pregunta 30 pre-test.....	419
Gráfico 88. Resultados preguntas 31 pre-test y 37 post-test.....	420
Gráfico 89. Resultados pregunta 32 pre-test.....	421
Gráfico 90. Resultados preguntas 33 pre-test y 41 post-test.....	421
Gráfico 91. Las notas obtenidas por el alumnado en los exámenes escrito y oral.....	423

Índice de figuras

Figura 1. Los roles del docente y del aprendiente en el aula comunicativa.....	52
Figura 2. Competencias clave del profesorado de lenguas	56
Figura 3. Conocimientos, destrezas y actitudes que debe poseer el docente de ELE para una enseñanza intercultural.....	58
Figura 4. Dimensiones del Marco Común de Competencia Digital Docente.....	64
Figura 5. La competencia comunicativa y sus subcompetencias.....	94
Figura 6. Distritos de origen del profesorado rumano participante en el estudio	194
Figura 7. Las regiones geográficas de Rumanía	194
Figura 8. Las fases de una propuesta de mejora basada en buenas prácticas	202
Figura 9. El procedimiento de evaluación de la guía de buenas prácticas.....	204
Figura 10. Página principal de la web del proyecto.....	257
Figura 11. Participantes en el I Encuentro con Influentes en E/LE	259
Figura 12. Participantes en el II Encuentro con Influentes en E/LE.....	259
Figura 13. Las características básicas de un buen docente de ELE	274
Figura 14. Temas recurrentes en las entrevistas al profesorado	289
Figura 15. Temas centrales recogidos del diario de clase del docente	424
Figura 16. Las principales conclusiones de la implementación de la guía de buenas prácticas	433

Índice de anexos

Anexo 1. Cuestionario para el profesorado rumano de secundaria superior y universidad...	505
Anexo 2. Plantilla de preguntas de la entrevista semiestructurada-profesorado rumano	509
Anexo 3. Cuestionario para el alumnado rumano de secundaria superior y universidad	510
Anexo 4. Plantilla de las preguntas para los grupos de discusión con el alumnado rumano.	513
Anexo 5. Análisis de necesidades, intereses en el aprendizaje de ELE.....	514
Anexo 6. Cuestionario inicial/pre-test	516
Anexo 7. Cuestionario final/post-test	517
Anexo 8. Plantilla del diario de clase.....	518
Anexo 9. Plantilla descriptiva de las actividades propuestas	518
Anexo 10. Actividad “Esta es mi familia”	519
Anexo 11. Actividad “¿Quieres tomar algo?”	520
Anexo 12. Actividad “Bienvenidos y bienvenidas al hotel”	521
Anexo 13. Actividad “Vamos a conocernos”	521
Anexo 14. Actividad “Salvar la clase de español”	522
Anexo 15. Actividad “¿Terminamos la clase de español?”	522
Anexo 16. Actividad “El mejor de mi familia”	523
Anexo 17. Actividad “Aprendemos juntos”	524
Anexo 18. Actividad “Disfrutando la uni, aprendiendo una lengua nueva”	525
Anexo 19. Actividad “¿Tienes planes para este puente?”	526
Anexo 20. Actividad “Día de los muertos, ¡qué miedo!”	526
Anexo 21. Actividad La Navidad y el Año Nuevo en España/Rumanía. ¿Parecidos o más bien diferentes?”	527
Anexo 22. Actividad “Mi habitación en 360º”	528
Anexo 23. Actividad “Conociendo el mundo hispano desde lejos”	528
Anexo 24. Actividad “Comprar cosas de segunda mano, ¿sí o no?”	529
Anexo 25. Actividad “Mi primer vlog, ¡qué emoción!”	530
Anexo 26. Actividad “El mundo hispano y yo”	530
Anexo 27. Actividad “Me llamo María, ¿y tú?”	531
Anexo 28. Actividad “Mi rutina de hoy”	532
Anexo 29. Actividad “El día a día de los españoles y los rumanos”	533
Anexo 30. Actividad “Noche de pelis”	534
Anexo 31. Actividad “La bio de mi compañero/a”	535
Anexo 32. Actividad “Soy un influencer sano”	536
Anexo 33. Autorización para usar materiales propios de los estudiantes	537
Anexo 34. Cuestionario de feedback-I/II Encuentro con Influentes en E/LE	537
Anexo 35. Transcripciones de las entrevistas al profesorado	538
Anexo 36. Transcripciones de las sesiones grupales con el alumnado	572
Anexo 37. Respuestas de los estudiantes en las secciones de los cuestionarios pre y post-test	633
Anexo 38. Transcripción del diario de clase.....	634

Índice

0. Introducción	29
0.1. Presentación.....	29
0.2. Motivación y justificación.....	32
0.3. Estado de la cuestión y planteamiento del problema	34
0.4. Preguntas de investigación	35
0.5. Objetivos	36
0.6. Estructura de la tesis.....	36
PARTE 1. MARCO TEÓRICO.....	39
1. Fundamentos teóricos sobre la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras	41
1.1. Principales modelos teóricos sobre el aprendizaje de L2/LE.....	42
1.2. Análisis contrastivo	46
1.3. Análisis de errores	47
1.4. Interlengua.....	49
1.5. Actores del proceso de enseñanza-aprendizaje de L2/LE.....	51
1.5.1. El docente de lenguas y su rol en el aula.....	52
1.5.1.1. Las competencias clave del docente actual de lenguas.....	55
1.5.1.2. El docente reflexivo.....	64
1.5.2. El aprendiente y su rol en el aula.....	67
1.5.2.1. Variables individuales que influyen en el proceso de aprendizaje	68
1.5.2.2. Factor afectivo y motivación	73
1.6. Resumen	76
2. Metodología de enseñanza: evolución de los métodos	79
2.1. Los métodos tradicionales	83
2.1.1. El método gramatical o gramática-traducción.....	83
2.1.2. El método directo	84
2.1.3. El método audiolingual/audio-oral	85
2.1.4. El método situacional	87
2.1.5. El método audiovisual	87
2.1.6. Los enfoques humanísticos.....	88
2.2. Los métodos actuales.....	91
2.2.1. El enfoque comunicativo	91
2.2.2. El enfoque por tareas	97
2.2.3. El enfoque natural.....	99
2.2.4. Enfoque léxico.....	100
2.2.5. Enfoque cognitivo	101
2.2.6. La era postmétodo	101
2.3. Resumen	102
3. Tendencias pedagógicas actuales.....	105
3.1. El uso de la tecnología digital	106
3.2. Aprendizaje basado en proyectos	109
3.3. El aprendizaje-servicio.....	111

3.4. El aprendizaje cooperativo	113
3.5. Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras	115
3.6. Clase invertida o <i>flipped classroom</i>	116
3.7. El uso de las redes sociales en el aula de lenguas	117
3.8. Gamificación	119
3.9. La inteligencia artificial, la realidad virtual y la realidad aumentada	121
3.10. Resumen	123
4. La enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en Rumanía.....	125
4.1. Evolución histórica del español y situación actual.....	125
4.2. El contexto educativo rumano.....	132
4.3. La enseñanza del español en Rumanía	134
4.3.1. Nivel preuniversitario	134
4.3.2. Nivel universitario	143
4.4. Manual y recursos para el aula.....	144
4.5. Formación del profesorado rumano	148
4.6. Revisión de la literatura sobre el español en Rumanía.....	150
4.7. Resumen	152
PARTE 2. METODOLOGÍA	155
5. Estudio empírico: análisis de la situación en secundaria superior y universidad.....	157
5.1. Diseño, objetivos y justificación de los métodos de investigación	157
5.2. Métodos y herramientas de recogida de datos.....	159
5.2.1. Encuesta al profesorado rumano.....	163
5.2.2. Entrevista al profesorado	165
5.2.3. Encuesta al alumnado rumano.....	166
5.2.4. Sesiones grupales para el alumnado.....	168
5.3. Variables.....	170
5.3.1. Variables del profesorado.....	170
5.3.1.1. Variables independientes de identificación y clasificación	170
5.3.1.2. Variables dependientes actitudinales o de opinión.....	172
5.3.1.3. Variables dependientes comportamentales (de información y de acción).....	176
5.3.2. Variables del alumnado	179
5.3.2.1. Variables independientes de identificación y clasificación	179
5.3.2.2. Variables dependientes actitudinales y de opinión	181
5.3.2.3. Variables dependientes comportamentales (de información y de acción).....	183
5.4. Validez y fiabilidad	186
5.5. Perfil de la muestra.....	188
PARTE 3. PROPUESTAS DE MEJORA.....	199
6. Guía de buenas prácticas.....	201
6.1. Diseño, objetivos y justificación	201
6.2. Métodos y herramientas de recogida de datos.....	203
6.2.1. Cuestionario de análisis de necesidades	205
6.2.2. Cuestionario inicial y final	206
6.2.3. Diario de clase	206
6.2.4. Recursos digitales utilizados	207

6.3. Perfil de la muestra.....	208
6.4. Presentación de la guía de buenas prácticas.....	210
6.4.1. Selección de la temática de las actividades propuestas.....	212
6.4.2. Relación de las actividades propuestas con el contenido de las clases impartidas.....	214
6.4.3. Descripción de la guía de buenas prácticas.....	216
6.4.3.1. Aprendizaje cooperativo y colaborativo basado en el uso de muros colaborativos.....	216
6.4.3.2. Gamificación.....	219
6.4.3.3. Educación emocional.....	226
6.4.3.4. Aprendizaje por proyectos (ABP).....	233
6.4.3.5. <i>Flipped classroom</i>	236
6.4.3.6. Realidad virtual.....	239
6.4.3.7. Uso de las redes sociales.....	242
6.4.3.8. Juegos, actividades digitales, interculturales y de calentamiento.....	243
6.4.4. Solucionario.....	252
7. Proyecto formativo: Influentes en E/LE.....	255
7.1. Cuestionario de <i>feedback</i>	255
7.2. Descripción del proyecto.....	255
7.3. Desarrollo.....	255
PARTE 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	261
8. Resultados de la investigación en secundaria superior y universidad.....	263
8.1. Resultados del profesorado.....	263
8.1.1. Resultados de la encuesta.....	263
8.1.1.1. Aspectos generales sobre el sistema educativo.....	263
8.1.1.2. Formación y perfil del docente.....	268
8.1.1.3. Situación de la enseñanza del español en aula.....	275
8.1.2. Resultados de la entrevista.....	286
8.1.2.1. Formación docente.....	289
8.1.2.2. Situación actual de la enseñanza de ELE en el aula.....	291
8.1.2.3. Contexto pandémico.....	296
8.1.2.4. Perfil del alumnado.....	298
8.1.3. Correlaciones entre variables.....	300
8.1.3.1. Edad.....	301
8.1.3.2. Tipo de centro.....	305
8.1.3.3. Experiencia laboral.....	306
8.2. Resultados del alumnado.....	307
8.2.1. Resultados de la encuesta.....	307
8.2.1.1. Aspectos generales.....	307
8.2.1.2. Necesidades e intereses.....	309
8.2.1.3. Situación de la enseñanza-aprendizaje del español en el aula y grado de satisfacción.....	314
8.2.1.4. Dificultades en el aula de ELE.....	325
8.2.1.5. Motivación.....	328
8.2.2. Resultados de los grupos de discusión.....	335
8.2.2.1. Percepciones sobre el español.....	338
8.2.2.2. Motivos para estudiar español.....	339
8.2.2.3. Opiniones y creencias sobre los factores importantes en el aprendizaje del español.....	340
8.2.2.4. Situación del español en el aula actual.....	341
8.2.2.5. Características del docente ideal.....	344
8.2.2.6. Contexto pandémico y postpandémico.....	345
8.2.3. Correlaciones entre variables.....	348
8.2.3.1. Género.....	348
8.2.3.2. Edad.....	350
8.2.3.3. Centro de estudios.....	351
8.2.3.4. Estudios universitarios.....	354
8.2.3.5. Tipo de centro de secundaria superior.....	354

8.2.3.6. Nivel lingüístico.....	355
8.3. Correlaciones entre las variables del profesorado y alumnado	356
8.3.1. Características del buen docente de ELE	356
8.3.2. Aspectos descriptivos de la práctica docente	357
8.4. Interpretación y discusión de los resultados.....	358
8.4.1. El profesorado rumano	359
8.4.1.1. El libro de texto	359
8.4.1.2. Las destrezas lingüísticas.....	362
8.4.1.3. La enseñanza de la gramática y del vocabulario.....	366
8.4.1.4. El docente rumano de ELE	368
8.4.1.5. Uso de la L1 en el aula de ELE	372
8.4.1.6. El factor edad.....	375
8.4.1.7. El contexto	377
8.4.1.8. La dimensión afectiva.....	381
8.4.2. El alumnado rumano.....	382
8.4.2.1. Edad	382
8.4.2.2. Factor afectivo	384
8.4.2.3. Género.....	388
9. Resultados de la implementación de la guía de buenas prácticas y la propuesta formativa.....	389
9.1. Resultados implementación guía de buenas prácticas.....	389
9.1.1. Resultados del cuestionario de análisis de necesidades.....	391
9.1.1.1. Lenguas habladas.....	391
9.1.1.2. Necesidades e intereses.....	392
9.1.1.3. Estilo de aprendizaje.....	398
9.1.2. Resultados de los cuestionarios inicial y final.....	400
9.1.2.1. Lengua española (contenido, nivel, utilidad).....	401
9.1.2.2. Metodologías activas	404
9.1.2.3. Retroalimentación.....	406
9.1.2.4. Autonomía	409
9.1.2.5. Cooperación y trabajo en equipo	412
9.1.2.6. Motivación y rendimiento.....	415
9.1.2.7. ODS y competencias transversales.....	418
9.1.3. Resultados de la observación docente	424
9.1.3.1. Metodologías activas	424
9.1.3.2. Motivación.....	427
9.1.3.3. Percepción sobre el aprendizaje.....	428
9.1.3.4. Competencias específicas	429
9.1.3.5. Competencias transversales	429
9.1.3.6. Rendimiento.....	430
9.1.3.7. Rol del docente	430
9.1.3.8. Relación docente-estudiantes.....	431
9.2. Resultados del cuestionario de <i>feedback</i> de la propuesta formativa	435
10. Conclusiones	443
10.1. Conclusiones respecto a las preguntas de investigación	445
10.2. Conclusiones respecto a los objetivos y aportaciones de la investigación.....	448
10.3. Limitaciones de la investigación	455
10.4. Líneas futuras de investigación	456
Conclusions	458
Bibliografía	473
ANEXOS.....	503

0. Introducción

0.1. Presentación

Vivimos en un mundo globalizado y en medio de una gran competitividad laboral. Hoy en día existen cada vez más oportunidades de estudio y de viajar a cualquier parte del mundo. El desplazarse de un lugar a otro se ha convertido en algo fácil y bastante accesible. La Declaración de Bolonia, proclamada el 19 de junio de 1999, establece las bases del Espacio Europeo de Educación Superior cuyos dos objetivos principales residen en, por un lado, impulsar el empleo en la Unión Europea y por otro, facilitar la libre circulación entre el profesorado, el estudiantado y el personal administrativo de cualquier institución de enseñanza superior europea. Este contexto favoreció enormemente la movilidad, la formación y la adquisición de la competencia plurilingüe a la que el Consejo de Europa (2002) en el *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)* para las lenguas describe como “alcanzar una comprensión más amplia y más profunda de la forma de vida y de las formas de pensamiento de otros pueblos y de sus patrimonios culturales” (p. 3).

En tal sentido, Baker (2011, p. 66) estima que dos tercios de la población mundial es bilingüe o multilingüe. Aprender una segunda lengua o lengua extranjera ya no es un simple capricho o una moda, sino que constituye una verdadera necesidad tanto para el desarrollo económico como para el social. Asimismo, el hecho de ser capaz de comunicarse en otra lengua trae consigo una gran satisfacción personal en los intercambios culturales y en los desplazamientos por otros países. Las ventajas son muchas más y Moeller y Catalano (2015) destacan incluso el desarrollo de competencias transversales como la competencia intercultural o el pensamiento crítico: “aprender otro idioma proporciona acceso a una perspectiva distinta de la propia, aumenta la capacidad de ver conexiones en todas las áreas de contenido y promueve una perspectiva interdisciplinaria al tiempo que adquiere una comprensión intercultural” (p. 327).

En otros términos, dominar al menos una lengua adicional a la materna supone una real inversión en el desarrollo de cada uno. Y si se habla de la necesidad de aprender segundas lenguas o lenguas extranjeras, *El confidencial* (EC Brands, s.f.) informa que la digitalización también es una demanda de la sociedad actual, sobre todo en el mundo empresarial y comercial. Tener competencia digital ya es un requisito indispensable en cualquier ámbito y lo ha demostrado, sin duda, la pandemia del Coronavirus. Trujillo (2022) alude a una transformación digital que ha sufrido el mercado laboral y a la necesidad de adaptarse a este para tener

oportunidades de empleo e inclusión social. A este respecto, se está de acuerdo con Castro (2019) en que “el analfabeto del futuro será el ser humano que tenga dificultades para manejar una computadora y dominar un idioma adicional a su lengua materna” (p. 34).

Bajo este esquema de transformación, existen interrogantes sobre la relación entre el desarrollo que está viviendo la sociedad y el contexto educativo, ya que este segundo se encuentra ante el desafío de preparar al alumnado para los requisitos del siglo actual. Bravo (2017) habla de una educación por competencias que prepare estudiantes autónomos, responsables y reflexivos, preparados para acceder al empleo y a la competitividad laboral. Toda esta información dirige la atención hacia la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y el uso de metodologías eficaces “que fortalezcan la independencia de pensamiento, de juicio y de acción, combinados con las destrezas sociales y la responsabilidad social” (Consejo de Europa, 2002, p. 4).

En la actualidad se hace hincapié en la importancia de situar al estudiante en el centro del aprendizaje y ofrecerle los métodos y los recursos adecuados para poder desenvolverse en el mundo real, usar la lengua de una forma más natural, espontánea y práctica, y prepararse para la vida profesional (Garrote, 2019). Por ello, existen varias metodologías y estrategias que el docente puede utilizar para fomentar la competencia comunicativa y la construcción de nuevos conocimientos. Una tendencia actual es la incorporación de metodologías activas como, por ejemplo, el aprendizaje por proyectos, el basado en contenidos, la gamificación, la clase inversa o el aprendizaje-servicio que se adaptan mejor a las necesidades de las generaciones de hoy e insisten en aspectos clave como la resolución de problemas, la autonomía, la cooperación, el pensamiento crítico, el autoaprendizaje o la inclusión. Estas metodologías activas se sustentan en la teoría constructivista de Piaget (1966) basada en la relación del conocimiento nuevo con el previo y el enfoque recae más en las actividades, ya que los contenidos cobran significado a través de estas. Por este medio, lo que se pretende es poner la docencia a disposición del aprendiente, pero evidentemente para lograrlo se requieren cambios en los programas y en el sistema de evaluación.

A lo largo de los últimos años se han realizado investigaciones y propuestas didácticas que indagan la eficacia de las metodologías activas en diferentes contextos, niveles educativos y asignaturas. La mejor comprensión de las temáticas, el aumento del interés y motivación, el trabajo en equipo, la interacción social, la originalidad o la autonomía son únicamente algunos de los beneficios hallados en estudios realizados en primaria (Muntaner *et al.*, 2020) y en distintas carreras de la universidad (Granados *et al.*, 2020; Jiménez *et al.*, 2020; Peralta y Guamán, 2020; Robledo *et al.*, 2015; Rodríguez *et al.*, 2017; Silva y Maturana, 2020). El

docente se ve beneficiado puesto que tiene la oportunidad de renovarse, incluso se habla de la relación de las metodologías activas con el empoderamiento docente (Asunción, 2019). Existen también grupos de investigación que desarrollan su trabajo en torno a diferentes metodologías activas como, por ejemplo, el grupo GIIMA (Grupo de Innovación e Investigación en Metodologías Activas) creado en 2002 en la Universitat Politècnica de València. Este enfoca su actividad en analizar diferentes metodologías activas aplicadas en distintas carreras como ingeniería química, agrónoma o administración y dirección de empresas (Olmo, 2022; Teruel *et al.*, 2023). Los resultados se centran en particular en su eficacia para desarrollar diferentes competencias y habilidades transversales demandadas en el ámbito universitario.

Llevar a la práctica estas metodologías supone salirse del camino tradicional y hacer cambios en el sistema, lo que es un proceso complejo. Obviamente, como cualquier otro método, existen también desventajas o inconvenientes como el ritmo a veces arduo de las clases para el docente, la dificultad de cubrir toda la materia curricular, la posible falta de motivación del alumnado, la necesidad de cambiar el modelo de evaluación o el posible desorden si las instrucciones no se dan bien (Asunción, 2019). No obstante, las metodologías activas son una realidad en el aula desde hace siglos y se aconseja utilizarlas en el aula siempre y cuando el profesorado tenga una buena formación en este sentido.

En este panorama actual tiene cabida el estudio del español como lengua extranjera que está gozando de mucho éxito en el mundo. Según el anuario *El español en el mundo* del Instituto Cervantes (2022), aproximadamente veinticuatro millones de personas lo estudian y las perspectivas para las próximas cinco décadas son muy optimistas. Esto incluye a Rumanía, país objeto de esta investigación, donde el aprendizaje de la lengua española ha conocido un auge en los últimos años, según los datos ofrecidos por el Ministerul Educației (2021c). No es de extrañar, puesto que según apunta el informe Eurydice (2023), se encuentra entre los líderes europeos en cuanto al aprendizaje de lenguas en secundaria. En el ámbito preuniversitario, el español se puede estudiar como primera, segunda y tercera lengua extranjera desde primaria hasta bachillerato, tanto en el sistema público como privado. Asimismo, existen once secciones bilingües que permiten estudiar español en secundaria con un enfoque basado en contenidos. Con respecto a la universidad, existen siete universidades públicas y dos privadas a lo largo y ancho del país que facilitan el estudio del español según el tipo de carrera elegido. Con todo esto, su presencia en el ámbito educativo es más reciente si se compara con la del inglés o del francés, lenguas de tradición en el país. Esto hace que las cifras no parezcan muy significativas. De acuerdo con el Institutul Național de Statistică, durante el periodo 2018-2019 en el ámbito preuniversitario unas 12.357 personas de un total de 2.418.587 alumnos matriculados eligieron

el español como primera y segunda lengua. Asimismo, cabe destacar que el español es una lengua de libre elección y no obligatoria, como es el inglés. A pesar de ello, su presencia en casi todos los niveles educativos augura una perspectiva prometedora, según se indica en el informe *El mundo estudia español* (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020).

Otro dato destacable que ofrece dicho informe está relacionado con el interés por el español fuera del aula y la facilidad con la que los rumanos lo aprenden. Podría ser debido a las relaciones socioeconómicas que existen entre España y Rumanía, a la emigración rumana, al origen románico de ambas lenguas o al gran aprecio que tienen los jóvenes por la cultura hispánica. Las telenovelas son otro factor que contribuyen al aprendizaje del español desde hace ya tiempo, según se aprecia en un artículo publicado por *La Vanguardia* (Viñals, 2009).

0.2. Motivación y justificación

Todos estos datos han despertado la curiosidad de la autora de esta tesis por acercarse al aula y averiguar cuál es la situación del sistema actual de enseñanza y de aprendizaje de la lengua española en su país, Rumanía. Los primeros interrogantes que se plantea son: ¿Cómo enseñan los docentes? ¿Qué tipo de actividades prefiere el alumnado? ¿Los docentes son partidarios de las tendencias actuales o de los métodos más tradicionales? ¿Los discentes están satisfechos con su proceso de aprendizaje? ¿El contexto de Rumanía es similar al de otros países o existen características más bien diferentes? En búsqueda de posibles respuestas, investiga la literatura existente en cuanto a la enseñanza-aprendizaje del español en Rumanía. Pero ningún estudio satisface del todo su curiosidad, ya que en los artículos consultados (entre los más destacados se indican los de Alemany, 2017; Jimeno, 2007; Moraru, 2018; Sandu, 2014; Tamas, 2005; Tunsoiu, 2014; Țurcanu, 2016) no se encuentra información muy concreta acerca del contexto de aprendizaje en el aula en términos de metodología, necesidades y dificultades del profesorado y alumnado o de la valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los estudios en este campo con referencia al contexto rumano son muy reducidos por lo que, además de la simple curiosidad, la escasez de estudios relacionados es otro de los motivos por el que se decide realizar la presente tesis doctoral. Una investigación que encuentre respuestas a las preguntas que se acaban de plantear es necesaria en cualquier sistema educativo puesto que puede ofrecer información esencial sobre la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y ayudará a tomar decisiones sobre las actuaciones de mejora a adoptar. Aunque también es verdad que todo evoluciona muy rápido y que constantemente se publican múltiples investigaciones y propuestas didácticas que aspiran a ser un apoyo en el aula educativa. Esta

investigación pretende, pues, ser una contribución más en el campo de la reflexión y del proceso de enseñanza-aprendizaje del Español Lengua Extranjera (ELE); aportar información relevante y novedosa relacionada con el contexto rumano y dar soluciones prácticas adaptadas a las nuevas tendencias pedagógicas. De esta manera, se desea contribuir a la mejora de la enseñanza-aprendizaje de la lengua española.

La motivación de desarrollar esta tesis surge también de la propia experiencia como estudiante y docente en el sistema educativo rumano de la autora de esta tesis. El haber estudiado e impartido el español tanto en secundaria, en una sección bilingüe, como en el ámbito universitario, le da una perspectiva desde dentro sobre la práctica docente y sus implicaciones. Le permite reflexionar sobre las propias necesidades y dificultades, así como observar las de los demás actores, profesorado y alumnado. Desde su experiencia como alumna de secundaria y luego como estudiante de filología hispánica en la Universidad Babeş-Bolyai puede aportar información sobre la actuación docente del profesorado que ha tenido. Por otro lado, su experiencia de más de cinco años como profesora de español en una sección bilingüe y en la universidad le ha permitido percibir el funcionamiento académico desde el interior de los establecimientos educativos. De esta manera, a lo largo del tiempo, ha observado durante sus estudios una formación más bien tradicional caracterizada principalmente por cierta reticencia por parte del profesorado a expresarse en la lengua meta; por un método desprovisto de actividades ludificadoras y cooperativas, un aprendizaje arraigado en la pasividad. En cuanto al alumnado, ha advertido que su competencia comunicativa suele ser bastante limitada. Es verdad que esto puede deberse a una multitud de factores, algunos relacionados con los aprendices como su motivación o sus estilos de aprendizaje, con los docentes como la metodología empleada y las estrategias de enseñanza, pero también con la institución como los recursos que pone a disposición.

En consecuencia, con el deseo de profundizar en estas consideraciones, con el fin de mejorar la práctica docente, de comprobar empíricamente las impresiones mencionadas y de ampliar los conocimientos para satisfacer las necesidades del alumnado rumano, ha querido dar un paso más. Es decir, se ha ambicionado a convertirse en una docente investigadora y emprender su trabajo de investigación convencida, de acuerdo con algunos autores que se han interesado por el tema (Madrid, 1999; Nunan, 1992; Pavón, 2017; Trujillo, 1996), de que investigar en el aula puede mejorar la motivación, la formación y facilitar la innovación.

0.3. Estado de la cuestión y planteamiento del problema

Se ha efectuado una revisión de la literatura en cuanto a investigaciones sobre la enseñanza-aprendizaje del español lengua extranjera en Rumanía y en otros contextos similares para conocer los antecedentes y el estado de la cuestión. En este sentido, entre los estudios más relevantes sobre el español en el sistema educativo rumano, destaca el de Alemany (2017) que recalca principalmente el carácter tradicional de la enseñanza basada en metodologías no muy actuales. Esto se debe a una gran variedad de circunstancias, entre las cuales remarca la falta de recursos digitales. El mismo investigador apunta prácticas de índole tradicional como las restricciones reglamentarias de ciertos centros educativos en cuanto a la introducción de novedades. Según él, todo encuentra conexión con el hecho de que el alumnado no siempre logra alcanzar el nivel mínimo requerido, el B1 o el B2 en el caso de las secciones bilingües. Obviamente, esta situación no se puede generalizar, pero sí son aspectos notables a considerar.

Otro estudio que merece ser mencionado es la tesis doctoral de Tunsoiu (2014) que enfatiza la falta de formaciones en cuanto a la enseñanza del español en el país. La autora indica que los docentes, la mayoría con una formación tradicional y con pocos recursos, encuentran dificultades para elaborar actividades innovadoras. Según ella, el Instituto Cervantes es el principal centro que ofrece algunas formaciones, entre las cuales destaca un encuentro anual de profesores organizado en Bucarest. Sin embargo, al considerar los costes y la escasez de recursos, la participación de los docentes se ve limitada.

En cuanto a los recursos, sobresaliente es la tesis fin de máster de Țurcanu (2016) en la que se subraya la falta de manuales, aspecto que mencionaba también Tamas (2005) una década antes. Al analizar algunos manuales publicados en Rumanía, la investigadora constata el carácter estructural y descontextualizado. Es evidente que usar métodos y recursos que no tienen en cuenta las necesidades e intereses de las nuevas generaciones puede influir en la motivación de los aprendices e implícitamente en el aprendizaje y en el rendimiento.

Estas características no definen solamente el contexto rumano, situaciones similares existen en muchos países como Brasil, Corea, Suecia, China o Serbia. Bourguignon de Araujo (2007) destaca en su tesis doctoral realizada en un centro de enseñanza de Brasil que la problemática detectada incide en la dificultad del estudiantado de expresarse oralmente y en la falta de formación del profesorado. Esto se confirma en un artículo más reciente publicado por Cordeiro y Lima (2017) que analiza la situación actual del español en el sistema brasileño en una entrevista con dos investigadores de renombre en Brasil, Francisco Moreno y Gretel Eres. Por otra parte, Mendoza (2016) subraya en un estudio suyo la reticencia a expresarse oralmente

de los estudiantes coreanos por motivos como el miedo al error, la baja competencia en español o la falta de costumbre de hablar en clase. En lo que respecta al profesorado, Österberg (2021) estudia la situación laboral y el perfil de los docentes de Suecia y recalca principalmente la falta de formación específica en cuanto a la enseñanza del español, aspecto que lleva al país a encontrarse con una falta de profesorado. En China continental también se están enfrentando a una metodología tradicional, aunque últimamente se percibe una nueva perspectiva gracias a la introducción paulatina de elementos innovadores (herramientas tecnológicas, propuestas de gamificación, etc.), tal y como lo afirman investigadores como Galloso (2014) y Manzanares (2020). Al igual que en Rumanía, el español es de tradición reciente también en Serbia, donde el interés por su estudio crece paulatinamente, pero aún no logra instalarse en todos los niveles educativos. Su difusión también se ha realizado principalmente gracias a famosas telenovelas y series juveniles, según informan Jovanović y Sánchez (2013).

Como se desprende de lo anteriormente dicho, la justificación del presente trabajo se enraíza en la idea de conocer las necesidades del sistema educativo rumano y responder a ellas mediante una propuesta de mejora basada en las tendencias pedagógicas actuales de manera que sea eficaz para la enseñanza-aprendizaje del español en el trabajo con las nuevas generaciones. Para conseguirlo, se distinguen dos vertientes. Con la finalidad de averiguar, por una parte, las necesidades y dificultades del profesorado y alumnado rumano de español lengua extranjeras y por otra, de demostrar que las metodologías actuales son una posible solución en el aula por las múltiples ventajas que aportan, se formulan a continuación las preguntas de investigación.

0.4. Preguntas de investigación

Atendiendo a la situación expuesta, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Existen evidencias de que la situación de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera no permite al estudiantado rumano obtener el nivel demandado en los currículos?
2. ¿La falta de recursos y de formación son las causas que dificultan la actuación docente del profesorado rumano?
3. ¿Son adecuadas las estrategias de enseñanza para facilitar y promover los aprendizajes?
4. ¿Cuáles son los intereses del alumnado rumano? ¿Cómo perciben la enseñanza y el aprendizaje de ELE?

5. ¿Qué estrategias de enseñanza son eficaces para que el alumnado rumano aprenda el español como lengua extranjera y se motive? ¿Por qué?

6. ¿El profesorado rumano tiene necesidad e interés en recibir formación docente acerca de las nuevas tendencias pedagógicas? ¿En caso afirmativo, cómo se podría facilitar?

En base a estas preguntas de investigación, se presentan los objetivos de la tesis.

0.5. Objetivos

El objetivo general de esta tesis es investigar la situación actual de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en Rumanía en secundaria y en la universidad para detectar necesidades y carencias y ofrecer propuestas pedagógico-didácticas innovadoras aplicables al aula.

Para la consecución de este objetivo general, se establecen cinco objetivos específicos:

- Revisar la evolución de las metodologías de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, así como los diferentes métodos pedagógicos activos y globalizadores utilizados.
- Describir la situación de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en Rumanía en secundaria y en la universidad.
- Identificar el perfil del profesorado y del alumnado de secundaria superior y universidad, así como sus necesidades y dificultades en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje del español lengua extranjera.
- Diseñar e implementar una guía de buenas prácticas basada en las tendencias pedagógicas actuales y en las necesidades detectadas.
- Elaborar y lanzar una propuesta formativa docente-investigadora para que el profesorado que lo desee pueda mejorar su práctica, su formación, su manera de actuar, así como, llegado el caso, su relación con el estudiantado.

0.6. Estructura de la tesis

Esta tesis se divide en once capítulos. El primero y el último lo conforman la introducción y la conclusión mientras que los otros nueve se distribuyen en cuatro partes que armonizan la teoría con la práctica.

El capítulo 0 presenta las preguntas de investigación, los objetivos principales del trabajo y su justificación.

La primera parte dedicada al marco teórico recoge cuatro capítulos que presentan los fundamentos de la investigación.

El capítulo 1 representa un análisis de los diferentes aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Es imposible abordarlos todos, por eso se quiere ofrecer una aproximación a los que se consideran fundamentales para esta investigación. En este sentido, los principales modelos teóricos de aprendizaje representan el punto de partida. Y como uno de los objetivos consiste en optimizar la formación tanto del profesorado como del alumnado, se dedica espacio al docente y al discente para evidenciar sus roles, sus necesidades y pensamientos, sus competencias clave, los aspectos cognitivos y afectivos que tanta importancia tienen en la realización con éxito del proceso educativo.

El capítulo 2 se dedica a la metodología de enseñanza y para esto se hace un breve recorrido a través de la evolución de los métodos y los enfoques utilizados a lo largo del tiempo hasta la actualidad. No se podría proponer el uso de un método o enfoque actual sin tener en cuenta su historia y los esfuerzos que llevaron a su aparición.

El capítulo 3 recoge las tendencias pedagógicas actuales. Se mencionan las más conocidas y se insiste en su definición, descripción, ventajas y desventajas de usarse en el aula.

El capítulo 4 se sitúa en el contexto investigado, el de Rumanía. De esta forma, se presenta la evolución del español en el país y su estado actual. Para entender mejor las características del sistema educativo, se dedica espacio a su organización y estructuración. Asimismo, una presentación de los centros existentes, de la situación de los recursos y de la formación que tiene el profesorado es necesaria para relacionarla ulteriormente con las necesidades y dificultades detectadas.

La segunda parte se dedica exclusivamente a la metodología y contiene un capítulo.

El capítulo 5 expone el estudio empírico y la metodología empleada, junto con las fases de desarrollo, el diseño y las técnicas de recogida de datos.

La tercera parte contiene las propuestas de mejora que se dividen en dos capítulos.

El capítulo 6 está dedicado a la presentación de la guía de buenas prácticas. Se incide en la descripción de la temática y en su relación con los contenidos de las asignaturas impartidas, se detallan las actividades propuestas junto con los recursos utilizados. Además, se mencionan las técnicas de recogida de datos utilizadas para su implementación en el aula.

En el capítulo 7 se describe el proyecto formativo y se presenta información acerca de sus objetivos, organización y desarrollo.

La cuarta parte recoge los resultados de la investigación y se divide en tres capítulos.

En el capítulo 8 se detallan y se analizan los resultados del estudio empírico. Este capítulo presenta un diagnóstico de la situación actual de la enseñanza-aprendizaje del español en Rumanía.

El capítulo 9 recoge los resultados tras la implementación de la guía de buenas prácticas y de la propuesta formativa.

El capítulo 10, dedicado a las conclusiones a raíz de los resultados obtenidos, expone las aportaciones, las limitaciones de la tesis y formula posibles futuras líneas de investigación.

PARTE 1. MARCO TEÓRICO

1. Fundamentos teóricos sobre la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras

En este capítulo se exponen algunos temas de interés relacionados con la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Al ser imposible abordarlos todos, se ofrece una aproximación a los que se consideran fundamentales para esta investigación. Primero se abordan los principales modelos teóricos de adquisición desde el modelo del monitor de Krashen (1983, 1985) incluso las hipótesis que lo sustentan y sus reformulaciones posteriores. Asimismo, se hace hincapié en algunos estudios esenciales de análisis de datos, como el análisis contrastivo, el análisis de errores y el de la interlengua. Después, se dedica espacio a los dos actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente y el aprendiz, para evidenciar sus roles, pensamientos y competencias clave. Además, se exponen los factores incidentes en la actuación en el aula y se insiste en el afectivo desde una perspectiva general.

Antes de iniciar con la exposición, es preciso aclarar desde el principio la diferencia entre los conceptos de lengua materna (en adelante L1), segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE), ya que son básicos para el entendimiento de las ideas de la investigación. Según el *Diccionario de términos clave de ELE* (en adelante *DTCELE*) (Martín Peris, 2008), la L1 se refiere a la primera lengua que uno aprende en su infancia, la lengua en la que piensa y se comunica con mayor rapidez y fluidez. Se podría decir que, a través de la L1, el ser humano empieza a conocer el mundo y a cumplir con su necesidad de comunicación. Como ejemplo contundente, la L1 para una persona que viene de Rumanía es el rumano. De esta manera, todos los países tienen una lengua oficial (o varias) que representa la lengua materna de sus habitantes. Las otras dos, L2 y LE, según el mismo diccionario, se suelen utilizar de manera indistinta para referirse a cualquier otra lengua adicional a la materna. Solamente en caso de desconocer las circunstancias en las que se produce el aprendizaje, se permite usarlas indistintamente. En el ámbito de la lingüística aplicada, la diferencia entre los dos términos reside en el método de enseñanza y en el contexto en el que se utilice. Sin duda, al hablar de la LE, uno piensa en una lengua diferente a la materna que no se usa diariamente en la vida cotidiana, sino que se aprende dentro del aula, en un contexto controlado. Por ejemplo, un rumano que aprende el español en Rumanía no usa la lengua en la calle, sino únicamente en contextos formales, como el aula. Por otra parte, la L2 se presenta en un contexto diferente, al hallarse en el entorno inmediato de la persona que la aprende. En este caso, se puede entrar en contacto con la lengua en muchas partes fuera del aula. Por ejemplo, para un rumano que

emigra a España, el español es su L2 al tener la oportunidad de hablarlo y escucharlo en la calle, en el trabajo o en diferentes instituciones.

Dicho de otro modo, cuando se habla de L2 o LE, el criterio diferenciador es el entorno social del aprendiz, si la lengua meta está presente en este o no. Por otra parte, la modalidad de aprender una lengua también tiene una gran importancia, ya que puede diferenciar entre contexto natural o de inmersión (aprendizaje mediante interacción con nativos), contexto académico (mediante instrucción formal) o contexto mixto (ambos contextos a la vez). En la situación del aprendiz rumano en su país, este aprende el español como LE en contexto académico. Si se va a España a estudiar, entonces el contexto es mixto, puesto que tiene la oportunidad de aprender la lengua tanto en un entorno natural como académico.

En consecuencia, en el contexto rumano analizado la lengua española se considera como LE, ya que el alumnado la aprende únicamente en el aula, con la ayuda de un docente. En sentido cronológico, es decir, en el orden en el que se aprenden las LE, el español se puede estudiar como LE1, LE2 o LE3, en función del tipo de centro educativo. Este aspecto se aclara en el cuarto capítulo dedicado exclusivamente al contexto rumano. En cualquier caso, en esta investigación, sobre todo en el marco teórico, se utilizan ambos términos indistintamente porque el interés es referirse a “todo aquello que tienen en común [...] por el hecho de que en ambos casos de lo que se trata es de aprender una lengua diferente a la materna” (Pastor, 2004, p. 67).

1.1. Principales modelos teóricos sobre el aprendizaje de L2/LE

El siglo XX se considera clave en el campo de la lingüística y, sobre todo, en el del aprendizaje de las L2/LE. Según Andi3n, Gonz3lez y San Mateo (2020), Carri3 (2008), Garrote (2019), Liceras (1991) y Pastor (2004), se destacan tres periodos importantes que llevan a la aparici3n de la disciplina conocida como Adquisici3n de Segundas Lenguas (en adelante ASL):

- La primera mitad del siglo hasta parte de los a3os 60, periodo caracterizado por el estructuralismo que se centra en la lengua como objeto de conocimiento. En esta etapa se reconocen las producciones del hablante no nativo como sistema.
- La segunda mitad del siglo, a partir de los a3os 70, se caracteriza por el generativismo y el inter3s en la lengua como instrumento de comunicaci3n. Es la etapa cuando se desarrollan diferentes teor3as sobre la adquisici3n de las lenguas.
- Los finales del siglo, a partir de los 80, es cuando el inter3s se desliza hacia lo pragm3tico, lo sociol3gico y se insiste en el an3lisis de las lenguas.

A continuación, se presentan las principales teorías que versan sobre la adquisición de lenguas y que han llevado a la evolución de la disciplina de la ASL.

Una de las primeras formulaciones en el campo la representa el *modelo del monitor* de Krashen (1983) desarrollado durante los años 70 y 80. A pesar de haber conocido muchas críticas, sin duda, no se le puede negar la importancia en la evolución de las investigaciones y teorías posteriores. Este se enmarca en el modelo innatista de Chomsky (1965), en un periodo caracterizado por la ya superación del conductismo de Skinner (1957), gracias a las aportaciones del análisis de errores y de la interlengua. El innatismo aboga por considerar el lenguaje como otra de las funciones biológicas del ser humano, es decir, es innato y autónomo, como una estructura preprogramada. El concepto básico es el de *gramática universal* que permite el desarrollo del lenguaje a través del *dispositivo de adquisición del lenguaje*. Este se activa una vez que percibe la interacción con el entorno. En otras palabras, el lenguaje se adquiere mediante un proceso de construcción creativa y no de formación de hábitos (Pastor, 2004).

La teoría del monitor inicia con una primera distinción que hace Krashen (1983) sobre los conceptos de *adquisición* y *aprendizaje*, aspecto abordado también por Halliday, Intosh y Strevens (1964) tiempo antes. Mediante su intención de averiguar si existe alguna interrelación entre los dos procesos, logra encontrar dos definiciones claramente contrapuestas. Según el investigador, por *adquisición* se entiende el proceso inconsciente y contingente que se produce en situaciones informales en las que prevalece la necesidad vital de comunicación. Además, se basa en un conocimiento implícito de las reglas lingüísticas. El proceso de *aprendizaje*, sin embargo, se realiza de forma consciente, preconcebida y reflexiva, por medio del estudio o de la experiencia, en un contexto formal y controlado, por lo que el conocimiento de las reglas ya es explícito. Eso es lo que él llama *monitor* y se refiere al control que todo hablante no nativo desenvuelve sobre el sistema de la lengua. Para explicar mejor su punto de vista, se puede comprender que la L1 se “adquiere” mientras que la LE se “aprende”. Por este motivo, el psicolingüista afirma que el aprendizaje no conduce a la adquisición y que, además, este depende también de la atención al significado, de la actitud lingüística y del factor afectivo. Esta teoría la aplica en el trabajo que realiza con Terrell (1983) que versa sobre el método natural del que se habla en el segundo capítulo de esta parte teórica.

Al tener en cuenta que esta primera versión ofrece más información sobre cómo se realiza la producción en una L2/LE, Krashen (1985) la ha ampliado a lo largo de los años bajo el nombre de la *Teoría del Monitor estándar ampliada* (Pastor, 2004). Esta versa sobre la existencia de cinco hipótesis: la hipótesis de la adquisición y aprendizaje, del orden natural, de

la monitorización, del input y del filtro afectivo. Siguiendo a esta autora, se pasa a la explicación de cada una. En lo relativo a la primera hipótesis ya se ha establecido que la principal diferencia entre los dos procesos consiste en el carácter consciente o inconsciente que se tiene al aprender una lengua. La *hipótesis del orden natural* intenta sostener la idea de que las reglas y los elementos lingüísticos se adquieren en un cierto orden, de ahí que es importante que los programas de estudio de la L2/LE se adapten a este. Con todo esto, Garrote (2019) comenta que tal aspecto no se ha corroborado de manera experimental. La *hipótesis del monitor/de la monitorización* se refiere a lo aprendido que actúa como monitor o editor de lo adquirido, si se dan las condiciones necesarias, es decir, si se ofrece tiempo para procesar y reflexionar, si se permite conocer las reglas de manera explícita o si se insiste en el aspecto formal, entre otras cosas. La hipótesis del *input* establece que el aprendizaje se realiza cuando el aprendiente está expuesto a un input comprensible y escasamente por encima de su nivel, es decir, a un nivel un poco más elevado (input+1). En caso contrario, si el input está al mismo nivel o por debajo, no se produce la adquisición. Obviamente, si está muy por encima, aparecen las dificultades. La *hipótesis del filtro afectivo* subraya que aspectos como la motivación, la vergüenza de expresarse en una L2/LE, el grado de ansiedad, la timidez o la falta de autoestima pueden dificultar la adquisición si no se cuidan. En otros términos, para que se produzca la adquisición, son necesarias unas condiciones psicológicas de índole positiva.

Como se ha mencionado en un principio, las ideas de Krashen no logran convencer del todo y esto hace que existan muchas incógnitas. Santiago-Guervós y Fernández (2017) informan sobre la gran cantidad de críticas que aparecen debido a la falta de explicaciones muy claras en cuanto a cada una de las hipótesis planteadas. Investigadores como McLaughlin (1987), Bialystok (1978) o Long (2000) se encuentran entre los primeros en reformular lo expuesto por Krashen. Al referirse a los conceptos de adquisición y aprendizaje, McLaughlin (1987) distingue entre procesos controlados y procesos automáticos, memoria a largo plazo y a corto plazo. Este asocia la adquisición con los procesos mentales automáticos, con el conocimiento implícito del sistema lingüístico y con la memoria a largo plazo. El aprendizaje lo relaciona con los procesos no automáticos, con el conocimiento explícito y con la memoria a corto plazo. Bialystok (1978), por su parte, da un paso más y explica las diferencias que se dan en la producción. Este autor habla del input, del conocimiento y del output, además que insiste en la importancia de usar estrategias de aprendizaje para desarrollar la autonomía y la responsabilidad del aprendiz. Long (2000) se centra más en la atención a la forma, es decir, en los aspectos lingüísticos como elementos esenciales en el progreso del aprendizaje. En el campo de estas reformulaciones, se menciona también a Manchón (1987) quien apunta tres

variables fundamentales para diferenciar entre los dos procesos: cómo (de manera espontánea o dirigida), cuándo (la edad de 3-4 años es criterio de división) y dónde (contexto natural o formal). A su vez, Martín Peris (1998) apoya la distinción entre los dos conceptos y distingue claramente entre el conocimiento declarativo al que lleva el aprendizaje y el procedimental de la adquisición. A pesar de todas estas críticas y reformulaciones, queda claro el importante aporte de Krashen para el aprendizaje de las lenguas y su teoría puede constituir un punto de referencia.

A raíz de la problemática adquisición-aprendizaje, Pastor (2004) apunta que desde una perspectiva más actual se habla de la *hipótesis de la interfaz* o de la *interrelación* que es más flexible en la percepción de los dos conceptos. Esta hipótesis parte de los múltiples casos de personas que muestran mucha fluidez en una lengua adicional a pesar de no haberla estudiado de manera formal. De ahí que se entiende que la adquisición y el aprendizaje ya no se perciben como procesos independientes y la información “aprendida” sí puede convertirse en “adquirida” a través de una práctica formal y funcional. Además, en investigaciones más actuales como las de Andión, González y San Mateo (2020), Chireac (2012), Garrote (2019) o Santiago-Guervós y Fernández (2017), también se reconoce esta interacción debido a la existencia de múltiples factores internos y externos que intervienen en ambos procesos.

A la luz de lo expuesto anteriormente, se comparte la reflexión de Lorenzo (2004) quien opina que desde un punto de vista cognitivo la distinción entre adquisición y aprendizaje es ya innecesaria. Si en el caso de la adquisición de una L2 esta puede llegar a convertirse en una lengua de identificación, en el del aprendizaje de una LE esta sirve como lengua de comunicación. De esta forma, se llega a veces a una relación de conflicto con la L1 en el primer caso, pero en el segundo la relación ya es complementaria y simbiótica.

Al consultar el *DTCELE* (Martín Peris, 2008), se observa una interrelación entre los dos procesos basada en lo consciente-inconsciente. La *adquisición* se define como “el conjunto de procesos inconscientes mediante los cuales el aprendiente desarrolla la capacidad de utilizar estructuras y formas lingüísticas en una lengua segunda para la comunicación” (párrafo 2) mientras que el *aprendizaje* se reconoce como “el conjunto de procesos conscientes e inconscientes mediante los cuales el aprendiente alcanza un determinado nivel de competencia en una lengua segunda” (párrafo 1).

Al considerar lo anteriormente expuesto, se opta por utilizar a lo largo de esta tesis el término “aprendizaje” porque la investigación se lleva a cabo en el contexto formal, con estudiantes rumanos y según una de las hipótesis planteadas, la mayoría encuentran dificultades en su proceso de aprendizaje del español. Por lo tanto, no se puede hablar de un sistema

adquirido si se toma como referencia las definiciones del *DTCELE* (Martín Peris, 2008), ni tampoco de un contexto de inmersión. Asimismo, como la investigación se enfoca en un entorno formal y controlado por el docente, y se elaboran propuestas comunicativas e innovadoras para mejorar la situación de la enseñanza en el aula, se considera más apropiado referirse al “aprendizaje”. No obstante, en los capítulos teóricos vinculados a temas generales los conceptos se utilizan indistintamente.

1.2. Análisis contrastivo

De manera paralela a la evolución de los métodos se han desarrollado diferentes tipos de análisis de datos, entre los cuales, el análisis contrastivo (en adelante AC). Ante la preocupación existente en los años 40 por el origen de los errores en el aprendizaje de lenguas y ante la importancia que se le daba a la L1, aparece el AC mencionado por primera vez en los trabajos de Fries (1945), Weinreich (1953) y Lado (1957). Estos investigadores se preocupan por hallar diferencias y similitudes entre la L1 y la L2/LE a fin de descubrir posibles causas de las dificultades que se producen en el aprendizaje. En tal sentido, el AC parte de la idea de que la distancia lingüística entre la L1 de los aprendientes y la lengua meta es determinante para las dificultades en el aprendizaje (Gelormini, 2022). En palabras de Fernández González (1995), uno de los investigadores interesados en el tema, lo que se intenta es evidenciar “las diferencias cuantitativas entre los sistemas lingüísticos” (p. 6).

Se precisa que el AC se enmarca en el periodo estructuralista caracterizado por la evitación de los errores, al basarse en prácticas como la imitación y la repetición de estructuras. Igualmente, plantea una nueva perspectiva de influencia conductista basada en la imitación recordada y la relación estímulo-respuesta. En este contexto, la transferencia cobra relevancia en el aprendizaje de una lengua. Al inicio se parte de la premisa de que una transferencia positiva se da cuando la distancia lingüística es menor y la negativa, conocida también como interferencia, cuando los rasgos entre las dos lenguas son muy diferentes. En el caso que se analiza, el rumano y el español, al ser lenguas románicas, comparten muchos de los rasgos lingüísticos, por lo tanto, se apostaría más por una transferencia positiva. Sin embargo, esto no es así y Corder (1992) desmiente esta hipótesis al argumentar que la distancia lingüística es algo empírico y objetivo mientras que las dificultades en el aprendizaje son de índole psicolingüística, es decir, más subjetivas.

No obstante, el AC representa una etapa importante en la preocupación por las dificultades del discente y tiene su aporte, según lo evidencia Fernández González (1995):

[...] el análisis contrastivo es un auxiliar básico en la comprensión de los procesos de adquisición de una segunda lengua. No podemos entender el papel de la lengua materna de una manera tan restrictiva y excluyente como la entendieron los lingüistas de los años cincuenta, pero tampoco podemos descartarlo tan radicalmente como sucedió en los años setenta. La lengua materna es un factor más, integrado en un conjunto de variables de muy diverso tipo y cuyos efectos van más allá de la detección del error. (p. 18)

Hoy en día, el AC es un modelo de investigación muy útil en el aula de lenguas, puesto que permite predecir, explicar y diagnosticar los errores y las dificultades del alumnado. De esta manera, según recomiendan Arcos (2009), Chireac (2012) y Santiago-Guervós y Fernández (2017), el docente puede preparar materiales y actividades adecuados para sus aprendices. Por lo tanto, se trata más bien de elaborar un modelo de gramática contrastiva que establezca una jerarquía en lo que se refiere a los grados de dificultad. Pastor (2004) alude al hecho de que, una vez identificados los errores, el docente puede intentar evitarlos.

En lo que se refiere a las críticas, se habla principalmente de la falta de comprobación empírica o de las diferentes fuentes de los errores, no solamente provenientes de la L1 (Arcos, 2009; Manchón, 1980). Por este motivo, en los años 60 el AC conoce un declive y es cuando surge una nueva corriente, el análisis de errores, que representa una continuación de esta hipótesis, pero esta vez el foco se da en otro tipo de errores.

1.3. Análisis de errores

En el intento de analizar, clasificar, explicar y corregir los errores que cometen los aprendices con diferentes L1 se desarrolla el enfoque conocido como *análisis de errores* (en adelante AE) que representa una nueva etapa en la metodología de enseñanza de las lenguas. El AE surge a finales de los años 60 y tiene como base la teoría innatista de Chomsky (1965), pero también las teorías cognitivas y las mentalistas. Asimismo, corresponde a los primeros planteamientos del enfoque comunicativo. Lo que propulsa su evolución es el trabajo de Corder (1967), *The significance of Learning Errors*, que trata sobre los errores en el aprendizaje de una L2/LE. A diferencia del AC que reconoce la L1 como la causa de las dificultades, el AE cambia de estrategia y se propone analizarlas directamente de las producciones del aprendiente a fin de encontrar sus causas. De esta forma, esta nueva alternativa pone la L1 a un segundo

plano e incide únicamente en las producciones reales del aprendiente, tanto orales como escritas (Chireac, 2012). Es así, pues, como se descubren otras causas de los errores, como la práctica docente, el uso de ciertas estrategias de aprendizaje, etc.

El cambio que se da con esta nueva perspectiva es que el error ya no es visto como algo negativo como sucedía con el método gramatical o los estructurales, sino que representa algo positivo para el aprendizaje, es una muestra de que se está aprendiendo. Al valorizar el error, se distinguen varios tipos como los *interlinguales* (causados por las interferencias con la L1 u otras LE) y los *intralinguales* (causados por sobregeneralizaciones en la L2, simplificaciones, etc.), según un criterio etiológico (Pastor, 2004). Conforme al criterio lingüístico, existen errores de todo tipo, fonéticos, morfosintácticos, semánticos, de yuxtaposición o de adición/emisión. Igualmente, se hallan errores comunicativos como la mala interpretación del mensaje en una interacción o de índole más pragmática o cultural relacionados con la adecuación y pertinencia. Al tener en cuenta esta taxonomía, Corder (1967) recomienda primero identificar los errores directamente en su contexto, clasificarlos, describirlos, intentar encontrar la causa y después buscar soluciones.

Arcos (2009), Chireac (2012) así como Santos (1993), entre otros, reconocen la contribución de la AE en la lingüística aplicada y la gran virtud de este modelo, puesto que ayuda al docente a repensar su práctica, a reflexionar sobre las dificultades del alumnado y de esta manera, adaptar su metodología. Además, este permite categorizar los errores según el nivel de aprendizaje. Entre las aportaciones del AE destacan también el concepto de interlengua que se analiza en el siguiente subcapítulo y el de fosilización. Este segundo se refiere a esos errores que permanecen en el proceso de aprendizaje del estudiante (Baralo, 1996) como, por ejemplo, el acento extranjero del que habla Pastor (2004). En este sentido, Blanco (2002) y Chireac (2012) advierten sobre la necesidad del docente de tener formación para saber qué corregir, cómo y cuándo.

Una crítica general que ha llevado a la aparición de otro modelo de investigación es que el AE analiza solamente los errores del aprendiz, es decir, lo que hace mal y no toma en consideración el conjunto de sus producciones, lo que hace bien (Larsen-Freeman y Long, 1994). Igualmente, hay muchos más estudios transversales que longitudinales. Una reflexión relevante en este sentido es la de Corder (1981):

[...] el Análisis de Errores no puede evidenciar un modelo de competencia comunicativa clara y comprensible para el aprendiz; no nos permite predecir cómo se

enfrentará un tal aprendiz con las dificultades en una situación de uso de lengua, aunque puede informarnos cómo el aprendiz se desenvolverá en una situación de adquisición de lenguaje. (p. 54)

En palabras de Peixoto (2019) o Santos (1993), en el AE se subraya más bien una confusión entre explicación y descripción.

En el clima de estas críticas surgen el *análisis de la actuación* que parte de una valoración global de lo que el aprendiente hace y dice en una lengua y diferentes estudios en cuanto a las *estrategias de aprendizaje*. Investigadores como Fernández López (2004), O'Malley y Chamot (1990), Oxford (2001) o Terrell (1977) muestran interés en este segundo tema y recalcan su importancia en el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad del aprendiz, además que permite conocer mejor al estudiante para ayudarlo en su proceso de aprendizaje. Las investigaciones en el campo continúan con el *análisis del discurso* que se centra en analizar la relación del input recibido y el desarrollo de la interlengua, o el estudio de las *estrategias comunicativas* (Pastor, 2004).

1.4. Interlengua

Otra línea de investigación es la de los estudios de interlengua (en adelante IL) que se abre en la década de los años 60 como una continuación del AC y del AE ya mencionados. El concepto de IL conoce otras denominaciones como las de *lengua intermedia*, *interlenguaje* o teoría de las *variedades del aprendiz* y es acuñado por Selinker (1972). Según el lingüista, la IL se relaciona con el sistema lingüístico no nativo que se presenta como entidad propia frente a la L1/L2/LE, pero a la vez, es una línea de continuidad entre ellas (Pastor, 2004). Mantiene nexos con las teorías cognitivas y aporta datos importantes para la teoría psicolingüística del aprendizaje de L2/LE. Respecto a la evolución de los métodos de enseñanza, el periodo de desarrollo de la IL corresponde al enfoque humanístico y al comunicativo (Peixoto, 2019), que se tratan en el segundo capítulo de este trabajo de investigación.

Una definición más exhaustiva la ofrece Santos (1993) quien insiste en la creatividad que caracteriza la IL:

La interlengua es el sistema lingüístico del estudio de una L2, que media entre la lengua nativa (L1) y la lengua meta (L2), cuya complejidad se va incrementando en un proceso

creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por las nuevas estructuras y vocabulario que el alumno adquiere. (p. 128)

Baralo (2004) coincide con Santos (1993) y añade que la IL no debe entenderse como una mezcla entre los sistemas de la L1 y L2/LE, sino que esta es autónoma, ya que tiene sus reglas específicas. Definiciones y reformulaciones más actuales ofrecen investigadores como Chireac (2012) quien añade información más detallada sobre las prácticas que emprende el discente y que caracteriza la IL: “El hablante crea sus propias reglas, las pone en práctica, verificando consciente o inconscientemente si la regla establecida por él es exacta o incorrecta” (p. 111). Bourguignon de Araujo (2007) explica la IL en términos muy sencillos y la asocia con sintagmas como “tomar una fotografía de cada etapa” (concepción sincrónica) y “realizar el vídeo del proceso de adquisición de la L1” (concepción diacrónica).

En otros términos, la IL es un sistema personal e interiorizado al hablante y Garrote (2019) la nombra variedad propia. Además, dicha autora recalca las sucesivas etapas que la caracteriza calificadas como complejas, dinámicas y transitorias. Los errores son vistos como algo positivo y se consideran a la hora de analizar las producciones del aprendiz. Otras características son la *sistematicidad* (diferencia de la L1); la *simplificación* en la lengua, sin vocabulario extendido y sin usar formas irregulares; la *transferencia* (usar reglas de la L1 en la L2); la *hipergeneralización* (costumbre de generalizar las reglas aprendidas); la *fosilización* (perduración de ciertos aspectos lingüísticos de la L1 en la L2); la *permeabilidad* (permite el reajuste de todo el sistema de conocimientos) y la *variabilidad* (las actuaciones del aprendiz dependen del contexto) (Blanco, 2002; Chireac, 2012; Martín Peris, 1998). Griffin (2005) añade las estrategias de aprendizaje y las de comunicación que suelen emplearse a fin de asimilar el input de la mejor manera.

En cuanto a las críticas, Santos (1993) habla de la escasez de estudios empíricos al respecto y Fernández López (1997) apunta el hecho de insistir más en los errores y no ofrecer una definición completa de la IL. De todas formas, la IL tiene una contribución sustancial en el aprendizaje centrado en el discente y ofrece información valiosa sobre los procesos por los que este pasa en su proceso de aprendizaje (Pastor, 2004; Peixoto, 2019).

Las investigaciones realizadas en el campo del AC, AE y de la IL se basan en estudios teóricos y también experimentales. Para ejemplificar, Galán (1994), así como Ramírez y Díaz (1995) tienen publicaciones significativas sobre el contexto francés o italiano que destacan el AC y el AE como estrategias útiles para evaluar y mejorar el nivel de aprendizaje. En las

investigaciones muy actuales, resaltan Fondo y Gago (2022), Rodríguez-García (2022), así como Merziq (2022) quienes aprovechan estas corrientes en el aula de estudiantes de diferentes nacionalidades, como checos, lusohablantes o egipcios, para evidenciar sus múltiples beneficios. Entre otras cuestiones, recalcan el potencial pedagógico para la formación de los futuros docentes de español lengua extranjera (en adelante ELE), especialmente de los no nativos, el hecho de ser herramienta de ayuda en la corrección de los errores o recurso útil para la reflexión lingüística y docente. Los estudios parten del análisis de diferentes corpus, tanto orales como escritos para analizar los diferentes tipos de errores y de esta manera encontrar datos sobre las dificultades específicas del alumnado debido a su L1.

1.5. Actores del proceso de enseñanza-aprendizaje de L2/LE

Muchas veces en búsqueda del “método perfecto” o de los recursos adecuados para la enseñanza se dejan a un lado dos aspectos esenciales: los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, que son el docente y el discente. Al fin y al cabo, las características de estos influyen en el acto educativo y lo conducen en cierta dirección (Sánchez Pérez, 2004).

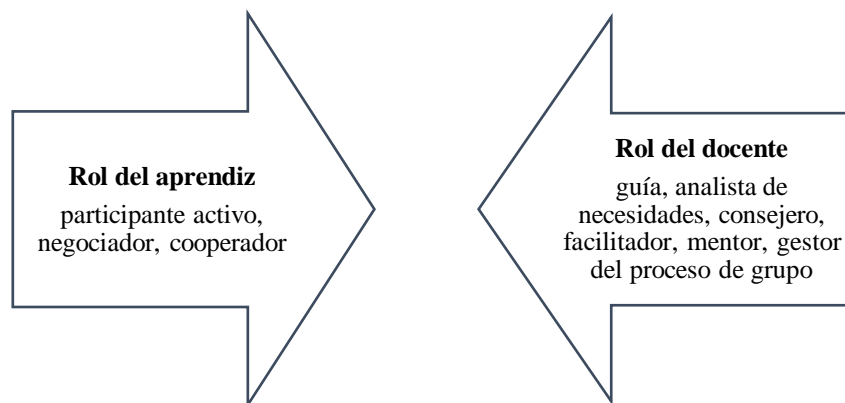
Como se puede observar en el capítulo 2 dedicado a la metodología de enseñanza, con la aparición del enfoque comunicativo en los años 70 se inicia un cambio de paradigma. Si en el aula basada en métodos más tradicionales, el docente era protagonista y representaba la principal fuente de información, con el enfoque comunicativo la enseñanza se dirige hacia otra dirección. Conseguir la competencia comunicativa, objetivo de este nuevo enfoque, es posible solamente si el protagonismo en el aula lo tiene el aprendiz, tal y como se advierte a partir de la aparición del Nivel Umbral (Slagter, 1979). Así pues, los roles del docente e implícitamente del discente se modifican.

En este nuevo marco de la enseñanza, el aprendiente tiene un rol activo y se convierte en un negociador “entre él mismo, el proceso de aprendizaje y el propósito del aprendizaje”, como lo mencionan Breen y Candlin (1980, p. 110). Además, su aprendizaje se vuelve cooperativo, puesto que se insiste en el trabajo en parejas o en grupos. Investigadores conocidos en el campo, como Richards y Rodgers (2003) opinan que esto facilita una mayor cantidad de input proveniente tanto del docente como de los compañeros. De esta manera, el fracaso o el éxito se convierten en algo compartido.

Por su parte, el docente se vuelve un guía y se dedica a controlar la situación de la enseñanza en el aula y a facilitar la comunicación entre los estudiantes, entre otras cosas. De esta manera, cumple con tres roles fundamentales, según indican Díaz-Corrájeo (1996), así

como Richards y Rodgers (2003): *analista de necesidades lingüísticas y comunicativas* del alumnado, *consejero, facilitador y mentor* para asegurar la comunicación efectiva y *gestor del proceso de grupo* para facilitar las oportunidades de comunicación. Los nuevos roles de los dos actores se evidencian en la Figura 1.

Figura 1. Los roles del docente y del aprendiente en el aula comunicativa



En la era digital, Durán Chinchilla, García y Rosado (2021), Rizo (2020) así como Viñals Blanco y Cuenca (2016) añaden la importancia de que el docente sea también *tutor y ayudante* del alumnado y además *experto en instrucción* para darle las herramientas necesarias para adaptarse a los nuevos escenarios educativos. Al estudiante se le exige ser *autónomo, comunicador* y tener *capacidad de autogestión y de trabajo en equipo*, entre otras habilidades.

1.5.1. El docente de lenguas y su rol en el aula

Tal y como se ha señalado, la evolución metodológica en la enseñanza de lenguas ha tenido consecuencia en lo que concierne el rol del docente. Si antes este adoptaba una posición frontal y se centraba exclusivamente en la lengua, con el cambio hacia un enfoque centrado en el alumno, el docente debe repensar su actuación y adoptar otros roles. A raíz de estos cambios, este se convierte también en foco de atención y su necesidad de formación se vuelve indispensable, según reitera Pastor (2004) a inicio de este siglo al citar a Martín Peris (1998):

El gran giro que se está produciendo apunta a la concepción del profesor como el primer responsable de la creación, explotación y aprovechamiento de ocasiones de aprendizaje, así como de las condiciones óptimas para su desarrollo. En este sentido, lo que caracteriza a un buen profesor es su capacidad para entender la naturaleza del aprendizaje y los procesos por los que pasan sus alumnos. (p. 283)

Este cambio y esta nueva visión se reflejan en las palabras de Humboldt (1836) recogidas más tarde por Corder (1967): “no podemos enseñar una lengua, sino que solo podemos crear las condiciones en las que se desarrolle de forma propia y espontánea en la mente” (p. 40).

La aparición del enfoque comunicativo tiene consecuencias directas en el cambio de rol del docente por muchas razones, según explica Pastor (2004): el foco en la interacción en la lengua meta, las múltiples investigaciones en torno al discurso, los usos lingüísticos idiosincrásicos o el contexto de aprendizaje, el interés por lograr la autonomía en el aprendizaje, la nueva perspectiva sobre el tratamiento del error o la importancia que se le da a la motivación. Si antes el docente se centraba en la enseñanza, en transmitir mucha información desde punto de vista cuantitativo, ahora este debe centrarse en el aprendizaje para lograr que su alumnado aprenda (Galera y Galera, 2000).

A la vista de este nuevo paradigma, el docente cumple con varios roles, a juzgar por la opinión de investigadores como Díaz-Corrales (1996), Galera y Galera (2000), Martín Peris (1992, 1993), Richards y Rodgers (2003) o Zárate (2002), el de *guía, promotor, facilitador y coordinador del aprendizaje*. Además, al ser el que elige los materiales, organiza las actividades, distribuye el tiempo, ofrece la información y aclara los malentendidos, cumple también con el rol de *organizador, controlador, informador y modelo* de lenguaje.

En el clima digital actual, la labor del docente es más importante que nunca, puesto que ya no se espera únicamente que el estudiante aprenda, sino que desarrolle también una serie de competencias transversales, como el trabajo en equipo, el pensamiento crítico o el emprendimiento. Por lo tanto, ofrecer guía, apoyo y tener una actitud de indagación permanente es fundamental (Viñals Blanco y Cuenca, 2016). Esto evidencia la reflexión de Area (2016), que el docente vive en tiempos de transformación.

Por encima de todos estos roles, el docente se vale de métodos y estrategias de enseñanza que representan su manera de entender el acto docente y su filosofía sobre el aprendizaje. Así, transmite información sobre sus creencias, formaciones, vivencias, motivaciones y actitudes (Méndez, 2016). En este sentido, hoy en día se habla continuamente de la necesidad de tener docentes bien formados, que puedan realizar con éxito su desempeño en el aula, que sean creativos y motivados y se podría proseguir la lista. Desde este punto de vista, el docente es un ser condicionado de entrada y esto se refleja también en el *MCER* (Consejo de Europa, 2002) que apunta una lista entera de creencias y expectativas:

A los profesores generalmente se les pide que respeten las orientaciones oficiales, que utilicen manuales y materiales didácticos (que ellos pueden estar o no en situación de analizar, evaluar, seleccionar y poner en práctica). Se les pide también que elaboren y lleven a cabo pruebas y que preparen a los alumnos para los exámenes. Los profesores tienen que tomar decisiones en todo momento respecto a las actividades en el aula, que pueden preparar de antemano en forma de esbozo, pero que deben adaptar con flexibilidad en función de las respuestas de los alumnos. De ellos se espera que realicen un seguimiento del progreso de los alumnos y que encuentren el modo de que los alumnos reconozcan, analicen y superen sus problemas de aprendizaje, y puedan desarrollar sus capacidades individuales a la hora de aprender. (pp. 139-140)

Los verbos de obligación empleados en esta cita: *se les pide que, tienen que, deben, se espera que realicen*, etc. definen el carácter imperante del rol que desempeña el docente, según Alonso-Zarza (2014). Cabe preguntarse, sin embargo, si es posible que este pueda cumplir con todas estas expectativas y cómo. Una palabra resumiría toda esta lista y es la palabra “competente”. Según el *Diccionario de la lengua española (DLE)* (Real Academia Española, RAE, s.f., definición 2), este adjetivo se refiere a una persona o a una entidad que tiene competencia, y por tenerla, le corresponde hacer algo. Estaire y Fernández (2012) dedican un libro entero a la competencia docente y empiezan por definir a una persona competente como:

[...] es capaz de llevar a cabo tareas en situaciones concretas- de trabajo, de estudio, de desarrollo personal- de manera eficaz, aplicando para ello de forma adecuada, flexible y creativa *habilidades, conocimientos, estrategias y actitudes* e integrando ese saber y saber hacer en su saber ser, saber estar y saber aprender. (p. 14)

Esta definición evidencia todas las creencias y expectativas mencionadas anteriormente por el *MCER*. Además, destaca tres aspectos fundamentales: conocimientos, habilidades y actitudes. En las investigaciones de Verdía (2011), M. Pizarro (2013), Estaire y Fernández (2012), e incluso del *MCER* (Consejo de Europa, 2002), se representan los *saberes* que definen la competencia del docente de lenguas:

- *Saber: conocimientos lingüísticos* sobre el sistema formal de la lengua, la cultura y la sociedad, y el entorno en el que se desarrolla el aprendizaje y *didácticos* relacionados con las teorías de enseñanza-aprendizaje.

- *Saber hacer: habilidades docentes* para la gestión del aula, planificación, elaboración, evaluación, etc. y *de comunicación* para transmitir conocimientos, habilidades interculturales.
- *Saber ser: actitudes de colaboración y de respeto* hacia todo lo que implica su labor docente.
- *Saber aprender: capacidad de aprender y formarse* continuamente, de investigar y seguir desarrollarse profesionalmente, de tener actitud crítica y abierta hacia la novedad.

Dicho de otro modo, lo que se espera del profesorado es que pueda adaptar todo lo que sabe y lo que ha aprendido a una situación concreta que es el aula, que reflexione y que tenga discernimiento para realizar el acto docente con éxito. Esto coloca la teoría y la práctica en una relación de complementariedad, a pesar de que a veces estas se presenten en puntos extremos, según Sánchez Pérez (1997). Tal costumbre se debe a la *alienación profesional*, es decir, a una formación superficial en cuanto a los fundamentos teóricos de la enseñanza o a la no asunción de manera consciente de todo lo que implica ser docente (Álvarez-Álvarez, 2012). Cuando algo no funciona bien en el aula, el docente debe reflexionar en los porqués para encontrar la causa y en el cómo para encontrar soluciones adecuadas. Esta reflexión no se lograría si el docente no tuviera una base teórica consistente. Y si se tiene en cuenta que el enfoque por competencias está muy presente dentro del ámbito educativo, queda claro que se necesitan docentes muy actualizados (Naranjo, Celis y Blandón, 2017).

1.5.1.1. Las competencias clave del docente actual de lenguas

Sobre las características y competencias del docente de lenguas se ha escrito mucho. Según Martín Peris (2009), el perfil del profesorado tiene tres aspectos fundamentales: la formación previa, la actuación en el aula y la personalidad. Por su parte, Fernández González (2019) engloba estos en tres estructuras: el profesor a solas, el profesor en el aula y el profesor como alumno. Además, existen dos documentos relevantes, ambos pertenecientes al Instituto Cervantes (2011, 2018) que logran dibujar el retrato del docente ideal. El primero es un estudio realizado con profesorado y alumnado del Instituto Cervantes sobre lo que significa ser un buen docente de español. Este revela aspectos muy relevantes como la importancia de las cualidades humanas por encima de las metodológicas. Además, insiste en los conocimientos de lengua y cultura que debería tener cualquier docente de lenguas. En base a este, posteriormente se publica un documento que establece las ocho competencias clave del profesorado de lenguas (véase la Figura 2). No se procederá a un análisis exhaustivo de estas, puesto que están disponibles en

línea para cualquier persona interesada¹, pero sí se insistirá en tres de ellas que desde nuestro punto de vista son objeto de mucho interés para las investigaciones actuales: la competencia intercultural, la emocional y la digital.

Figura 2. Competencias clave del profesorado de lenguas



Nota: La figura representa las ocho competencias clave de cualquier docente de lenguas.

Fuente: Instituto Cervantes (2018).

La competencia intercultural

En un mundo globalizado y en medio de tanta diversidad cultural, la competencia intercultural suele ser un requisito para cualquier individuo. Esto se aplica también al docente porque para ayudar al alumnado a conocer, comprender y aceptar las culturas del entorno e implícitamente la de la L2/LE que aprende, hace falta que este desarrolle primero su competencia intercultural. Hacer educación intercultural en el aula se enmarca en el enfoque inclusivo que busca el cambio y la creación de una comunidad de aprendizaje (Soriano y Peñalva, 2015).

Antes de proseguir con la definición de la competencia intercultural, hace falta vislumbrar entre el concepto de “interculturalidad” y el de “multiculturalidad”. Níkleva (2019) define el primero dentro del campo general de la enseñanza como un tipo de actitud que apoya el desarrollo de valores sociales entre distintas culturas. Adaptado al ámbito de la enseñanza

¹ Se pueden consultar en línea en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf

de lenguas, la investigadora lo reconoce como un enfoque cultural que supone entender la lengua y la cultura del otro. Santiago-Guervós y Fernández (2017) reconocen esto como una fluidez cultural que tiene como base una empatía elemental. El segundo término tiene que ver con la convivencia de diferentes culturas en la misma sociedad.

En lo que respecta a la competencia intercultural, es muy indicada la definición completa de Meyer (1991) citado en Rey Arranz (2017):

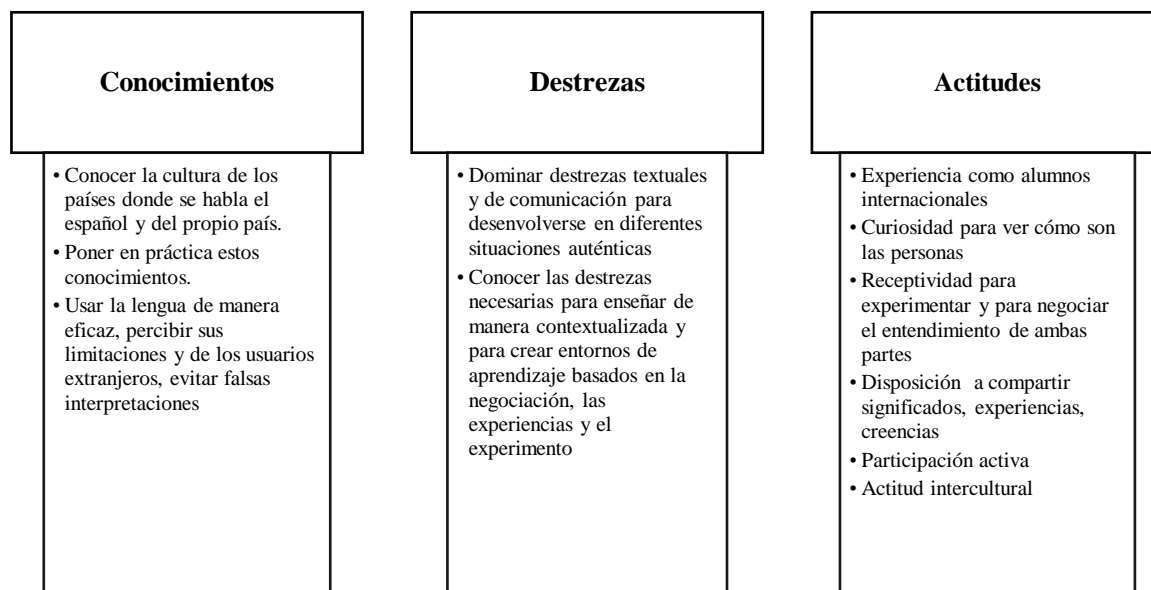
[...] como parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. La adecuación y la flexibilidad implican poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la cultura propia y la extranjera y la habilidad de solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias. La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y de ayudar a otras personas a estabilizar la suya. (p. 70)

Por lo tanto, para convertir a los aprendices en mediadores culturales, el docente también ha de ser un mediador a fin de percibir los posibles conflictos y ser capaz de resolverlos. Todo esto se recoge en algunas competencias específicas establecidas por el Instituto Cervantes (2018):

- Desarrollar la propia competencia intercultural
- Adaptarse a las culturas del entorno
- Promover el diálogo intercultural
- Ayudar al alumnado en el desarrollo de la propia competencia intercultural.

En este sentido, Peñalva y Leiva (2019) insisten en la importancia de la formación para conocer y entender los contenidos interculturales y desarrollar una visión crítica sobre ello. Edelhoff (1987) citado en Rey Arranz (2017) se sitúa en el ámbito de ELE y ofrece información más precisa sobre algunos conocimientos, destrezas y actitudes que deben tener el profesorado para adoptar una enseñanza intercultural (Figura 3).

Figura 3. Conocimientos, destrezas y actitudes que debe poseer el docente de ELE para una enseñanza intercultural



Nota: Los conocimientos, destrezas y actitudes que integran la competencia cultural. Fuente: Edelhoff (1987) citado en Rey Arranz (2017).

Vilà (2002) resume todos estos en tres tipos de habilidades: cognitivas (conocer la cultura propia y la de los demás), afectivas (controlar las actitudes negativas y emitir las positivas) y comportamentales (adaptar el comportamiento a la situación y contexto). Esto supone la implicación de varias disciplinas como la lingüística y sociolingüística, la psicología, la antropología o la filosofía (Rico, 2005).

En cuanto a la competencia intercultural y lo importante que es conocer las características de las demás culturas, cabe destacar la importancia de estudiar cultura en el aula de lenguas. Para llegar a tener una competencia comunicativa en cierta lengua, es esencial también estudiar el componente sociocultural que está incluido en el “saber hacer” del que se habla en el *MCER* (Consejo de Europa, 2002) y en la dimensión del hablante intercultural precisada en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2004) (en adelante *PCIC*). En este sentido, la lengua y la cultura se perciben como un todo y Níkleva (2019) recalca este aspecto en su reflexión sobre lo que supone usar una lengua: “conocer sus referentes culturales, (...) saber hacer y saber ser, saber comportarse y saber interpretar el comportamiento de los demás” (p. 211). En caso contrario, se produce el fenómeno del *choque cultural* que se refiere a diferentes tipos de reacciones de los aprendices frente a la nueva cultura: ansiedad, miedo,

conflicto cognitivo o inseguridad. De ahí, lo fundamental que es para el docente conseguir superar este fenómeno y asumir la diversidad cultural.

La competencia emocional

Las emociones están presentes en nuestras vidas desde que nacemos y juegan un papel relevante en la construcción de nuestra personalidad e interacción social. Vivimos las emociones en cualquier espacio y tiempo, con la familia, con los amigos, con nuestro entorno, con nuestros iguales, con nuestra escuela, con nuestros educadores, etc. Por lo que la escuela es un ámbito más de conocimiento y de experiencias en el que se desarrollan las emociones. Educar significa contemplar el desarrollo integral de las personas, desarrollar las capacidades tanto cognitivas, físicas, lingüísticas, morales como afectivos y emocionales (López Cassà, 2005, p. 153).

Se considera fundamental esta reflexión de López Cassà, ya que evidencia la existencia de las emociones en todos los ámbitos de la vida y subraya su importancia para un desarrollo integral. Si hace tiempo lo emocional estaba desconectado de lo cognitivo y la educación emocional se consideraba una labor delicada (Ortega y Del Rey, 2004), con el surgimiento del constructivismo y de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983) se ha empezado a hablar más sobre el rol de las emociones dentro del aula. Existen múltiples estudios en torno a las emociones, a la competencia e inteligencia emocional que inciden en su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en diferentes niveles educativos (Arnold y Foncubierta, 2019; Gardner, 2005; López González y Oriol-Granado, 2016; Lorente, Ramos y Pérez, 2016; Mórtigo y Rincón, 2018).

En lo que se refiere al docente, son múltiples los casos de conflictos y violencia escolar, de estrés o síndrome del quemado (en inglés *burnout*) o incluso, de bajas laborales. A razón de estas, la convivencia en la escuela puede resultar negativa, lo que evidentemente afecta la calidad de la enseñanza. Jares (2006) reconoce algunas causas como las carencias formativas del profesorado y del alumnado en cuanto a la resolución de los conflictos, los problemas de organización democrática de los centros educativos o la consideración de los docentes como simples transmisores de conocimientos. Esto junto con la gran demanda de trabajo, la falta de recursos, la actitud negativa ante el trabajo, la falta de competencia emocional o la evaluación negativa que a veces recibe el profesorado llevan fácilmente al agotamiento emocional (Mérida y Extremera, 2017). A todo esto, se le añaden la ansiedad, la frustración, la depresión, el

bullying, los problemas de comportamiento, las diferentes adicciones o incluso se llega a enfermedades. Goleman (1997) mencionaba hace tiempo el *analfabetismo emocional* que nos afecta como personas y como sociedad.

En este sentido, Vallés (2005) señala desde hace tiempo la necesidad de una formación educativa institucional para desarrollar la competencia emocional y alcanzar el bienestar del que tanto se habla. De ahí, resulta que el docente, como modelo y referente para el alumnado, adquiere una gran responsabilidad en este proceso formativo.

Antes que nada, es imprescindible diferenciar entre *inteligencia emocional* y *competencia emocional*, puesto que pueden dar lugar a confusión. La inteligencia emocional fue desarrollada por Salovey y Mayer (1990) y se refiere a “la capacidad que posee y desarrolla la persona para supervisar tanto sus sentimientos y emociones, como los de los demás, lo que le permite discriminar y utilizar esta información para orientar su acción y pensamiento” (Salovey y Mayer, 1990, p. 189 mencionados en García Retana, 2012, p. 4). Esta tiene como precursor dos de las inteligencias múltiples de Gardner (1983): la inteligencia intra e interpersonal. La definición ha sido ampliada por los mismos autores con información sobre la relación existente entre los sentimientos y el pensamiento: “relaciona también la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento” (Mayer y Salovey, 1997, p. 10 citados en Dueñas, 2002, p. 82). Otros autores como Goleman (1997) o Shapiro (1997) coinciden en la idea y resaltan que la inteligencia emocional es el factor más importante para lograr el éxito en las relaciones personales y en el propio rendimiento. Esta se basa en competencias y habilidades como la empatía, el reconocimiento, control y manejo de las propias emociones, la expresión y la comprensión de los sentimientos propios y de los demás, el alto nivel de autoestima, la creación de relaciones interpersonales. En este sentido, Gallego *et al.* (1999) citados en Dueñas (2002) distinguen entre *habilidades emocionales, cognitivas y conductuales*.

En lo que respecta la competencia emocional, Goleman, Boyatzis y Mckee (2002) la dividen en dos subcompetencias: la personal y la social. Por su parte, Bisquerra y Pérez (2007, pp. 9-12) la amplían y enumeran la *consciencia emocional* (ser consciente de las propias emociones y comprender las de los demás), la *regulación emocional* (manejar las emociones de forma apropiada para autogenerar emociones positivas), la *autonomía emocional* (desarrollar aspectos como la autoestima, automotivación, actitud positiva, responsabilidad, autoeficacia emocional), la *competencia social* (mantener relaciones con los demás) y la *habilidad de vida y bienestar* (fijar objetivos, tomar decisiones, buscar ayuda y recursos para mantener el bienestar). Martínez-Saura, Sánchez y Pérez (2021) adaptan esta serie de

competencias y habilidades y mencionan algunos comportamientos y actitudes que caracteriza al docente con competencia emocional:

- Puede identificar y manejar sus emociones y estados de ánimo
- Es consciente de su papel de formador de personas
- Muestra motivación, perseverancia y empatía
- Maneja los conflictos y promueve un ambiente positivo y de apoyo
- Propicia el éxito del alumnado en el aprendizaje al considerar sus características y necesidades en el quehacer docente
- Se comunica de manera positiva para estimular y motivar a otros

Al definir todo esto, se hace patente la necesidad de educar emocionalmente para complementar el desarrollo cognitivo del aprendiz, fomentar una convivencia positiva basada en la admiración, comprensión, empatía, socialización, solidaridad, etc. y de esta manera, capacitarlo para los retos de la vida:

Educar emocionalmente significa validar las emociones, empatizar con los demás, ayudar a identificar y a nombrar las emociones que se están sintiendo, poner límites, enseñar formas aceptables de expresión y de relación con los demás, quererse y aceptarse a uno mismo, respetar a los demás y proponer estrategias para resolver problemas (López Cassà, 2005, p. 156).

Es verdad que en su formación inicial los docentes no aprenden a desarrollarse emocionalmente (Méndez, Hidalgo y Pano, 2020). Por este motivo, existen múltiples publicaciones que recomiendan incluir este aspecto, ya que podría resolver una serie de problemas que se encuentran en el aula y que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje (Casassus, 2006; García Retana, 2012; Juárez-Díaz y Tananta-Vázquez, 2022). Estos insisten en ganarse el corazón del alumnado para conseguir un ambiente positivo y seguro en el aula y de esta manera, asegurar el éxito en el aprendizaje. Además, adaptarse al estilo y a las necesidades del alumnado implica mayor rendimiento académico, fomento de las emociones positivas y de la motivación. Queda claro que el aprendiz no puede aprender algo que no quiere, que no le interesa y que no le genere emociones positivas, de ahí que la educación emocional es fundamental.

En cuanto al cambio de rol que ha sufrido el docente últimamente, cabe mencionar que este ha tenido que modificar profundamente su actitud, no solamente en cuanto a su forma de ver la enseñanza, sino también en cuanto a sí mismo. El retrato del docente actual exige cualidades como ser flexible, activo, innovador, sensible, empático y motivado para asegurar una educación para toda la vida (Alonso, 2012; Martín Sánchez, 2007; M. Pizarro, 2013). En este sentido, Pinker (2014) citado en Fernández González (2019), así como Santiago-Guervós y Fernández (2017) recogen los tres ingredientes claves que definen a un buen docente: la pasión por la materia, el centrarse en los contenidos y el ponerse en la piel del aprendiz (ser empático).

En virtud de lo mencionado, se finaliza este análisis con la reflexión de Dueñas (2002) para evidenciar la importancia de educar emocionalmente, puesto que la escuela no se refiere únicamente a lo académico, sino que también es el lugar donde el discente forma su personalidad:

Cuando el profesor sabe educar emocionalmente, los alumnos disfrutarán más en la escuela, construirán más fácilmente su propio autoestima, tendrán un mejor rendimiento académico y una mejora de la creatividad, trascendiendo a ellos las cualidades humanas del maestro, y originándose una disminución de los problemas relacionados con la disciplina y un ambiente escolar menos agresivo. (p. 92)

La competencia digital

Ya no es una novedad que la tecnología ha invadido todos los ámbitos, incluida la didáctica de las lenguas. Es evidente que describe nuestro presente y futuro, como docentes solamente podemos aceptarla, integrarla en el proceso de enseñanza-aprendizaje y considerarla como un recurso más a los que ya existen. En cuanto al uso de las tecnologías digitales para alcanzar la competencia digital (Salinas y Lizana, 2014; Bollinger y Wasilik, 2009; Cabero, 2006; Cachari, 2016; Prensky, 2011; Revuelta y Pérez, 2009; Rodríguez-Alayo y Cabell-Rosales, 2021; J. Silva *et al.*, 2019) en una época en las que las nuevas generaciones son nativos digitales, se hace patente la necesidad de una formación del profesorado considerado como inmigrante digital. De esta forma, se pretende evitar la distancia entre el docente y los discentes. Desde un planteamiento más actual, Durán Chinchilla, García y Rosado (2021) hablan del “nuevo docente” o el “docente digital” que requiere conocer la tecnología y usarla adecuadamente tanto dentro como fuera del aula.

En lo que se refiere a la competencia digital, el Parlamento Europeo (2006) citado por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF, 2017) la define de la siguiente manera:

La competencia digital implica el uso crítico y seguro de las Tecnologías de la Sociedad de la Información para el trabajo, el tiempo libre y la comunicación. Apoyándose en habilidades TIC básicas: uso de ordenadores para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en redes de colaboración a través de Internet. (p. 12)

En otras palabras, tener una competencia digital significa usar la tecnología de forma segura y crítica para poder disfrutar de sus beneficios en el trabajo, para aprender, en el tiempo libre, etc. Una formación en este sentido ayuda a entender mejor al alumnado y a motivarlo.

No se insistirá en los beneficios de internet, ya que son varios, desde la transmisión de información a cualquier parte del mundo, al acceso a las investigaciones u otros documentos a los que no se podría acceder de otra manera hasta la generación de conocimiento de forma gratuita e inmediata. Sin embargo, conviene apuntar la reflexión de Herrera Jiménez (2019) quien considera que el verdadero valor de internet deriva de las oportunidades interactivas y de la construcción conjunta del significado que proporciona.

Desde la perspectiva que un buen manejo de la tecnología puede optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, se señalan las cinco competencias digitales básicas del docente del siglo XXI (Fernández Muñoz, 2003 citado en Bellido, 2020):

- Estar al tanto de las últimas tendencias tecnológicas
- Utilizar la tecnología en todos los ámbitos de la vida profesional
- Elegir, evaluar y crear recursos didácticos digitales
- Introducir herramientas digitales en el aula a fin de fomentar el aprendizaje activo y autónomo del aprendiente, la reflexión y la autoevaluación
- Animar y guiar al alumnado a valerse de los beneficios de la tecnología en su proceso de aprendizaje.

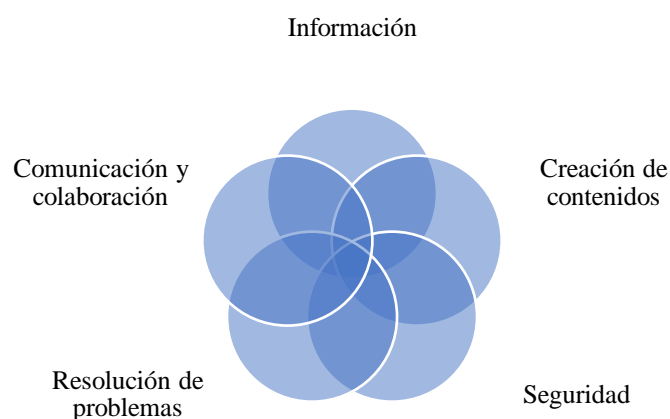
Estas se recogen en las cinco dimensiones establecidas en el *Marco Común de Competencia digital docente* (INTEF, 2017) que conforman la competencia digital (Figura 4):

- *Información*: identificar y evaluar la información antes de llevarla al aula

- *Comunicación*: interactuar y compartir recursos por medio de diferentes herramientas digitales
- *Crear contenidos*: realizar los propios recursos digitales
- *Seguridad*: considerar la seguridad informática y la protección de los datos
- *Resolución de problemas*: adaptar las herramientas digitales a las necesidades del alumnado a fin de resolver cualquier tipo de dificultad.

Cada una de estas dimensiones enmarcan otras competencias y su alcance se mide en niveles que van desde el A1 hasta el C2.

Figura 4. Dimensiones del Marco Común de Competencia Digital Docente



Nota: La figura representa las cinco dimensiones que conforman la competencia digital. Fuente INTEF (2017).

Definitivamente, usar la tecnología en el aula de lenguas significa posibilitar la transmisión de la información mediante diferentes soportes (textuales, visuales o auditivos), ofrecer materiales auténticos y significativos como textos, videos, sitios web para practicar la lengua, fomentar la colaboración y esto no ofrece el acceso únicamente a la lengua, sino también a la cultura. Según Garrote (2019) y Durán Chinchilla, García y Rosado (2021) esto promueve una enseñanza personalizada, activa, motivadora y participativa.

1.5.1.2. El docente reflexivo

Tener conocimientos lingüísticos y didácticos y contar con competencias clave como las mencionadas anteriormente es básico para cualquier docente de lenguas. No obstante, existe una serie de otros factores que condicionan la labor docente como, por ejemplo, la experiencia, el contexto geográfico o las propias creencias y percepciones, como lo apunta desde hace

tiempo Sánchez Pérez (2004). A propósito de estas últimas, se habla mucho de la gran influencia que tienen en la enseñanza (Díaz-Larenas *et al.*, 2015; Barros, 2005; Richard y Lockhart, 1998; Sánchez Pérez, 1997; Verdía, 2011). Los investigadores enfatizan en la visión personal del docente, en su actuación a base de sus teorías o de su propia experiencia de aprendizaje que muchas veces condicionan en la elección de ciertas metodologías. En este sentido, Díaz-Larenas *et al.* (2015) distinguen entre dos tipos de teorías: el conocimiento que se pretende usar y el que realmente se usa en el aula. Su investigación cualitativa muestra que muchas veces las creencias llegan a contradecirse con la práctica, ya que el aula es un ambiente muy complejo donde se dan todo tipo de interacciones. De esta forma, las creencias pueden ser el resultado de la teoría, pero también de la práctica y hasta llegan a cuestionarse unas a otras.

Por lo tanto, la propia realidad del aula es una variable importante en la labor del docente y un condicionante fundamental. En este sentido, Verdía (2011) insiste mucho en el *saber actuar* que nace por medio de la práctica y de la experiencia. Al terminar una sesión y al salirse del aula, muchas veces surgen interrogantes de tipo: ¿Por qué no todos los estudiantes se mostraron interesados en el tema? ¿Por qué solamente la mitad participó en clase? ¿Por qué esa estudiante tímida está siempre triste? Es natural que esto suceda, ya que trabajar con las personas, más aun con los niños y adolescentes, supone la aparición de todo tipo de situaciones. En este caso, la práctica de la reflexión es fundamental para encontrar soluciones a los problemas hallados y así, ofrecer una enseñanza de calidad, según recomiendan Estaire y Fernández (2012). Los investigadores recalcan que la reflexión está ligada a la motivación. Se trata de la motivación para crecer, para aprender siempre cosas nuevas, para cambiar y experimentar otras perspectivas. Obviamente, en su motivación inciden su propia actitud y deseo, pero también el centro de enseñanza o los compañeros pueden ser factores relevantes.

En el *MCER* (Consejo de Europa, 2002) también se hace referencia a la necesidad del docente de reflexionar sobre la situación de la enseñanza-aprendizaje en el aula:

[...] De ellos se espera que realicen un seguimiento del progreso de los alumnos y que encuentren el modo de que los alumnos reconozcan, analicen y superen sus problemas de aprendizaje, y puedan desarrollar sus capacidades individuales a la hora de aprender. Es necesario que los profesores comprendan los procesos de aprendizaje en su enorme variedad [...]. (pp. 139-140)

Algunos de los teóricos más relevantes en el campo de la reflexión docente son Schön (1987, 1998), que habla de la reflexión en y sobre la acción, es decir, durante y después del acto docente, Dewey (1989) que enfatiza en la importancia de reflexionar siempre sobre la efectividad de los métodos usados, Kolb (1995) que apoya la práctica de la reflexión para lograr un aprendizaje efectivo o Stenhouse (1984) que introduce el concepto de investigación-acción en el aula a fin de mejorarla.

Con respecto a la práctica reflexiva, existen una serie de sugerencias y estrategias a seguir (Estaire y Fernández, 2012; Fernández González, 2019; González y Lorente, 2017; Torres, Yépez y Lara, 2020):

- Aprender a autoobservarse y autoevaluarse
- Conocer al alumnado y hacer observación docente en clase
- Apuntar las observaciones y reflexiones en un diario o en el portafolio
- Buscar literatura especializada para contrastar las creencias o recoger opiniones de otros profesionales, por ejemplo, de los compañeros de trabajo
- Observar los resultados del alumnado
- Formarse continuamente

Al analizar estas sugerencias se observa que la reflexión mantiene relación con la investigación y es algo que todo docente debe emplear a lo largo de su vida en base al deseo de mejorar y formarse (González y Pujolà, 2008).

En cuanto a los instrumentos para investigar la realidad del aula, se pueden utilizar la observación, las entrevistas y encuestas al alumnado, los diarios o portafolios (Richards y Lockhart, 1998). Atienza (2009), Cuesta y González (2020) así como López López y Urbán (2012) destacan la importancia de usar los portafolios en la formación inicial del docente y no solamente, como una herramienta para la reflexión, para la recogida de observaciones y resultados en el aula y para el desarrollo de diferentes competencias. En este caso, el portafolio cumple con una función acreditativa y formativa (Pastor, 2012). Un modelo de portafolio es el *Portafolio Europeo para futuros profesores de idiomas* (Consejo de Europa, 2007) que permite recoger información sobre la propia formación académica, la experiencia docente y la realidad del aula, adjuntar muestras de documentos y herramientas utilizadas y fijar objetivos a partir de todo lo recabado. Con la finalidad de evaluarse y autoevaluarse y para mejorar la calidad de la enseñanza se ha creado también la *Parrilla del perfil del profesor de idiomas*, resultado del proyecto *European Profiling Grid for language teachers, EPG* (2013) a la que se puede acceder en línea (<https://egrid.epg-project.eu/es>). A través de este se recogen las titulaciones y

competencias y se fomentan la movilidad y las perspectivas profesionales, por lo que puede ser otra herramienta reflexiva a disposición del docente.

Al portafolio se le suman también las tutorías, sobre todo en el caso de los docentes noveles, que podrían fortalecer el aprendizaje a base de las propias experiencias (López López y Urbán, 2012). El tutor sirve de guía y facilita la reflexión del tutorando y la cooperación con docentes con más experiencia hace que el aprendizaje sea más significativo.

Sin pretender ser más exhaustivos, se reconoce la gran importancia de la reflexión y del pensamiento crítico en los programas de formación inicial del profesorado de lenguas, puesto que posibilitan tener una visión más completa de la práctica docente (Luque, Franco y Blanco, 2021). Aprender y formarse continuamente, hacer investigación educativa son prácticas que se realizan a base de reflexión. Y buscar constantemente las estrategias y herramientas necesarias para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje es un compromiso que cualquier docente debería considerar.

1.5.2. El aprendiente y su rol en el aula

Me atrevería a afirmar que el más importante descubrimiento de la didáctica en los últimos años ha sido el alumno. La afirmación puede parecer paradójica, pero no por ello es menos real. La docencia existe porque existen alumnos, los cuales son la razón de ser del profesor. Pero el alumno ha sido durante siglos el gran olvidado del proceso pedagógico. (Sánchez Pérez, 2004, p. 60)

Esta reflexión de Sánchez Pérez subraya dos aspectos importantes, por una parte, que no desde siempre la atención se centró en el aprendiz, esto se verá en el segundo capítulo que versa sobre la evolución de los métodos, y por otra, que este representa el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que hay que darle su lugar.

Anteriormente se hablaba del cambio de rol que ha experimentado el docente a lo largo del tiempo debido al cambio metodológico. Del mismo modo, el aprendiente modifica su rol, ya que la enseñanza le reconoce el protagonismo (Consejo de Europa, 2002). En este marco, este pasa de ser un elemento pasivo a uno activo alrededor del cual gira toda la realidad del aula (Cortés Bueno, 2014).

Hoy en día se insiste en tener estudiantes autónomos que sepan responsabilizarse de su propio aprendizaje, es decir, fijarse objetivos, usar estrategias de aprendizaje eficaces, autoevaluarse, etc. Sin embargo, el docente es quien debe prepararlos y desarrollar actividades que les permita reflexionar y tomar conciencia de su responsabilidad (Durán Chinchilla, García

y Rosado (2021). No se debe olvidar tampoco que vivimos un momento de innovación en el campo educativo. Viñals Blanco y Cuenca (2016) advierten que este cambio “debe tener en cuenta no solo los rasgos propios de una sociedad que se articula en red y las características intrínsecas de los nativos digitales, sino que también debe considerar las exigencias del mercado laboral.” (p. 107). En definitiva, se trata de preparar al estudiante para la vida, una vida que se ve impactada por la tecnología. Esto se ha materializado en diferentes competencias básicas como la competencia digital, la intercultural o la emprendedora, el trabajo en equipo, el pensamiento crítico o la creatividad (Consejo de Europa, 2018).

Esta posición lleva a plantearse la cuestión de adaptar el proceso de enseñanza a las características individuales del alumnado. Existe una multitud de factores que inciden en este proceso, en el caso del docente ya se han mencionado algunos, pero al final los aprendices son los que definen los parámetros. En este sentido, cualquier método puede ser válido o no, puesto que las características y el contexto de los aprendientes son diferentes. Además, la situación de la enseñanza-aprendizaje en el aula presenta muchas características como la multidimensionalidad, la simultaneidad, la inmediatez y la imprevisibilidad, por la variedad de actividades que se desarrollan a la vez y en tiempo real (Doyle, 1986 citado en Santiago-Guervós y Fernández, 2017). De ahí que muchas veces los docentes observan que un método o una actividad que ha funcionado muy bien con un grupo puede que no funcione nada bien con otro de características más o menos similares. Estos aspectos marcan diferencias en la evolución de cada aprendiz, lo que muchas veces puede causar desmotivación, frustración o incluso abandono por parte de ambos actores.

Además, se añade la relación docente-alumnado que muchas veces puede llevar al éxito o al fracaso. De ahí que es importante la formación docente, sobre todo con respecto a las diferencias individuales de los aprendices a fin de adaptar los métodos y estrategias a ellas (Garrote, 2019). Estas variables individuales provienen de la lingüística y la psicopedagogía y conocerlas puede constituir una herramienta útil para el docente en sus intentos de motivar al alumnado y conseguir su bienestar (Arnold y Foncubierta, 2019; Bergillos, 2008; Cortés Bueno, 2014; Trujillo Sáez, 2014). Además de la formación, Zárata (2002) añade la pasión, la vocación y la implicación. El autor reconoce este tipo de docente como *comprometido* que se guía del lema “enseñar como a mí me gustaría que me enseñaran” (Zárata, 2002, p. 32).

1.5.2.1. Variables individuales que influyen en el proceso de aprendizaje

Anteriormente se destacaban las competencias clave que debe desarrollar un docente de lenguas. Con todo esto, en el contexto de enseñanza muchas veces estas variables

pedagógicas pueden resultar demasiado rígidas. Solamente el pensar en los diferentes niveles de comprensión del alumnado en el aula permite darse cuenta de que existe algo que va más allá de esas competencias clave. En este marco, tienen cabida los factores internos y externos que influyen en el aprendizaje y conocerlos puede ser una verdadera herramienta para conseguir la motivación del alumnado (Cortés Buenos, 2014; García Retana, 2012; Gardner y Lambert, 1972; Gardner, 2003; Garrote, 2019; Martínez-Atienza y Zamorano, 2018; Rodríguez-Pérez, 2012).

Estos factores gozan de mucho interés actualmente, pero los investigadores no han logrado establecer todavía una lista cerrada. Los estudios parten de los resultados tan diferentes que tienen los aprendices a pesar de tener circunstancias idénticas. Evidentemente, los factores internos son los que distinguen a los aprendientes entre ellos, pero sí es un hecho que ciertos factores externos tienen un gran peso en el proceso de aprendizaje de L2/LE, de ahí la necesidad de esbozarlos.

Los factores externos más relevantes que investigadores como Bastidas y Muñoz (2020), Cortés Bueno (2014), Garrote (2019), Murillo (2020), Olmo y Stîngă (2022), Pastor (2004), Rodríguez-Pérez (2012) identifican son de índole social, sociocultural y pedagógica. A continuación, se recogen los más frecuentes:

- *La L1 del discente:* como se ha visto en el subcapítulo dedicado al AC, la L1 puede interferir en el aprendizaje de la L2/LE de forma positiva, pero también negativa. Según la distancia lingüística, las dificultades pueden ser más o menos numerosas.
- *El tipo de enseñanza y de exposición a la L2/LE:* se refiere a los dos contextos de aprendizaje, de inmersión o académico. En el caso del primero, el aprendizaje será más natural mientras que en el segundo más difícil por la limitación de la exposición a la lengua. Respecto al tipo de enseñanza, esta puede ser presencial, virtual o híbrida y cada una tiene sus propias características.
- *El programa docente:* los contenidos del programa pueden adaptarse o no a las necesidades del alumnado, de ahí el menester de su rediseño.
- *La metodología usada por el docente:* no todos los métodos son válidos para el estudiantado, por eso hace falta variarlos en función de sus características.
- *El centro de enseñanza:* puede plantear obstáculos en cuanto a la metodología, a la introducción de novedades o a los recursos.
- *El número de estudiantes por grupo:* un grupo numeroso plantea dificultades a la hora de poner en práctica diferentes metodologías y actividades.

- *Las relaciones entre los actores del acto docente*: el ambiente que se crea según estas relaciones es fundamental para trabajar de manera óptima en el aula.
- *El contexto familiar, social y cultural del aprendiente*: la situación de los recursos económicos o el apoyo familiar también son aspectos que pueden influir en el proceso de aprendizaje.

Todos estos factores mencionados influyen en la motivación del aprendiente y mantienen una relación sinérgica, por lo que ofrecerán explicación sobre los diferentes problemas que puedan surgir a lo largo del proceso (Bergillos, 2008).

Al continuar con los factores internos, se indica que la lista es más larga, puesto que cada persona tiene su propia individualidad. Según la categorización que proponen investigadores como Bastidas y Muñoz (2020) y Garrote (2019), estos se dividen entre *factores cognitivos* y *factores psico-socioafectivos*.

La primera categoría, la de los factores cognitivos, engloba la *inteligencia*, la *memoria* y la *aptitud lingüística*. A propósito de su definición, la inteligencia, según el *DLE* (RAE, s.f.) tiene que ver con “la capacidad de entender y comprender y de resolver problemas” (definición 1 y 2). La memoria se define como “exposición de hechos, datos o motivos referentes a determinado asunto” (definición 3). Estos dos elementos difieren de un individuo a otro a juzgar por la teoría de las Inteligencias múltiples de Gardner (1985). Según el tipo de inteligencia que se tiene, uno tendrá más o menos dificultades al aprender una lengua, pensemos en la inteligencia lingüística y la lógico-matemática. En cuanto a la aptitud lingüística, esta no es una característica de cualquiera, sino que se presenta como una habilidad específica, natural para aprender una lengua. Rubio Osuna (2011) enfatiza que las personas que la tienen probablemente harán menos esfuerzo para aprender una lengua.

Los factores psico-socioafectivos son muchos más y se vinculan con el ámbito personal. A la luz de varias investigaciones (Bastidas y Muñoz, 2020; Garrote, 2019; Murillo, 2020; Rodríguez-Pérez, 2012; Rubio Osuna, 2011; Mahmoudi y Mahmoudi, 2015), a continuación, se analizan seis de los que se consideran más relevantes:

- *Los estilos de aprendizaje*: representan los rasgos que indican el modo en que los aprendientes perciben, interactúan y responden al entorno o contexto de aprendizaje (Reid, 1987 citado en Arnold y Foncubierta, 2019). Existen varias clasificaciones según diferentes criterios, sin embargo, los más conocidos son los *visuales*, *auditivos* o *kinestésicos*, según la manera de procesar la información. Existen

también los estilos *analítico* y *sintético* en función de la respuesta que se da ante las tareas o el *sociable* o *individualista* de acuerdo con la la preferencia para trabajar. (Garrote, 2019; Murillo, 2020). Willing (1994) añade el estilo de aprendizaje *concreto*, basado en la espontaneidad, el *comunicativo* caracterizado principalmente por el uso de la lengua y la interacción, y el estilo *orientado a la autoridad* que caracteriza a los estudiantes que requieren siempre las explicaciones y la guía del docente.

- *La personalidad*: el tipo de enseñanza puede favorecer a una personalidad u a otra. Cada uno tiene una personalidad diferente y esto remite a aspectos como la ansiedad, autoestima, inhibición, empatía, etc. En este sentido, muy debatida es la dicotomía de los introvertidos-extrovertidos y aquí es donde cobra relevancia la teoría del filtro afectivo de Krashen ya mencionado anteriormente.
- *La motivación*: la dicotomía más conocida es la de *extrínseca*, en lo referente al contexto de aprendizaje e *intrínseca*, que depende de las necesidades e intereses de los aprendientes. Esta segunda motivación es la más poderosa y de ella depende en gran parte el éxito en el aprendizaje. Según el criterio de los intereses y los objetivos de los aprendientes, se distingue entre *motivación integrativa/integradora* que se refiere al deseo personal del aprendiente de integrarse en la comunidad de la L2, y la *motivación instrumental* relacionada con motivos más prácticos, como profesionales, académicos o turísticos (Gardner y Lambert, 1972; Carmona, 2011). La motivación está ligada también a la actitud positiva hacia la lengua meta (Cortés Bueno, 2014) e incluso al concepto de identidad, como lo subrayan las investigaciones actuales (Arnold y Foncubierta, 2019). La identidad lingüística está estrechamente ligada a nuestras necesidades y para conectar con la nueva lengua y cultura hace falta estar motivado (Cavada y Sesmilo, 2020).
- *Las concepciones y creencias sobre L2/LE*: los prejuicios culturales o la experiencia con las lenguas pueden interferir en la actitud, autoestima o los resultados en el aprendizaje.
- *Las experiencias de aprendizaje y las variables afectivas*: la experiencia y los conocimientos previos de los aprendientes, incluidos los factores procedimentales y actitudinales, pueden influir positiva o negativamente en su aprendizaje.

Existen también algunas características fisiológicas que pueden incidir en el aprendizaje y entre las más analizadas se ubican la edad y el género. En lo que se refiere a la

edad, hay una gran polémica en cuanto al límite para aprender una L2/LE, pero desde el punto de vista de Pastor (2004) esta hipótesis no es válida. A pesar de estar de acuerdo en que la plasticidad cerebral que presentan los niños (hipótesis del periodo crítico de Lenneberg, 1975 o sensible de Ellis, 1994), plasticidad que disminuye en la edad adulta, existen críticas que contradicen esta hipótesis. Andión, González y San Mateo (2020), así como Santiago-Guervós y Fernández (2017) hablan de la existencia de estudios que precisamente evidencian casos de adultos que han logrado adquirir la L2/LE a un nivel casi nativo. Los investigadores también inciden en la inexistencia de una causa exacta (biológica, social u otra) que podría sostener esta hipótesis. Otro aspecto relevante es que la mayoría de las investigaciones se realizaron en contextos naturales (L2) y no formales (LE).

A pesar de existir ciertas características que favorecen el aprendizaje tanto en niños, adolescentes o adultos, no se hallan resultados muy diferentes en cuanto al rendimiento. Lo que sí es una realidad es que en el campo de la pronunciación se ven más progresos en el caso de un niño, ya que muestra una mayor sensibilidad fonética y al mismo tiempo no le da vergüenza pronunciar los sonidos (Santiago-Guervós y Fernández, 2017). También, se detectan diferencias en cuanto al ritmo de aprendizaje, el nivel alcanzado para las diferentes destrezas o incluso se apuesta por la garantía de alcanzar un nivel nativo o casi nativo en edades más tempranas (Custodio, 2022).

Desde luego, la edad es un aspecto importante porque no es lo mismo dar clase a los niños que a los adolescentes o adultos. Cada edad viene con sus cambios psicológicos y cognitivos y, por lo tanto, las necesidades son diferentes. Por dar un ejemplo, los adolescentes suelen ser muy problemáticos, están en búsqueda de su propia identidad y esto les hace inestables emocionalmente. Asimismo, acostumbran a expresarse, presentan flexibilidad mental y social y su pensamiento es más abstracto que el de los niños. Una enseñanza que se propone conocerlos y atender la variación individual tendrá más éxito.

En cuanto al género, existen algunas investigaciones conforme a las cuales las mujeres tendrían habilidades lingüísticas superiores a las de los hombres. Saville-Troike (2012), citado en Santiago-Guervós y Fernández (2017), ve esto como un constructo social fundamentado en influencias culturales y sociopsicológicas y no como algo científico. Además, como esta ya sería más una cuestión general y no individual, no se considera importante insistir en ella.

Todos estos factores tienen un gran peso a la hora de planificar el programa docente y le conceden al profesorado el papel de facilitador de aprendizaje. Para conocerlos y considerarlos lo más recomendable es el análisis de necesidades (en adelante AN) (Munby,

1978 y Richterich, 1983). Esta estrategia es imprescindible para la relación y el ambiente que se crean en el aula, ofrece más realismo a las actividades y facilita la elección de los materiales.

El AN tiene sus inicios en India, en el programa de un profesor de inglés, Michael West, pero cobra más importancia a partir del surgimiento de la enseñanza comunicativa, del Nivel Umbral y de la enseñanza de las lenguas con fines específicos. Actualmente, con la enseñanza centrada en el alumno, el AN es de mucho más interés y forma parte de la fase inicial del enfoque por tareas (Piza y Ávila, 2018). Se define como un tipo de contrato pedagógico o una negociación entre docente-aprendices que sirve para gestionar y organizar mejor los conocimientos y la formación, el espacio y el tiempo, y las interacciones. Además de permitir averiguar los factores individuales y contextuales del estudiantado, facilita también conocer sus necesidades y objetivos de aprendizaje (Santiago-Guervós y Fernández, 2017). Las necesidades pueden ser *objetivas* o *percibidas*, es decir, lo que se debe saber para desenvolverse eficazmente en la lengua meta, y *subjetivas* o *sentidas*, relacionadas con los deseos y sentimientos (Berwick, 1989). Estas también pueden clasificarse en necesidades *meta*, orientadas hacia el producto, y necesidades *de aprendizaje*, orientadas hacia el proceso (Robinson, 1991).

Si se piensa en el escenario del aula, el AN constituye el primer paso para la organización del proceso educativo, que puede servir también como una forma de evaluación formativa. A partir de este, se fijan las metas y las características del programa, se establecen métodos, actividades, instrumentos de evaluación de manera que todos estos se adapten a las características del grupo y el proceso de enseñanza-aprendizaje sea eficaz y motivador. Como instrumentos se pueden utilizar varios como el cuestionario, la observación o la entrevista (Castellanos, 2010). Estos ayudan a averiguar información variada sobre el grado de motivación, el interés por estudiar la lengua meta, la experiencia previa o los estilos de aprendizaje. Para hacerse una idea, se puede consultar un estudio realizado con estudiantes universitarios rumanos (Olmo y Stîngă, 2022) donde se ofrece una propuesta de cuestionario de análisis de necesidades que puede servir de modelo y adaptarse a cualquier otro contexto.

1.5.2.2. Factor afectivo y motivación

La motivación es básica en el proceso de aprendizaje de una L2/LE, por lo que cabe centrar la atención en este aspecto. Según Gardner (1985) y Rabadán Zurita (2014), dentro de este factor se encuentran la actitud del aprendiente hacia la lengua meta y su cultura, su interés y el tiempo que se invierte en el aprendizaje. Al ser entre los primeros investigadores que tratan este tema, Gardner y Lambert (1959) reconocen la relación tan estrecha que existe entre la

motivación y el rendimiento. En otras palabras, un alto nivel de motivación aumenta la posibilidad de obtener buenos resultados (Rabadán Zurita, 2014). A esto se le añade también la competencia en una lengua.

En el intento de definir lo mejor posible la motivación, Bergillos (2008) tiene una muy clara y detallada:

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

El interés por este aspecto surge en la década de los 50 del siglo pasado en Canadá, como desarrollo de la intuición, pero conoce un desarrollo con la teoría de las orientaciones de Gardner (1985), la orientación instrumental y la integrativa. Para esta segunda, más que el simple deseo de aprender, son necesarios el esfuerzo cognitivo y comportamental y una actitud positiva hacia el aprendizaje. De esta forma, se activan tanto la memoria, la atención y el uso de estrategias de aprendizaje.

Rodríguez-Pérez (2012) en su estudio que se propone descubrir las causas que intervienen en la motivación del alumnado habla sobre algunas de índole metodológica como el enfoque comunicativo. La investigadora subraya el papel imprescindible del docente en la adaptación y valoración de las tareas, de forma que no resulten demasiado fáciles, difíciles o aburridas para el alumnado. En este sentido, se entiende que la motivación está fuertemente relacionada con la interacción docente-alumno.

Al otro lado de la motivación, se encuentra la *ansiedad* que lamentablemente dificulta el proceso de aprendizaje de la L2/LE e implícitamente el rendimiento. Este sentimiento se describe como una especie de tensión o miedo hacia el contexto de aprendizaje de la LE, sobre todo a la hora de comunicarse oralmente (N. Rodríguez *et al.*, 2020). Al pensar en un contexto práctico, la ansiedad se hace presente sobre todo en la expresión oral puesto que el individuo muestra su identidad a los demás. Respecto a lo que siente el aprendiente ansioso, Arnold y Foncubierta (2019) aluden a diferentes sensaciones de miedo, preocupación, temor, inhibición que actúan como interferencias en la realización de la tarea del aprendizaje. Los mismos autores destacan la taxonomía de muchos especialistas: ansiedad de rasgo y de estado. La primera se refiere a una característica de la personalidad del individuo y es más estable. La segunda se relaciona con situaciones concretas, como el miedo de hablar en público o el miedo al examen.

La presencia de la ansiedad en el aprendizaje de L2/LE es un tema muy debatido entre los especialistas. Sparks y Ganschow (1991) citados en Arnold y Foncubierta (2019) explican la aparición de la ansiedad como consecuencia de la falta de competencia en la lengua meta, de la relación dificultosa docente-alumno o alumno-alumno o del tratamiento del error. De esta manera, se conocen tres tipos de ansiedad: la aprehensión comunicativa, es decir, el miedo de comunicarse en la lengua meta, la ansiedad de examen y el miedo a la evaluación negativa.

Todos estos aspectos afectivos tienen aún más relevancia si se considera que la adquisición de una lengua produce efectos en la personalidad del discente (Arnold, 2000). Por lo tanto, es realmente un error considerar que todos los estudiantes aprenden por igual, ya que tienen diferentes características individuales. Este es un aspecto esencial en la actualidad, especialmente, con el avance de la tecnología y las comunicaciones interculturales.

Sobre el papel que ocupa el factor afectivo (emociones, sentimientos, creencias, actitudes) en cualquier actividad que desempeñamos se ha escrito mucho y actualmente sigue siendo un tema de alto interés. Es una realidad que tiene un papel decisivo en lograr el éxito también en el aprendizaje de las lenguas y los estudios en el campo de la neurociencia lo confirman. De esta suerte, queda claro que hay que ver al estudiante en su totalidad, como ser humano. Si entre las competencias clave del docente actual está la gestión de los sentimientos y emociones, está claro que este debe ayudar a sus estudiantes a hacer lo mismo. Cabe mencionar que no se deben dejar a un lado el componente lingüístico ni el didáctico, pero simplemente se intenta renunciar a la idea de que estos últimos dos componentes son los más importantes. Esto cobra relevancia con la expresión *se aprende lo que se siente*. El razonamiento de Jensen (2005) citado en Arnold y Foncubierta (2019) es también esencial en este sentido: “La mente y las emociones no están aisladas; las emociones, el pensamiento y el aprendizaje están unidos... las emociones organizan y crean nuestra realidad” (p. 29). En este caso ya se puede hablar del aula como una experiencia auténtica de vida.

Esta perspectiva lleva a preguntarse por ejemplos concretos de prácticas para motivar en el aula. En este sentido, son muy indicadas las sugerencias de Pizarro Chacón y Josephy (2010): relaciones y ambiente positivos en el aula, metodologías actuales, comunicativas y flexibles adaptadas a las necesidades del alumnado, participación activa del aprendiz, actividades prácticas y significativas y tratamiento positivo del error.

1.6. Resumen

En este primer capítulo se ha realizado una síntesis de los principales modelos teóricos de adquisición y de los estudios de análisis de datos, y se ha incidido también en los dos actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente y el aprendiz.

El modelo del monitor de Krashen (1983) es una de las primeras formulaciones en el campo de la ASL y a pesar de haber conocido muchas críticas, es una teoría fundamental en la evolución de las investigaciones futuras. Tal y como se ha visto, se basa en cinco hipótesis: la hipótesis de la adquisición y aprendizaje, del orden natural, de la monitorización, del input y del filtro afectivo que vienen a explicar mejor el funcionamiento de la teoría del monitor. Las críticas y limitaciones llevaron a la hipótesis de la interfaz o de interrelación, una perspectiva más actual, que es mucho más abierta y flexible y no distingue entre los procesos de adquisición y aprendizaje.

Los estudios de análisis de datos, el AC, el AE y la IL se enfocan en explicar las causas del error por medio de diferentes perspectivas. Si el AC insiste en la influencia de la L1 del aprendiente y ve el error como algo negativo, el AE estudia los errores a partir de las propias producciones de los estudiantes y los considera como una muestra del aprendizaje. La IL es muy relevante también porque ofrece información sobre el estadio en el que se encuentra el aprendiente y busca identificar los procesos psicológicos que intervienen en el aprendizaje. Se ha destacado la notable aportación de todos estos tipos de análisis en el campo del error y se ha afirmado que todos pueden ser una herramienta útil para el docente en el aula de lenguas.

En lo que se refiere a los actores del proceso educativo, se ha apuntado el cambio y la modificación de rol que han sufrido tanto el docente como el discente a través del tiempo. Si el docente tiene el rol de guía y facilitador del aprendizaje (Díaz-Corrales, 1996; Galera Noguera y Galera Fuentes, 2000; Martín Peris, 1992; Richards y Rodgers, 2003; Zárate, 2002), el aprendiente cumple con un rol activo (Cortés Bueno, 2014) puesto que la enseñanza se centra en él.

Ulteriormente, el análisis se ha centrado en las ocho competencias clave del docente: organizar situaciones de aprendizaje, implicar al alumnado en el proceso, evaluar el aprendizaje y la actuación, tener competencia digital, desarrollarse profesionalmente, participar en la institución, tener competencia intercultural y facilitar la de los aprendices, y tener competencia emocional (Instituto Cervantes, 2018). Y como estas no son suficientes, se ha destacado también la importancia de la reflexión docente con la ayuda de diferentes herramientas como el diario o el portafolio digital.

Las variables individuales de los aprendices también han sido punto de interés en este capítulo. Primero se ha diferenciado entre los factores externos e internos que inciden en el aprendizaje. Los primeros se refieren a aspectos como la L1, el tipo de enseñanza recibida, el programa y la metodología docente o la propia relación docente-alumno. Los segundos tienen que ver con las inteligencias múltiples de los aprendices, su personalidad y motivación y el factor afectivo. Dada la importancia de estos últimos dos factores, se le ha dedicado más espacio para analizar sus repercusiones en el acto educativo a fin de evidenciar posibles soluciones.

2. Metodología de enseñanza: evolución de los métodos

La enseñanza-aprendizaje de las lenguas es un tema muy investigado y debatido porque requiere de mucha calidad para que las personas aprendan fácil y eficazmente. Además, los múltiples motivos por los cuales la gente elige estudiar una lengua exigen tener una respuesta clara al interrogante ¿qué y cómo aprender? (Martí-Contreras, 2017). Todo esto reta al docente de lenguas a realizar clases cada vez más interesantes y dinámicas que aporten a los aprendices las herramientas necesarias para desarrollar su competencia comunicativa en la lengua meta.

Precisamente por ser un ámbito en plena relevancia, resulta esencial ver cuáles fueron las ideas y las preocupaciones que anticiparon la aparición del enfoque comunicativo y que llevaron a las innovaciones metodológicas actuales. Igualmente, una perspectiva histórica crítica permite reflexionar más en el tipo de enseñanza que necesita el alumnado. A pesar de que se encuentren más reflexiones y propuestas a partir del siglo XX, se debe ofrecer una especial atención a los siglos pasados porque tener en la mira un recorrido diacrónico de los métodos permite la creación de una visión más global. Obviamente, existen métodos que están obsoletos en la actualidad, pero conocerlos facilita entender ciertas técnicas o estrategias que siguen utilizándose hoy en día. De todos modos, no se pretende hacer una aportación novedosa con esta presentación metodológica, ya que es un tema que se ha tratado mucho a lo largo del tiempo. Más bien, se considera que conocerlo y reflexionar sobre ello es importante para desarrollar una visión crítica en la elección de la propia metodología.

La enseñanza de las lenguas extranjeras nace como especialidad en los años 70 con la aparición de la lingüística aplicada como disciplina científica. El momento considerado clave es el *I Coloquio Internacional de Lingüística Aplicada* celebrado en Nancy, en 1964. No obstante, los antecedentes se remontan mucho más temprano, como se expone a continuación. Al seguir a los exponentes que más han tratado el tema de la evolución histórica metodológica (Martín Sánchez, 2009; Pastor, 2004; Richards y Rodgers, 2001, 2003; Sánchez Pérez, 1992, 2009), se plantea un breve análisis cronológico para entender los rasgos de las épocas que incidieron en el uso de diferentes métodos²:

1. *Los siglos XV-XVI*: esta época, marcada por el Renacimiento y el Humanismo, la caracterizan los grandes cambios realizados en el campo de la cultural y científico. Se percibe una fuerte sed de conocimiento, creatividad y libertad, lo que lleva a una

² Los autores importantes que aparecen mencionados en la descripción de los siglos no se han consultado directamente, sino a través de fuentes secundarias como: Martín Sánchez, 2009; Pastor, 2004; Richards y Rodgers, 2001, 2003; Sánchez Pérez, 1992, 2009.

verdadera revolución pedagógica. Las lenguas utilizadas son sobre todo el latín y el griego como facilitadores de acceso a las fuentes de la cultura y para estudiar filología clásica, más el hebreo en el ámbito religioso. Paralelamente, aparecen las gramáticas romances, como la *Gramática de la lengua castellana* de Nebrija en 1492, considerada el primer paso en la historia de la enseñanza de ELE. Ulteriormente, surgen otras como la gramática de Lovaina (1555, 1559), la de Miranda (1566) y la de Oudin (1596) que representan un verdadero apoyo para el profesorado y alumnado de aquel entonces por su carácter más práctico. Todo esto, junto con la gran expansión del imperio en aquel periodo contribuyen al desarrollo del castellano. La forma de enseñar se basa en el *ciceronianismo* que pretende conseguir el perfecto estilo latino según las formas y las medidas de Cicerón. Por lo tanto, la protagonista en el mundo académico es la gramática que supone un fuerte interés por la forma y no por el contenido y que representará un modelo para la enseñanza de lenguas en los siglos posteriores. Cassany, Luna y Sanz (2003, p. 303) reconocen este tipo de gramática como una *perceptiva*, caracterizada por una “pureza idiomática” y alejada de la realidad, que se opone totalmente a la *descriptiva* que explica cómo es el sistema de la lengua.

2. *El siglo XVII*: con la Reforma protestante aparece el realismo pedagógico que viene a oponerse al humanismo por la importancia que le da a la utilidad. Ya no es suficiente tener conocimientos, sino que hace falta aprender a utilizarlos en un contexto real a fin de despertar el interés del aprendiz. Un autor muy representativo de la época es Comenio (1632) quien piensa que las palabras deben aprenderse junto con objetos e ilustraciones. Además, insiste en la importancia de tener adquiridos ciertos conocimientos básicos antes de seguir avanzando con la materia. En otros términos, recomienda utilizar un método que vaya de lo simple a lo complejo. A pesar de seguir estudiándose la gramática, los manuales conocen un cambio y se les añaden textos dialogados y listas de vocabulario, todos organizados por temas. Aunque no haya una relación muy estrecha entre la gramática y el tipo de texto presentado, existe un acercamiento lento a la importancia que se le dará a la utilidad en los próximos siglos.
3. *El siglo XVIII*: se conoce como el *Siglo de las Luces* o *Ilustración/Iluminismo* por las perspectivas racionalistas, empiristas y utilitarias que se tienen. Se inicia con una crítica a la educación tradicional, sin embargo, la reforma es muy lenta y la política educativa muy indecisa, por lo que se mantienen las mismas estructuras y deficiencias. Al hablar de la enseñanza de las lenguas, el latín sigue con su protagonismo en las

escuelas de gramática, aunque las lenguas extranjeras entren por primera vez en currículo académico. Para la enseñanza de estas se utilizan los mismos métodos que para el latín, los libros contienen reglas de gramática, oraciones para traducir y listas de vocabulario. No obstante, el objetivo lo constituye la traducción y no la comunicación. Además, los libros se enriquecen de aún más ejercicios gramaticales para practicar las reglas. Con todo esto, una figura importante es la del padre Sarmiento (s.f.), erudito benedictino español, quien tiene una perspectiva diferente, rechaza la abstracción en la enseñanza, apuesta por el uso de objetos visibles y significativos, y piensa que se debería enseñar con la ayuda de la lectura y la escritura. También, hace hincapié en la importancia de la adquisición de la L1 antes de pasar a estudiar la gramática latina (Pérez, Álvarez y Lillo, 2009).

4. *El siglo XIX*: con la revolución industrial ya se apunta otro tipo de necesidades, pero se sigue utilizando el modelo usual, aunque con ciertos elementos innovadores. Aparecen muchos reformistas interesados en una enseñanza más natural y práctica como, por ejemplo, Ollendorff (1853) o Pestalozzi (1827). Sus objetivos son aprender a escribir con la ayuda de las reglas de corrección explicitadas en la gramática y aprender a comunicarse a través de ejemplos sencillos y contextualizados y con la ayuda de los objetos. Esta idea de mirar hacia la práctica aparece en un momento cuando ya las lenguas modernas empiezan a incorporarse en los currículos escolares como asignaturas obligatorias. Este hecho refuerza la gran herencia del método gramatical que se desarrolla y consolida durante este siglo. Por otra parte, el final del siglo XIX está marcado por ciertas inquietudes metodológicas que seguirán a lo largo de todo el siglo XX. Se recalca la existencia de dos métodos que se han distinguido a lo largo de los siglos recordados: *el método tradicional* o también llamado de *gramática-traducción* centrado en la enseñanza formal de la lengua, y *el método natural o directo* basado en el aprendizaje natural, semejante a la adquisición de la L1.
5. *Los siglos XX y XXI*: vienen con muchas novedades, entre las cuales destacan el surgimiento del enfoque comunicativo y la aparición de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC). Vez (2004) identifica tres momentos llamados “impulsos” del siglo XX. La primera mitad del siglo se caracteriza por el estructuralismo, lo que muestra un interés por la lengua como objeto de conocimiento. En el campo de la enseñanza se busca un método fundamentado en una gramática pedagógica. La segunda mitad del siglo apuesta por un cambio de paradigma, ya que la lengua es vista como un instrumento de comunicación. Durante

esta etapa, lo psicológico cobra importancia con la aparición de los métodos humanistas y aparecen el cognitivismo y las teorías comunicativas. Ya empieza a trabajarse con material auténtico y la realidad del aula se vuelve más significativa. Por último, a partir de los años 80 hasta la actualidad el interés recae en la pragmática y en la competencia intercultural lo que evidencia la importancia de lo social en el aprendizaje. El enfoque comunicativo sigue desarrollándose y aparece el enfoque por tareas. Aguirre Beltrán (2012) plantea que todos los cambios que suceden en este periodo se deben al interés de servirse de la enseñanza de las lenguas para contribuir al desarrollo personal y para eficientizar la comunicación en diferentes ámbitos profesionales.

Antes de proseguir con la presentación más detallada de los métodos utilizados a lo largo del tiempo, conviene explicar brevemente los términos *enfoque* y *método* porque toda esta investigación gira alrededor de ellos y también para asegurarse que su uso dentro del contexto sea correcto. Para empezar, Marangon (2012) ofrece una explicación muy sencilla y clara de lo que significa *método*: “el camino para llegar a un resultado determinado. Así, el método que utilicemos nos facilitará el camino, nos pondrá más dificultades, o nos desviará definitivamente de nuestro destino inicial” (p. 122). Al consultar el *DTCELE* (Martín Peris, 2008), apunta que “los *enfoques* se basan en unos principios teóricos derivados de unas determinadas teorías sobre la lengua y su aprendizaje” (párrafo 2) y el *método* representa 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” (párrafo 1). Un gran aporte lo tienen Richards y Rodgers (2003), quienes al mencionar el modelo propuesto por el lingüista estadounidense Anthony (1963), distinguen entre tres términos: *enfoque*, definido como “el nivel en el que se especifican los supuestos y las creencias sobre la lengua y su aprendizaje” (p. 28), *método*, conocido como “el nivel en el que se ponen en práctica la teoría y en el que se toman las decisiones sobre las destrezas concretas que se enseñan, el contenido [...] y el orden en el que este contenido se presenta” (p. 28) y *técnica*, aclarada como “el nivel en el que se describen los procedimientos de enseñanza” (p. 28). En sus intentos de ampliar este modelo, se reúnen el enfoque y el método bajo el concepto de *diseño* y la técnica bajo el de *procedimiento*.

Sánchez Pérez (2009) examina el modelo de Mackey (1965) centrado en tres componentes: los materiales, el docente y el aprendiz. Según su punto de vista, el *enfoque*

podría explicarse como un componente teórico o una complejidad de principios relacionados con la naturaleza de la lengua, la enseñanza, el aprendizaje y el contexto. El *método* se refiere más a los contenidos u objetivos derivados de estos principios y necesita de mucha selección y secuenciación de los materiales utilizados. La *técnica* remite al componente de las actividades que permiten practicar el contenido seleccionado según los aspectos psicológicos y pedagógicos, el contexto y la gestión de las actividades.

Al examinar todas estas definiciones, se entiende que el *enfoque* se refiere más a la base teórica de la que parte el método, de esta manera se comparte la reflexión de Domínguez y Peragón (2019). Este, a su vez, necesita de un *diseño* y de un *procedimiento* para poder aplicarse con éxito en el aula. Sin embargo, en los años 70 el enfoque llega a sustituir al método y actualmente, al no existir un método puro, es muy usual encontrarlo en la literatura como referencia a ambos conceptos. Por esto, se utilizará a lo largo de la investigación el concepto de *enfoque* para una referencia más amplia y teórica y para dejar espacio a la interpretación, y el de *método* para explicaciones en contextos más concretos.

A continuación, se presenta un recorrido diacrónico de los métodos tradicionales apoyándose principalmente en las aportaciones de Andión, González y San Mateo (2020), Carrió (2008), Pastor (2004), Richards y Rogers (2003), Sánchez Pérez (1997, 2009), autores muy conocidos en este campo. Después, se recopilan los actuales y las tendencias más recientes. Se opta por una descripción breve de cada método para hacerse una idea sobre las características y críticas de cada uno.

2.1. Los métodos tradicionales

Al hablar de métodos tradicionales, uno piensa en aquellos métodos que han sido usados por varias generaciones de docentes. Hoy en día, estos han llegado a tener un significado bastante peyorativo por centrarse más en los aspectos formales de la lengua y no adaptarse tanto a los intereses y necesidades de la generación actual.

2.1.1. El método gramatical o gramática-traducción

Según lo describen los investigadores anteriormente mencionados, el método gramatical se basa en la enseñanza de la gramática de forma deductiva, en la memorización de reglas y en las listas bilingües de vocabulario. Los materiales que se usan son textos literarios originales y diccionarios bilingües con el propósito de realizar principalmente actividades gramaticales y de traducción. Queda claro que la lectura y la escritura son los focos principales y que el aprendizaje es más bien cuantitativo. Por lo tanto, se ignoran las destrezas orales, todo

se enseña de manera deductiva, con mucho énfasis en la corrección inmediata. Además, la lengua que se utiliza en clase es la L1 del aprendiz. Sánchez Pérez (1997) insiste en destacar el papel protagonista y la superioridad del docente y el papel de receptor pasivo del estudiante. Asimismo, señala como posibles elementos motivadores la competitividad entre los discentes y el reto intelectual.

Este método se conoce por primera vez en Estados Unidos como el método prusiano (Kelly, 1969), culmina hacia mediados del siglo XX y tiene una variante actual, aunque modificada. Richards y Rodgers (2003) evidencian que no existe una teoría sobre este método, dado que no hay defensores. Como supone mucho trabajo por parte del aprendiz y mucha frustración, y al mismo tiempo exige poco al docente, se desarrollaron muchas críticas y oposiciones, lo que lleva ulteriormente a la creación de nuevos métodos.

Al hablar de críticas, Matte Bon (1998) apunta la falta de rigor metodológico, la ausencia de un contexto significativo y la insuficiente información en lo que respecta el uso de ciertos operadores. Según el autor, estos problemas se dan porque el aprendizaje no se inicia con la reflexión y observación, y porque el docente genera inferencias al simplificar las explicaciones. Santos (2004) y Pastor (2004) también enfatizan que este método no puede tener resultados exitosos, al ser poco estimulante para el discente y fuera de contexto. Por su parte, Marangon (2012) habla de la imposibilidad de aprender una L2/LE usando únicamente la L1 en clase. En este sentido, resulta indicada la reflexión de Lenz (1912) citado en Álvarez Angulo (2013): “Querer aprender una lengua por el estudio de la gramática es como aprender a tocar el violín leyendo tratados de música y métodos de violín sin tomar el instrumento, sin mover los dedos” (p. 111).

Por todo esto, cabe preguntarse por qué ha perdurado tanto este método y por qué sigue utilizándose hoy en el aula. Sánchez Pérez (2009) subraya que cualquier método se fundamenta en actitudes y actuaciones y que un papel decisivo lo tiene el sistema de enseñanza escolar. Además, recuerda la importancia del “isomorfismo” que lo define como “la tendencia de los profesores a enseñar de la misma manera que han sido enseñados o han aprendido” (p. 34). También, piensa que enseñar gramática puede ser más cómodo que usar cualquier método oral. Incluso un individuo que no domina una lengua podría enseñar gramática y esto era esencial en una época en la que faltaban docentes preparados.

2.1.2. El método directo

En este clima de críticas hacia el método gramatical, surge el método directo que está acorde con el proceder de la naturaleza, sin alguna intervención artificial. Este parte de la idea

de no utilizar la L1 en clase para que el discente esté expuesto continuamente a la L2/LE. También, muy importante es el protagonismo de la conversación en el aula realizada en contexto y el empleo de la técnica pregunta-respuesta. El principal objetivo es llegar a “vivir la lengua y en la lengua que se aprendía” (Sánchez Pérez, 1997, p. 143). Los materiales utilizados son imágenes u objetos reales que permiten al aprendiente relacionar más fácilmente el vocabulario aprendido con su propio entorno. También, es habitual recurrir a los gestos. En este contexto ya se puede hablar sobre la interacción docente-alumno, asimismo, la manera de enseñar la gramática pasa a ser inductiva, lo que constituyen elementos motivadores esenciales. Resulta fundamental recordar que el docente, aunque sigue siendo el protagonista, tiene el papel de guiar al alumnado en su proceso de aprendizaje. Se renuncia a la traducción como actividad esencial y se insiste en la corrección inmediata de la pronunciación. Entre las técnicas más utilizadas, además de la conversación, se recuerdan los dictados y la lectura en voz alta.

Gracias a estas características, el método directo, que tiene como representantes a Sauveur (1881) y a Berlitz (1897), aparece también como una opción rápida para los emigrantes a Estados Unidos que realmente necesitaban aprender una lengua para poder sobrevivir. En este sentido, es lógico que la gramática no fuera una opción. Asimismo, muy contundente es el ejemplo de los padres que enviaban hace siglos o que siguen enviando actualmente a sus hijos al extranjero para aprender una lengua. De esta forma, el aprendizaje se produce con éxito gracias a la escucha y al habla.

En cuanto a las críticas que ha recibido este método, Sarmiento (1998) o Garrote (2019) destacan la necesidad de contar con “grupos poco numerosos, atención individualizada, una alta exposición a la lengua meta o profesores nativos, entre otros” (p. 43). Carrió (2008) menciona a su vez la falta de una base teórica y metodológica. Sánchez Pérez (2009) habla de un aprendizaje incompleto que no tiene logros espectaculares del punto de vista cuantitativo y que, además, supone un buen dominio de la lengua por parte de los docentes. Richards y Rodgers (2003) subrayan los esfuerzos del profesorado de no usar la L1, sobre todo para facilitar la comprensión. Andión, González y San Mateo (2020) apuntan la falta de sistematicidad o el desorden de los contenidos. En este sentido, es evidente la necesidad de diseñar otros métodos, lo que verdaderamente sucede a lo largo del siglo XX.

2.1.3. El método audiolingual/audio-oral

El siglo XX es una época de grandes cambios, más bien radicales y uno de estos es la nueva corriente lingüística, el estructuralismo. Pastor (2004) recalca que, de hecho, la segunda mitad del siglo es más activa en este sentido a juzgar por el número de libros de investigación

que se publican en torno a la enseñanza de lenguas. Según ella, esto se debe al incremento de los intercambios culturales, lo que aumenta el interés de los investigadores en cambiar la metodología de la enseñanza de lenguas, en búsqueda del método ideal. Los métodos estructurales que se desarrollan son el audiolingual, el situacional y el audiovisual.

El método *audiolingual* o *audio-oral*, tal y como lo sugiere el nombre, se fundamenta en las destrezas orales y se inspira del método directo. La diferencia es que el vocabulario se aprende mediante la repetición y memorización de estructuras a fin de crear hábitos lingüísticos (Cerdas y Ramírez, 2015). De este modo, queda clara la influencia del conductismo de Skinner (1957) fundamentado en el principio de estímulo-respuesta. Se trabaja con la comprensión y la producción oral, y la gramática se enseña de manera inductiva, sin explicaciones y evitando los errores. Se utilizan diálogos para la repetición y la memorización, ejercicios de sustitución, o de transformación y durante este proceso, se insiste más en la pronunciación, la entonación y el acento. Asimismo, se apunta que la traducción está casi prohibida, se recomienda en niveles más avanzados. Como recursos, se aprovechan los tecnológicos como materiales audio y grabadoras, proyectores de diapositivas, magnetofones, algo nuevo para esa época.

Los orígenes de este método se remontan en la Segunda Guerra Mundial, cuando los soldados necesitaban aprender de manera eficaz y rápida el alemán y el japonés. El objetivo era lograr un buen acento, muy parecido al de los hablantes nativos y no se podía lograr ni con la ayuda del método gramatical por obvias razones, ni mediante el método directo, debido a la falta de materiales. Un papel muy importante en la evolución del método audiolingual lo tienen la escuela estructuralista americana y Bloomfield (1933), ambos centrados en las estructuras fundamentales de la lengua. Figuras importantes en su elaboración son Fries (1945) y Lado (1964), investigadores de la Universidad de Michigan.

A pesar de gozar de mucho éxito principalmente por trabajar las destrezas orales, este método ha conocido también críticas. Santiago-Guervós y Fernández (2017) o Garrote (2019) destacan motivos como la falta de creatividad y espontaneidad al apoyarse únicamente en la memorización y repetición. También, queda claro que el aprendiente tiene un rol pasivo, este simplemente responde a unos estímulos sin tener la posibilidad de reflexionar, mientras que el rol central lo tiene el docente, al ser el quien tiene el control del proceso de aprendizaje. Además, en este periodo se desarrollan disciplinas como la sociolingüística y la pragmática, por lo que el énfasis se pone en usar la lengua en contextos comunicativos. No obstante, hay quienes reconocen sus beneficios, como Muñoz Restrepo (2010) o Fernández Martín (2009) y recomiendan este método en la práctica de la pronunciación, siempre y cuando se materialice en ejercicios significativos, variados y adecuados al contexto.

2.1.4. El método situacional

Este método tiene como base el aprendizaje de estructuras lingüísticas y un listado de vocabulario siempre contextualizados. Los errores no son admitidos, ya que son índice de falta de dominio, motivo por el cual se corrigen de inmediato. Esto significa que el alumnado tiene que llegar a controlar muy bien las estructuras lingüísticas. La información se presenta en situaciones, que es la principal novedad, y la gramática se enseña de forma inductiva. Igual que en el método anterior, la traducción queda prohibida y las actividades principales consisten en escuchar y repetir, en realizar dictados o en practicar ejercicios mecánicos. También se suele emplear la técnica de repetición en coro o de trabajo en grupo o en pareja. Todas las actividades se organizan en torno al principio *exposición-práctica-consolidación-transferencia*. El docente es el modelo para producir enunciados correctos y utiliza libros de texto basados en estructuras gramaticales y también dispone de materiales visuales. Se distingue el uso de los dibujos que reflejan hechos contextualizados de la vida cotidiana y que suelen aparecer en secuencia para poder transmitir de la mejor forma el significado de la situación representada.

Por lo que se refiere a sus inicios, el método situacional se desarrolla en Inglaterra a mitad del siglo XX, pero en España llega a tener cierta importancia apenas en 1970. Aparece debido a la actitud opuesta de Francia e Inglaterra frente al método audio-oral, al rechazar la validez del AC y la formación de hábitos.

Igual que en el caso del método estructural anterior, se critica la gran atención que se ofrece a la repetición de estructuras lingüísticas. A pesar de tener un marco situacional, está subordinado a las estructuras, por lo tanto, se limita la libertad de expresión de los aprendientes (Andión, González y San Mateo, 2020).

2.1.5. El método audiovisual

Este método tiene muchas semejanzas con el audiolingual, por lo que se hace patente la necesidad de determinar más bien las diferencias. Así pues, el método audiovisual supone apoyarse en materiales audiovisuales como imágenes, dibujos, diapositivas, siempre acompañados por sonidos producidos por un magnetófono. Estos pretenden posibilitar la comprensión global del texto y la adquisición del sistema fonológico. De esta manera, cada frase tiene como correspondiente un dibujo y la representación se realiza en dos columnas. Asimismo, se empieza a considerar el componente psicofisiológico de la lengua que cobra la misma importancia que el lingüístico.

En ese clima caracterizado por la actitud opuesta frente al método audio-oral, aparece el método audiovisual creado especialmente para los principiantes. Si bien el objetivo principal consiste en aprender el vocabulario a partir de fuentes orales, las destrezas de lectoescritura se dejan para los niveles más avanzados.

Con respecto a las críticas, estas son casi las mismas. Marangon (2012) habla de la inactividad total del discente y de la falta de interacción y cooperación. No obstante, se considera que aprovechar los recursos audiovisuales en el aula puede tener un impacto positivo en la motivación siempre y cuando se usen con cautela.

2.1.6. Los enfoques humanísticos

En el análisis histórico presentado hasta este punto se han visto diferentes métodos que han dado resultados a lo largo de los siglos, pero que también han recibido muchas críticas. Las carencias detectadas hasta ahora encuentran explicación en las palabras de Sánchez Pérez (1997): “la enseñanza de lenguas ha sido una disciplina estrechamente ligada a los avatares de los estudios lingüísticos y relativamente ajena a los especialistas en pedagogía o en psicología del aprendizaje” (p. 188).

Aunque el método situacional y el audiolingual se seguían utilizando, a partir de las décadas de los 70 y 80 se produce un cambio de paradigma con la aparición de los enfoques y métodos alternativos, más conocidos como *enfoques humanísticos* o *humanistas*. Como bien dice el nombre, estos se centran más en lo humano y el principal interés recae en la creatividad y la autonomía del aprendiz. Su trascendencia reside en considerar por primera vez los aspectos afectivos que intervienen en el proceso de aprendizaje. Entre los más destacados, resaltan la *Respuesta Física Total*, la *Vía Silenciosa*, el *Aprendizaje-Orientación*, la *Sugestopedia* y las *Inteligencias Múltiples*. Richards y Rodgers (2014) añade también el *enfoque natural*, pero este se analiza en el subcapítulo del enfoque comunicativo por su contexto y relevancia.

Es sustancial decir que dichos métodos han sido desarrollados por psicólogos y pedagogos, por lo que no se fundamentan en la teoría del lenguaje ni en la de la lingüística aplicada. Por este motivo no han logrado tener el mismo alcance que los anteriores mencionados, la excepción lo constituye el *enfoque léxico*. Por todas estas razones, a continuación, en la Tabla 1 se realiza su descripción menos detallada y se insiste únicamente en algunas ideas consideradas importantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas: su objetivo, las principales características, algunos recursos y técnicas utilizados para su puesta en práctica, las ventajas de usarlos y algunas críticas que se les han traído. Para su

análisis, se han consultado especialmente los libros de Garrote (2019), Richards y Rodgers (2003) y de Santiago-Guervós y Fernández (2017).

Tabla 1. Breve análisis de los enfoques humanísticos

	Respuesta Física Total	Vía silenciosa	Aprendizaje comunitario	Sugestopedia	Inteligencias múltiples
Representante(s)	Asher (1977)	Gattegno (1976)	Curran y sus colegas (1961)	Lozanov (1966)	Gardner (1983)
Objetivos	facilitar la memorización y el aprendizaje a través de la misma manera que se adquiere la L1	ayudar al aprendiz a descubrir lo que tiene que aprender de manera consciente a través de la resolución de problemas, de la asociación y de la creatividad	crear una interactividad entre el docente y el alumnado de manera que se genere un ambiente positivo favorecedor del aprendizaje	lograr la interacción y el mantenimiento de relaciones personales entre los estudiantes y conseguir en poco tiempo una competencia de conversación avanzada	reconocer y potenciar las habilidades de cada discente facilitándole herramientas necesarias para el aprendizaje
Características	asociación de enunciados con movimientos y coordinación del habla con la acción; práctica de la comprensión auditiva como punto de partida para alcanzar la expresión oral	se basa en el aprendizaje por descubrimiento; el docente tiene que guardar silencio mientras que al aprendiz se le anima a que produzca enunciados; se fomenta el aprendizaje autónomo; no se emplea la traducción	se traslada la psicología terapéutica al aula de lenguas, el docente es el <i>asesor</i> mientras que los alumnos juegan el papel de los <i>clientes</i> ; interacción; sugiere que tanto el alumnado como el docente pertenecen a una misma comunidad y el aprendizaje se realiza mediante la interacción	se basa en la realización de un ambiente adecuado para el aprendiz, donde este pueda relajarse y sentirse bien, y de esta manera, impulsar las capacidades del cerebro para el aprendizaje mediante la técnica de sentarse en círculo	se basa en la idea de que el lenguaje tiene un vínculo con otras dimensiones que también deben desarrollarse en el proceso educativo: las lingüísticas, las capacidades musicales, las matemáticas, las espaciales, las kinestésicas, las interpersonales o las intrapersonales y las naturalistas (las ocho <i>inteligencias</i>); toma en consideración los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes y ofrece libertad a cada uno, contribuye al desarrollo total del aprendiz

Actividades, técnicas, recursos	uso del imperativo para dar órdenes, improvisaciones y presentación de diapositivas, uso de objetos como dibujos, fotos, murales	uso de objetos físicos, tablas de sonidos y colores, regletas, láminas; el docente usa gestos y movimientos para la captación del significado	uso de la grabación y la transcripción de las producciones del alumnado, reflexión y escucha reflexiva, trabajo en grupos y alternancia de lenguas	uso de textos significativos completos para fomentar la comunicación, de la música (especialmente música clásica), de la decoración del aula (mobiliario y organización); comportamiento autoritario del docente; se recurre también a los ejercicios de relajación y estiramiento; actividades de audición, diálogos, dramatización, juegos de roles, canciones, uso de pósteres	se pueden crear rincones correspondientes a cada tipo de inteligencia para que el alumnado elija el lugar en el que prefiere trabajar, uso de proyectos temáticos diseñados por los mismos alumnos en los que ellos eligen el papel con el que se sienten más identificados
Ventajas	relajación durante el movimiento, contexto lúdico, input fácil de entender, ambiente sin tensión o estrés, actitud positiva	el papel activo del discente, su motivación a cooperar y a evaluarse o a evaluar a otros, fomento de la autonomía, de la responsabilidad, de la creatividad y de la capacidad de descubrimiento	se centra en el aprendiz, se atienden sus sentimientos, ya que se considera como un individuo completo	desarrollo de la creatividad, de la confianza en uno mismo, aprendizaje colaborativo, reducción del estrés, participación activa del aprendiz	desarrollo integral del alumnado, actividades adecuadas a sus necesidades, el docente también tiene la oportunidad de reflexionar sobre práctica y planificación de las clases, y sobre las expectativas de sus aprendices
Críticas	más útil en el trabajo con los niños por su carácter activo y porque no supone analizar los diferentes componentes del lenguaje	uso solo con discentes de nivel avanzado porque se fomenta la independencia y la responsabilidad en el propio proceso de aprendizaje; poco comunicativo	las exigencias que se piden al profesorado (conocimientos y formación especial, resistencia ante los métodos tradicionales, trabajo sin materiales convencionales, etc.); no tener un programa claramente representado	utilidad solo si se combina con otros métodos	existen docentes que consideran poco realistas las ideas de este método en su propia realidad del aula por la dificultad de adaptar las actividades

Nota: En esta tabla se recogen los métodos de la respuesta física total, la vía silenciosa, el aprendizaje comunitario, la sugestopedia y las inteligencias múltiples y se analizan según sus representantes, objetivos, características, actividades y materiales utilizados, ventajas y críticas.

2.2. Los métodos actuales

Al analizar los métodos presentados hasta este punto y al considerar las reflexiones de Sánchez Pérez (2009), se podrían sacar dos conclusiones básicas: la enseñanza se centra más en el docente y los objetivos están relacionados con la gramática, el vocabulario y con las estructuras lingüísticas. En consecuencia, a partir de la década de los 70, surgen otros enfoques, como el *enfoque comunicativo* (en adelante EC) que asume una enseñanza más práctica y significativa basada en el uso de materiales auténticos y tareas reales. Dentro de la metodología comunicativa se encuentran el *enfoque nocio-funcional*, el *enfoque por tareas*, el *enfoque natural*, el *enfoque cognitivo* y el *enfoque léxico*. Todos se pueden caracterizar como comunicativos dado que tienen como fundamento cuatro principios, según Castro Gavelán (2019): uso de la lengua como instrumento de comunicación, enseñanza centrada en el aprendiz, fomento de la competencia comunicativa y contexto significativo y auténtico.

2.2.1. El enfoque comunicativo

El EC se conoce también como *enseñanza comunicativa de la lengua*, *enfoque nocional-funcional* o simplemente *enfoque funcional* y como bien lo sugiere su nombre, este representa una verdadera ruptura con la metodología tradicional e impone un nuevo tipo de paradigma. En este nuevo marco, el aprendizaje de lenguas se percibe de una forma muy distinta, en un contexto sociocultural. Esto hace que el EC influya en todos los enfoques y métodos que aparecen *a posteriori*. Por este motivo, se le hace en este apartado un análisis más exhaustivo y se insiste en sus principios, objetivos y rasgos definitorios.

Orígenes y etapas del EC

El EC aparece en un contexto de conflicto entre la teoría y la práctica y se presenta más bien como una “liberalización”. Esta etapa se caracteriza por una búsqueda de nuevos métodos y enfoques que puedan cumplir con las necesidades de la generación de aquel entonces. No obstante, Maati (2013) advierte que el EC “no se debe entender como relevo de los métodos que prevalecieron hasta su desarrollo, no elimina, sino que readapta principios pedagógicos de métodos o aproximaciones metodológicas previas y más bien los recoge hasta ahora aplicados

optimizándolos de manera ecléctica” (p. 3). De esta forma, a finales de los 60 se inicia una verdadera revolución en el campo de la lingüística que implícitamente influye en el ámbito de la enseñanza de las lenguas. Entre los hechos más destacados, se encuentran el rechazo de la metodología estructural, las críticas hacia el AC (Agudelo, 2011; Melero Abadía, 2000), pero, sobre todo, el gran cambio se debe a la nueva forma de concebir la lengua (García, Martínez y Matellanes, 2003; Santiago-Guervós y Fernández, 2017). Esta ya no se percibe como objeto de conocimiento en sí mismo, sino como instrumento de comunicación y de socialización. Además, intervienen disciplinas como la sociolingüística, la pragmática o la psicolingüística que ponen de manifiesto la importancia del contexto, el concepto de IL y las diferentes estrategias de aprendizaje (Austin, 1962; Halliday, 1973; Searle, 1969; Wittgenstein, 1953). Para entender mejor el marco de desarrollo, se apunta la existencia de una crisis del conductismo lo que lleva a plantearse el cognitivismo de Piaget (1966) y el socio-constructivismo de Vygotski (1978).

Con respecto al aula de lenguas, García Santa-Cecilia (2000) apunta que ante los nuevos cambios es fundamental considerar al aprendiente como el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje, con especial atención a sus características y experiencias personales. En este sentido, Pastor (2004) habla de tres factores que fundamentan el nuevo cambio y que se relacionan precisamente con la enseñanza de lenguas: el protagonismo del docente que ha provocado tantos descontentos en el contexto educativo; los objetivos de enseñanza que hasta el momento se establecían más desde la perspectiva de cómo enseñar y la existencia del Consejo de Europa que apoya el diseño de nuevos programas de aprendizaje de LE basados en las necesidades reales de los aprendices. Cassany (1999), a su vez, añade las circunstancias de la época (el desarrollo de las comunicaciones y de los transportes, del turismo, el requerimiento de lenguas francas, etc.) que reclaman la elaboración de una nueva metodología rápida y eficiente que asegure una competencia intercultural. Por tanto, en el contexto de desarrollo del EC se habla de dos historias paralelas: por una parte, todos los descubrimientos y avances en la gramática determinan otros planteamientos didácticos y, por otra parte, el cambio de las necesidades de los aprendientes señala el menester de otros métodos y enfoques.

Con la intención de ser más precisos, un *primer paso* en la configuración del EC lo representa el proyecto *Número 4* del Consejo de Europa formulado en 1973 por Van Ek, Alexandre, Trim y un grupo de lingüistas, que recoge las propuestas del lingüista británico Wilkins (1972). Dos libros importantes que llaman la atención y que reorientan la metodología son los que se publican en 1976: *Notional Syllabuses* de Wilkins y *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools* de Van Ek. La novedad consiste en las categorías

nocionales (nivel semántico) y *funcionales* (nivel pragmático y comunicativo), tan necesarias para que el aprendiente pueda alcanzar una competencia comunicativa. Paulatinamente, aparecen los así llamados *programasociofuncionales*, como el *Nivel Umbral* del español elaborado por Slagter (1979). Al recibir muchas críticas relativas a la falta de diseño y procedimiento, al carácter todavía estructural o a la insistencia en las destrezas orales, esta etapa se reconoce como “el enfoque comunicativo débil” (Howatt, 1984).

Una *segunda etapa* en el desarrollo del EC la constituye la creación de nuevos currículos funcionales y de nuevos materiales adaptados al nuevo paradigma. De esta manera, Garrote (2019) se refiere a la aparición del *currículo funcional*, del *currículo de estructuras y funciones*, del *currículo basado en destrezas* o del *currículo híbrido* que recoge a los tres mencionados.

A medida que evoluciona y se consolida de manera natural el EC, una *tercera etapa* está representada por el surgimiento del *enfoque por tareas* que se fundamenta en el marco teórico comunicativo y que es parte de las nuevas tendencias postcomunicativas (Baralo, 2008). La novedad consiste en considerar tanto al docente como al discente como responsables del proceso educativo en lo que se refiere a los objetivos deseados, a los contenidos, actividades y modalidad de evaluación. Igualmente, gracias al hecho de ofrecer más atención al uso de la lengua, la pragmática empieza a introducirse dentro del proceso educativo a principios del siglo XXI, así como la competencia intercultural. Esta se hará más visible con la aparición del *MCER* (Amenós, Ahern y Guijarro, 2014).

Uso y desarrollo del EC

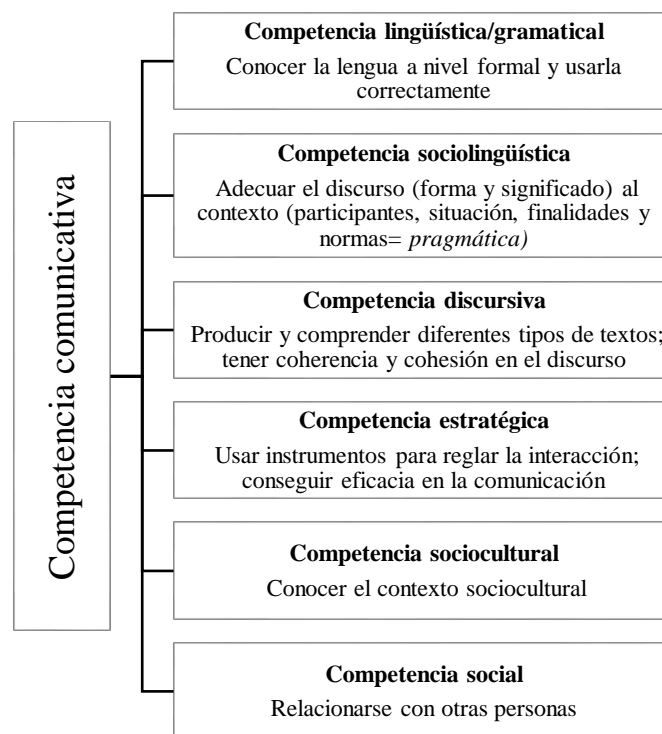
El EC, tal y como se ha visto, representa un paso importante en la evolución de la didáctica de las lenguas. Este implica el paso de una enseñanza por objetivos a un enfoque basado en competencias, de una enseñanza basada en el docente y en los contenidos a una enseñanza centrada específicamente en el aprendiente y en su proceso de aprendizaje. Se puede apreciar que el cambio que se da es bastante radical, también porque el error ya empieza a verse como una muestra del aprendizaje, los ejercicios estructurales pasan a ser actividades comunicativas y los programas ya empiezan a incluir todas las destrezas comunicativas (Baralo, 2008; Urbano y González, 2013).

Con el deseo de ofrecer una definición del EC, se menciona a S. Fernández (2011) quien postula que este “prioriza la capacidad de comunicarse en las diferentes situaciones de comunicación. Se fundamenta en el concepto de competencia comunicativa y en una visión cognitiva del proceso de aprendizaje” (p. 10). Esta definición subraya por una parte el uso de

la lengua en diferentes situaciones de comunicación y por otra, el alcance de la competencia comunicativa. A este respecto, es menester definir esta competencia a fin de entender los elementos que la componen, ya que ha dado curso a una multitud de análisis y reformulaciones desde diferentes campos (Bachman, 1990; Canale y Swain, 1980; Celce-Murcia, Dornyei y Thurreu, 1995; Consejo de Europa, 2002; Gumperz, 1982; Hymes, 1972; Melero Abadía, 2000).

La competencia comunicativa aparece como una propuesta de Hymes (1972) con la intención de caracterizar al hablante/oyente ideal. Esta viene a contrastar con la *competencia gramatical* o *lingüística* propuesta por Chomsky (1965). El concepto repercute en la importancia del contexto y en la necesidad de usar la lengua de manera oportuna, eficaz y fluida en función de las normas socioculturales y lingüísticas de cierta comunidad. En este sentido, Hymes recoge los elementos característicos de cualquier acto comunicativo (modelo SPEAKING): *Situation* (Situación, sitio), *Participants* (Participantes), *Ends* (Finalidades), *Act sequences* (Secuencia de actos), *Key* (Clave), *Instrumentalities* (Instrumentos, medios), *Norms* (Normas) y *Gender* (Género). Estos se integran en las subcompetencias de la competencia comunicativa que se presentan a continuación (véase Figura 5), según las aportaciones de Hymes (1974), Canale (1983) y Melero Abadía (2000).

Figura 5. La competencia comunicativa y sus subcompetencias



Nota: En esta figura se presentan las subcompetencias que integran la competencia comunicativa. A partir de: Canale (1983), Hymes (1974) y Melero Abadía (2000).

En términos de actualidad, se precisa que la competencia comunicativa es recogida también por el *MCER* (Consejo de Europa, 2002) que apunta el EC como la enseñanza que se hará a lo largo de toda la vida. El *MCER* diferencia entre competencias generales (conocimiento del mundo y la dimensión sociocultural), destrezas sociales, vitales, profesionales, capacidad de aprender, etc. y competencias comunicativas que se dividen en tres bloques: competencias lingüísticas, competencias sociolingüísticas y competencias pragmáticas, dentro de las cuales se encuentran la discursiva y la funcional.

En resumen y al considerar la recopilación de investigadores que han analizado el EC (Avalos, 2017; Baralo, 2008; Garrote, 2019; Sánchez Pérez, 1992; Zebadua y García, 2011), se puede establecer que este tiene los siguientes *principios* y *objetivos específicos*:

- *Comunicación:* fomentar la competencia comunicativa y la comunicación oral y escrita
- *Enseñanza centrada en el aprendiz:* participar activamente en su proceso de aprendizaje
- *Participación e interacción* entre los hablantes: crear el significado a través de la colaboración
- *Contextualización:* aprender la lengua en contexto de manera que el acto comunicativo sea significativo
- *Tolerancia hacia el error:* considerar el error como parte del aprendizaje
- *Fluidez:* insistir en la comprensión del mensaje y no en la corrección gramatical o la pronunciación correcta.

Con la intención de ofrecer un cuadro descriptivo del EC, se han consultado varios trabajos en este sentido: Andión, González y San Mateo (2020), Cassany, Luna y Sanz (2003), Cerdas y Ramírez (2015), Díaz-Corrado (1996), Littlewood (1998), Melero Abadía (2004), Pastor (2004), Zambrano y Isuasty (2001). Por consiguiente, a continuación, se presentan algunos *rasgos* definitorios del EC que muestran su carácter poco restrictivo:

- El aprendizaje se considera como parte activa de la cognición del aprendiz.
- El programa se hace según los intereses del alumnado ya que se convierten en protagonistas mientras que el profesorado tiene el rol de motivarlos y de mejorar el proceso de aprendizaje.

- Las actividades se caracterizan por su variedad y suponen el uso significativo de la lengua. Se utiliza el lenguaje auténtico y se desarrollan actividades abiertas que permiten la creatividad y ayudan al aprendiente a asumir riesgos en el uso de la lengua. Igualmente, se persigue relacionar lo nuevo con lo ya conocido.
- Se pone más énfasis en la comprensión y producción de diferentes tipos de texto y se trabaja la lengua desde la óptica del discurso. Se trabaja con textos completos.
- Se acepta el uso de la L1 en algunos contextos determinados siempre y cuando beneficie el aprendizaje.
- Lo más importante es la adecuación contextual según la relación entre los hablantes, la situación, el registro, etc. y no la corrección gramatical. En otras palabras, se trabaja con la lengua real y contextualizada.
- Se fomenta la cooperación y colaboración, se trabaja en grupos o parejas, ya que es una forma idónea de realizar situaciones de comunicación.
- La comunicación se realiza por medio de la negociación de significados y de manera activa, es decir, *aprender haciendo*.
- Se suele utilizar el manual como apoyo, pero no es el eje de la clase. Se utilizan materiales auténticos, complementarios y recursos externos.
- Se utiliza el ensayo y el error como estrategias, ya que indica el nivel de aprendizaje y son producto natural del desarrollo de la habilidad comunicativa.
- La motivación es pieza clave en la implicación del aprendiz.
- Se fomenta la actitud positiva hacia las otras culturas.

Queda claro que todos estos rasgos sugieren una “recreación” del aula de lenguas para lograr ese aprendizaje significativo tan codiciado. Además de tener conocimientos funcionales y de aplicar lo aprendido en un contexto auténtico, no se debe descartar la importancia de la dimensión humana y tampoco la del docente, que necesita tener una actitud abierta ante las necesidades de su alumnado (Castro Gavelán, 2019).

Limitaciones y críticas

Como muchas veces pasa, la realidad del aula plantea muchos problemas a la hora de poner en práctica la teoría. Lo mismo sucede con el EC, que, a pesar de imponer pocas restricciones, como se mencionaba anteriormente, plantea dificultades en su implementación en el aula. Entre las críticas y limitaciones más reiteradas están la dificultad de simular conversaciones reales dentro del aula, puesto que al final se trata de una situación recreada; la

dificultad de adaptarse a las necesidades de todos los estudiantes; la falta de base sólida en cuanto a las funciones más reflexivas del lenguaje; el hecho de apartarse de la gramática y la literatura o de insistir más en las destrezas orales que en las escritas (Andión, González y San Mateo, 2020; Cassany, 1999; Castro Castro, 2006; Sánchez Carrión, 2015).

Para superar todas estas críticas, se ha llegado al eclecticismo, que es más flexible, puesto que ofrece “un abanico de posibilidades mediante la combinación de principios de diferentes doctrinas” (Santos, 2004, p. 83). Por lo tanto, se mezclan diferentes métodos y se utiliza una variedad de recursos que se adapten a las necesidades del alumnado, en función de la experiencia y el conocimiento del docente, sin olvidar el factor afectivo.

2.2.2. El enfoque por tareas

Tal y como se ha visto anteriormente, el enfoque por tareas representa la tercera etapa en el desarrollo del EC. Aparece a principios de los 80 y marca una superación definitiva de los métodos tradicionales basados exclusivamente en la enseñanza de la gramática por la importancia que le concede al proceso (Crespillo-Álvarez, 2011). Garrote (2019) puntualiza su vinculación con las teorías cognitivas de Vygotsky y Bruner por la visión social del lenguaje que tiene. Como lo dice el nombre, este enfoque supone aprender mediante tareas significativas. Estas se entienden como cualquier actividad que puede realizar una persona al contar con un objetivo. Una definición más adaptada a la enseñanza de lenguas es la de Sánchez Pérez (2009) quien prefiere definir la tarea como “un conjunto de actividades debidamente organizadas y enlazadas entre sí para conseguir un fin o una meta determinados usando para ello la lengua objeto del aprendizaje” (p. 149). Andión, González y San Mateo (2020) brindan una definición actual de este concepto, definición que insiste en relacionar lo cognitivo con lo comunicativo y lo social y a la vez destaca la transigencia del proceso:

Una iniciativa para el aprendizaje con su propia estructura pedagógica. Una actividad abierta en su desarrollo y en sus resultados; es decir, los estudiantes pueden intervenir en ellos modificándolos. Una ejecución que requiere atención prioritaria al contenido de los mensajes (uso de la lengua en la interacción), sin negar las ocasiones para atender a la forma (rasgos gramaticales, léxicos, fonéticos, etc.). (p. 185)

Esta definición del enfoque por tareas sugiere el hecho de fundamentarse en el *aprender haciendo*, en experimentar con la lengua, lo que automáticamente resulta más motivador para el aprendiente (Fernández-López, 2010).

Un aspecto que diferencia este enfoque de todos los demás es la forma inconsciente de aprender la lengua meta. De esta manera, el discente está más involucrado en resolver la tarea, intenta buscar soluciones precisas y a la vez utiliza la L2/LE, lo que propicia el aprendizaje lingüístico. Esto, en palabras de Siliberti y MacFadden (2017) se traduce como la superación del orden presentación-práctica-producción (PPP), tan utilizado en la metodología tradicional. El nuevo enfoque introduce unos cambios con la negociación de los contenidos como etapa inicial, para después continuar con la presentación de la estructura lingüística y terminar con la participación en contextos reales y auténticos.

A propósito de la tarea, existe toda una lista de aspectos a los que esta debe ajustarse de manera que pueda cumplir con los objetivos perseguidos. S. Fernández (2001), Ellis (2003), Melero Abadía (2000) así como Agudelo (2011) plantean diferentes directrices: centrarse en el procedimiento y en la comunicación, tener muy claros los objetivos y los resultados pretendidos, ofrecer carácter significativo a las actividades, usar el aprendizaje cooperativo y la negociación, fomentar la autonomía y el uso de estrategias de aprendizaje, implicar la tecnología.

En lo que se refiere a su clasificación, Martí-Contreras (2016) identifica tareas *de comunicación, posibilitadoras, finales y pedagógicas*. Las de comunicación se refieren al contenido de los mensajes, y las posibilitadoras a la forma, es decir, a cuestiones gramaticales, de vocabulario, etc. La tarea final se centra en actividades que van más allá del aula, actividades relacionadas con el mundo real mientras que la tarea pedagógica es la que se desarrolla específicamente dentro del aula.

Sus críticas y limitaciones residen más en no tener principios metodológicos y en dificultades de índole organizativa: dificultad para algunos docentes de trabajarlos con grupos numerosos o falta de recursos, posibles problemas de indisciplina, uso de la L1 (Sánchez Pérez, 2009). En este sentido, según Lacorte (2019), resulta esencial poner el foco en el diseño de las tareas y en el hecho de adaptarlas lo más posible a las necesidades e intereses del alumnado, además de hacer una evaluación constante.

2.2.3. El enfoque natural

Cabe aclarar que el enfoque natural no es sinónimo del método natural o directo ya analizado, puesto que existen muchos aspectos que los diferencian, como la insistencia en la comprensión, según lo apuntan Richards y Rodgers (2003):

A diferencia del Método Directo, [...] le da menos importancia a los monólogos del profesor, a la repetición directa y a las preguntas y respuestas formales, centrándose menos en la producción correcta de oraciones en la lengua objeto. En el Enfoque Natural se pone más énfasis en la exposición a la lengua en su práctica, y en el máximo aprovechamiento de la preparación emocional para el aprendizaje. (p. 176)

Este nuevo enfoque es una propuesta desarrollada por Terrell y Krashen (1977) que sale a la luz con la publicación del libro *The Natural Approach* (1983). Tal y como se ha mencionado en el primer capítulo teórico, las cinco hipótesis de Krashen sobre el aprendizaje de una L2/LE pasan a ser los fundamentos de este enfoque. Para analizar cómo se ponen en práctica estas teorías, se siguen las directrices de Carrió (2008), Garrote (2019), Richards y Rodgers (2003) y Sánchez Pérez (2009).

De este modo, según la hipótesis de adquisición/aprendizaje, este enfoque diferencia claramente los dos procesos. Su objetivo es conseguir más bien la adquisición porque todo lo que está adquirido persiste de forma natural y por mucho tiempo, gracias al proceso inconsciente en el que se fundamenta. Se tiene muy presente también la hipótesis del monitor que trata sobre un aprendizaje consciente que cumple con el rol de monitor y que el aprendiente puede utilizarlo para su propia corrección en el proceso de comunicación. Asimismo, se considera la hipótesis del orden natural que se refiere a un orden previsible, primero las estructuras gramaticales y después los errores que son una muestra del aprendizaje. La hipótesis del input se vincula con la adquisición y alude a la necesidad de exponer al estudiante a una suficiente cantidad de información de entrada comprensible. Según Garrote (2019), este aspecto es muy importante ya que “respetar el periodo de silencio y entender que el individuo necesita un tiempo de exposición a la lengua previo a la producción de la misma” (p. 51). En cuanto a la hipótesis del filtro afectivo, el enfoque natural pretende que el alumnado estudie en un ambiente relajado, con un filtro afectivo bajo para lograr su receptividad. Como variables afectivas, se recuerdan la motivación, la confianza en uno mismo y la ansiedad. Todas estas hipótesis que sustentan el enfoque natural se pueden resumir en cuatro principios básicos,

según Santiago-Guervós y Fernández (2017): la comprensión precede a la producción, la producción se inicia una vez que el estudiante se sienta preparado, los objetivos son siempre comunicativos y las actividades consideran el filtro afectivo.

Como se centra en la comunicación lingüística, se puede decir que el enfoque natural es un ejemplo de enfoque comunicativo. El vocabulario tiene un papel esencial, por lo que las actividades se realizan en torno a objetos de clase, contenidos de dibujos u otros materiales auténticos. Para mantener el filtro afectivo bajo se suele recurrir al método respuesta física total porque se facilita la relajación mediante el movimiento. También, muy importante es el trabajo en parejas o grupos para favorecer los contextos de comunicación. En lo que se refiere a las destrezas, se insiste en las de comprensión, puesto que las productivas se activan de manera natural. Se apunta también la autonomía que se fomenta en el aprendiz, al ser él mismo el que decide los objetivos de aprendizaje, el tiempo necesario para alcanzarlos o su participación en los procesos de comprensión y producción.

Como cualquier otro, este enfoque presenta también algunas limitaciones. Por ejemplo, los mismos Krashen y Terrell (1983) identifican la posibilidad de no proporcionar input comprensible si se trabaja en grupos. Sánchez Pérez (2009) piensa en la gran responsabilidad que recibe el docente y en la dificultad de adaptarse al ritmo de aprendizaje y a las necesidades de cada uno.

2.2.4. Enfoque léxico

La idea que fundamenta este enfoque es que el lenguaje diario no es muy creativo, puesto que no usamos muchas expresiones lexicalizadas y nos centramos demasiado en aspectos gramaticales y funcionales. Dicho de otro modo, este enfoque ofrece una visión diferente a la de los demás métodos, en la que el léxico tiene el rol principal.

Sus tendencias fueron definidas por Lewis (1993, 1997), pero el interés ha aumentado con la aparición de los famosos corpus lingüísticos. El objetivo consiste en lograr la fluidez a través de las unidades léxicas completas de significado. Esto implica también llegar a conocer la gramática por medio de los segmentos léxicos y propiciar una relación de implicación entre ambos. En este sentido, Andión, González y San Mateo (2020) hablan de la lengua que se entiende como “léxico gramaticalizado” (p. 195). En lo que se refiere a los recursos, este enfoque propone el uso de ordenadores y de diccionarios por parte del alumnado mientras que el docente se ocupa de la observación, clasificación y generalización del léxico. Asimismo, se suelen utilizar ejercicios basados en expresiones léxicas para ayudar al aprendiz a usar mejor las colocaciones. Predomina la oralidad por encima de la escritura, de ahí que la comprensión

oral sea la destreza central del enfoque. Carrió (2008) recuerda que este enfoque fomenta también el AC, ya que una práctica habitual es comparar las colocaciones léxicas en distintas lenguas.

En cuanto a las limitaciones, Garrote (2019) estima que este enfoque se utiliza más en la enseñanza a niños, al tener en cuenta su capacidad de entender el lenguaje de una forma holística. Se apunta también la dificultad de aprender el léxico a partir de la descripción formal de las reglas. Por otra parte, Richards y Rodgers (2003) aseguran que sigue siendo más una teoría porque no se ha demostrado cómo se puede aplicar en la enseñanza de lenguas.

2.2.5. Enfoque cognitivo

A partir de los 70 y sobre todo en la década de los 80, en el fondo de la evolución que conoce el ámbito de la enseñanza de las lenguas, aparece el enfoque cognitivo con “la intención de proveer de significados gramaticales -no necesariamente semánticos- a las formas de la lengua (Andión, González y San Mateo, 2020, p. 201). Su objetivo consiste en explicar la forma de construcción del significado para lograr la comunicación. Se podría decir que de esta forma la gramática comparte la visión ya mencionada del EC. Lo que se intenta es renovar los principios de la gramática generativa (Chomsky, 1965), puesto que se asume que en el funcionamiento del lenguaje intervienen aspectos de diferente índole: neurolingüísticos, psicolingüísticos, sociolingüísticos y antropolingüísticos. Por lo tanto, los fundamentos de este nuevo enfoque lo representan el innatismo, los principios lingüísticos, pero también la creatividad, ya que el aprendiente tiene un papel activo en el proceso de construcción de su gramática interna (Carrió, 2008).

Si se piensa en la gramática tradicional, esta tiene una actitud normativa y su objetivo es lograr la corrección, ya que no se preocupa tanto por el significado (Gutiérrez Ordoñez, 2002). El enfoque cognitivo, sin embargo, representa el paso a una gramática centrada en las necesidades del estudiante, relaciona el uso con la forma y el significado e incide en la reflexión (Jurado, 2019). Con todo esto, el enfoque no ha dado lugar a ningún método definido, sino que solamente representa un paso importante en la evolución del aprendizaje de lenguas.

2.2.6. La era postmétodo

Hasta este punto se han presentado varios métodos y enfoques que se han usado para la enseñanza de las lenguas a lo largo de la historia. Aunque algunos recibieron menos críticas que otros, está claro que la aparición de cada uno explica el deseo de mejorar al anterior. También es cierto que la evolución es bastante lineal, pero en la práctica algunos métodos se

superponen en el tiempo o incluso llegan a convivir en el mismo periodo, según Maati (2013). Esto se debe a factores como el contexto histórico o sociocultural que suelen influir en la actitud del profesorado y alumnado.

Con todo esto, a partir de la década de 1980 se observa una decadencia del concepto de *método*, ya que no está más de moda, principalmente por su carácter prescriptivo y por las ventajas que ofrecen los *enfoques*. En el nuevo paradigma se habla más sobre el hecho de adaptar los contenidos a las necesidades e intereses del alumnado o de fomentar la creatividad. Esto provoca frustraciones en los docentes porque no saben qué método o enfoque utilizar, dadas las limitaciones de cada uno. Se critican el carácter universal de estos, la exigencia del plan de estudios o la falta de estudios de investigación lo que provoca muchos desconciertos (Neuner y Hanfeld, 1993 citados en Barros García, 2005; Richards y Rodgers, 2003).

Todo este periodo de críticas hacia los métodos y enfoques se conoce como la *era postmétodo*. Esta se caracteriza por una enseñanza híbrida, ya que el profesorado utiliza diferentes técnicas y las mezcla con su experiencia, con sus creencias o con las características del contexto en el que enseña. Además de la reflexión docente, las palabras que describen esta época son más bien la flexibilidad, la particularidad y la posibilidad (Kumaravadivelu, 2012). Por todo esto, Baralo (2008) habla de la incorporación de una perspectiva postcomunicativa que entiende el aprendizaje como “un proceso heterodoxo, ecléctico, de adaptación a diversos contextos, ámbitos y motivaciones, así como de adopción de las prácticas didácticas más adecuadas” (p. 104). Todo esto se debe a la gran diferencia que existe entre los aprendices, a sus necesidades cada vez más diferentes, a sus motivos de aprender o a los medios por los que lo hacen. De esta forma, las manifestaciones postcomunicativas son más flexibles y se adaptan mejor a las necesidades de los aprendices. Por consiguiente, la innovación metodológica es una constante en el ámbito que se analiza.

2.3. Resumen

A lo largo del recorrido histórico realizado anteriormente se ha podido observar que cada época tiene un método particular y cada método se caracteriza por una destreza predominante o un aspecto que los anteriores no ponían de relieve. Lo que sí es una realidad es el hecho de que cada generación ha tenido sus necesidades que se han visto reflejadas en los métodos de la época. La importancia de recordarlos reside en su influencia en las propuestas posteriores. El interés no es criticar algún método, ya que esta investigación no pretende recopilar una información exhaustiva al respecto, sino resaltar todos los esfuerzos metodológicos para sacar

provecho de todo lo bueno y útil que pueden ofrecer. Además, no es un secreto para ningún docente que el éxito o el fracaso en el aula no depende únicamente del método utilizado, sino que hay una serie de factores incidentes, igual que se ha visto en el primer capítulo teórico. Como no existe una receta efectiva, la palabra que caracteriza la era postmétodo es, sin duda, el eclecticismo.

3. Tendencias pedagógicas actuales

Al hablar de metodologías innovadoras uno piensa en aquellas que le ofrecen al aprendiente un papel más activo, que suponen realizar clases dinámicas y salirse del todo del camino tradicional. Desde el aprendizaje basado en juego hasta el uso de los blogs, wikis, podcasts o redes sociales, todos se sustentan en principios innovadores que postulan mejorar la enseñanza de las lenguas. Sin duda, se ajustan mejor a la realidad actual y fomentan el uso de la lengua en contextos reales.

Hoy en día, es muy usual escuchar el término de innovación por todas partes y se debe en gran parte al desarrollo acelerado de la tecnología. Según el *DLE* (RAE, s.f.), este se define como la acción de introducir novedades o de crear y modificar un producto e introducirlo en cierto ámbito. Al enmarcarlo dentro del contexto educativo, este supone una transformación del aula:

La innovación exige un cambio de paradigma que va más allá de la implementación de metodologías innovadoras en el aula: tecnología, didáctica, pedagogía, procesos y personas. Se trata de un reto que debe implicar a las instituciones educativas para que utilicen todos los medios personales y materiales que tengan a su alcance con el fin de que el cambio se pueda producir. (Puente, 2020, p. 301)

Es decir, la innovación no se refiere solamente al cambio de los métodos de enseñanza sino también a un cambio de materiales y de actitud. Y si la tecnología impone esta necesidad de adaptarse, el Espacio Europeo de Educación Superior también lo hace. Este reclama un nuevo contexto educativo respaldado por el uso de metodologías activas que fomenten la autonomía del estudiante y el desarrollo de competencias cognitivas para aprender a aprender. De esta manera, el foco ya no está tanto en el contenido, sino que persigue la actitud del mismo estudiante.

En lo que toca a estas metodologías innovadoras, es menester calificarlas como fundamentadas en la teoría constructivista con foco en el alumno, promotoras de la participación activa y del aprendizaje cooperativo, partidarias de la creatividad y la reflexión y, sobre todo, apoyadas en la resolución de problemas reales (Peralta y Guamán, 2020). Esta perspectiva trae consigo un mayor compromiso por parte del estudiante, cierta libertad en la toma de decisiones y promueve el aprendizaje para toda la vida (Silva Quiroz y Maturana,

2017). Cabe señalar que estas metodologías activas no son nuevas, sino que se originan en la Escuela Nueva, a finales del siglo XIX y principios del XX, aunque la preocupación por sus aspectos característicos se remonta en la antigüedad (Labrador y Andreu, 2008; Luelmo, 2018).

Para materializar estas metodologías es necesario flexibilizar el currículo, acercarse más a la realidad del alumnado y que el docente se actualice en este sentido. Muntaner, Pinya y Mut (2020) consideran importante también hacer un cambio en la evaluación, ya que esta debe ser formativa y perseguir el desarrollo de las competencias demandadas por la sociedad actual.

Existe una variedad de metodologías activas y propuestas innovadoras, entre las cuales, destacan el *aprendizaje por proyectos*, el *aprendizaje cooperativo*, el *aprendizaje-servicio*, el *aula invertida*, la *gamificación*, el *uso de las redes sociales*, la *realidad virtual y aumentada* que se analizan a continuación. Para contextualizarlas, el análisis parte de un acercamiento a la tecnología y su aportación en el ámbito de las lenguas.

3.1. El uso de la tecnología digital

La relación que mantiene la tecnología con la enseñanza de las lenguas es bastante larga y viene con muchas ventajas igual que con muchas críticas. Desde la aparición de la grabadora hasta la del móvil, la tecnología se ha vuelto un potente recurso del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que es menester integrarla en el aula y darle un uso didáctico, igual que lo expone Díaz-Barriga (2013):

La incorporación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el aula es un proceso que se está incrementando de manera acelerada a nivel mundial, es una expresión global de lo educativo. Ante esta situación es necesario tener presente que su incorporación no se limita al problema de contar con las herramientas que conforman estas tecnologías: equipos y programas de cómputo, sino que lo más importante es construir un uso educativo y, en estricto sentido, didáctico de las mismas. (p. 3)

A pesar de que muchas veces las TIC se suelen confundir con una metodología, es necesario insistir en la idea de que estas son más bien una herramienta de apoyo para el aula de lenguas y una de las innovaciones más valiosas (Carrió, 2008).

En cuanto a su recorrido histórico, tras la consulta de investigaciones como la de Domínguez y Fernández (2018), Garrote (2019), Juan y García (2012) o Pastor (2004), se

apunta que las TIC penetran en el ámbito de la enseñanza de lenguas en los años 50, después de la Segunda Guerra Mundial. En aquel entonces los dispositivos usados eran la grabadora, la radio, la tele o el laboratorio de lenguas. Su primera etapa (entre los años 80 y 90) se conoce mejor como el *aprendizaje de lenguas asistido por ordenador* (en inglés *Computer Assisted Language Learning*, CALL) y cuenta con la aparición revolucionaria del CD-ROM. Este nuevo enfoque tecnológico se conoce como precomunicativista gracias a la serie de programas que se realizan para la enseñanza de lenguas basados en apoyo audiovisual y actividades que promueven la autonomía en el aprendizaje (Herrera Jiménez, 2019). En palabras de Murcia, Tejedor y Lancheros (2017) esto representaría el paso de la metodología conductista a la activa-participativa.

La segunda etapa se inicia después de los años 90 y especialmente a finales cuando la tecnología e internet empiezan a entrar paulatinamente en las aulas de todo el mundo y aparecen la *comunicación mediada por ordenador* y el *aprendizaje potenciado por la tecnología* (del inglés *Computer Mediated Communication- CMC* y *Technology Enhanced Language Learning- TELL*). Si bien la primera supone aprovechar el ordenador e internet para comunicarse a través del correo electrónico o del chat, la segunda apunta hacia el uso de dispositivos digitales como el móvil para aprender mediante diferentes aplicaciones didácticas. En el caso de usar dispositivos móviles, se habla del *aprendizaje mediante tecnología móvil* (*Mobile-assisted language learning- MALL*). A raíz de estas novedades surgen los blogs, las wikis y las redes sociales que facilitan la comunicación con personas de todo el mundo y permiten el trabajo colaborativo (F. Trujillo, Salvadores y Gabarrón, 2019; Warschauer y Grimes, 2007).

Progresivamente, las TIC inundan todos los ámbitos y empiezan a utilizarse para cualquier fin, desde comunicarse y aprender hasta hacer compras o escuchar música. En esta tercera etapa se promueven más que nunca la autonomía y la responsabilidad del alumnado en su propio aprendizaje y la exposición a la lengua meta más allá del aula. El papel decisivo lo tiene el mismo aprendiente y el docente busca más bien orientarlo en el tipo de programas y páginas web adecuados. Lo tradicional con lo nuevo empiezan a mezclarse, es decir, los dispositivos más antiguos con el móvil, de ahí la aparición del *aprendizaje combinado* (*blended learning*) y del *aula invertida* (*flipped classroom*).

En el ámbito educativo, aparecen también las Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (en adelante las TAC) que ofrecen oportunidad de trabajar en contextos auténticos y de realizar actividades adaptadas a las necesidades del alumnado (Abunowara, 2014; Pizarro Chacón y Cordero, 2013). Estas suponen hacer un uso didáctico de las TIC para

alcanzar mayores posibilidades en el aprendizaje. En este sentido cabe destacar algunas ventajas que aporta la tecnología al aula de lenguas.

En lo que se refiere a las ventajas del momento, sobresale la posibilidad de trabajar diferentes aspectos lingüísticos, destrezas o competencias gracias a una variedad de recursos de todo tipo. Desde el trabajo de la lectura o escritura hasta el fomento de la competencia pragmática, la tecnología facilita entornos de aprendizaje colaborativo y promueve la motivación y un ambiente positivo en el aula. La flexibilidad es otra ventaja, puesto que permite el manejo de cualquier información desde cualquier lugar y en todo momento (Bellido, 2020; Juan y García, 2012). La autonomía y la reflexión del alumnado se incentivan a través de todo tipo de actividades interactivas que permiten la autocorrección. Muy importante es considerar que una enseñanza basada en los recursos digitales es más adaptativa a las necesidades de la generación actual, rompe con la rutina, con lo tradicional y con la rigidez del programa. Asimismo, la tecnología es un apoyo en los grupos que presentan características como la diferencia de niveles, ya que se adaptan al ritmo de cada uno y permite el trabajo cooperativo (Aller, 2018).

Todos estos beneficios ayudan al docente a mejorar la calidad de su práctica. Además, gracias a la aparición de la *Web 2.0*, este tiene la oportunidad de desarrollarse profesionalmente, de investigar, intercambiar ideas, recursos y experiencias con otros docentes y así, estar al tanto de las novedades formativas. Obviamente, esta actualización facilita el desarrollo de su competencia digital a la que se ha referido en el primer capítulo (Domínguez y Fernández, 2018; Herrera y Conejo, 2009).

Por estas razones se afirma que las TIC y las TAC encajan perfectamente en la visión del *MCEER* (Consejo de Europa, 2002): “Propiciar métodos de enseñanza de lenguas modernas que fortalezcan la independencia de pensamiento, de juicio y de acción, combinados con las destrezas sociales y la responsabilidad social” (p. 4).

Al ser algo novedoso, el uso de la tecnología en el aula puede tener también sus desventajas como la falta de actualización de algunas páginas, la información a veces no fiable o la pérdida de tiempo en buscar información. Los investigadores (Andión, González y San Mateo, 2020; Giler, *et al.*, 2020; Herrera Mueses, Perugachi y Baldeón, 2019) recomiendan la formación como solución a este problema, a fin de que el docente sepa manejar con cautela la tecnología y disfrutar de todos los beneficios que puede aportar en el aprendizaje de su alumnado. En este sentido, se destaca la reflexión de Carhill-Poza (2017) citado en F. Trujillo, Salvadores y Gabarrón (2019):

En concreto, este marco se basa en la visión de un aprendiz activo que participa en un entorno comunicativo multilingüe y multicultural y que va construyendo su identidad (plurilingüe y pluricultural) a partir de la interacción con el entorno y con otros aprendices, sea cara a cara o a través de la tecnología; para ello el individuo debe participar en un entorno de aprendizaje rico y posibilitador en el cual pueda movilizar sus recursos para conseguir tareas gradualmente más complejas por sí mismo y en cooperación con otros aprendices. (p. 160)

Para completar, se señalan la importancia de una buena planificación de las actividades, ya que la tecnología por sí sola no asegura la motivación. En este sentido, F. Trujillo, Salvadores y Gabarrón (2019) reconocen la necesidad imperiosa de usar la tecnología, pero “con criterio pedagógico y fundamento científico” (p. 164). Todo esto se hace imprescindible en la sociedad actual caracterizada por la permanente evolución de las nuevas tecnologías que requiere desarrollar una serie de competencias para afrontarse al campo profesional.

3.2. Aprendizaje basado en proyectos

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) es una metodología activa que, tal y como informan Bieger y Caballero-García (2019), tiene sus orígenes en el aprendizaje basado en investigación (ABI) y en la teoría constructivista. Esto implica que el estudiante construye su aprendizaje a partir de los conocimientos previos, de la investigación y en base al diseño de proyectos. Con esta metodología, el alumnado desarrolla un proyecto durante un periodo de tiempo y para finalizarlo, tiene que realizar un producto final que responda al problema detectado (Jiménez Hernández, González y Tornel, 2020). De esta manera, se facilita la elaboración progresiva del pensamiento, puesto que se fundamenta en el *aprender haciendo* y en la resolución de problemas (Peñaherrera *et al.*, 2014).

Sobre el ABP se habla desde hace un siglo y de ello deriva el concepto de experiencia (Dewey, 1916), ya que el discente conoce un desarrollo y una constante transformación al pasar por diferentes ciclos de aprendizaje. Ambrosio y Hernández (2018) apuntan que así se llega fácilmente a la reflexión y asimilación de conocimientos por medio de la práctica auténtica que implica esta metodología.

Con el propósito de precisar y aclarar las implicaciones del ABP, se considera la definición inteligible de Arias (2017):

Los proyectos pedagógicos buscan desarrollar aprendizajes individuales o colectivos, a partir de la correlación entre los ejes temáticos de los programas de estudio y la resolución de problemas que surjan de la vida cotidiana del estudiantado, de manera tal que se dé un proceso de construcción a partir del cual se generen resultados que se pueden visualizar con la presentación de una investigación, un video, variadas representaciones artísticas (obras de teatro, murales, pinturas, canciones, poemas). (p. 54)

De esta forma, se vislumbra un proceso educativo que vincula la teoría con la práctica, es decir, los contenidos de una asignatura con los problemas surgidos del día a día del alumnado con la intención de resolverlos. Esto implica reflexionar, plantear hipótesis y encontrar soluciones, entre otras. El enfoque es inductivo, el alumnado se vuelve responsable de su propio aprendizaje, trabaja de manera colaborativa, pone en marcha diferentes estrategias de aprendizaje y de investigación, así como evalúa los resultados del proyecto. Se menciona que no se trata de una investigación de índole científica, sino más bien didáctica, pero que tiene la intención de ofrecer autenticidad al aprendizaje (Botella y Ramos, 2019).

Silva Quiroz y Maturana (2017) evidencian que es una práctica muy útil porque prepara al alumnado para la vida laboral gracias a las múltiples competencias que fomenta como el pensamiento crítico, habilidades de planificación y organización o de trabajo en equipo. Olmo y Labrador (2019) resaltan sobre todo el desarrollo de la competencia de creatividad e innovación. Entre las características más destacadas están el enfoque en el estudiante, el contexto significativo, la conexión entre teoría y práctica, y entre lo formal del aula y lo informal de la realidad, además de oportunidades de *feedback* y evaluación (Estrada, 2012).

Bajo este esquema de innovación y transformación que supone el ABP para el aula, se destacan sus principales ventajas recogidas de diferentes estudios realizados con estudiantes de diferentes asignaturas y niveles educativos (Ambrosio y Hernández, 2018; Arias, 2017; Aznar, 2022; Bieger y Caballero-García, 2019; Estrada, 2012): mayor implicación y participación del alumnado, posibilidad de la reflexión y mejora del rendimiento, aprendizaje significativo, desarrollo de diferentes competencias y habilidades transversales, motivación y pensamiento crítico. Todo esto se desarrolla bajo la supervisión y guía del docente.

Para disfrutar de estos beneficios, existen algunos aspectos *sine qua non* que han de seguirse en cualquier proyecto: tener objetivos claros desde el principio, hacer un planteamiento del problema, incidir en la descripción del proyecto, en las etapas de su organización y desarrollo, y al final, hacer la evaluación. Kilpatrik (1925) citado por Olmo y

Labrador (2019) recoge estos aspectos bajo las cuatro fases características del proyecto: proponer, planificar, ejecutar y juzgar. Esta última debe tener carácter cualitativo porque además de poner una nota, son necesarias la auto y coevaluación que se pueden llevar a cabo a través de herramientas como diarios, encuestas o portafolios. La gran cantidad de información que generan los proyectos facilitan al docente y al alumnado evaluarla de manera que se logre el control del aprendizaje (Rodríguez Vera, Vitvitskaya y Silva, 2018).

A la vista de la revisión de la literatura, se han encontrado también algunas limitaciones o inconvenientes que puede plantear el ABP. Entre las más reiteradas, están el tema del tiempo y de la complejidad organizativa. Botella y Ramos (2019) hacen hincapié en el gran compromiso del docente de pensar actividades de este tipo, de adaptarlas siempre a las necesidades del alumnado y de ofrecer seguimiento constante. A estos se le añaden el posible estancamiento en las diferentes fases del proyecto o la resistencia al cambio tanto del profesorado como del alumnado.

La solución a esta problemática es una buena formación en cuanto al ABP, el cumplimiento de sus elementos y etapas características y, sobre todo, la adaptación al alumnado. Lograrlo es algo imprescindible en el contexto académico actual, ya que, al implicar una serie de técnicas participativas y comunicativas, el ABP despierta mucho el interés y la motivación en el aprendizaje (Arias, 2017).

3.3. El aprendizaje-servicio

Entre la multitud de innovaciones metodológicas existentes, está muy de moda el aprendizaje servicio (en adelante ApS) (en inglés *Service Learning*). Al consultar la página web dedicada a la difusión de esta metodología (<https://www.aprendizajeservicio.net>) se pueden encontrar muchos proyectos y buenas prácticas realizadas en contextos educativos diferentes. A pesar de originarse en el mundo anglosajón y en América Latina en los años 80, y de tener un recorrido más largo en estas zonas, el ApS goza actualmente de mucho interés en el sistema universitario de diferentes países por las múltiples virtudes que aporta. En este sentido, para su análisis se siguen las directrices de investigadores de diferentes lugares del mundo que se han mostrado interesados en la difusión de esta metodología en sus aulas, sobre todo de lenguas: Benabdallah (2018), Cancelas y Hurtado (2020), Echauri (2020), Olmo (2022), Morales (2022), L. Rubio y Escofet (2018), Ruiz-Corbella y García (2018), Salgado-Robles (2014), Serafini (2021).

Para empezar, cabe poner en evidencia que el ApS también se sustenta en el aprendizaje experiencial (aprender haciendo) y procede del ABP, más bien es como una continuación de este al tener fines solidarios. En efecto, ambas metodologías comparten muchas características definitorias, por lo que en este análisis se insistirá más en los aspectos diferenciadores. Para definir el ApS, Ruiz-Corbella y García (2018) parten de tres aspectos esenciales, que son la solidaridad, la responsabilidad y la reciprocidad, elementos considerados básicos en el ámbito universitario. De ahí que el ApS se presenta como una propuesta educativa que pretende combinar el aprendizaje por proyectos con la prestación de servicios a la comunidad a fin de resolver ciertas necesidades, es decir, aplica los conocimientos aprendidos con el propósito de cubrir necesidades sociales (Echauri, 2020). Martín García (2015) deduce de ello tres ejes centrales: el aprendizaje de contenidos, el servicio a la comunidad y las necesidades cívicas. Se observa que la palabra *servicio* es determinante e implica realizar una serie de actividades o tareas recogidas bajo el diseño de un proyecto para encontrar soluciones a un determinado problema real. Esto se fundamenta en acciones como la reflexión, la aplicación, la experiencia y la exposición del alumnado al mundo real que repercutan en el aprendizaje de los contenidos (Gezuraga y García-Pérez, 2018). Además de eso, el ApS pretende mejorar la comunidad del aprendiente lo que inevitablemente facilita la promoción de principios como la responsabilidad y el compromiso cívico.

Con respecto a las ventajas para el aula de lenguas, se impulsan la construcción de la identidad profesional, el desarrollo de estrategias comunicativas o de competencias cívicas y sociales como el respeto hacia otras lenguas y culturas, la lucha contra los estereotipos, la solidaridad y responsabilidad social. La transformación que vive la comunidad incide también en la parte afectiva del estudiante brindándole motivación, actitud positiva, empática y de respeto, integración, igual que posibilita el diálogo intercultural o el desarrollo de competencias lingüísticas y culturales (Echauri, 2020; Rodríguez-Gallego, 2014; Salgado-Robles, 2014). Asimismo, a través de esta metodología, el alumnado toma conciencia de los problemas sociales de su alrededor a través de un aprendizaje experimental que le permite desarrollar, entre otras cosas, el voluntariado, la paciencia, la humildad o la comprensión intercultural. Investigaciones realizadas sobre el voluntariado, como las de Barreneche (2011) o de Salgado-Robles (2014), muestran que la competencia comunicativa en una L2/LE se ve favorecida gracias a la interacción nativos-no nativos que se facilita a través de esta práctica. En suma, toda la experiencia que supone el ApS ayuda al discente a mejorar su rendimiento en cuanto a las destrezas lingüísticas principalmente por la interacción y el conocimiento intercultural que promueve.

Como limitaciones, Cancelas y Hurtado (2020) hablan de cierta neutralidad del alumnado antes los problemas de la sociedad o la falta de infraestructura. No obstante, al ser un ámbito abierto a la investigación, se esperan más prácticas y sugerencias para implementar con éxito esta metodología y así disfrutar de todos sus beneficios. Para concluir, usar el ApS, además de influir en el desarrollo de la competencia comunicativa, ayuda al alumnado a entrar en contacto con la comunidad en la que vive, aspecto tan necesario hoy en día. El contexto universitario, que es donde más se suele implementar, es el lugar adecuado para empezar a ser consciente de los problemas del entorno y a construir un espacio de intersección con la comunidad, en palabras de Mayor y Rodríguez (2015). Más explícitamente, se trata de construir una relación simbiótica entre las personas y la comunidad.

3.4. El aprendizaje cooperativo

Con la aparición del EC, se ha empezado a apostar por la enseñanza de las competencias y no únicamente de los contenidos teóricos. Se trata de competencias vinculadas a lo social, personal, interpersonal y profesional, según Zabala y Arnau (2007). En este marco aparece el aprendizaje cooperativo que se fundamenta en la interacción social y en la teoría cognitiva defendida por los psicólogos Piaget (1965) y Vygotsky (1962). De esta forma, se insiste en tener un ambiente positivo para el aprendizaje que, en palabras de Serret, Martí y Cerbatón (2016), representa el “escenario perfecto para conseguir una educación inclusiva y de calidad” (p. 28). Igual que el enfoque natural, este se considera una extensión del EC por impulsar la interacción comunicativa en el aula.

Es importante diferenciar entre el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo, ya que se suelen confundir bastante o usar indistintamente. En este sentido, muy relevante resulta el artículo de Andreu (2016) donde se explica que ambos suponen trabajar en grupos de dimensión reducida para resolver un problema o alcanzar cierto logro y tienen presente que depende de la cooperación de todos los miembros. Sin embargo, la diferencia consiste en que el cooperativo suele ser más directivo y estructurado, puesto que se fundamenta en principios como la interdependencia, la responsabilidad individual y la interacción. Los estudiantes deben trabajar juntos para una meta común y el docente puede formular varios procedimientos a seguir. El colaborativo suele ser más abierto en la resolución de las tareas y el docente actúa más como guía.

Entre los objetivos generales del aprendizaje cooperativo, Richards y Rodgers (2003) destacan varios:

- Estimular la cooperación
- Desarrollar el pensamiento crítico y la competencia comunicativa
- Trabajar en grupos o pareja

Gracias a ello se fomenta la responsabilidad, la autonomía y el desarrollo cognitivo del aprendiz. Escalona, Frías y Fonseca (2020) resaltan también la posibilidad de interiorizar mejor la información, puesto que las reglas gramaticales se pueden aprender como “unidades completas de significado” (p. 7). Además, es una buena estrategia para trabajar la multiculturalidad en clase y luchar contra la desmotivación y el fracaso escolar (Serret, Martí y Cerbatón, 2016). Por su parte, el docente tiene la oportunidad de elevar el rendimiento de los estudiantes, de construir una relación positiva entre ellos y de contribuir a su desarrollo integral.

Sin lugar a duda, para lograr estos objetivos y disfrutar de sus ventajas se necesitan adaptar las actividades a las necesidades del alumnado y considerar ciertos factores. Cassany (2009, 2021), uno de los investigadores actuales más conocidos en el ámbito del aprendizaje cooperativo, menciona los siguientes:

- *Heterogeneidad*: un grupo formado por aprendices con diferentes habilidades o intereses facilita un aprendizaje compartido y hace que se ayuden unos a otros.
- *Organización*: ofrecer interdependencia positiva al alumnado, considerar que el trabajo de cada uno es importante para el resultado final e insistir en la responsabilidad que tiene cada uno.
- *Larga vida*: asegurar un tiempo más largo de trabajo en equipo de manera que el estudiantado cobre confianza unos en otros y alcancen una actitud de respeto.
- *Interacción estimuladora*: subrayar la importancia de compartir los recursos y fomentar el desarrollo de estrategias comunicativas y de prácticas como la toma de decisiones o el manejo de los conflictos.
- *Evaluación grupal y autoevaluación*: evaluar en cada momento, ofrecer *feedback* continuo y ayudarles a que desarrollen la reflexión sobre su propio trabajo.

Si se considera que el trabajo en grupo o equipo es lo básico en el aprendizaje cooperativo, el mismo investigador resalta la importancia de distinguir entre estos dos. Si el grupo no es algo que se forma en el tiempo, sino que está formado por estudiantes que se reúnen ocasionalmente, el equipo es todo lo contrario. En este sentido, Cassany opta por este segundo, ya que suele ser el más indicado para alcanzar todas las ventajas nombradas.

Al hablar de las limitaciones, Richards y Rodgers (2003) recuerdan algunas críticas relacionadas con la diversidad de niveles en el aula, ya que pueden aparecer actitudes no colaborativas o las dificultades con las que se encuentran ciertos docentes a la hora de adaptarse a este tipo de prácticas. Serret, Martí y Cerbatón (2016) subrayan la posibilidad de que el docente pierda el control del grupo, de que tenga inseguridades por no conocer muy bien la metodología o de que encuentre dificultades en motivar al alumnado. López Rúa (2015) indica el tiempo limitado en el aula o la reticencia en participar de los más tímidos. No obstante, todas estas limitaciones se pueden mitigar por medio de la práctica y al considerar los factores organizativos ya mencionados (Cassany, 2009).

3.5. Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras

Hoy en día se habla mucho sobre los programas bilingües en todos los ámbitos educativos conocidos también como un proceso de inmersión lingüística. Un enfoque muy frecuente en este sentido, también de procedencia comunicativa, se desarrolla en la década de los 90 en Europa y es el *aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras* (en adelante AICLE). Marsh (2012), uno de los creadores del concepto, lo define como “un enfoque educativo dual a través del cual se hace uso de una lengua adicional para el aprendizaje y la enseñanza de contenidos, y que tiene como objetivo promover el dominio tanto de la lengua como del contenido” (p. 425). En otros términos, se utiliza una LE para impartir diferentes asignaturas. Aunque no se enseñe una lengua, sino un contenido, el proceso de enseñanza también se centra en la comunicación real y la lengua se usa en contextos significativos. De aquí se podría deducir que el aprendizaje de la lengua es menos consciente para el alumnado.

Este enfoque posibilita conseguir un alto nivel de fluidez y desarrollar la producción oral y escrita gracias al alto número de horas de exposición a la L2/LE. En este sentido, Coyle (2005) citado en Salvador, Chiva y Ruíz (2016) menciona un concepto considerado básico para el AICLE y es el de *las 4C*: contenido, comunicación, cognición y cultura y todos deben estar presentes en las programaciones basadas en este tipo de aprendizaje. Esto permite trabajar la multiculturalidad y el lenguaje para fines específicos (Custodio y Caballero, 2016). Un aspecto que recalcan Richards y Rodgers (2003) es que el aprendizaje es óptimo si la información que se ofrece se adapta a los objetivos e intereses de los aprendices, ya que los conocimientos previos son básicos.

Para entender mejor a lo que se refiere el AICLE, Custodio y Caballero (2016) ofrecen como ejemplo las Agrupaciones de Lengua y Cultura Española (ALCE) que el Ministerio de

Educación de España gestiona en el exterior, Rumanía siendo uno de los países beneficiarios. El objetivo es promover la lengua y cultura españolas a través de diferentes programas de cooperación internacional, como las secciones bilingües. Sobre estas se ofrece más información en el cuarto capítulo dedicado al contexto educativo rumano.

Al señalar las limitaciones, Garrote (2019) anota la necesidad de establecer unas bases teóricas y técnicas metodológicas comunes para realizar la integración de la lengua y el contenido. Asimismo, destaca la necesidad de formar al profesorado, ya que este debe conocer tanto las técnicas metodológicas del AICLE como la de la L2/LE. Sánchez Pérez (2009) subraya la carencia de instrumentos operativos y recursos específicos. En lo relacionado con el trabajo en equipo de profesores de lenguas y profesores de diferentes asignaturas, Richards y Rodgers (2003) advierten la falta de flexibilidad. En cuanto al proceso de evaluación, este puede verse dificultado porque se necesitan evaluar de forma equilibrada tanto los contenidos de las materias como la lengua. Por otra parte, se necesita considerar que este tipo de aprendizaje no es factible para cualquier tipo de estudiante puesto que se aleja de la enseñanza tradicional.

3.6. Clase invertida o *flipped classroom*

El enfoque por competencias es el que caracteriza la realidad actual de la educación. Este supone otro tipo de planteamiento frente al tradicional porque versa sobre lo personal, intrapersonal y profesional del aprendiz. Dentro de esta nueva visión, el alumnado debe usar una serie de habilidades en la resolución de las diferentes tareas.

En este escenario tan innovador y en pleno desarrollo tecnológico aparece la clase invertida o el *flipped classroom* gracias a la aportación de dos docentes de química estadounidenses, Jonathan Bergmann y Aaron Sams (Berenguer, 2016). Este método surge inicialmente de su deseo de satisfacer las necesidades del estudiantado que no podía acudir siempre a clases. Al ver los beneficios y el uso por parte de los demás aprendices, el modelo empieza a implementarse más y más en el aula.

En lo que se refiere a su definición, así como Gil Gómez y Chiva Bartoll (2016) apunta que los principios de este método se fundamentan en una instrucción realizada tanto fuera como dentro del aula. El aprendiz recibe un material teórico para su estudio en casa, muchas veces en formato digital, y es su responsabilidad el gestionar el tiempo de dedicación, así como su visualización o lectura. Así se estimulan la autonomía, la responsabilidad, la autoorganización y el estudiante se vuelve corresponsable de su proceso de aprendizaje. Ulteriormente, el aula

es el lugar donde se discute, se explica y se practica el material y se resuelven las dudas. En otras palabras, este método supone aprovechar el tiempo limitado del aula para fines más prácticos. En este sentido, Wenier (2012) nombra este método como *aula intercambiada*.

Gil Gómez y Chiva Bartoll (2016) reconocen otras ventajas como la posibilidad de tener toda la información al alcance del aprendiz, ya que en clase a veces se pierde la información por culpa de diferentes factores. El docente tiene la oportunidad de ofrecer *feedback* formativo al disfrutar de más oportunidades de supervisión. Igualmente, se mencionan el hecho de adaptarse al ritmo de cada aprendiz o el aumento de la motivación. El uso de la tecnología y el fomentar que el estudiante se sienta como parte del proceso son factores motivadores muy importantes (Tourón y Santiago, 2015).

Si en las clases tradicionales los aspectos teóricos se presentan en el aula y los deberes en casa, en este contexto, las cosas se intercambian. Por ello, los mismos autores sugieren combinar el *flipped classroom* con el aprendizaje cooperativo para poner en práctica una serie de retroalimentaciones y transformar el aula en un espacio para compartir ideas. De este modo, el docente tiene tiempo suficiente para prestar atención a las necesidades y dificultades de sus discentes y cumple con su papel de guía.

A pesar de presentar algunas limitaciones, como la posibilidad de que no todos los estudiantes dispongan de recursos tecnológicos en casa o el hecho de implicar más trabajo por parte del docente en la organización y revisión de los materiales puestos a disposición del alumnado, sin duda, es un método innovador que rompe con el tradicionalismo de la clase y que ayuda en el desarrollo integral del aprendiz (Garrote, 2019).

3.7. El uso de las redes sociales en el aula de lenguas

Recientemente ha aparecido un modelo de aprendizaje llamado “aprendizaje sin costuras” que desea promover un aprendizaje significativo y contextualizado con la ayuda de las redes sociales (Wong, Sing y Pow, 2017). Esto implica un aprendizaje que supera el espacio del aula, relaciona lo formal con lo informal y lo físico con lo digital. Igualmente, se fundamenta en la interacción entre los aprendices y les brinda la oportunidad de crear y negociar el significado, sobre todo a los que no se encuentran en un contexto significativo como es el contexto de inmersión.

Es un hecho que las redes sociales caracterizan la realidad actual, tanto si se piensa en su significado extenso como “estructura social formada por personas o entidades conectadas y unidas entre sí por algún tipo de relación o interés común” (Ponce, 2012, p. 2), como si se las

consideran según criterio digital. Al ser servicios que permiten la conexión entre personas, las redes se han vuelto indispensables para convivir (Alcívar, 2020; Martín Bosque y Mejías, 2015).

Su necesidad de uso ha llevado también a su incorporación en el ámbito educativo. En este sentido, su definición las plantea como “entornos de participación donde se establecen relaciones personales entre grupos de usuarios de cualquier parte del mundo, donde la interacción que se produce entre los participantes contribuye a la construcción del conocimiento a través del trabajo colaborativo/ cooperativo” (Laurencio, Pardo y Mesa, 2019, p. 35).

Los comienzos de las redes sociales se sitúan alrededor de 1995 con la creación de una página web "classmates.com", pero la popularidad la consiguen con la aparición de la Web 2.0 que favorece la interacción virtual. De esta manera, a principios del 2000 aparecen MySpace, LinkedIn o Facebook, que gozan de mucho éxito. En este ambiente, se continúa con la creación de Twitter, Instagram o Pinterest y más recientemente, con TikTok. Todas estas redes favorecen la interacción y el desarrollo de relaciones interpersonales, por lo que se asiste a una transformación de las TIC en TRIC (Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación) (Gabelas, Lazo y Aranda, 2012).

Su éxito en el aula se debe a una larga lista de beneficios que aporta al aprendizaje de las lenguas. Bartolomé *et al.* (2015), en su propósito de distinguir las diferentes redes sociales existentes, subraya que precisamente la gran variedad según la temática o el objetivo es lo que llama más la atención. Para ejemplificar, existen redes sociales que se centran más en la conexión entre las personas (como Facebook o Twitter), pero también existen otras más especializadas como las profesionales (LinkedIn para los negocios o ResearchGate para la investigación científica) o las basadas en la fotografía (Instagram o Pinterest). De igual modo, hay que destacar las educativas como Edmodo, Redalumnos, Educanetwork, Edu 2.0 o Internet en el Aula creadas exclusivamente para facilitar la interacción entre docentes, alumnado y familiares.

Al enfatizar en los beneficios para el aula de lenguas, se menciona el gran interés que existe actualmente entre los investigadores por el uso de las redes sociales. Entre otros, Haro (2009), Valenzuela (2013), Vázquez y Cabero (2015) así como García-Ruiz, Tirado y Gómez (2018) y Laurencio, Pardo y Mesa (2019) remarcan el aprendizaje cooperativo, la interacción auténtica o la competencia digital como aspectos esenciales para conseguir un aprendizaje más significativo. A estos se les suman la posibilidad de compartir todo tipo de recursos, el fomento de la creatividad y el papel tan activo que desenvuelve el aprendiz. No se debe olvidar que las

redes sociales representan un contexto muy familiar para el alumnado y a la vez significativo, lo que puede incidir en su grado de motivación. Además, se habla mucho de un aprendizaje social, más allá del aula, conocido también como aprendizaje en red (Alcívar, 2020; Bartolomé *et al.*, 2015; Concheiro, 2016; Garrido, 2016; Laurencio, Pardo y Mesa, 2019; Pino-Juste, 2022). El vocabulario, las destrezas comunicativas, tal y como la posibilidad de mezclar diferentes métodos son otras ganancias para el aprendizaje de una lengua. Todos estos beneficios suscitan al cambio y a la innovación a través de procesos como la reflexión, la experimentación y la socialización.

No obstante, se hallan algunos inconvenientes como la falta de privacidad, el cansancio experimental para el docente, el requerimiento de una evaluación o la posibilidad de distracción (Garrido, 2016). Esto se puede solventar mediante una formación en este sentido para saber crear una buena planificación de la actividad, aprender a ofrecer retroalimentación y a hacer un buen uso de las redes sociales (Bartolomé *et al.*, 2015). De todos modos, queda más que evidente la importancia de usar las redes sociales en el aula para aumentar la motivación del alumnado y así facilitar el aprendizaje por medio de un acercamiento hacia su día a día.

3.8. Gamificación

En el ámbito de las innovaciones impulsadas por la tecnología, aparece la gamificación que actualmente está muy de moda en la enseñanza de las lenguas (Batlle, 2016). Si bien el juego se considera una técnica muy útil en el aula gracias a sus aportaciones en términos de motivación, curiosidad o cooperación (Area y González, 2015; Labrador y Morote, 2008), la gamificación representa un paso más por sus características peculiares y por ser fruto de la tecnología. En este sentido, resulta relevante empezar su análisis a partir de una aclaración terminológica. La palabra gamificación procede del inglés *gamification* y se refiere al hecho de aceptar en contextos no lúdicos elementos propios del juego (Herrera Jiménez, 2019; Werbach y Hunter, 2013). Algo sí es seguro, que la gamificación no se debe confundir con el juego. La diferencia significativa consiste en que esta tiene como propósito influir en el comportamiento de las personas, más allá de los objetivos didácticos. Además, la libertad y flexibilidad son claves, algo que el juego no cumple al tener reglas claras para seguir. En cuanto a la etimología, la Fundéu (2021) recomienda el uso de *ludificación*, pero al tener en cuenta que el término de *gamificación* es más usado en el mundo científico (Foncubierta y Rodríguez, 2014), se decide por emplear ambos indistintamente. Además, como esta tesis contiene

propuestas de actividades basadas en esta tendencia metodológica, se considera más adecuado para una mejor difusión.

Y para ofrecer una definición más adaptada al aula de lenguas, especialmente a la de ELE, se considera la definición que del término gamificación aportan Foncubierta y Rodríguez (2014):

Técnica que el profesor emplea en el diseño de una actividad (sea analógica o digital) introduciendo elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntuaciones, dados, etc.) y su pensamiento (retos, competición, etc.) con el fin de enriquecer esa experiencia de aprendizaje, dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos en el aula. (p. 2)

Por lo tanto, la palabra clave es la experiencia de aprendizaje que se persigue crear con la ayuda de elementos lúdicos agrupados en la *dinámica* (narrativa, progresión, limitaciones), la *mecánica* (recompensas, retos, retroalimentación, cooperación) y *los componentes* (avatares, insignias, puntos, regalos) (Area y González, 2015). No se deben utilizar todos los elementos mencionados, pero sí se aclara que son importantes en lograr la motivación del alumnado. En este sentido, Foncubierta y Rodríguez (2014) insisten en que el aprendiente tiene que sentir que aprende, es decir, es necesario un reto cognitivo. Además, existe una serie de aspectos que se deben seguir para ludificar en el aula, según apuntan Moral *et al.* (2012): tener claros los objetivos y el tema, adaptar la actividad a las necesidades del alumnado, a las condiciones del aula y a los recursos existentes, contar con algunos elementos típicos de la gamificación y dar un toque estético.

Al respetar estas sugerencias, se puede llegar a disfrutar de ventajas como la participación activa del aprendiz, el fomento de la creatividad y de la cooperación, atención al componente emocional, *feedback* inmediato y tolerancia hacia el error. Esto facilita un aprendizaje más significativo y divertido, promueve el uso de la lengua en contextos auténticos y ayuda a enfocarse en el progreso del alumnado (Cordero, 2018; Jiménez Palmero, 2019; Martín de León y García Hermoso, 2018; Prieto, 2020; Stîngă, 2022). Foncubierta y Rodríguez (2014) resaltan para su aplicación en el aula de ELE el trabajo tanto de los aspectos gramaticales como de los lexicales y comunicativos.

Entre las limitaciones de la gamificación, se hallan la carga de trabajo que supone para el docente el hecho de desarrollar este tipo de actividad o ciertos inconvenientes generados por su mala planificación: ofrecer recompensas según criterios cuantitativos y no cualitativos,

perder el tiempo, promover más la competición. A este respecto, Area y González (2015) aconsejan ofrecer especial atención al diseño de la actividad y formarse. En una investigación realizada con estudiantado rumano (Stîngă, 2022) se ha detectado también el problema de la timidez de ciertos estudiantes que no les permite disfrutar tanto de este tipo de actividad. Una estrategia útil encontrada ha sido ponerlos a trabajar en grupos de personas introvertidas, pero queda claro que se debe ofrecer más atención a este aspecto para no ir en contra de la identidad del alumnado.

3.9. La inteligencia artificial, la realidad virtual y la realidad aumentada

Últimamente se habla mucho de la inteligencia artificial (IA) y de sus ventajas, sobre todo en el campo educativo donde ha generado mayor debate entre los investigadores. Ya existen estudios que demuestran las implicaciones positivas que puede llegar a tener en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el sistema universitario parece ser el lugar donde trae muchos beneficios. Investigadores como Verma (2018), Escobar (2021), así como Vera (2023), hablan de la revolución que está haciendo la IA en la educación, por lo que consideran que este será el futuro de la enseñanza. Su opinión se sustenta en las ventajas que aporta, como la posibilidad de crear cursos personalizados, el acceso a recursos de aprendizaje avanzados, el aprendizaje activo para el alumnado o la evaluación formativa que posibilita. A la vez, se advierte que su uso se debe hacer de manera ética y responsable, ya que uno de los principales desafíos es la privacidad y la seguridad de los datos. Al considerar que la IA es un campo abierto a la investigación y que todavía no se han realizado muchas aplicaciones en el aula de lenguas, no se desarrolla en profundidad su análisis.

Conectadas con la IA son la realidad virtual (RV) y la realidad aumentada (RA) que han entrado en el aula en el marco del desarrollo emergente de la tecnología y de la necesidad de incorporar propuestas metodológicas innovadoras. Hace ya una década que se empezó a hablar del espacio virtual como variable positiva y también negativa en el aprendizaje digital (Marín-Díaz, Sampedro y Vega, 2022) y actualmente este se ha vuelto un campo muy abierto a la investigación. Ambas innovaciones suponen un encuentro entre lo virtual y lo real con la ayuda de la tecnología, pero se aclara que existen algunas características que las diferencian, como se observa a continuación.

La RV, que está más desarrollada, es muy común que se asocie a los dispositivos digitales como, por ejemplo, las gafas de realidad virtual. No obstante, esta se explica como una simulación computarizada de la realidad en la que cualquier individuo puede sumergirse

(Moreno y Ramírez, 2016). Para ofrecer una definición más formal y detallada, se apuntan a Sherman y Craig (2003) quienes la entienden como:

[...] un medio interactivo compuesto por simulaciones de computadora, que detecta la posición y las acciones del participante y reemplaza o aumenta la respuesta a uno o más sentidos, dando la sensación de estar mentalmente inmerso o en la simulación de un mundo virtual. (p. 38)

Para decirlo de otra forma, la RV es una técnica interdisciplinaria que cumple con varios requisitos como la simulación de la realidad, la interacción individuo-dispositivo y la percepción a través de la vista, el oído o el tacto. Como ejemplos, se puede pensar en las grabaciones tipo 360° o las simulaciones en 3D.

Por su parte, la RA permite el encuentro de lo virtual con lo real a través de diferentes soportes digitales. En palabras de Sherman y Craig (2003) esta “brinda al usuario información adicional de otra manera imperceptible para los sentidos humanos, por medio de estímulos artificiales superpuestos sobre objetos del mundo real” (p. 43). Así, se crea una nueva realidad en la que la información desempeña un papel importante en la construcción del conocimiento. Como señalan Di Serio, Ibáñez y Delgado (2013), la RA tiene tres peculiaridades: combina lo real con lo virtual, vincula los diferentes objetos entre sí y los lleva a cabo en tiempo real y de forma interactiva, por tanto, se asiste a una redefinición del espacio físico. Hoy en día, es muy habitual encontrar instrucciones para montar o usar diferentes herramientas por medio de materiales vídeos potenciados por la RA o incluso existen vídeos musicales con AR que combinan la música con elementos visuales.

Tal y como se ha visto, existe una diferencia entre la RV y RA y Melo (2018) explica que esta segunda no tiene como objetivo reemplazar el mundo real con lo virtual, sino que pretende complementar la realidad a través de diferentes elementos virtuales que permiten la interacción.

Al hacer un recorrido por las investigaciones en torno a la RV y RA en el aula educativa (Marín-Díaz, Sampedro y Vega, 2022; Melo, 2018; Moreno y Galván, 2020; Piscitelli, 2017; Maquilón, Mirete y Avilés, 2017; Zhang, 2022), se anota su gran potencial didáctico, formativo e inclusivo por el hecho de promover entornos de aprendizaje mixtos, auténticos y muy atractivos para los aprendices de hoy. Esto facilita entender mejor los conocimientos y desarrollar la competencia comunicativa, además que se experimenta una estimulación de los

sentidos y el alumnado llega a disfrutar más de su proceso de aprendizaje y, obviamente, incide en su motivación. Se habla también del incremento de la curiosidad y de la sed de conocimiento o de las múltiples posibilidades de interacción que ofrece.

Entre las limitaciones de las dos propuestas innovadoras están la posible no percepción de la realidad en inmersión (Aslana, Çetina y Özbilgin, 2019), la falta de recursos o de formación del profesorado (Zhang, 2022). Además, todavía les falta un largo camino por recorrer, puesto que las investigaciones educativas no son muchas y esta novedad impide su reflexión y uso. En este caso, se necesita continuar con la promoción de la RV y RA en el ámbito educativo y obviamente, al profesorado se le pide interés y formación de manera que pueda hacer los cambios necesarios en sus programaciones y empezar a utilizarlas. Así se espera que los estudiantes tengan más curiosidad y motivación por estudiar, puesto que se trabaja con herramientas muy interactivas y dinámicas, adaptadas totalmente a las características de su generación.

3.10. Resumen

Después de examinar algunas de las nuevas tendencias metodológicas (el *aprendizaje por proyectos*, el *aprendizaje cooperativo*, el *aprendizaje-servicio*, el *aula invertida*, la *gamificación*, el *uso de las redes sociales*, la *realidad virtual y aumentada*) se puede afirmar que el docente tiene un gran abanico de posibilidades a su disposición gracias a los beneficios que ha traído la tecnología al ámbito educativo. Por ello, ha de formarse para utilizar con confianza lo que más se adapte a su contexto. Eso sin olvidar que la innovación docente va más allá de la enseñanza, esta supone más bien una práctica de transformación a nivel de actitud y creencias (Martín Pérez y Barba, 2016). En todo caso, cabe mencionar que estamos en un escenario expansivo de la tecnología que genera a cada instante la aparición de una multitud de otras herramientas y posibilidades de aprendizaje. Y como muchas veces resulta difícil mantenerse al día con las novedades, elegir los métodos y preparar actividades adecuadas para el alumnado, se apuntan algunos principios considerados clave en el diseño de actividades de cualquier tipo (Méndez, 2016):

- Diseñar tareas comunicativas que impliquen interacción grupal
- Organizar el aula de manera que sea un lugar flexible
- Considerar las necesidades, las variables individuales y las inteligencias múltiples del alumnado
- Adaptar el nivel de lengua a la competencia lingüística de los aprendientes

- Utilizar elementos lúdicos y digitales para despertar la motivación y la curiosidad
- Estimar bien el tiempo
- Fomentar la creatividad y la autonomía en el trabajo
- Cuidar la afectividad
- Ofrecer retroalimentación continua
- Posibilitar una diversidad de formatos

Para finalizar, se menciona que además de las tendencias innovadoras analizadas existen muchas otras como, por ejemplo, el *Design Thinking* (traducido como pensamiento de diseño) que se refiere al uso de la creatividad para construir ideas y orientarse hacia las soluciones (Arias, Jadán y Gómez, 2019), la *metodología ECO* (Explorar, Crear y Ofrecer) basada en el desarrollo de competencias a través de las tres fases incluidas en su nombre (Melero-Aguilar, Torres y García, 2020) o la *inteligencia artificial* ya mencionada que está muy de moda en la investigación educativa actual y que pretende ser una herramienta más al alcance del profesorado. No obstante, se ha decidido incidir en las ya analizadas por considerarlas más frecuentes en el aula de lenguas y porque las propuestas de actividades que aparecen en la parte de resultados de esta tesis se fundamentan en ellas.

4. La enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en Rumanía

Este capítulo se centra en el contexto de la investigación, que es la enseñanza de ELE en Rumanía. En tal sentido, se considera oportuno primero conocer los aspectos más destacados de la evolución del español en el sistema de enseñanza rumano, tanto sus avances como sus obstáculos, desde su implementación hasta la actualidad. Después, se deja paso a la política educativa actual de Rumanía, puesto que es fundamental entender cómo está estructurado el sistema educativo y cuáles son los documentos curriculares que rigen el proceso de enseñanza-aprendizaje de las LE en general y del español en particular. Asimismo, se señalan aspectos de interés vinculados con la formación de los profesores, la situación de los recursos, el apoyo recibido, en otras palabras, cuestiones que influyen a los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español.

4.1. Evolución histórica del español y situación actual

El estudio del español en Rumanía es de tradición más reciente si se compara con el de otras LE como el francés, por ejemplo, ya que empieza a desarrollarse en el territorio rumano a partir del siglo XX. Si se consideran las palabras de J. Barroso (2010), se afirmarí que la expansión del español fue bastante paulatina y se realizó en detrimento del francés que hasta ese entonces gozaba de mucha importancia en el campo de la enseñanza:

Recordemos aquí que Rumanía es considerado todavía un país francófono, aunque en la práctica la enseñanza de francés ha descendido drásticamente, tanto como ha aumentado la enseñanza de español, por lo que se podría afirmar que la relevancia que antes tenía el estudio del francés empieza a ocuparlo la enseñanza de español, aunque este fenómeno es bastante lento. (p. 18)

Al detenerse en analizar la evolución del español en el contexto rumano a través de los años, se destacan cuatro autores que adquieren mayor relevancia en este sentido como Iordan y Georgescu (1964), Munteanu (1995) y Diaconu (2003) y que identifican tres etapas:

1. La primera etapa que empieza a los albores del siglo XX y dura hasta los años 60
2. La segunda etapa o llamada *de afianzamiento*, desde los años 60 hasta 1989

3. La tercera etapa o mejor conocida como *de las nuevas posibilidades* que empieza después de la revolución de 1989, con la instauración de la democracia.

No obstante, el interés por la lengua y la cultura españolas no es algo tan reciente, sino que se observa desde hace mucho tiempo. La aparición de las primeras traducciones de literatura española ya en el siglo XVIII y durante la segunda mitad del siglo XIX son una evidencia de ello. Aun así, cabe subrayar que estas se realizan por vía indirecta, es decir, por medio de versiones en otras lenguas, según cuentan Iordan y Georgescu (1964), Denize (2006) y Burcea (2019). Diaconu (2003) considera esta época como una etapa preliminar y preparatoria mientras que Munteanu (1995) la reconoce como una etapa de descubrimiento o prehistoria de la hispanística. En este marco, se realizan traducciones de obras españolas por excelencia (*El Criticón*, *La Celestina*, *Lazarillo de Tormes*, *El Quijote*) por medio de sus versiones en francés o griego.

Este análisis histórico del español en Rumanía no pretende ofrecer información minuciosa sobre los libros y trabajos que se publicaron a lo largo del tiempo, ya que una gran aportación pertenece al campo de la literatura³, sino solamente esbozar algunos avances y obstáculos del español que tuvieron una notable contribución en su desarrollo en el contexto investigado.

Si se enlaza la evolución del español con la historia de Rumanía, es necesario puntualizar que esta etapa preliminar o preparatoria mencionada anteriormente tiene una real importancia, sobre todo, a partir de mediados del siglo XIX, ya que es cuando empiezan a crecer el interés y la simpatía por la cultura hispánica. Este momento se sitúa después de la Unión de los Principados Rumanos (1859), primer paso hacia la modernidad del país. Es una época muy fructífera por el número de traducciones y presentaciones que se realizan y también por las primeras clases sobre diferentes temas españoles que se dan en la universidad. En este sentido, la figura más importante de esta etapa es Ștefan Vârgolici quien dicta la primera sesión de historia de literatura española en la Universidad de Iași y realiza la primera versión rumana de *El Quijote*, aunque incompleta, esta vez según el original. Por este motivo, Ortiz (1935) lo considera el primer hispanista rumano. En esta etapa se sigue con las traducciones y aparecen los libros de viaje que gozan de mucho éxito en la promoción del español y su cultura.

La siguiente fase es la de iniciación que representa un momento de auge para el hispanismo en Rumanía. Según Dumitrescu (1978), el inicio del siglo XX se caracteriza por

³ Para información más exhaustiva, se pueden consultar, entre otros, los trabajos de Iordan (1964), Iordan y Georgescu (1964), Dumitrescu (1978), Munteanu (1995), Diaconu (2003), Denize (2006).

una gran actividad investigadora y divulgadora de la literatura española. De este modo, en los años 20 se continúa con la publicación de los libros de viajes y de las memorias y en los 30 la actividad investigadora se patentiza en dos núcleos urbanos: Iași y Bucarest. En esta época se realiza un fuerte intercambio cultural entre los dos países, España y Rumanía, según cuenta Uscătescu (1950). En lo que la presencia del español en el sistema educativo se refiere, en Iași se remarca el profesor Iorgu Iordan, considerado el fundador del hispanismo en Rumanía y una gran personalidad en el campo de la lingüística románica. Diaconu (2003) acentúa las aportaciones fundamentales de este profesor en el ámbito académico y científico: reseñas, artículos sobre autores clásicos y modernos, creación de un fondo de libros españoles.

Por otro lado, en la Universidad de Bucarest destaca la fundación del primer lectorado especial de lengua y literatura españolas, momento que marca el inicio del español en el sistema universitario (Burcea, 2019; Dumitrescu, 1978). Según cuentan dichos autores, este lectorado pasa a manos de Alexandru Popescu-Telega a partir de 1939, otra figura importante en la historia del español en el país. Gracias al lectorado creado, se organiza una disciplina facultativa de lengua española y tiempo después se empieza a estudiar español como especialización principal, conocida actualmente como especialización A.

La siguiente etapa que se inicia en los años 60 es más bien una época de contrastes, ya que el español pasa del auge al declive bajo el régimen comunista. El auge lo conoce gracias a unos cambios que se realizan en diferentes campos, sobre todo en el de los estudios hispánicos. Es una etapa en la que el país percibe cierta liberalización, relajación ideológica y apertura hacia el Occidente (Bran, 2018). Un momento importante lo constituye la creación de la Sociedad Rumana de Lingüística Románica en el año 1962, que se ocupa de la promoción del español en Rumanía a través de sus constantes trabajos y la organización de reuniones y simposios.

Cabe mencionar que en 1967 el Gobierno de Rumanía inicia un estudio relacionado con el desarrollo de la enseñanza universitaria, estudio que no alude a la necesidad de estudiar LE. En este sentido, Solomon (1967),⁴ investigador en el *Institutul de Energetică al Academiei* [Instituto de Energía de la Academia], escribe ciertas propuestas procedentes de los problemas existentes en esa época según su opinión: traer lectores extranjeros que sean especialistas en cada campo de enseñanza, tener acceso a bibliografía especializada, ofrecer ayuda financiera para la adquisición de libros de especialidad. El investigador subraya la necesidad de continuar

⁴ Aquí se puede consultar el material con las propuestas enviado por Solomon (1967) a la revista "Scînteia": <https://iancusolomon.files.wordpress.com/2020/07/propuneri-privind-studiul-limbilor-straine-in-universitati-si-accesul-la-materiale-in-limbi-straine-aug-1967.pdf>

con el estudio de las lenguas en la universidad puesto que existía cierta deficiencia en usarlas al terminar la secundaria. Según la ley de educación de aquel entonces, *Legea nr. 28/21 decembrie 1978*, los alumnos de secundaria debían estudiar dos LE como libre elección y podían perfeccionar su nivel en la universidad, independientemente de la especialización estudiada.

En cuanto a la actividad investigadora y académica, sigue dividiéndose entre Iași y Bucarest. En el campo de la enseñanza, en 1967 en la Universidad de Iași se abre la sección de rumano-español y en 1975 la de francés-español y de esta manera empieza a estudiarse como especialización B en combinación con otras lenguas ofertadas por la universidad. Igualmente, se puede estudiar como tercera lengua por los estudiantes de filología o de otras facultades como una asignatura optativa. Sin embargo, en los años 80, debido al gobierno comunista, la sección española estuvo a punto de ser eliminada. En Bucarest el sistema universitario se enriquece gracias a la introducción en el currículo de sesiones de literatura hispanoamericana por Paul Alexandru Georgescu (Diaconu, 2003).

Otro campo que merece la atención es el de los libros universitarios de lingüística y manuales que se publican, ya que el estudiantado y el profesorado de esa época tienen dificultades para conseguir bibliografía fundamental. Entre los libros que se publican en ese periodo hay que destacar algunos importantes para nuestro estudio: *Istoria limbii literare spaniole* [*Historia de la lengua literaria española*], publicado por Iordan (1966), y *Curs de gramatica a limbii spaniole* [*Curso de gramática de la lengua española*], publicado por Iordan y Duhaneanu (1963), ambos de carácter muy novedoso en el país. Otros libros y manuales son *Gramatica limbii spaniole cu exerciții* [*Gramática de la lengua española con ejercicios*], por Escudero y Copceag (1965); *Manual de limba spaniolă: Categoriile gramaticale* [*Manual de español: categorías gramaticales*], coordinado por Manolio (1975); *Gramatica limbii spaniole prin exerciții structurale* [*Gramática de la lengua española a través de ejercicios estructurales*], publicado por Dumitrescu (1976). Es sustancial mencionar a estos autores, ya que publican manuales que se siguen utilizando hoy en día en algunas escuelas. En el campo de la literatura, se publican muchas traducciones y en el de la lingüística estudios elaborados en el Instituto de Lingüística de Bucarest dirigido por Iorgu Iordan y después por Marius Sala. En lo que se refiere a la enseñanza del español en el sistema preuniversitario, Dumitrescu (1978) detalla que, además de los libros ya mencionados, a partir de los años 70 se empiezan a publicar manuales para diferentes niveles educativos.

No obstante, como se ha indicado previamente, el español encuentra algunos obstáculos en los últimos años del comunismo, ya que los líderes del momento intentan un aislamiento del

país y los efectos se ven también unos años después. La situación es crítica, se reduce el número de escuelas de secundaria y de estudiantes en la universidad.

A partir de los años 90, Rumanía, igual que otros países de Europa, pasa por un periodo de transición caracterizado por la libertad de circulación y el desarrollo de la tecnología y de la investigación. De esta forma, el interés ya no reside tanto en transmitir conocimientos teóricos sino en formar habilidades, aptitudes, etc. Y como las LE siempre han ocupado un papel importante en el sistema rumano, salvo durante el régimen comunista, como se acaba de ver, ya a finales del siglo XX y principios del XXI se intentan nuevos cambios para adaptarse a las orientaciones europeas, como se detalla a continuación. Muy relevante en este sentido es el estudio que realizan Cuniță *et al.* (1997) a sugerencia de la Agencia Nacional Socrates y que ofrece un panorama importante de la época acerca de las LE en el sistema preuniversitario y universitario. Este se fundamenta en tres documentos básicos para el sistema educativo rumano de aquel entonces que son *Legea nr. 84/1995*, los programas escolares para las lenguas extranjeras aprobadas durante 1993-1996 y las guías docentes de diferentes facultades o centros escolares del país.

En esta tercera etapa o de apertura iniciada tras el paso a la democracia crece aún más el interés por el estudio de las LE. En la enseñanza universitaria se introduce el español como especialización principal (A) en los centros de Iași y Cluj y como secundaria (B) en Timișoara, Constanța, Craiova y Petroșani. Un aspecto notable que señalan Cuniță *et al.* (1997) es que la proporción de alumnado según el género era de 10%- hombres y 90%- mujeres, para el caso de los estudios de Filología. Durante esta época, se amplía el número de plazas, se crea un posgrado en Bucarest y también aparecen las universidades particulares como respuesta a la gran demanda. Además, existe mucha actividad en la visibilización internacional con las becas e intercambios que se facilitan. En el avance del español en el contexto existen dos momentos decisivos, la implementación de lectorados AECID (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo), lo que facilita las donaciones de libros por parte de la Embajada de España y la inauguración del Instituto Cervantes en Bucarest (1995). Cuniță *et al.* (1997) apuntan también los cambios que se hacen en cuanto a la metodología de enseñanza, puesto que se introduce el EC. Por otro lado, Diaconu (2003) advierte sobre ciertas faltas como la inexistencia de una asociación o de una revista de estudios hispánicos.

En lo que respecta al sistema preuniversitario, Cuniță *et al.* (1997) anotan la realización de programas para las lenguas modernas y la organización de clases intensivas o bilingües (según *Ordinul 5166 de 1998*). Según dichos autores, esto permite aumentar el número de horas de estudio: programa intensivo 3-4 h. semanales, programa bilingüe 5-7 h. semanales más 1-2

h. semanales de cultura y civilización, lo que determina la elaboración de manuales y la búsqueda de recursos. Sin embargo, el problema principal es la falta de profesorado especializado en primaria por motivos como la falta de interés por estudiar lenguas en la facultad durante el periodo 1978-1989 o el salario bajo. Esta carencia crea una situación caótica, sobre todo porque los estudiantes empezaban a estudiar una lengua y después tenían que renunciar por la falta de profesorado. Tal situación no afecta los centros intensivos o bilingües. En cuanto al español, este se podía escoger como primera (LE1), segunda (LE2) o tercera lengua extranjera (LE3) en tres ciclos: el primero empezaba desde primaria hasta bachillerato (en el sistema rumano desde el 2º grado hasta el 12º) con 3 horas semanales de estudio del español, el segundo desde la enseñanza secundaria hasta bachillerato (desde el 5º grado hasta el 12º) también con 3 horas semanales y el tercer ciclo iniciado en bachillerato (desde el 9º grado hasta el 12º) con 2 horas semanales. Para hacerse una idea sobre las cifras, durante 1995-1996 estudiaban el español 10.509 alumnos en total, de los que 950 lo estudiaban como LE1 y 895 como LE2 en secundaria superior. Durante 1996-1997 había 1.136 alumnos que estudiaban el español como LE1 y 886 como LE2 en secundaria superior. Durante estos periodos, el estudio del inglés y del francés predominan y también el ruso cuenta con una determinada presencia. El español, junto con el italiano se estudian en las grandes ciudades. En cuanto al profesorado, durante 1996-1997 había 109 profesores de español a nivel preuniversitario.

Llama la atención que Cuniță *et al.* (1997) ponen de manifiesto la falta de conexión entre el profesorado y el alumnado, lo que no posibilita un ambiente óptimo para el aprendizaje. A esto se añade el carácter rígido del acto docente en un contexto definido por la falta de presupuesto y de recursos.

Después de conocer más a fondo los logros y la actividad investigadora de los primeros hispanistas rumanos, cabe preguntarse también por un aspecto muy importante para nuestra investigación, que podría ofrecer respuestas a interrogantes actuales, y que es la metodología de enseñanza del español en el siglo XX en Rumanía. En este sentido, Dumitrescu (1978) ofrece información relevante sobre la educación universitaria. Según la autora, en las facultades de perfil filológico los estudiantes recibían tanto formación teórica como práctica. Los cursos prácticos eran en general clases de lengua y clases intensivas para los principiantes. Igualmente, existían sesiones de fonética, de ejercicios para practicar el léxico y la gramática, de traducción o de comentarios de textos sobre diferentes temas culturales. Las clases teóricas eran de literatura española e hispanoamericana, de lingüística y de metodología de la enseñanza. En cuanto a esta última, el estudiantado recibía una clase teórica que se desarrollaba durante un

semestre entero y durante otros dos se impartía horas de práctica pedagógica en las escuelas secundarias. En las facultades de aquel entonces dicha autora destaca el método estructural que se utilizaba para la enseñanza de todas las clases, y en el caso de las de metodología se ponía mucho acento en la traducción y en el AC. Además, cabe añadir que en Bucarest se ofrecían opciones de posgrado y cursos para la formación de intérpretes y traductores especializados.

Como se ha visto, la situación cambia después de la instauración de la democracia y aún más a principios del siglo XXI y al respecto, Jimeno (2006) ofrece un breve panorama. Según la autora, 16.500 estudiantes cursaban el español como LE1, LE2 y LE3 en primaria y secundaria y en la universidad unos 4.130. Por lo tanto, se evidencia que el interés por el español en este periodo no disminuye y es gracias a la música latina y a las telenovelas, a la simpatía por España, al hecho de ser una lengua romance o al gran número de rumanos inmigrantes en España (Rivera, 2016; Tunsoiu, 2014). Por su parte, el Instituto Cervantes organiza en 2003 un evento importante, la *Feria Internacional de Bucarest (Bookarest 2003)*, que fomenta las relaciones entre Rumanía y España.

Con todo esto, se hallan dos momentos totalmente opuestos: durante el curso 2003-2004, cuando el número de estudiantes de español disminuye debido al descenso de la población escolar y durante el curso 2004-2005 cuando este incrementa un 20%. En aquel entonces el español ocupaba el quinto lugar entre las LE, después del inglés, el francés, el alemán y el ruso. Si en la universidad existe un florecimiento, ya que se fundan las secciones en Pitești y Suceava, en el sistema preuniversitario la situación es todo lo opuesto. No existen muchos centros, la mayoría se encuentran en Bucarest y hay solamente cuatro secciones bilingües, tres en Bucarest y una en Iași, más otras dos que se crean en Craiova y en Ploiești a partir de 2005, según la información encontrada en *Programul de Cooperare în domeniile culturii și educației dintre Guvernul României și Guvernul Regatului Spaniei pentru anii 2005-2008 din 3.02.2005 [Programa de Cooperación en los campos de la cultura y la educación entre el Gobierno de Rumanía y el Gobierno del Reino de España para los años 2005-2008 a partir del 02.3.2005]*. Entre las causas, Jimeno (2006) destaca la actitud de los directores de los centros, la falta de inspectores de español o la falta de profesorado por el sueldo muy bajo. En el mismo programa ya mencionado se detalla el papel importante del Instituto Cervantes en la promoción del español y también se expone un gran avance que es la organización del examen DELE (Diploma de Español Lengua Extranjera) en el país. Asimismo, se puntualiza la realización de una serie de actividades culturales en las grandes ciudades del país relacionados con la música, literatura, fotografía y arte con el apoyo de la Agregaduría.

4.2. El contexto educativo rumano

En Rumanía, el sistema de enseñanza está a cargo del *Ministerul Educației* [Ministerio de Educación], como en muchos otros países, que se conoce como el organismo que establece los objetivos educativos y la normativa, y también se asegura de la calidad y eficacia en todos los niveles. A nivel local, existe un *Inspectorat* [Inspectorado] que supervisa la actividad de cada región. En la actualidad, todas las decisiones relacionadas con el sistema de enseñanza-aprendizaje se encuentran en *Legea Educației Naționale 1/2011*, publicada en *Monitorul Oficial al României* del 18.01.2011. Esta ley establece todo lo que tiene que ver con la estructura del sistema, sus funciones y finalidades, organización y funcionamiento. Además, existen algunos documentos básicos en la organización del sistema: los *documentos curriculares* que presentan las finalidades por ciclos y los *programas escolares* que las exponen por niveles (Țurcanu, 2016).

Al tener en cuenta que la presente tesis analiza la situación en cierta etapa de la enseñanza secundaria y en el ámbito universitario, es relevante mostrar cómo se estructura el sistema educativo en Rumanía comparado con el de España. De esta manera, en la Tabla 2 se observan los ciclos de escolarización, la obligación de cursarlos y la edad necesaria para cada uno, todos extraídos de *Legea Educației Naționale 1/2011*. Cabe mencionar que hasta el 2030 se desea que la guardería sea también obligatoria, según dicha ley. Además, se añaden los correspondientes en el sistema español para asegurar un mejor entendimiento.

Tabla 2. Niveles de escolarización del sistema rumano de enseñanza y sus correspondientes en el sistema español

		Enseñanza obligatoria				
Ciclo	Guardería/ Preescolar	Primaria	Secundaria inferior	Secundaria superior		Educación superior (estudios terciarios no universitarios o universidad)
Cursos/ Duración	3 años (Pequeño, Medio, Grande)	0-4º	5-8º	9-10º	11-12º	Estudios terciarios no universitarios (1- 3 años)
						Universidad: Grado (3-4 años) Máster (1-2 años) Doctorado (mínimo 3 años)
Edad	3-5 años	6-10 años	11-14 años	15-18 años		19-24 años
Correspondientes en el sistema educativo español	Educación infantil	Primaria	ESO	Bachillerato	Universidad	

Fuente: *Legea Educației Naționale 1/2011*

Respecto a la enseñanza preuniversitaria, existen escuelas públicas, pero también privadas que siguen su propio currículo (internacionales). La escuela es gratuita y obligatoria desde los seis años hasta los dieciséis (10º grado). Los centros pueden ser *licee* o *colegii* (los que tienen todos los niveles educativos o solamente secundaria superior) o *școli gimnaziale* (los que tienen únicamente primaria y/o secundaria inferior) (Ministerio de Educación y Formación Profesional, MEFP, 2020). Los *licee* (institutos) pueden ser de diversos tipos (de arte, económicos, pedagógicos), pero sobre todo teóricos con dos modalidades: humanidades (filología, lenguas extranjeras, ciencias sociales) y ciencias exactas (Física-Química, Química-Biología y Matemáticas-Informática). Por lo común, la enseñanza del español está presente en estos institutos teóricos. Se ha de indicar que la lengua de enseñanza es el rumano, aunque existen zonas con minorías húngaras (zona occidental y algunas zonas de Transilvania) donde se enseña en húngaro.

Otra información relevante, encontrada en la ley que se acaba de mencionar, es la que se relaciona con los documentos básicos para la enseñanza que son el *Curriculum Național* y los programas escolares. El *curriculum* se ha elaborado según las necesidades específicas del desarrollo personal y del mercado laboral, y reúne todos los planes-marco de la enseñanza y los programas escolares. Los planes-marco de la enseñanza engloban las disciplinas de estudio, las áreas curriculares, los módulos obligatorios y opcionales de preparación y el número mínimo y máximo de horas destinado mientras que los programas escolares establecen para cada asignatura los contenidos fundamentales a estudiar. Además, ofrece orientaciones metodológicas para la realización y la evaluación de todos estos (Țurcanu, 2016).

En lo que se refiere al sistema universitario, también existen universidades públicas o privadas que tienen como base varios principios entre los cuales, el de autonomía universitaria, libertad académica, responsabilidad pública, calidad, equidad, transparencia, etc. En las universidades públicas la educación puede ser tanto gratuita (el número de plazas lo establece el Gobierno) como con cuota (establecida en parte por cada universidad) mientras que, en el caso de las universidades privadas, obviamente, se paga una tasa anual.

Al tener autonomía, las universidades tienen el derecho a establecer su propia misión y estrategia institucional, estructura, organización y funcionamiento propio, gestión de los recursos materiales y humanos, en concordancia con la legislación vigente y con las necesidades del mercado laboral (Negrea, 2006).

Las universidades tienen sus propios programas de estudios que pueden ser a tiempo completo, a tiempo parcial o a distancia. Cada uno de estos tiene un plan de estudios y un currículo que establecen todo lo que se necesita para obtener el título deseado. En general, todas las universidades hacen públicos los planes de estudio y los currículos a través de su página web.

4.3. La enseñanza del español en Rumanía

4.3.1. Nivel preuniversitario

Cabe mencionar que la enseñanza y el aprendizaje de las LE son fundamentales en Rumanía, ya que representan una necesidad para el desarrollo profesional de las personas. En este sentido, se apunta la reflexión de Straistari-Lungu (2020):

Învățarea limbilor străine trebuie înțeleasă mai mult decât ca simplă parte a procesului educațional. Ea reprezintă o îmbunătățire a perspectivei la nivel profesional dar și cultural. Un stat care își dorește să fie competitiv și performant la nivel european și mondial trebuie să trateze chestiunea învățării limbilor străine ca o prioritate a sistemului național de învățământ. (p. 12) [El aprendizaje de idiomas debe entenderse como algo más que como una simple parte del proceso educativo. Representa una mejora de la perspectiva profesional y cultural. Un estado que quiera ser competitivo y exitoso a nivel europeo y global debe tratar el tema del aprendizaje de idiomas como una prioridad del sistema educativo nacional] (traducción propia)

Antes de abordar la situación actual del español, es relevante echar un vistazo a las demás LE que se han estudiado a lo largo del tiempo con el fin de entender mejor la realidad y el lugar que ocupa entre estas.

En tal sentido, Păuș y Lazăr (2013) enfatizan que las primeras lenguas estudiadas son el latín, el eslavo y el griego. Más tarde, en 1776 se introducen el italiano y el francés, este último conociendo un gran auge durante el siglo posterior. Bajo el gobierno comunista se impone el ruso que en los tiempos actuales es sustituido por el inglés. Sin lugar a duda, el momento más propicio para el estudio de las lenguas se inicia después de la instauración de la democracia a finales del siglo XX y con la aparición del nuevo currículo en 1994.

En la época actual, la importancia de estudiar LE se refleja también en el informe Eurostat que muestra que en 2019 el 99% del alumnado de secundaria superior estudiaba dos

o más LE lo que sitúa al país entre los primeros lugares de la Unión Europea. En este sentido hay un gran abanico de lenguas que se pueden estudiar en diferentes centros de enseñanza del país, como se puede ver en la Tabla 3 (en rojo se señala el número total de los estudiantes de español). Sin embargo, las tres LE más estudiadas son el inglés, que es lengua obligatoria, el francés, porque Rumanía es miembro de la Organización Internacional de la Francofonía y el alemán, por la anterior pertenencia del país al Imperio Austrohúngaro, seguidas por el español y el italiano (MEFP, 2020). De ello se podría destacar que el español se elige voluntariamente, es decir, no es lengua obligatoria como el inglés, por ejemplo.

Tabla 3. Cifras del estudio de las lenguas extranjeras en Rumanía en cada etapa educativa de la enseñanza preuniversitaria durante el curso 2020/2021

Nivel educativo	LE1										
	inglés	francés	alemán	italiano	español	chino	japonés	portugués	ruso	turco	griego
Preescolar	6.778	464	209	3							
Primaria	715.117	80.425	16.247	416	1.705						
Secundaria inferior	602.548	77.349	14.652	567	1.141						
Secundaria superior	478.590	53.627	5.581	1.050	1.731	87	88	173	38	2	
Postsecundaria	31.711	4.700	364		56				1		
Formación profesional	76.403	12.543	1.119		2						
TOTAL	1.911.147	229.108	38.172	2.036	4.635	87	88	173	39	2	
Nivel educativo	LE2										
	inglés	francés	alemán	italiano	español	chino	japonés	portugués	ruso	turco	griego
Preescolar	543	439	83								
Primaria	6.266	12.671	1.865		33				28		
Secundaria inferior	64.323	350.615	57.974	1.576	2.127	31			115	196	
Secundaria superior	57.157	373.634	51.647	4.362	3.510	118	114		471	1.009	16
Postsecundaria	1.111	4.168	28	33	1						
Formación profesional	11.699	58.697	6.561	122	24				228		
TOTAL	141.099	800.224	118.158	6.093	5.695	149	114		842	1.205	16

Fuente: Ministerul Educației (2021c).

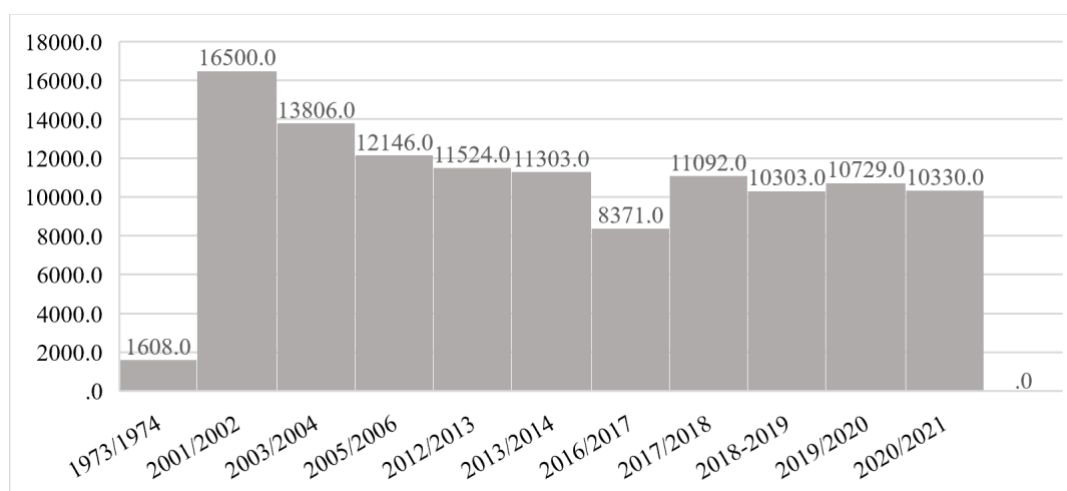
Como se aprecia en la Tabla 2, el español es una de las lenguas principales del currículo ocupando el cuarto lugar según las cifras del curso escolar 2020-2021. No obstante, según los datos publicados por el Ministerul Educației (2021c), las cifras del español como LE1 o LE2 a lo largo de los últimos muestran un proceso bastante lento y poco visible (véase Tabla 4 y Gráfico 1). Esto se debe principalmente a la falta de profesorado especializado: “si el crecimiento no es mayor es por la falta de docentes especializados en su impartición, especialmente en las etapas educativas iniciales” (MEFP, 2020, p. 642). Sin embargo, su importancia es señalada por la presencia tanto en el sistema preuniversitario como en el superior.

Tabla 4. La evolución del estudio del español como LE1 y LE2 en primaria y secundaria

LE1 y LE2	2012-2013	2013-2014	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021
Español	11.524	11.303	8.371	11.092	10.303	10.729	10.330

Nota: de los cursos 2014 y 2015 no hay datos disponibles. Fuente: Ministerul Educației (2021c) y MEFP (2020).

Gráfico 1. Evolución de las cifras de estudiantes de español del sistema preuniversitario a lo largo de los años



En lo referente al estudio de las LE, incluida la lengua española, la Tabla 5 muestra los distintos niveles en los que se puede estudiar una lengua a lo largo de las etapas escolares y el número de horas semanales.

Tabla 5. El estudio de las lenguas extranjeras en el sistema educativo rumano

Nivel	Lengua extranjera	Edad
Preescolar	LE3 (optativa)	3-5 años
Primaria	LE3 (optativa) LE1 hasta 12º de secundaria (1h/semana)	6-10 años
Secundaria inferior/Escuela Media (<i>Gimnaziu</i>)	LE1 (2h/semana) + LE2 hasta 12º de secundaria (1h/semana) OBLIGATORIAS	11-14 años
Secundaria superior (<i>Liceu</i>)	LE1 (de 2h a 5h/semana según el centro: monolingüe o bilingüe) + LE2 (2h/semana) OBLIGATORIAS LE3 optativa (1h/semana)	15-18 años

Fuente: *Curriculum Național, el Programa Escolar* y Țurcanu (2016).

Según los datos ofrecidos por el Ministerul Educației (2021b) el español ha empezado a tener una gran presencia en los centros de enseñanza preuniversitaria rumanos y la Tabla 6 señala el número de centros en diferentes ciudades del país:

Tabla 6. Las cifras en cuanto a los centros públicos y privados que imparten el español a nivel preuniversitario durante el curso 2020-2021

Niveles	Centros que imparten el español	
	LE1	LE2
Primaria	56 centros: Bucarest (25), Cluj-Napoca (15), Timișoara (4) y los demás en otras ciudades	3 centros: Bucarest (2), Sibiu (1)
Secundaria inferior	49 centros: Bucarest (23), Cluj-Napoca (12) y los demás en otras ciudades	58 centros: Bucarest (16), Timișoara (6), Cluj-Napoca (5), Dolj (5), Mehedinți (5), Prahova (3), Constanza (3) y los demás en otras ciudades

Secundaria superior	34 centros: Bucarest (7), Constanza (6), Dolj (5), Cluj-Napoca (3), Ilfov (2), Iași (2), Maramureș (2), Timișoara (2), Bihor (1), Brașov (1), Galați (1), Prahova (1), Vaslui (1)	80 centros: Bucarest (29), Bacău (1), Baia Mare (1), Bistrița (1), Botoșani (1), Cluj-Napoca (5), Constanza (8), Dâmbovița (1), Dolj (1), Hunedoara (2), Ilfov (2), Iași (2), Mehedinți (2), Maramureș (3), Mureș (3), Neamț (2), Prahova (1), Sibiu (2), Suceava (4), Timișoara (1), Vaslui (8)
Formación profesional	2 centros: Constanza (1), Vaslui (1)	4 centros: Constanza (1), Hunedoara (1), Neamț (1), Sibiu (1)

Fuente: Ministerul Educației (2021b).

En lo que se refiere al número de docentes de español, según los datos proporcionados por el Ministerio, durante el curso 2020-2021, 82 profesores impartían clases en diferentes centros preuniversitarios del país. En la Tabla 7 se puede observar una distribución de estos según el distrito de proveniencia. La mayoría tienen una plaza fija, sin embargo, 20 trabajan como interinos contratados, a tiempo completo o parcial, según los centros que tienen disponibles este tipo de plazas, y un docente carece de estudios específicos.

Tabla 7. El número de docentes de ELE en el sistema universitario según los distritos de proveniencia

<i>Distrito</i>	<i>Número de docentes de ELE</i>
Alba	1
Argeș	1
Bucarest	34
Bihor	2
Brașov	3
Buzău	2
Cluj	8
Constanța	3
Dolj	5
Hunedoara	1
Ilfov	4
Iași	1
Mehedinți	2

Maramureș	3
Prahova	3
Sibiu	2
Suceava	2
Timișoara	6
Vrancea	1
Vaslui	2

Fuente: Ministerul Educației (2022).

No hay que dejar de mencionar que los currículos para las lenguas modernas pueden ser también intensivos o bilingües. La diferencia entre los dos modelos consiste en el número de horas de lengua semanales. La enseñanza bilingüe tiene un enfoque basado en contenidos (AICLE). Actualmente, existen once secciones bilingües en Rumanía según se apunta en la página web del MEFP, tal y como se puede observar en la Tabla 8:

Tabla 8. Las once secciones bilingües de Rumanía

<i>Ciudad</i>	<i>Nombre del centro</i>
Brașov	<i>COLEGIUL NAȚIONAL "UNIREA"</i>
Bucarest	<i>COLEGIUL NAȚIONAL "IULIA HASDEU"</i>
Bucarest	<i>LICEUL BILINGV "MIGUEL DE CERVANTES"</i>
Cluj-Napoca	<i>LICEUL TEORETIC "MIHAI EMINESCU"</i>
Cluj-Napoca	<i>LICEUL TEORETIC "EUGEN PORA"</i>
Constanza	<i>COLEGIUL NAȚIONAL PEDAGOGIC "CONSTANTIN BRĂTESCU"</i>
Craiova	<i>COLEGIUL NAȚIONAL "CAROL I"</i>
Oradea	<i>COLEGIUL NAȚIONAL "IOSIF VULCAN"</i>
Ploiești	<i>COLEGIUL NAȚIONAL "REGINA MARÍA"</i>
Roșu-Chiajna (Ilfov)	<i>LICEUL TEHNOLOGIC "DOAMNA CHIAJNA"</i>
Timișoara	<i>LICEUL TEORETIC "JEAN LOUIS CALDERON"</i>

Fuente: <https://www.educacionyfp.gob.es/rumania/oficinas-centros/centros-docentes.html>

En cuanto al número de alumnos en clase, este suele ser alrededor de treinta, lo que puede resultar importante a la hora de elegir la metodología de enseñanza empleada. Sin embargo, en las secciones bilingües los alumnos se dividen en dos grupos de aproximadamente quince estudiantes.

Un aspecto que destaca Alemany (2017) es que los centros de las grandes ciudades como Bucarest y Cluj-Napoca cuentan con grupos más numerosos de estudiantes. Además, la mayoría de los centros se encuentran en la región de Transilvania: Timișoara, Cluj-Napoca, Oradea y Brașov. Cada sección bilingüe cuenta con un docente español y permite cursar el bachillerato español. Así pues, el alumnado puede optar por una beca en diferentes universidades españolas, como la Universidad de Granada, la Universidad Politécnica de Valencia, la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y la Universidad de Castilla y La Mancha⁵. Según el informe *El mundo estudia español* del 2020 (MEFP, 2020) desde el año 2016 la media de los estudiantes que eligen hacer el Bachillerato español gira en torno a los 80-100, pero un tercio logran obtener la titulación. Si no se presentan a este examen, pueden elegir hacer la prueba de LE del bachillerato rumano en español.

En cuanto a la estructura del currículo y a las asignaturas que se enseñan en estas secciones están reguladas por el acuerdo entre España y Rumanía. Como se observa en la Tabla 9, además de cinco horas de lengua a la semana, los estudiantes también cursan asignaturas como geografía, historia, cultura y civilización de España según la metodología AICLE lo que les permite adentrarse más en el mundo hispano. En el acuerdo también se menciona que dichas sesiones de cultura las imparten docentes nativos españoles que es otra característica de las secciones bilingües:

Tabla 9. Las asignaturas de español en las secciones bilingües

<i>Curso</i>	<i>Asignatura</i>	<i>Número de horas/semana</i>	<i>Número total de clases semanales por curso</i>
9º	Lengua y Literatura españolas	5 horas	6 horas
	Geografía de España	1 hora	
10º	Lengua y Literatura españolas	5 horas	6 horas
	Historia de España	1 hora	
11º	Lengua y Literatura españolas	5 horas	6 horas
	Historia de la Cultura y de la Civilización españolas	1 hora	
12º	Lengua y Literatura españolas	5 horas	6 horas
	Historia de la Cultura y de la Civilización españolas	1 hora	

⁵ Estas son algunas de las universidades que ofrecen becas y ayudas a los estudiantes provenientes de secciones bilingües en la convocatoria para el curso 2023/2023) según los datos publicados en la página web del MEFP (<https://www.educacionyfp.gob.es/rumania/convocatorias-programas/becas-ayudas.html>)

Se realizan también actividades extracurriculares como las *Olimpiadas*, que son concursos de lengua para cada nivel educativo, o el *Festival de Teatro*, una actividad con la que se pretende difundir la lengua y cultura españolas. En este último evento, los grupos de alumnos de todas las secciones bilingües de Rumanía presentan una obra.

En lo referente al proceso de admisión en un centro de enseñanza bilingüe es necesario hacer una prueba de competencia lingüística de español. Si ya se dispone de un diploma de español equivalente al DELE (mínimo A2) se puede convalidar (Ministerul Educației, 2019). En cuanto al nivel que deben alcanzar los estudiantes de estas secciones bilingües al final de los cuatro años de estudio, se requiere obtener un nivel B2 de lengua (Alemany, 2017).

Además de los beneficios anteriormente mencionados, se recalca la presencia e importancia del Instituto Cervantes de Bucarest para la difusión del español. Organiza cursos para cualquier edad, así como el examen del DELE en el país. Según el MEFP (2020) en 2019 unos 570 candidatos se presentaron a esta prueba.

En otras palabras, según lo que apunta también el informe *El mundo estudia español* (MEFP, 2020), se observa que el español está en una posición sostenida desde que se han implementado las secciones bilingües. Además, el informe subraya el declive del francés y el auge del inglés y del alemán. Este último predomina en Transilvania como LE1 o LE2. En el caso del español, el aumento no es tan visible, pero las previsiones son optimistas:

Cabe constatar para finalizar que, si bien la presencia del español en las enseñanzas formales es relativamente reciente y con cifras aún a distancia del francés y el alemán, debido a los fenómenos socioeconómicos y culturales que ya se han apuntado, el español cuenta a día de hoy con un futuro prometedor debido, en parte, a la permeabilidad hacia lo hispano de la sociedad rumana. (MEFP, 2020, p. 639)

Programa escolar de lengua moderna con referencia al español

Para profundizar, entender y sacar conclusiones pertinentes, se considera relevante dedicar espacio al programa para la lengua española, ya que este podría ofrecer muchas respuestas a diferentes interrogantes. Además, el programa escolar es un condicionante, puesto que la práctica docente está subordinada a este.

En cuanto a su fuente, el programa escolar para las lenguas modernas se ha realizado partiendo de documentos como el *Curriculum național*, los programas escolares de años anteriores o el *MCER*. El objetivo fundamental consiste en adquirir y desarrollar las competencias básicas para una comunicación adecuada en una LE, según establece el *MCER*. Más concretamente, hasta finalizar la enseñanza obligatoria, el alumno tiene que desarrollar las ocho competencias-clave establecidas a nivel europeo (comunicación en la lengua materna, comunicación en una lengua extranjera, competencia matemática, científica y tecnológica, competencia digital, competencias interpersonales, sociales y aprender a aprender, competencia cívica, sentido de iniciativa y espíritu de empresa, conciencia y expresión culturales) a un nivel funcional (competencias extraídas del *Curriculum Național*). En lo que se refiere a la enseñanza secundaria superior, el nivel de las competencias se desarrolla más, es decir, implica ser capaz de usarlas en una variedad de contextos.

A continuación, se presentan los diferentes apartados de este programa:

1. Los principios y objetivos del programa, el número de horas semanales asignadas para cada tipo de currículo y una breve introducción acerca del contenido.
2. Las competencias generales que se tienen que alcanzar en cierto periodo.
3. Los valores y actitudes que se persiguen formar.
4. Las competencias específicas que se pretenden conseguir junto con los contenidos.
5. Recomendaciones relativas a los contenidos del aprendizaje: áreas temáticas y temas, funciones comunicativas de la lengua y elementos para la construcción de la comunicación.
6. Una guía metodológica que contiene una serie de recomendaciones para la planificación didáctica y para las herramientas de evaluación.

Un aspecto muy importante a destacar es que a partir de 2001-2004 aparece un cambio en los programas escolares que se relaciona con el paso de una planificación basada en objetivos a otra basada en competencias para el ciclo superior de secundaria y a partir de 2009 para el ciclo inferior. Este cambio se da para adaptarse a las normas europeas: la publicación del *MCER* en 2001 es la razón de todo ello.

Existe un programa para cada nivel educativo (9º, 10º, 11º y 12º grado) y para cada forma de estudio (LE1, LE2, LE3). Estos fueron aprobados por el Ministerul Educației en 2004, 2006 o 2009, dependiendo del nivel. A pesar de ser muy antiguos, en 2021 se publica otro documento *Repere Metodologice pentru aplicarea curriculumului la clasa a IX-a [Principios metodológicos para la aplicación del currículo en el 9º grado]* que pretende ser una guía para

el profesorado y complementar el programa vigente, pero se aplica únicamente para los estudiantes que entraron en 9º grado durante el curso 2021-2022. Estos documentos recuperan también ideas y recursos digitales adaptándose, de esta manera, a la situación postpandemia.

Otra cuestión importante que aparece mencionada en los programas escolares es el nivel que se debe alcanzar al finalizar la secundaria superior, según se observa en la Tabla 10:

Tabla 10. Niveles de lengua que se deben alcanzar al finalizar los dos ciclos de secundaria superior

<i>Al finalizar el 10º grado</i>	
<i>Modalidad de estudio</i>	<i>Nivel que se debe alcanzar</i>
LE1	B1 (comprensión y expresión orales)
LE2	B1 (comprensión auditiva y lectora), A2 (expresión oral y escrita)
LE3	A1+ (todas las destrezas)
<i>Al finalizar el 12º grado</i>	
LE1	B2 (todas las destrezas)
LE2	B2 (comprensión auditiva y lectora), B1 (expresión oral y escrita)
LE3	A2 (todas las destrezas)

4.3.2. Nivel universitario

Actualmente, según el MEFP (2020), el español se puede estudiar en las facultades de lenguas y filologías, tanto como carrera en filología hispánica (especialización A o B) como en Traducción e Interpretación. Además, cada estudiante de cualquier facultad tiene la posibilidad de elegir el español como LE durante un año o dos. No obstante, algunas facultades como las de economía, relaciones internacionales o turismo lo ofertan como complemento de otra disciplina o formación. En el máster se necesita un test/certificado de LE para la admisión y se estudian las lenguas que cada programa tiene en su oferta. Se puede elegir también una lengua adicional como asignatura optativa.

Por lo que toca al estudio y a la enseñanza del español, Jimeno (2006) indica que a principios de este siglo se estudiaba en una decena de universidades con carácter público y privado. Hoy por hoy las carreras de Filología y Traducción se estudian en siete universidades públicas en Bucarest, Craiova, Pitești, Cluj-Napoca, Timișoara, Suceava y Iași y en dos

privadas, la Universidad Dimitrie Cantemir y la Universidad Spiru Haret, ambas en Bucarest. En lo que atañe a los estudios de español como complemento de otra formación, se proponen en la Academia de Estudios Económicos y en la Universidad Rumana-Americana. Estas universidades se encuentran cerca de los centros con secciones bilingües de español con lo que posibilitan una continuación de su estudio.

En cuanto al número de estudiantes universitarios que siguen estudios de español, no se ha encontrado información pública. Resulta que durante el curso 2019-2020 en la Universidad de Bucarest había unos 600 estudiantes matriculados (MEFP, 2020). Por otra parte, según datos ofrecidos en una comunicación personal por la representante de la Cátedra de Filología Hispánica de la Universidad Babeş-Bolyai de Cluj-Napoca, Sanda Valeria Moraru, durante los cursos 2021-2022 y 2022-2023 estudiaban el español alrededor de 300 alumnos por curso académico como especialización A o B. No obstante, el MEFP (2020) afirma en base a los datos que maneja que existe un crecimiento anual de 10% y que a nivel nacional se cuentan alrededor de dos mil estudiantes.

Respecto al número de profesores universitarios de español, no se ha encontrado ninguna cifra exacta a nivel nacional, pero al analizar las páginas web de cada universidad, se hallaron alrededor de 70, pero es posible que haya más. Al examinar también la página web del Ministerio acerca de las plazas ofertadas para impartir español desde el curso 2011-2012 hasta hoy se observa que cada año a nivel nacional se sacan una o dos plazas y que la mayoría son de promoción para los actuales docentes. Durante los cursos 2012-2014 y 2018-2019 se ha observado un crecimiento en el número de plazas, es decir, se ofertaron cinco.

Al igual que para las secciones bilingües, el Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación (MAEC) y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) desarrollan el programa de lectorado (MAEC-AECID) en la enseñanza superior. Actualmente existen cuatro universidades, la de Bucarest, Cluj-Napoca, Craiova y Timișoara que están dentro de este programa y cuentan con la presencia de un lector español.

4.4. Manual y recursos para el aula

Como se ha visto en el recorrido histórico del español en Rumanía, después del año 1989, la enseñanza de las LE pasa por unos cambios radicales. Según Tunsoiu (2012), estos cambios se observan también en los manuales, puesto que la enseñanza se vuelve más abierta siguiendo un EC. Igualmente, la reforma que se desarrolla entre los años 1990-1994 influye en

los manuales escolares y un aspecto muy importante en este sentido es la comercialización de manuales extranjeros.

Actualmente, los manuales se elaboran y se evalúan en función de los programas escolares realizados por el *Institutul de Științe ale Educației* [Instituto de Ciencias de la Educación] y aprobados por el Ministerul Educației. Los docentes tienen la libertad de seleccionar y recomendar al alumnado el manual que más se adapta a sus necesidades al tener en cuenta una lista publicada en la web del ministerio. Igualmente, existen unos *auxiliare curriculare* que son como unas guías metodológicas para los profesores a fin de mejorar sus clases. En la página web del Ministerio se menciona que “*Manualele reprezintă o resursă și nu o normă didactică*” [Los manuales son un recurso y no una norma didáctica], lo que invita al profesorado a usar el manual como una guía, como un recurso. Según Țurcanu (2016), los documentos que establecen los principios de la metodología de selección, evaluación y aprobación de los manuales son:

- *Ordinul MECT nr. 3.103/2019 privind regimul manualelor școlare în învățământul preuniversitar* [Orden MEC nº 3.103/2019 sobre el uso y supervisión de los manuales escolares en la educación preuniversitaria]
- *Anexa 1, 2 și 3 la Ordinul MECT nr. 3.103/2019 privind regimul manualelor școlare în învățământul preuniversitar* [Anexo 1, 2 y 3 de la Orden MEC nº 3.103/2019 sobre el uso y supervisión de los manuales escolares en la educación preuniversitaria]

Los manuales se evalúan por *Centrul Național de Evaluare și Examinare* [Centro Nacional de Evaluación y Examinación] y al inicio de cada año se publica el *Catalogul manualelor școlare* [Catálogo de los manuales escolares] para cada nivel y disciplina. Este catálogo contiene tanto manuales publicados en Rumanía como en el extranjero y se encuentra fácilmente en internet en un Excel descargable. Las informaciones que se ponen a disposición en cuanto al español son: nivel, modalidad de estudio (LE1/LE2/LE3), nombre de los autores, editorial, orden/año y el nombre del organismo que ofrecen los manuales.

Para esta investigación se considera muy relevante observar la lista de los manuales de español aprobados para la secundaria superior para el curso 2022-2023. En la Tabla 11 se aprecia que existe una colección de manuales publicados por la editorial rumana Logos para secundaria superior y que es solo a partir del 11º grado que se propone algunos manuales pertenecientes a editoriales españolas como SGEL, EnClave-ELE o Edelsa (evidenciados en azul). Asimismo, se precisa que estos manuales están aprobados para cada forma de estudio

del español: como LE1, LE2 y LE3. Un aspecto a recalcar es que el catálogo de los manuales no ofrece toda la información sobre los libros, motivo por el cual se tuvo que buscar el nombre del manual y el año de aparición. En cuanto a los *auxiliare curriculare* que mencionan, estos no existen para la enseñanza del español. En general, todos los manuales existen en formato papel, solamente *Avance* y *Eco* para el nivel intermedio se pueden encontrar en línea en la web del Ministerio <https://www.manuale.edu.ro>, pero al acceder, el contenido digital no aparece disponible.

Tabla 11. Lista de los manuales de español aprobados por el Ministerio para el año escolar 2022-2023

Grado	Manuales
9° LE1	Angelescu-Sima, F. y Rădulescu, C. <i>Limba spaniolă. Manual pentru clasa a IX-a liceu, limba I.</i> Editorial Logos, 2006.
LE2	Radu, I. y Gavrilă, A.M. <i>Limba spaniolă. Manual pentru clasa a IX-a liceu, limba a II-a.</i> Editorial Logos, 2004.
LE3	Angelescu-Sima, F. y Rădulescu, C. <i>Limba spaniolă. Manual pentru clasa a IX-a liceu, limba a III-a.</i> Editorial Logos, 2004.
10° LE1	Simion, S. y Toader, S. <i>Limba spaniolă, clasa a X-a, limba I.</i> Editorial Logos, 2006.
LE2	Radu, I. y Gavrilă, A.M. <i>Limba spaniolă, clasa a X-a, limba a II-a.</i> Editorial Logos, 2006.
LE3	Rădulescu, C. y Angelescu-Sima, F. <i>Limba spaniolă, clasa a X-a, limba a III-a,</i> editorial Logos, 2005.
11° LE1	Moreno, C., Moreno, V. y Zurita, P. <i>Avance Intermedio-Avanzado.</i> Editorial SGEL, 2006.
LE2	Moreno, C., Zurita, P. y Moreno, V. <i>Avance básico-intermedio.</i> Editorial SGEL, 2006. Romero Dueñas, C. y González Hermoso, A. <i>Eco, Curso Modular de Español Lengua Extranjera. B1, Libro del alumno.</i> Editorial Edelsa, 2004.
LE3	Verdia, E., Gonzales, M., Martin, F., Molina, I. y C. Rodrigo. <i>En acción: curso de español.</i> Editorial EnClaveELE, 2009. Rădulescu, C. y Angelescu-Sima, F. <i>Limba spaniolă, manual pentru clasa a XI-a, limba a III-a.</i> Editorial Logos, 2006.
12° LE1	No existe información
LE2	Moreno, C., Moreno, V. y Zurita, P. <i>Avance. Nivel intermedio-avanzado.</i> Editorial SGEL, 2003. Verdia, E., Fruns, J., Martin, F., Ortin, M. y Rodrigo, C. <i>En acción 2.</i> Editorial EnClaveELE, 2006.
LE3	Vasile, C. <i>Limba spaniolă, manual pentru clasa a XII-a, limba a III-a.</i> Editorial Logos, 2008.

Fuente: <https://www.edu.ro/manuale-scolare>

A propósito de los recursos de ELE, el informe *El mundo estudia español* ofrece algunos datos relevantes. La Agregaduría de Educación cuenta con el Centro de Recursos de español (CER) que actualmente se encuentra en la Universidad de Bucarest. Este centro tiene aproximadamente tres mil ejemplares de materiales. Al buscar en la página web de la Agregaduría (<https://www.educacionyfp.gob.es/rumania/portada.html>) se encuentra una plataforma de lectura digital del MEFP que cuenta con diferentes libros en español tanto para niños como para jóvenes y adolescentes. El acceso a los libros se hace a través del CER. En la página web del Instituto Cervantes de Bucarest (https://bucarest.cervantes.es/es/profesores_espanol/profesores_espanol.htm) también se pueden encontrar algunos materiales para las clases de ELE o algunas experiencias didácticas compartidas por los docentes participantes en el Encuentro anual de Bucarest. También, a través de INTEF se puede acceder a una lista de herramientas de comunicación que se pueden utilizar en la clase de ELE (<https://list.ly/list/aVy-herramientas-de-comunicacion?feature=widget>).

En el caso de las secciones bilingües, los recursos como libros de texto, diccionarios, libros de lectura se consiguen con la ayuda del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, por lo que, el profesorado de cada centro los tiene a su disposición. Si no se dispone de suficientes libros para todos, algo que acontece de forma regular, los alumnos o los profesores deben realizar fotocopias. La situación económica muchas veces lo impide y es un problema importante en la enseñanza de ELE subrayado en la *Guía para docentes y asesores españoles en Bulgaria, Hungría y Rumanía* (MEFP, 2018).

En el sistema universitario cada universidad tiene su propia biblioteca donde se pueden encontrar libros en español. Al consultar la biblioteca de la Universidad Babeş-Bolyai de Cluj-Napoca no se encontró variedad en este sentido. En general existen libros que entran en la bibliografía obligatoria de las asignaturas y parte de estos son de bastante antigüedad. A modo ilustrativo, algunos libros incluidos en las asignaturas de lengua del primer año de grado en filología mencionados en el plan de estudios son: *Gramática de la lengua española* (Alarcos, 2000), *Gramática básica del español, norma y uso* (Sarmiento y Sánchez, 2002), *Prácticas de fonética y fonología* (Borrego, 1997), *Manual práctico de corrección fonética del español*

(Sánchez Pérez, 1998), *Léxico fundamental del español. Situaciones, temas y nociones* (Sánchez Lobato y Aguirre, 1992).

4.5. Formación del profesorado rumano

En la ley de educación de Rumanía, *Legea Educației Naționale 1/2011*, se detalla información acerca de los requisitos necesarios para ser docente tanto en la enseñanza preuniversitaria como en la universitaria. Al consultarla, se comenta que para ser docente en secundaria superior es necesario ser licenciado en el perfil requerido, para el caso de español, en Filología Hispánica, y haber finalizado el primer nivel del módulo psicopedagógico que implica también haber hecho unas prácticas en centros escolares de perfil, bajo la supervisión de un docente llamado *mentor*. No obstante, para enseñar en los dos últimos años de enseñanza secundaria se requiere un máster de 2 años que esté relacionado con la asignatura enseñada, y el segundo nivel del módulo psicopedagógico. Además de tener titulación universitaria, todos los docentes deben presentarse a un examen de convocatoria pública llamado *titularizare*. Para el español, según rige la convocatoria del 2023 (<https://www.titularizare.eu/legislatie-examen-titularizare/programa-titularizare-limba-spaniola.html>), este examen tiene tres partes, una de gramática, una de literatura y otra de metodología, todas de carácter teórico. El tribunal es designado por el *Inspectorat* y en los temarios suelen intervenir los departamentos de las facultades.

Es fundamental hacer también el examen de *definitivat*, necesario para ocupar plazas y obtener después *gradul 2* y *gradul 1* que forman parte de la formación continua del profesorado rumano. Estos últimos dos no son requisitos para ocupar una plaza, pero sí ayudan en el desarrollo profesional y suponen un aumento de sueldo para el docente.

Para ser docente de español en la universidad los requisitos son ser licenciado en Filología Hispánica y tener un doctorado en lingüística o literatura. Las categorías laborales a las que se puede acceder son de *asistent universitar* (profesor ayudante doctor), *lector universitar* (profesor contratado doctor), *conferențiar universitar* (profesor titular) y *profesor universitar* (catedrático). Para ello, es necesario cumplir con unos estándares mínimos establecidos en parte por cada universidad, estándares que se relacionan con la actividad científica. Las universidades se encargan del proceso de ocupación de las plazas en base a la legislación vigente y a la metodología establecida por el Ministerio.

En cuanto a la formación en ELE, en Rumanía existen dos instituciones que se ocupan de su organización: por una parte, la Agregaduría de Educación con el apoyo del INTEF en

cuanto a la acreditación y, por otra parte, el Instituto Cervantes de Bucarest que ofrece cursos de manera presencial o en línea y organiza también el *Encuentro anual de profesores de ELE*. Se ofrecen certificados de participación, por lo que los docentes pueden obtener créditos de formación. Según la información ofrecida en la *Guía para docentes y asesores españoles en Bulgaria, Hungría y Rumanía* (MEFP, 2021), en el Aula Internacional de la INTEF existe una plataforma colaborativa donde los profesores de todas las secciones bilingües pueden colaborar. Tras consultar la plataforma, se observa que la información compartida en este sentido es escasa y que la colaboración se produce más entre el profesorado español que enseña en Rumanía.

Igualmente, existe un programa organizado por el MEFP en colaboración con la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP) y que va dirigido a docentes de español que enseñan tanto en centros bilingües como en otros centros educativos de diferentes países donde existe una oficina de Educación. Este programa consiste en una beca de formación en ELE en España durante los meses de julio y agosto. Según el informe *El mundo estudia español*, en 2019 participaron cuatro profesores y en años anteriores el número fue similar. En cuanto al 2020, debido a la pandemia, los cursos de formación se desarrollaron en línea y los participantes rumanos fueron dos personas, una de ellas la autora de esta tesis. Un requisito que merece ser destacado es que solamente se pueden inscribir profesores que no hayan recibido una beca de este tipo en los tres últimos años.

No se ha encontrado información sobre formaciones en ELE organizadas por las universidades rumanas; solamente uno, el proyecto *Influente en E/LE*, organizado por la Universidad Babeş-Bolyai de Cluj-Napoca, que tuvo su primer evento en abril de 2022. Se trata de un proyecto pensado exclusivamente en línea y basado en entrevistas con profesores especialistas en la didáctica del español. Más detalles sobre este proyecto se darán ulteriormente, en la parte de resultados de la tesis, puesto que el origen de este evento es una idea que surgió de la presente investigación.

Obviamente, en el ámbito universitario se organizan diferentes conferencias y algunas de ellas aceptan contribuciones relacionadas con la enseñanza de la lengua. Al examinar los programas de las conferencias organizadas en las grandes ciudades como Bucarest, Cluj-Napoca o Timișoara (por ejemplo, *Conferencia internacional bienal Romania Contexta* organizada en la Universidad Babeş-Bolyai) se observa que las contribuciones en cuanto a la enseñanza de ELE son muy escasas.

En cuanto a las asociaciones de profesores de ELE en Rumanía a nivel preuniversitario, estas no existen. Tampoco se han encontrado páginas o grupos en las principales redes sociales

como Facebook o Twitter. Sin embargo, en lo que se refiere al nivel universitario, Rumanía forma parte de la Red de Hispanistas de Europa Central, creada en 2009 en Timișoara, que también facilita la difusión de resultados de investigación a través de la revista *Colindancias*. Asimismo, existe la Asociación de Estudios Iberoamericanos de Rumanía fundada en 2012 por el profesor Coman Lupu de la Universidad de Bucarest y que en 2021 organizó su primer coloquio del 15 al 17 de julio en Bucarest. Existen también centros de estudios como *Centrul de Studii Romanice din Timisoara* (CSRT) que suele organizar cada año el *Coloquio Internacional de Comunicación y Cultura en Rumanía Europea (CICCRE)* y después publica las investigaciones en el volumen *Qvaestiones Romanicae*, y consta de una sección dedicada a la lengua y literatura españolas.

4.6. Revisión de la literatura sobre el español en Rumanía

Al examinar la literatura existente sobre el español en Rumanía, se observa que hay más investigación en lo que se refiere al docente, a la metodología, a los manuales utilizados o a las dificultades lingüísticas, y no tanto en lo que concierne al estudiante. En este sentido, un gran aporte lo tiene Jimeno (2006) quien presenta el panorama del español en Rumanía y Moldavia al principio del siglo XXI y habla de un aumento en cuanto al interés por estudiar esta lengua gracias a las secciones bilingües y también a las secciones de español en las universidades.

Otro artículo relevante es el que publica Alemany (2017) que precisamente fue lector en una de las secciones bilingües mencionadas y que presenta sus conclusiones en base a su experiencia docente. El autor ofrece información sobre el nivel que deben alcanzar los estudiantes de las secciones bilingües, es decir, el nivel B2 de lengua. Sin embargo, para la prueba del Bachillerato rumano se requiere un mínimo B1, según Tamas (2005). Otra aportación de Alemany (2017) gira en torno a una serie de dificultades con las que se encuentran el profesorado e implícitamente el alumnado, entre las cuales están la falta de recursos tecnológicos en algunas escuelas, las limitaciones impuestas por algunos centros en cuanto a la introducción de novedades o la baja remuneración del profesorado que incide en su motivación automáticamente. En este sentido, son fundamentales sus reflexiones:

[...] se puede afirmar que en la mayor parte de instituciones educativas del país, desde primaria a los estudios universitarios, se sigue un tipo de enseñanza de tipo clásico. El profesor dicta o escribe en pizarras tradicionales de tiza y el alumno copia en su

cuaderno. No suele haber prejuicios en el claustro respecto a metodologías; sin embargo, el docente recién llegado se puede encontrar con resistencias por parte de sus compañeros o la dirección de su centro en caso de querer introducir novedades. [...] Uno de los grandes problemas del profesorado rumano es la baja remuneración que reciben, que tiene como efecto colateral perverso el de alejar de la enseñanza a aquellos más capacitados, asustados ante la perspectiva de un futuro laboral y vital con estrecheces económicas. (p. 7)

Sobre el tema de la metodología y los recursos, Tamas (2005) insistía muchos años antes en la falta de recursos didácticos para aprender español en clase. Igualmente, Tunsoiu (2014) habla en su tesis doctoral de una metodología tradicional basada en la memorización de contenidos teóricos, sobre todo en cuanto a la evaluación, aspecto subrayado unos años más tarde por el mismo Alemany (2017). En lo que se refiere al estudiantado, se mencionan el ausentismo y el aprobado para todos, sin importar su situación escolar.

Otro estudio de interés para esta investigación pertenece a Moraru (2018) quien advierte sobre los principales errores y dificultades de los aprendientes rumanos, concretamente, de los estudiantes universitarios no filólogos que tienen un nivel B1/B2. La autora señala más errores de ortografía, morfología y sintaxis en este nivel.

Rodríguez-Rodríguez y Györfi (2018) realizan un estudio con hablantes rumanos de español en contexto de inmersión. Las autoras profundizan en las dificultades de aprendizaje de los rumanos residentes en las Islas Canarias en lo que se refiere al español escrito considerando dos variables: el conocimiento de otras lenguas extranjeras y el periodo de inmersión lingüística. De esta manera, ellas observan que los que conocen el francés y el inglés tienen menos errores en español que los que conocen únicamente el rumano. Algo también notable es que algunos errores (de concordancia sustantivo-adjetivo, pasiva refleja, uso del subjuntivo) aparecen en mayor porcentaje en el caso de los que llevan más tiempo en contexto de inmersión, por lo que se puede hablar de una fosilización por falta de aprendizaje formal.

Țurcanu (2016) realiza su tesis de fin de máster sobre un análisis de tres manuales publicados en Rumanía y destaca aspectos muy importantes y relevantes para la situación del español en Rumanía. Manifiesta que los manuales contienen textos de poco interés para los jóvenes de hoy, que existe una carencia en lo que se refiere a las actividades de comprensión auditiva, que no se dedica espacio a la educación emocional y que falta contextualización en

las actividades. Estos aspectos, según la autora, subrayan uno de los problemas con los que se encuentra el profesorado rumano, la falta de manuales.

Sandu (2014) dedica su tesis doctoral a la investigación del vocabulario disponible de los aprendientes rumanos de español en diferentes centros de Bucarest con el objetivo de ayudar a los docentes y a los autores de manuales a entender mejor las dificultades y necesidades de los alumnos y poder adaptarse a ellos. La autora realiza un estudio evolutivo del vocabulario con alumnos de diferentes grados y también correlaciona diferentes variables como el sexo, la estancia en un contexto de inmersión, la duración de estudios en una escuela bilingüe o el conocimiento de otra lengua románica. Las conclusiones muestran un gran vocabulario extenso relacionado con la comida, la ciudad o las partes del cuerpo. Igualmente, revelan aspectos significativos como una gran presencia mayoritaria de muestra femenina y una mayor productividad léxica de los que conocen otra lengua románica o han visitado ciertos países hispanos.

La tesis doctoral de Dumbrăvescu (2021) también es una contribución importante para el contexto educativo rumano. Mediante un estudio contrastivo, la investigadora analiza el uso de las unidades fraseológicas con estudiantes rumanos universitarios que finalizaron su carrera filológica. Las conclusiones de interés son que los estudiantes suelen tener confusiones lingüísticas en la realidad educativa, a pesar de la creencia que los rumanos tienen menos dificultades en el aprendizaje del español por motivos de cercanía lingüística. De ahí que la autora señala la necesidad de integrar el estudio de la fraseología en la universidad.

4.7. Resumen

En este capítulo se ha resaltado la presencia del español en el contexto educativo rumano a fin de hacerse una idea sobre sus características y peculiaridades. Tal y como se ha visto, este está en pleno auge en Rumanía, a pesar de su presencia todavía escasa en la enseñanza formal. La perspectiva es prometedora gracias a las relaciones estrechas entre los dos países, España y Rumanía. Primero se ha enfatizado en su recorrido histórico a partir de finales del siglo XVIII hasta la actualidad al insistir en los avances y obstáculos que ha conocido desde su implementación en el sistema educativo en el siglo XX. Después, se ha explicado cómo está estructurado el sistema rumano en comparación con el español y se han mencionado los documentos fundamentales, como la ley de educación, el currículo y el programa escolar. Otra parte relevante ha sido el subcapítulo dedicado a la enseñanza del español tanto en el sistema preuniversitario como universitario. De esta manera, se ha destacado su presencia notable entre

las demás lenguas que se estudian al ocupar actualmente el cuarto lugar según las cifras disponibles. Su posibilidad de estudio en casi todos los niveles educativos, desde primaria hasta la universidad, permite ofrecer a los estudiantes interesados una continuidad en el aprendizaje. Asimismo, se han señalado aspectos de interés vinculados con la formación del profesorado, como los estudios requeridos o los cursos ofrecidos por las diferentes entidades del país, igualmente se ha insistido en el uso del manual y los recursos disponibles. Por último, se han examinado diferentes estudios de investigación existentes sobre el español en Rumanía referentes al uso de manuales o a su evolución a través de los años. Sin duda, todas estas cuestiones han permitido acercarnos más al contexto y a la situación actual del español en Rumanía, dentro de la información disponible encontrada.

PARTE 2. METODOLOGÍA

5. Estudio empírico: análisis de la situación en secundaria superior y universidad

Tras plantear los objetivos de investigación en la introducción, se han analizado algunos de los aspectos más importantes que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua y se ha realizado un recorrido por los métodos de enseñanza y por la evolución del español en Rumanía. El hecho de establecer una base teórica para la investigación y tener puntos de referencia para su desarrollo es el primer paso para asegurar un marco general del que partir (Bernal, 2010).

Para juntar evidencias de la situación actual de enseñanza-aprendizaje de ELE en el contexto rumano y conocer el perfil y las necesidades del profesorado y alumnado, se considera fundamental investigar en su entorno. Esto implica acercarse al aula y recoger información directa de los actores implicados para concretar respuestas a las preguntas planteadas. Uno de los motivos que justifican esta investigación enraíza en el menester de responder a interrogantes relacionadas con los factores determinantes del acto docente a fin de establecer un perfil del profesorado y alumnado en términos de necesidades y dificultades, estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas y grado de satisfacción. En consecuencia, se distinguen dos vertientes, por una parte, hacer una *radiografía* de la situación actual de enseñanza-aprendizaje del español en Rumanía y por otra, incidir en las necesidades de los dos actores con la intención ulterior de ofrecer propuestas de mejora. Todo esto constituye el problema de investigación que focaliza este trabajo.

5.1. Diseño, objetivos y justificación de los métodos de investigación

Realizar investigaciones en el aula se ha convertido en algo muy habitual y relevante en el campo de la ASL. Al buscar en el *DTCELE* (Peris, 2008), se encuentra una definición de la *investigación en el aula*, también conocida como *investigación en la acción*, que evidencia justamente el objetivo principal de la presente tesis: “convertir en centro de atención lo que ocurre en la actividad docente cotidiana, con el fin de descubrir qué aspectos pueden ser mejorados o cambiados para conseguir una actuación más satisfactoria” (párrafo 1). Esto implica observar y reflexionar sobre lo que puede ser mejorado, proponer acciones alternativas y evaluar los efectos de la propuesta (Van, 2001). A pesar de que este tipo de investigación presente muchas dificultades principalmente por el carácter espiral del contexto en el que se

desarrolla (Long, 1983 lo nombra “caja negra”), sí es verdad que aporta información valiosa sobre la práctica docente.

A raíz de lo anterior, se propone una investigación no experimental que adopta un enfoque mixto, tanto cuantitativo como cualitativo, ya que no pretende manipular variables, sino simplemente observar ciertos fenómenos y situaciones no provocados de manera intencional para después medirlos numéricamente, analizarlos e interpretarlos. Esta combinación entre los dos paradigmas suele ser la más habitual y apropiada para investigar en el ámbito de las lenguas (Rodríguez-Lifante, 2016). Los métodos cuantitativos proceden de la psicología y se fundamentan en la formulación de variables tipo hipótesis que gracias a su mayor validez externa permiten extrapolar los resultados a otros contextos similares (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Para no quedarse a nivel de generalizaciones, se aconseja usar también métodos cualitativos ya que facultan observar los fenómenos con más profundidad y contextualización desde diferentes perspectivas de los participantes.

La investigación cuenta con un diseño transversal al recopilar datos en un solo momento. En palabras de Hernández, Fernández y Baptista (2014) esto sería como “tomar una fotografía” de algo (p. 154). El diseño es también descriptivo porque pretende describir a un grupo de personas según diferentes variables y examinar su interrelación. Bernal (2010) especifica que es uno de los procedimientos más populares dentro de los estudios en los que “se muestran, narran, reseñan o identifican hechos, situaciones, rasgos, características de un objeto de estudio, o se diseñan productos, modelos, prototipos, guías, etcétera” (p. 123). También es correlacional ya que, a veces, detalla las relaciones existentes entre diferentes variables en términos correlacionales. Si se aplica, la causalidad se establece después por el investigador, según la revisión de la literatura.

En cuanto la necesidad de recoger datos para conocer la situación y las características del profesorado y alumnado rumano, se decide emplear el cuestionario. Este reside en una agrupación de preguntas respecto a una o más variables a medir (Rasinger, 2019). Esta herramienta se presenta como la técnica más adecuada para recolectar datos de muy diversa índole, como *sociodemográficos*, *comportamentales* relacionados con la experiencia y práctica docente o *actitudinales* relativos a las dificultades, necesidades, creencias o nivel de satisfacción en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje del español. Las preguntas de ambos cuestionarios, tanto del profesorado como del alumnado, han sido pensadas teniendo en cuenta varios factores recogidos de diferentes investigaciones (Bastidas y Muñoz, 2020; Bourguignon de Araujo, 2007; Rubio Osuna, 2011; Sáenz, Alvarado y Del Ángel, 2019):

- *Factores externos*: se trata de conocer si existen factores externos que condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se consideran varios aspectos como el nivel cultural y académico de los encuestados, la experiencia, pero también los relacionados con el género, edad, sistema o centro educativo.
- *Factores en el aula*: en este caso el objetivo es averiguar el contexto del aula junto con las prácticas, los comportamientos y acciones implicados para analizar después sus efectos en el proceso de aprendizaje del alumnado.
- *Factores afectivos*: conocer la valoración que hacen los encuestados sobre su propio nivel de satisfacción, sus sentimientos y emociones. Los factores afectivos son necesarios para establecer nexos entre el comportamiento y la acción en el aula, y, sobre todo, con el nivel de motivación.

De esta manera, aplicado a ambos actores, el cuestionario permite estructurar las respuestas y reflexionar desde diferentes ópticas, la del docente, del discente y también del propio investigador (Ainciburu, 2010). A pesar de ser una de las herramientas de las más conocidas y utilizadas en investigación, Brace (2013) manifiesta que una de sus limitaciones es el sesgo de los encuestados.

Por consiguiente, con el fin de obtener resultados más fiables, se opta por complementar el cuestionario con dos herramientas más: por un lado, la entrevista semiestructurada al profesorado y, por otro, los grupos de discusión con el estudiantado. Estas últimas técnicas ofrecen un cierto margen de flexibilidad y apertura, facilitan la comunicación y la construcción contigua del significado por medio de preguntas y respuestas entre el entrevistador y los entrevistados (Ríos, 2017). De este modo, se posibilita la triangulación metodológica, lo que ofrece mayor rigurosidad científica. En resumidas palabras, a través de esta metodología mixta de recogida de datos, se persigue identificar el perfil del profesorado y del alumnado de secundaria superior y universitario, y determinar sus necesidades y dificultades en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE.

5.2. Métodos y herramientas de recogida de datos

Este subcapítulo se centra primero en los métodos usados para llevar a cabo la investigación y en los criterios de selección de la muestra y después incide en la descripción de los contenidos y en la elaboración de cada uno. Se opta por diseñar los cuestionarios en línea gracias a las ventajas que esto implica, principalmente por la posibilidad de “recoger datos de una forma masiva y eficiente respecto al tiempo” (Perry, 2017, p. 133). Como la investigación

se realiza a nivel nacional, la modalidad en línea parece más adecuada para cubrir más zonas geográficas y así asegurar el anonimato a los encuestados. Los cuestionarios se diseñan teniendo en cuenta el contexto investigado y sus posibles limitaciones, así como los destinatarios, tal y como lo sugieren Hernández, Fernández y Baptista (2014). En este sentido, se recalca que en ambos contextos educativos se utilizan cuestionarios casi idénticos; no obstante, ciertas preguntas se adaptan al contexto universitario como, por ejemplo, el tipo de clase o la modalidad de estudio. Se insiste en la formulación correcta y clara de las preguntas. Una vez redactado el cuestionario, se realizó una prueba piloto con una muestra pequeña de cinco individuos antes de distribuirlo a los investigados. Este proceso permitió asegurarse que las preguntas se interpreten bien y no presenten dificultades. En cuanto a las entrevistas y sesiones grupales, la mayoría se efectuaron también en línea por criterios de distancia geográfica y disponibilidad. Solamente con algunos docentes y estudiantes de Cluj-Napoca se realizaron de manera presencial al tener la posibilidad de desarrollarlas en la universidad.

El criterio general que se aplica tanto para la muestra del profesorado como para la del alumnado es el nivel educativo, es decir, es muy importante que todos sean de secundaria superior o universitarios, sin importar el tipo de centro o la modalidad de estudio. En cuanto a los establecimientos de secundaria superior, al principio se seleccionan los centros de enseñanza bilingüe principalmente por sus propias características (más horas de enseñanza, objetivos diferentes, apoyo por parte de la Embajada, etc.), pero, debido a ciertas limitaciones que se expondrán más adelante, este criterio se elimina. En la universidad, en lo que se refiere al profesorado se utiliza también el criterio de la asignatura que se imparte, es decir, se elige solamente a los docentes que enseñan ELE o clases de lengua en general y no a los de literatura. En el caso del alumnado, para evitar confusiones, se le advierte desde el principio que las preguntas se relacionan con su experiencia de aprendizaje del español en términos generales. Por todo ello, a fin de explorar de manera preliminar las dificultades y necesidades del profesorado y alumnado rumano, la encuesta se difunde a diferentes escuelas de secundaria y universidades del país que tienen el español en su currículo.

Conseguir contactar con el profesorado es un trabajo bastante riguroso. Primero, se realiza una investigación en línea a fin de detectar el número de los docentes de ELE en Rumanía o de los centros donde se estudia el español. Se consultan las páginas web de diferentes centros, se buscan informes del Ministerio o posibles documentos con información útil al respecto. Tras haber hecho esta revisión, se observa que las universidades ofrecen información más exacta acerca de sus docentes, al contrario de la situación en secundaria superior. En este segundo caso, son muy valiosas unas listas encontradas de docentes

evaluadores en las olimpiadas de lenguas románicas que permiten identificar algunos profesores. Igualmente, la página del Instituto Cervantes representa un apoyo para la distinción de los centros bilingües. Los contactos de los docentes se obtienen por diferentes medios: con la ayuda de la coordinadora de la estancia de investigación de la Universidad Babeş-Bolyai de Cluj-Napoca, por medio de otros docentes universitarios de diferentes ciudades, a través de las páginas web de varios centros de secundaria o universitarios, con la ayuda del mismo Instituto Cervantes o de la directora de tesis. A estos se les explica detalladamente el objetivo del cuestionario y la finalidad del estudio. El contacto con el alumnado, dadas las dificultades de encontrar información pública, no se realiza de manera directa, sino a través de sus docentes.

Para entender las fases de la investigación y las circunstancias, es necesario mencionar que al principio se ha querido investigar solamente en secundaria superior, pero, debido a la escasez de datos, se ha decidido ampliar al ámbito universitario. Por ello, la investigación en secundaria se realiza en la pandemia durante el primer cuatrimestre del curso 2021/2022 (septiembre-diciembre) y a nivel de universidad un año más tarde, en el primer cuatrimestre del curso 2022/2023 (octubre-diciembre).

Los cuestionarios se llevan a cabo en línea por medio de la herramienta *Google Forms*. En secundaria superior, estos son enviados por correo electrónico, Facebook y LinkedIn a diferentes centros de Rumanía donde se estudia el español, ya sea por medio de los docentes de español, ya sea por el director del centro. El periodo corresponde con la primera estancia de investigación realizada, entre el 21 de septiembre de 2021 y el 20 de diciembre de 2021. En la universidad, la encuesta es difundida por correo electrónico con la ayuda de la coordinadora de la estancia de investigación a docentes de diferentes universidades del país durante la segunda estancia de investigación, entre el 15 de octubre de 2022 y el 1 de febrero de 2023. A estos se les habla sobre la importancia y el propósito de la presente investigación y se les pide que faciliten los cuestionarios a sus colegas de trabajo. Como no se tiene acceso directo al alumnado, son los mismos docentes de español quienes deciden cuándo y a qué alumnado repartir el cuestionario. En cuanto a los centros de la ciudad de Cluj-Napoca, se contacta con ellos más fácilmente por la cercanía geográfica y la relación que mantienen con la universidad.

El tratamiento de los datos se realiza a través de la misma herramienta usada para el cuestionario, es decir, *Google Forms*, con el programa GNU PSPP y también de modo manual. Las preguntas son o cerradas, de selección múltiple, de escala Likert o abiertas, y en la mayoría de los casos las respuestas son obligatorias. Se opta por ítems de selección múltiple principalmente por las ventajas de facilitar la colaboración y el análisis ulterior. Asimismo, este tipo de ítems supone un menor esfuerzo por parte de los encuestados y menos tiempo para

contestar, algo fundamental al considerar la longitud de los cuestionarios propuestos (Burnett, 2009 citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Se utilizan preguntas abiertas para averiguar datos más exactos. Para minimizar la posibilidad del sesgo, se redactan algunas preguntas que pretenden seguir el mismo dato para asegurarse de que los informantes contesten de manera veraz, según aconseja Lavrakas (2008). Ambos cuestionarios se diseñan en español, pero el del alumnado se traduce al rumano para garantizar su entendimiento.

Diseñar un cuestionario y analizar sus datos es un proceso que conlleva varias fases para ratificar que sea válido y fiable. De esta forma, en el caso de ambos cuestionarios se distinguen cinco fases, tal y como se expone a continuación:

- Fase 1. Revisión bibliográfica y análisis de otros cuestionarios
- Fase 2. Agrupamiento de la información necesaria para la recogida y su transformación en ítems
- Fase 3. Realización del cuestionario, validez y fiabilidad
- Fase 4. Recogida de datos
- Fase 5. Análisis de los datos

En lo que se refiere a la entrevista y a las sesiones grupales, estas se analizan en los subcapítulos siguientes, puesto que no son comunes para ambos tipos de informantes. Sin embargo, sus fases sí que son similares y se realizan considerando las recomendaciones de Hernández, Fernández y Baptista (2014). Algunas varían en función del entrevistado, pero generalmente constan de los siguientes pasos:

1. *Organización previa:* preparar la entrevista por escrito (guía de preguntas), contactar con los docentes/estudiantes que han aceptado ser entrevistados y establecer una fecha y una hora para realizarla, hacer un formato de consentimiento para la entrevista (fecha, hora, datos del entrevistado, frase que otorga el permiso de grabación, firma), preparar la herramienta para grabar.
2. *Antes de la entrevista:* dialogar sobre diferentes temas de interés, ofrecer detalles sobre la entrevista (objetivo, uso, organización de las preguntas, duración, confidencialidad de los datos, etc.), presentar el formato de consentimiento para grabar y tomar notas.
3. *Durante la entrevista:* empezar a grabar, hacer preguntas adaptándose al entrevistado, tomar notas, ofrecer retroalimentación.

4. *Después de la entrevista:* comentar la entrevista (impresiones, interpretaciones, dar las gracias), transcribir la entrevista (se usa Word), corregirla, traducirla al español para el caso de las entrevistas realizadas en rumano.

En relación con las sesiones grupales, la elección y la organización de los participantes en los grupos se basa en criterios de edad, grupo al que pertenecen (9º-12º grado) o carrera y centro de enseñanza. No se aplican otros criterios de selección puesto que el alumnado se muestra muy reticente a participar en estas sesiones de grupo. En cuanto al profesorado, la entrevista es individual y los criterios son los mismos que para el cuestionario.

5.2.1. Encuesta al profesorado rumano

La primera fase corresponde al inicio de la investigación cuando empieza el proceso de revisión bibliográfica para el marco teórico de la tesis. Esta representa la base para la construcción del cuestionario. Principalmente, se toma en cuenta la bibliografía con respecto a las competencias del profesorado, al análisis de necesidades y a la formación didáctica. Igualmente, se consultan documentos relacionados con la enseñanza-aprendizaje de ELE en Rumanía y cuestionarios similares a los objetivos establecidos. Todos estos representan un punto de referencia para la elaboración de los ítems.

El cuestionario es diseñado teniendo en cuenta otras encuestas similares como la de Cos (2010), quien intenta realizar el panorama didáctico de las necesidades del profesorado en el contexto de la metodología de enseñanza de ELE. Igualmente, sirve de modelo la encuesta propuesta por Tunsoiu (2014) en su tesis doctoral, que ofrece una idea general referida de la metodología empleada en las universidades rumanas. Asimismo, el informe del Instituto Cervantes (2011) titulado *Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de español* se utiliza como apoyo para averiguar qué piensa el profesorado rumano acerca de lo que significa ser un buen docente de ELE. Finalmente, se consultan libros de metodología de investigación para la elaboración de las preguntas, entre los cuales, los de Dörnyei y Taguchi (2010), Corbetta (2010), Bernal (2010), Hernández, Fernández y Baptista (2014), así como Rasinger (2019). De este modo, se establecen para el cuestionario cuatro bloques con las variables más destacadas relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de ELE, ya reflexionadas en la parte teórica de la tesis (véase Anexo 1).

El primer bloque contiene preguntas cerradas de respuesta múltiple y se refieren a datos sociodemográficos y profesionales como el género, la edad, el perfil laboral, los niveles impartidos. Una sola pregunta relacionada con el nombre del centro es de respuesta libre. Esta

parte es necesaria para realizar el perfil general de la muestra e identificar los centros donde se enseña el español en Rumanía.

El segundo bloque contiene preguntas relativas al sistema educativo rumano (carácter, método predominante, programa), al interés por el español de los aprendices rumanos, a la situación del centro de trabajo (existencia de recursos, procedencia de estos) y a los aspectos que más dificultan el proceso de enseñanza. Las preguntas también son de elección múltiple, en algunos casos se ofrece la oportunidad de añadir otras respuestas en el campo *Otros*. En resumen, la segunda parte refleja un marco general del sistema educativo rumano para ver en qué medida este representa o no una dificultad para el docente.

El tercer bloque se relaciona con la formación y el perfil del docente rumano de ELE. Los ítems son de respuesta libre y también de escala tipo Likert con cinco niveles de respuestas. Dos de las preguntas se encadenan con otras dos, por lo que la respuesta afirmativa o negativa en las primeras condiciona la respuesta de las segundas. Esta sección recoge información acerca de la formación académica (últimos estudios alcanzados y el país de su realización, formación reglada en ELE, años de experiencia docente, conocimiento y uso de documentos básicos como el *MCER* y *PCIC*), la situación de los cursos de formación en Rumanía (existencia, organizadores, participación, motivos por los que no se participa, temas de interés) y la opinión sobre los aspectos que acarrear ser un buen docente de ELE. Con esta información se plantea conocer las necesidades formativas de los docentes con el propósito de ofrecer ideas para la mejora.

El cuarto bloque tiene que ver con la situación de enseñanza-aprendizaje de ELE en el aula actual. Los ítems son de elección múltiple, de escala numérica (tipo Likert) de uno a cinco, ítems bipolares y algunos de respuesta abierta al final. Esta parte reúne información sobre varios aspectos tanto metodológicos como afectivos, relacionados con la práctica docente: métodos utilizados, el trabajo de las destrezas, enseñanza de la gramática, importancia del manual, tipos de actividades, uso de las TIC, lengua utilizada en el aula y tipo de clase (magistral, etc.), preferencias y dificultades del alumnado, descripción de los sentimientos, grado de satisfacción, número de alumnos en un grupo y porcentaje de aprobados, opinión sobre el grado de satisfacción del alumnado. De esta forma, se intenta abordar de manera sencilla un campo complejo, pero muy relevante para tener una imagen bastante completa de la situación de la enseñanza de ELE en Rumanía. Además, todos estos datos representan la base sobre la que se fundamenta la formulación de mejora. El número total de preguntas de los cuestionarios al profesorado varía en función del nivel educativo, igual que se evidencia en la Tabla 12:

Tabla 12. Secciones de los cuestionarios al profesorado y número de preguntas de cada una

	<i>Cuestionario al profesorado</i>	
	<i>Secundaria superior</i>	<i>Universidad</i>
Sección 1. Datos sociodemográficos	5	4
Sección 2. Aspectos generales	7	7
Sección 3. Formación y perfil del docente	13	13
Sección 4. Situación de la enseñanza-aprendizaje de ELE en el aula	17	18

Al principio del cuestionario se encuentra un mensaje sencillo y concreto con la presentación de la investigación y de los objetivos de la tesis doctoral cumpliendo de esta forma las normas de buenas prácticas de investigación (Rasinger, 2019). Igualmente, se subraya la importancia de la participación del profesorado, el carácter anónimo de las respuestas y su tratamiento con fines estrictamente académicos y científicos. Se señala un tiempo aproximado de 15 minutos para responder el cuestionario y se hace constar el nombre de la investigadora, su correo electrónico y la posibilidad de conocer los resultados obtenidos tras su análisis.

5.2.2. Entrevista al profesorado

Para recoger datos cualitativos relevantes se opta por la entrevista semiestructurada al profesorado. Esta se caracteriza por el uso de una guía de preguntas, pero a la vez es flexible y permite al entrevistador introducir preguntas adicionales para obtener más información (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). El propósito es complementar las respuestas del cuestionario.

En lo que toca a la realización de las entrevistas con el profesorado, se utilizan dos vías: primero se les menciona la idea al contactarlos, pero al ver que no se reciben respuestas, se decide introducir esta petición al final del cuestionario bajo la forma de una pregunta abierta. Los que aceptan ser entrevistados facilitan su correo electrónico o número de teléfono y se les contacta *a posteriori*.

Respecto a la guía de preguntas para el profesorado, esta se agrupa en tres secciones, en función de la información que se pretende obtener: dificultades y necesidades, contexto pandémico y perfil del alumnado (véase Anexo 2). Las preguntas se construyen según la tipología propuesta por Grinnell, Unrau y Williamsma (2009) y Mertens (2010) citados en

Hernández, Fernández y Baptista (2014). A continuación, se presenta el tipo de preguntas utilizado y se recopilan ejemplos de la entrevista:

- *Preguntas generales:* ¿Qué tipo de profesor/a se considera?
- *Preguntas de opinión:* Cuando piensa en su experiencia como docente de ELE en el sistema educativo rumano, ¿considera que la metodología empleada necesita un cambio? ¿Por qué?
- *Preguntas de expresión de sentimientos:* ¿Cómo se ha sentido durante la pandemia al tener que enseñar con la ayuda de la tecnología? ¿Se ha sentido preparado/a?
- *Preguntas de conocimiento:* ¿Qué significa para usted tener competencia comunicativa en una lengua? ¿La escuela cuenta con recursos suficientes para el aprendizaje de ELE?
- *Preguntas para ejemplificar:* ¿Cuáles serían las características del método ideal? ¿Qué plataformas/instrumentos ha utilizado y cuál le ha gustado más?
- *Preguntas estructurales:* ¿Qué tipo de ayuda necesitaría para mejorar su práctica docente?

Las entrevistas se desarrollaron en línea a través de Zoom o con algunos docentes de Cluj-Napoca se acordó una cita en la Universidad Babeş-Bolyai. Se prestó atención a los medios técnicos (calidad del sonido e imagen, herramienta para grabar) y a los recursos espaciales (aula disponible, sin ruido). La duración suele ser de aproximadamente 15 minutos y cuando se alarga, es por voluntad del entrevistado. Antes de cada grabación se insiste en el tema de la confidencialidad y el anonimato y se pide permiso para grabar y utilizar la información para fines científicos y académicos (Anexo 2).

5.2.3. Encuesta al alumnado rumano

Para comenzar, se tiene en cuenta la bibliografía relacionada con el análisis de necesidades, la motivación, las dificultades en el aprendizaje de una LE, al igual que otras investigaciones referentes a la enseñanza-aprendizaje del español en Rumanía o contextos similares. Así pues, el cuestionario se diseña considerando diferentes investigaciones como la de Martel (2013), quien realizó su trabajo fin de máster sobre la enseñanza del español a los japoneses insistiendo en su perfil y análisis de necesidades. Sus conclusiones evidencian aspectos notables como la importancia que le dan los alumnos al factor afectivo o la tensión que les provoca la corrección del error que hacen sus docentes, por lo que se le considera su propuesta de cuestionario.

Muy útil nos parece la propuesta de García-Romeu y Jiménez (2004) publicada en la sección semanal *DidactiRed* del Centro Virtual Cervantes, que tiene como objetivo usar un cuestionario de análisis de necesidades para hacer una actividad reflexiva en el aula y para conocerse. Antes de considerarla, se ha adaptado y aplicado en el aula. En este sentido, se toma en consideración también la propuesta de cuestionario de análisis de necesidades presentado en un artículo publicado con la directora de la tesis, Olmo y Stîngă (2022), propuesta que tiene como base una exhaustiva revisión de la literatura. Por otra parte, el análisis de necesidades realizado por Toledo, Quilodrán y Korchabin (2020) a aprendientes haitianos ha sido de máximo interés puesto que su propósito es similar al nuestro, el de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del español entre los adultos a través de la exploración de necesidades e intereses. De igual forma, el estudio empírico de Gan (2009) realizado con estudiantes chinos ha sido de mucho interés. Para determinar las causas de las diferencias o similitudes de actitud y motivación de los estudiantes, el autor propone cuestionarios y entrevistas que para nosotros han representado un modelo útil.

En cuanto a la estructura, el cuestionario se divide en cinco secciones. Estas pretenden averiguar información relacionada con algunos aspectos generales y demográficos, con las necesidades e intereses del alumnado, la situación de enseñanza-aprendizaje en el aula y el grado de satisfacción, las dificultades y la motivación (véase Anexo 3).

La primera sección contiene ítems de elección múltiple y solamente dos de respuesta libre (centro de estudios y vivencia en España). Estos recogen información sociodemográfica acerca del género, edad, nivel de estudios, centro de enseñanza, número de horas de español a la semana, nivel de español y experiencia con su estudio, vivencia en España por un periodo largo, L1 y conocimiento de otras LE.

La segunda sección incluye ítems de elección múltiple, de los que la mayoría son de posible multirrespuesta. Por medio de estos se pretende averiguar los motivos por los que los alumnos eligieron estudiar español, qué actividades consideran importantes para el aprendizaje de esta lengua, si les gusta trabajar en pareja/grupo y cómo ven al buen docente de ELE.

La tercera sección es más amplia y está formada por ítems de selección múltiple, bipolares y de tipo escala de Likert con cinco alternativas de respuesta (1-casi nunca, 5-casi siempre). Estos ítems recogen datos sobre diferentes aspectos relacionados con la situación de la enseñanza-aprendizaje de ELE en el aula actual: tareas, uso de la traducción y sus situaciones de uso, materiales de ELE utilizados en clase, método de enseñanza, tipología de actividades usada, tiempo dedicado a la teoría, forma de enseñar del docente, existencia de recursos digitales, actividades extra para aprender español, realización de actividades cooperativas,

ambiente en clase, aspectos afectivos en la interacción alumno-docente, participación en las actividades, uso de la LE en clase, adaptación de las actividades a las necesidades del alumnado, así como el nivel de satisfacción con la clase de español.

La cuarta dimensión la conforman ítems de elección múltiple (con posible multirrespuesta) de los que uno es de escala Likert con tres alternativas de respuesta (1-nada, 2-algo, 3-mucho). Estos hacen referencia a las dificultades del alumnado en cuanto al aprendizaje del español y a la destreza de la producción oral.

La última sección recoge tanto ítems de selección múltiple como de respuesta libre. Estos se relacionan con los estímulos del docente para participar, el número de alumnos por clase, la evaluación, así como los factores motivacionales del estudiantado. La última pregunta abierta pretende dejar espacio al alumnado para que exprese cualquier pensamiento, idea, creencia relacionados con su experiencia con el español.

Igual que en el caso del profesorado, las preguntas son similares y su número difiere en función del nivel educativo, tal y como se observa en la Tabla 13:

Tabla 13. Secciones de los cuestionarios al alumnado y número de preguntas de cada una

	<i>Cuestionario al alumnado</i>	
	<i>Secundaria superior</i>	<i>Universidad</i>
Sección 1. Datos sociodemográficos	11	12
Sección 2. Necesidades e intereses	4	4
Sección 3. Situación de la enseñanza-aprendizaje de ELE en el aula actual y grado de satisfacción	17	17
Sección 4. Dificultades en el aula de ELE	3	3
Sección 5. Motivación	5	5

El cuestionario se inicia con un mensaje relacionado con la investigación (objetivo, datos de la investigadora) y, sobre todo, con el carácter anónimo de las respuestas y su uso con fines académicos y científicos, elementos importantes a considerar en la construcción de este instrumento de investigación (Bernal, 2010). Asimismo, se insiste en la importancia de responder con la mayor sinceridad posible.

5.2.4. Sesiones grupales para el alumnado

Para el caso del alumnado, al tener en cuenta la muestra más grande, se elige realizar sesiones de grupos de discusión. Últimamente estas sesiones gozan de mucha popularidad y se

consideran como otro tipo de entrevista, con la mención que se llevan a cabo en grupos de tres a diez personas. En nuestro caso el número varía entre tres y cinco o seis estudiantes. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), estas reuniones tienen como propósito construir un significado de forma grupal, a base de las intervenciones de cada integrante del grupo. La guía de las preguntas es semiestructurada, como en el caso de la entrevista para el profesorado. Las preguntas son agrupadas en tres secciones: percepciones y creencias sobre el aprendizaje de ELE, aspectos del docente actual vs. ideal y contexto pandémico (véase Anexo 4). Respecto a su tipología, se considera la misma que se ha utilizado en el caso del profesorado, según se ejemplifica a continuación:

- *Preguntas generales:* ¿Qué pensáis de la lengua española? ¿Es fácil?
- *Preguntas de opinión:* ¿Cuál sería la mejor manera de aprender español? ¿Qué estrategias os parecen útiles y motivadoras para el aprendizaje?
- *Preguntas de expresión de sentimientos:* ¿Cómo os habéis sentido durante la pandemia al tener que aprender en línea?
- *Preguntas de conocimiento:* ¿La escuela cuenta con recursos suficientes para el aprendizaje de ELE?
- *Preguntas para ejemplificar:* ¿Qué tipo de ejercicios/actividades os parecen útiles, interesantes y eficaces?
- *Preguntas estructurales:* ¿Cuáles son las dificultades con las que os encontráis? ¿A qué se deben?
- *Preguntas de contraste:* ¿Qué aspectos caracterizan al docente ideal? ¿Y cómo es el actual?

Para planificar estas sesiones grupales se utiliza la misma estrategia que para el profesorado. Al final del cuestionario se introduce una pregunta abierta para que los estudiantes puedan responder afirmativa o negativamente si quieren participar en las sesiones. En caso afirmativo, tienen que dejar su correo electrónico o número de teléfono para que se les pueda contactar. Las sesiones se desarrollan en línea a través de Zoom. Se presta atención a los medios técnicos (calidad del sonido e imagen, herramienta para grabar) y se insiste en la importancia de encender la cámara para establecer contacto visual. La duración suele ser de aproximadamente 20 minutos y cuando se alarga, es por voluntad del estudiantado. Antes de cada grabación se insiste en el tema de la confidencialidad y el anonimato y se pide permiso para grabar y utilizar la información para fines científicos y académicos (Anexo 4).

5.3. Variables

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014) una variable se considera como un símbolo que recibe valores numéricos o modalidades diversas y que se puede medir u observar. Cuando se habla de medición, se asigna un valor específico a un caso concreto teniendo en cuenta criterios predefinidos. En lingüística, las variables se pueden referir a una persona, a un grupo o a una situación (Rasinger, 2019) y se corresponden con los datos obtenidos de los cuestionarios. Se relacionan entre ellas y se construyen como unas hipótesis. De este modo, las variables que se utilizan a la hora de generar los resultados son con las respuestas de los usuarios y se refieren a los aspectos que se quieren investigar, puesto que de lo que se trata es describir el contexto actual del español en Rumanía. Se diferencia entre las variables relativas al profesorado y al alumnado. Para la presentación de la operacionalización de las variables se utiliza el modelo que Bourguignon de Araujo (2007) aborda en su tesis doctoral y la propuesta de análisis de Hernández, Fernández y Baptista (2014).

5.3.1. Variables del profesorado

5.3.1.1. Variables independientes de identificación y clasificación

Las variables independientes, como bien dice el nombre, no dependen de ninguna otra variable. Estas permiten conocer los rasgos y características de los encuestados, el lugar donde trabajan y viven, así como información sobre su formación (véase Tabla 14). Conocerlos facilita el análisis de las respuestas, en términos de frecuencia y significado de los aspectos sociológicos en los resultados.

Tabla 14. Variables independientes de identificación y clasificación del profesorado

Variable	Definición operacional	Indicadores	Preguntas e ítems
Género	Pertenencia del encuestado a un grupo determinado, según características socioculturales y no solamente biológicas.	Elegir el género con el que se sienten identificados	P1. Género: <ul style="list-style-type: none">• Hombre• Mujer• Sin responder
Edad	Se refiere a la edad del profesorado.	Seleccionar el intervalo de edad correspondiente	P2. Edad: <ul style="list-style-type: none">• 21-24 años• 25-29 años• 30-34 años• 35-39 años• 40-44 años• 45+ años
Centro de trabajo	Se refiere al lugar donde trabaja el profesorado rumano.	Completar con una respuesta propia	P3. Centro de trabajo (escuela, universidad/facultad/departamento) -respuesta libre

Tipo de centro o asignatura impartida	Se trata de conocer el tipo del centro de enseñanza (secundaria superior) o el tipo de asignatura impartida (universidad)	Escoger el tipo de centro/asignatura entre una lista de posibilidades	<p>P4. Perfil del centro (secundaria superior):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Normal • Intensivo/bilingüe <p>P25. Datos de la/las asignatura/s en la/las que está pensando al contestar este cuestionario (universidad):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Optativa • Obligatoria • Teórica • Teórico-práctica • Práctica
Nivel/título en el que se imparten clases	Permite clasificar al profesorado según el nivel o el título impartido.	Optar por el nivel(es)/título(s) en los que se imparte clases (multirrespuesta)	<p>P5. Nivel que imparte clases (secundaria superior):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Primaria • Secundaria (inferior y/o superior) • Universidad • De momento no imparto clases <p>P4. Título que imparte clases (universidad):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grado • Máster • Doctorado • Por el momento no imparto clases
País de estudios	Se refiere al país donde el profesorado realizó sus estudios.	Elegir el país o los países de estudio entre dos opciones propuestas y si no se adaptan, añadir otro(s)	<p>P13/P12. ¿Dónde ha realizado sus estudios universitarios?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rumanía • España • Otro
Nivel académico	Se refiere a los últimos estudios alcanzados.	Escoger el último nivel de estudios alcanzado de una lista que contiene todas las etapas formativas	<p>P14/P13. Indique sus últimos estudios alcanzados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grado (sistema Bolonia o anteriores) • Máster • Doctorado • Estudios postdoctorales
Experiencia	El tiempo que se lleva enseñando el español.	Seleccionar el intervalo de experiencia correspondiente	<p>P15/P14. ¿Cuántos años lleva enseñando el español?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1 año o menos • 2-5 años • 6-10 años • 11-15 años • 16-20 años • Más de 20 años

Formación reglada en ELE	Se relaciona con los estudios o cursos reglados realizados en ELE.	Optar por una o varias respuestas según las opciones propuestas o sugerir otra (multirrespuesta)	P16/P15. ¿Tiene alguna formación reglada (grado/máster/doctorado/módulo psicopedagógico, etc.) en metodología y didáctica de ELE? Puede elegir varias respuestas. <ul style="list-style-type: none"> • Grado • Máster • Doctorado • Cursos de formación pedagógica y didáctica (módulos psicopedagógicos) • No • Otro
--------------------------	--	--	---

5.3.1.2. Variables dependientes actitudinales o de opinión

Las variables dependientes actitudinales o de opinión dependen de las independientes y permiten conocer las creencias y la perspectiva de los encuestados sobre diferentes cuestiones relacionadas con el sistema educativo o el proceso de enseñanza-aprendizaje del español (véase Tabla 15).

Tabla 15. Variables dependientes actitudinales y de opinión del profesorado rumano

Variable	Definición operacional	Indicadores	Pregunta(s)
Sistema educativo	Conocer la opinión sobre el carácter del sistema educativo rumano.	Seleccionar una respuesta según la propia perspectiva	P6/P5. ¿Qué piensa acerca del sistema educativo rumano? <ul style="list-style-type: none"> • Todo funciona muy bien, es muy moderno • Hace falta mejorar cosas, pero en general, todo funciona bastante bien • No funciona ni bien, ni mal • No funciona bien, es bastante tradicional • No funciona nada bien
Método de enseñanza predominante	Se trata de percibir la opinión del profesorado respecto al método que predomina en la enseñanza del español en Rumanía.	Optar por una respuesta que representa el método predominante en el sistema rumano	P7/P6. En lo referente al sistema educativo rumano, ¿cuál cree que es el método que predomina en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE)? <ul style="list-style-type: none"> • Tradicional/gramatical • Estructuralista • Comunicativo/enfoque por tareas • Metodologías activas • Ecléctico • Otros
Interés por el español	Averiguar la perspectiva respecto al aumento del interés del alumnado por estudiar español en los últimos 5 años.	Grado en que se percibe el aumento del interés por el estudio del español	P8/P7. ¿Piensa que ha aumentado el interés por estudiar español en los últimos 5 años? <ul style="list-style-type: none"> • Sí, mucho • Sí, bastante • Sí, un poco • No mucho • No, nada • No lo sé

Carácter del programa	Se trata de averiguar la opinión del profesorado en cuanto al carácter denso del programa escolar para el español.	Grado de densidad del programa	P9/P8. En cuanto al programa para la enseñanza del español en su país, ¿considera que es denso? <ul style="list-style-type: none"> • Sí, demasiado • Sí, bastante • Más o menos • No mucho • No, para nada
Dificultades en la enseñanza	Se refiere a los aspectos que dificultan el proceso de enseñanza de ELE del profesorado rumano.	Escoger entre una lista propuesta las dificultades propias en la enseñanza	P10/P9. En general ¿qué aspectos suelen dificultar su proceso de enseñanza de ELE? Puede elegir varias respuestas. <ul style="list-style-type: none"> • El sistema educativo • El centro donde trabajo • La falta de recursos • La falta de tecnología • La falta de formación del profesorado • El currículo y/o el programa • El número de alumnos/grupo • Las inspecciones muy seguidas • La gran cantidad de trabajo • La falta de tiempo • Diferentes problemas con los alumnos • El salario muy bajo • Otros (especificar):
Recursos del centro de trabajo	Averiguar si los centros donde trabajan los docentes cuentan con recursos suficientes para la enseñanza de ELE.	Elegir la opción que ofrece información sobre la situación actual de los recursos en el propio centro de trabajo	P11/P10. ¿Piensa que su centro de trabajo cuenta con suficientes recursos para una enseñanza óptima del español? <ul style="list-style-type: none"> • Sí, hay muchos recursos y muy variados (manuales, libros, revistas, carteles, diccionarios, etc.) • Hay recursos, pero no muy variados y bastante incompletos • Hay algunos, pero es necesario complementarlos con otros materiales creados/buscados por nosotros los docentes • No hay muchos • No hay • No lo sé
Apoyo en cuanto a los recursos	Identificar quién ayuda a los docentes con recursos.	Optar por las opciones que identifican a las entidades que ofrecen apoyo con los recursos y/o mencionar otros (multirrespuesta)	P12/P11. ¿Quién ofrece apoyo a su centro de trabajo respecto a los recursos de ELE? Puede elegir varias respuestas. <ul style="list-style-type: none"> • El Ministerio de Educación • El Instituto Cervantes • La Agregaduría/Embajada española • El propio centro los compra • Diferentes editoriales • Las Embajadas de América latina • No recibimos ayuda • No lo sé • Otros
Existencia de cursos de formación	Averiguar la opinión del profesorado sobre la existencia de cursos de formación en ELE en Rumanía.	Optar por la opción que subraya la existencia o no de cursos de formación Nombrar cursos en caso afirmativo	P17/P16. ¿Existen cursos de formación en cuanto a la enseñanza de ELE en Rumanía? <ul style="list-style-type: none"> • Sí • No • No lo sé P18/P17. En caso afirmativo, mencionar algunos cursos (respuesta libre)

Organizadores de los cursos	Se trata de identificar quién organiza los cursos de formación existentes en base a la opinión y conocimiento del profesorado.	Elegir la(s) opción(es) que identifican a las entidades organizadoras de cursos o proponer otras	<p>P19/P18. En general, ¿quién los organiza? Puede indicar varias respuestas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las universidades del país • El Instituto Cervantes • Diferentes editoriales • Diferentes organismos/instituciones/academias de lenguas • No lo sé • Otros
Necesidades formativas	Se trata de averiguar los temas de interés y los aspectos que necesitan mejorar los docentes.	Elegir entre múltiples opciones las necesidades formativas y/o mencionar otras (multirrespuesta)	<p>P22/P21. ¿Cómo profesor/a de ELE sobre qué aspecto le gustaría saber/recibir más información para mejorar su práctica docente? Puede elegir varias respuestas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Métodos de enseñanza (enfoque comunicativo, enseñanza basada en tareas, AICLE, etc.) • Documentos importantes (<i>MCER, PCIC</i>) • Cómo hacer programaciones, secuencias didácticas • Gestión del aula • Creación de actividades • Uso de herramientas TIC • Enseñanza de las destrezas • Evaluación y tratamiento del error • Las competencias clave del docente • Gestión de las emociones • Sin responder • Otros
Ser un buen docente de ELE	Averiguar la opinión del profesorado en cuanto a lo que significa ser un/a buen/a profesor/a de ELE.	Proporcionar información sobre un buen docente de ELE mediante una jerarquía de preferencia de cualidades	<p>P23/P22. ¿Para usted, cómo es un buen docente de ELE? Indique el nivel de importancia de cada aspecto que aparece a continuación, donde 1-nada importante y 5-muy importante. Valoración en una escala de 1 a 5 de varios aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tiene una buena apariencia y se viste bien. • Es simpático, amable y positivo. • Tiene sentido del humor. • Tiene competencia emocional. • Sabe controlar y resolver conflictos. • Realiza actividades extracurriculares y está comprometido con su centro de trabajo. • Sabe trabajar en equipo y siempre colabora con los demás docentes. • Tiene conocimiento en didáctica y metodología. • Conoce muy bien la lengua española. • Le interesa su manera de enseñar y siempre reflexiona. • Es mediador intercultural. • Adapta siempre las actividades a las necesidades e intereses de sus alumnos. • Sabe comunicarse muy bien. • Realiza investigaciones y está siempre al tanto de las nuevas tendencias. • Se interesa por sus alumnos como personas. • Está a disposición de sus alumnos fuera de clase. • Apuesta por un ambiente relajado para que los alumnos se sientan bien. • Promueve la autonomía del alumnado (lo anima a hacer preguntas, le ofrece diferentes responsabilidades, lo implica en la elección de los recursos/tareas, lo ayuda

			<p>en el desarrollo de expectativas realistas acerca de su aprendizaje, etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enseña también cultura. • Muestra pasión por lo que hace. • Consigue que sus alumnos estén motivados. • Evalúa correctamente. • Organiza el tiempo y el espacio en el aula. • Busca materiales auténticos y contextos significativos. • Presenta actividades variadas y fomenta el trabajo cooperativo. • Integra todas las destrezas. • Considera importante enseñar gramática. • Cumple con el programa y acaba el libro. • Utiliza las TIC. • Emplea varios métodos de enseñanza. • Ofrece explicaciones y se asegura de que sus alumnos entiendan. • Considera la fluidez más importante. • Otros
Las TIC en el aula de ELE	Averiguar la opinión de los docentes en cuanto a las ventajas y desventajas de usar las TIC en el aula.	Optar por la opción o las opciones que reflejan la propia opinión sobre las TIC	<p>P33. ¿Qué opina sobre el uso de las TIC en el aula de ELE? Puede elegir varias respuestas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se adaptan mejor a la generación de hoy en día. • Fomentan la implicación y la motivación del alumnado. • Mejoran la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. • Permiten flexibilidad de tiempo y espacio. • Permiten la realización de una variedad de actividades. • Ayudan mucho en el aprendizaje autónomo del alumno. • Se deben utilizar, pero no mucho porque distraen a los alumnos. • Son una pérdida de tiempo. • Se necesita mucha formación para usarlas adecuadamente. • Otros
Actividades preferidas de los alumnos	Conocer la perspectiva del profesorado en cuanto a las preferencias de sus estudiantes en cuanto a las actividades de aprendizaje.	Elegir/mencionar las opciones que evidencian las actividades preferidas por los alumnos	<p>P36. ¿En general, qué tipo de actividades prefieren sus alumnos? Puede elegir varias respuestas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios gramaticales y de vocabulario • Actividades de pronunciación • Actividades de comprensión lectora • Actividades de expresión oral • Actividades de expresión escrita • Actividades de comprensión auditiva (grabaciones en CD/Internet, vídeos) • Juegos didácticos • Actividades digitales • Otros

Dificultades de aprendizaje del alumnado	Averiguar la opinión del profesorado respecto a los aspectos que más dificultan el aprendizaje de su alumnado.	Escoger entre diferentes opciones propuestas las que subrayan mejor las dificultades del alumnado	P37. ¿Con qué dificultades se encuentran generalmente sus alumnos de secundaria superior en cuanto al aprendizaje del español? Puede elegir varias respuestas. <ul style="list-style-type: none"> • Dificultades de pronunciación • La falta de vocabulario y de estructuras sintácticas • Cometan errores gramaticales • Les cuesta mantener conversaciones conmigo o con los compañeros • Les cuesta hacer preguntas u ofrecer respuestas sin una preparación previa • No son capaces de comprender un texto/una audición en su totalidad • No son capaces de producir discursos orales/escritos básicos • No están nada motivados • Tienen miedo a participar activamente en clase • Otros
Satisfacción del alumnado	Percibir la opinión del profesorado en cuanto al grado de satisfacción de sus estudiantes.	Valorar en una escala de 1 (nada satisfechos) a 5 (muy satisfechos)	P42. ¿Piensa que sus estudiantes están satisfechos con las clases que reciben? 1 (nada satisfechos) a 5 (muy satisfechos)

5.3.1.3. Variables dependientes comportamentales (de información y de acción)

Estas variables (véase Tabla 16) identifican el interés de los encuestados sobre el tema que nos ocupa, la enseñanza del español, y ofrecen información más concreta y detallada sobre las prácticas y actividades que se llevan a cabo, los materiales utilizados, el tiempo dedicado y el modo.

Tabla 16. Variables dependientes comportamentales (de información y de acción)

Variable	Definición operacional	Indicadores	Pregunta(s)
Participación en los cursos de formación	Se trata de averiguar si los docentes participan en cursos de perfeccionamiento en ELE. En caso negativo, se identifican los motivos por los que los docentes eligen no asistir a los cursos de formación	Elegir la opción afirmativa o negativa para evidenciar la participación en cursos En caso negativo, optar por los motivos correspondientes	P20/P19. Normalmente, ¿usted participa a estos cursos? <ul style="list-style-type: none"> • Sí • No • Sin responder P21/P20. Si NO participa a los cursos de formación, ¿podría indicarnos sus razones? (responder solamente si su respuesta a la pregunta 7 es negativa) Puede indicar varias razones. <ul style="list-style-type: none"> • Me parecen caros. • No hay muchos cursos de formación para profesores de ELE en Rumanía. • Pienso que no necesito más formación. • No tengo acceso a información sobre cursos y tampoco sé dónde buscar. • No me interesan. • No me ayudan a mejorar profesionalmente. • Creo que no son de suficiente calidad.

			<ul style="list-style-type: none"> • Nunca se ofrecen contenidos nuevos. • No tengo tiempo. • Otras razones
Conocimiento de documentos básicos	Averiguar si el profesorado conoce documentos básicos como el <i>MCER</i> para las lenguas o el <i>PCIC</i> y en qué situación los utiliza	Elegir la opción que se adapta al grado de conocimiento de dichos documentos. En caso afirmativo, optar por las opciones que evidencian las situaciones de su uso.	<p>P24/P23. ¿Conoce el <i>Marco Común Europeo de las Lenguas (MCER)</i> y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (<i>PCIC</i>)?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí, ambos documentos • Solamente el <i>MCER</i> • Solamente el <i>PCIC</i> • No <p>P25/P24. Si su respuesta es afirmativa, ¿ha utilizado estos documentos en algunas de las situaciones siguientes? Puede elegir varias respuestas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para realizar mis programaciones • Para adaptar los contenidos al nivel de los alumnos • Siempre que tengo algunas dudas respecto a la enseñanza de ELE • Para establecer objetivos y describir competencias • En la preparación de mis alumnos para el examen DELE • Para la evaluación • Otros
Práctica docente	Identificar los rasgos que definen la práctica de los docentes rumanos.	Valorar el grado de frecuencia de ciertas prácticas propuestas	<p>P26. Las siguientes afirmaciones se refieren a la práctica docente. Indica la frecuencia con la que aparecen en sus clases (nunca...siempre).</p> <ul style="list-style-type: none"> • La teoría ocupa más de la mitad de la clase. • El ambiente en clase es positivo, seguro y adecuado para el estudio. • Los alumnos participan activamente en clase. • Adapto las actividades a las experiencias y los intereses de los alumnos. • Utilizo el aprendizaje cooperativo. • Utilizo la tecnología para fomentar la participación y la motivación de los aprendices. • Realizo actividades que promueven el aprendizaje autónomo. • Realizo muchas actividades para la producción/interacción oral. • Suelo realizar actividades en un contexto significativo. • Intento fomentar la creatividad del alumnado a través de una variedad de actividades. • Utilizo recursos auténticos (periódicos, revistas, podcasts, etc.) • Enseño también cultura. • La gramática está presente en mis clases. • Es más importante la expresión que la corrección. • Empleo los juegos didácticos en el aula. • Mis clases son muy dinámicas.

Método utilizado	Se refiere al método predominante que prefieren utilizar los docentes en clase.	Escoger la opción que mejor subraya el método utilizado	P27. ¿Qué método utiliza con más frecuencia en el aula de ELE? <ul style="list-style-type: none"> • Tradicional/gramatical • Comunicativo • Estructural • Suelo alternar diferentes métodos en función de las necesidades del grupo • Otros
Destrezas	Se pretende averiguar en qué destrezas insisten más.	Elegir la opción predominante en cuanto a las destrezas lingüísticas trabajadas	P28. En cuanto a las destrezas lingüísticas, ¿en cuál insiste más? Puede elegir varias. <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión lectora • Comprensión auditiva • Expresión oral • Expresión escrita • Interacción oral
Gramática	Ver cómo se enseña la gramática en el aula de ELE.	Proporcionar datos sobre la manera de enseñar la gramática al escoger la opción adecuada	P29. ¿De qué forma enseña la gramática en el aula de ELE? <ul style="list-style-type: none"> • Deductiva/explicita • Inductiva/implícita • De forma contextualizada y significativa
Manual	Averiguar la importancia que tiene el manual en el aula de ELE para el profesorado.	Valorar el grado de frecuencia del uso del manual	P30. ¿Qué lugar ocupa el manual/libro de texto en sus clases? <ul style="list-style-type: none"> • Lo utilizo casi la mayoría del tiempo porque es muy cómodo • Lo utilizo bastante • Lo utilizo a veces para tener las clases más estructuradas • No lo utilizo mucho • No utilizo ningún manual
Actividades fuera del manual	Averiguar si se realizan otras actividades salvo las del manual utilizado.	Valorar el grado de frecuencia de las actividades realizadas fuera del manual	P31. ¿Realiza alguna actividad fuera del manual de clase? <ul style="list-style-type: none"> • Sí, muchas • Sí, bastantes • Más o menos • Pocas • No
Búsqueda de las actividades	Se refiere a los lugares donde suelen buscar los docentes las actividades para las clases.	Escoger las opciones que evidencian el lugar donde se buscan las actividades	P32. ¿Dónde suele buscar las actividades para sus clases? Puede elegir varias respuestas. <ul style="list-style-type: none"> • En otros libros/manuales • En diferentes páginas web • Las actividades son de creación propia • Pido ayuda a mis compañeros • Otros:
Lengua utilizada	Ver qué lengua se utiliza más en clase.	Elegir la lengua que predomina en el aula de ELE	P34. ¿En qué lengua suele hablar en clase? <ul style="list-style-type: none"> • Solamente el español • El español y el rumano según el contexto/la situación lo requiera • Más el rumano • Solamente el rumano
Porcentaje del tiempo de habla	Determinar el tiempo que el profesorado habla en clase.	Mencionar un porcentaje respecto al tiempo de habla	P35. Si tuviera que pensar en un porcentaje respecto al tiempo que habla durante las clases, ¿cuál sería? (%)

Factor afectivo	Valoración del factor afectivo, ver cómo se sienten los docentes a la hora de enseñar.	Valorar el grado en que el profesorado percibe ciertos sentimientos y emociones en el aula	P38. Cuando enseña, en general se siente: Valorar en una escala de 1 a 5: <ul style="list-style-type: none"> • Muy triste-muy feliz y satisfecho • Incómodo/a e inseguro/a-muy cómodo/a y seguro/a de mí mismo/a • Desmotivado/a-muy motivado/a • Con muchos estrés y ansiedad-muy relajado/a • Siempre estoy cansado/a-siempre con energía • No me siento nada a gusto-me siento muy bien • Estoy bastante aburrido/a-estoy siempre muy creativo y con nuevas ideas
Satisfacción con la práctica docente	Valoración del nivel de satisfacción con el trabajo como docente de ELE.	Valorar en una escala el grado de satisfacción	P39. En general ¿se siente satisfecho/a con su trabajo como docente de ELE? 1-nada satisfecho/a y 5-muy satisfecho/a
Alumnos/grupo	Averiguar un número aproximado de alumnos/grupo.	Mencionar el número de alumnos que aproxima la realidad del aula	P40. Normalmente ¿cuántos estudiantes hay en sus clases de ELE? Indique un número mínimo y uno máximo (respuesta libre)
Aprobar/suspender el curso	Averiguar el grado de los que aprueban y suspenden el curso.	Indicar el porcentaje de los aprobados/suspensos	P41. ¿Suelen aprobar todos? Si no, ¿cuántos suspenden? (%) (respuesta libre)

5.3.2. Variables del alumnado

5.3.2.1. Variables independientes de identificación y clasificación

Igual que en el caso del profesorado, las variables independientes de identificación (véase Tabla 17) revelan datos sobre los rasgos del alumnado rumano, el lugar donde estudia y las características de su centro.

Tabla 17. Variables independientes de identificación y clasificación del alumnado

Variable	Definición operacional	Indicadores	Preguntas		
Género	Pertenencia de los encuestados a un grupo determinado, según características socioculturales y no solamente biológicas.	Elegir el género con el que se sienten identificados	P1. Género: <ul style="list-style-type: none"> • Hombre • Mujer • Prefiero no decirlo 		
Edad	Se refiere a la edad del alumnado rumano.	Seleccionar la edad correspondiente	P2. Edad: <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> Secundaria superior: <ul style="list-style-type: none"> • 14 años • 15 años • 16 años • 17 años • 18 años • Otro </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> Universidad: <ul style="list-style-type: none"> • 18 años • 19 años • 20 años • 21 años • 22 años • 23 años • 24 años • 25 años • Más de 25 años </td> </tr> </table>	Secundaria superior: <ul style="list-style-type: none"> • 14 años • 15 años • 16 años • 17 años • 18 años • Otro 	Universidad: <ul style="list-style-type: none"> • 18 años • 19 años • 20 años • 21 años • 22 años • 23 años • 24 años • 25 años • Más de 25 años
Secundaria superior: <ul style="list-style-type: none"> • 14 años • 15 años • 16 años • 17 años • 18 años • Otro 	Universidad: <ul style="list-style-type: none"> • 18 años • 19 años • 20 años • 21 años • 22 años • 23 años • 24 años • 25 años • Más de 25 años 				

Centro de estudios	Se refiere al lugar donde estudia el alumnado rumano.	Completar con una respuesta propia	P3. Centro de estudios (centro/universidad/facultad) Respuesta libre
Grupo	Nivel de estudio al que pertenece el alumnado actualmente.	Escoger el grupo perteneciente/el nivel de estudio	P4. Grupo (secundaria superior): <ul style="list-style-type: none"> • 9º grado • 10º grado • 11º grado • 12º grado P4. Nivel de estudio (universidad): <ul style="list-style-type: none"> • grado • máster • doctorado P5. Año de estudio: <ul style="list-style-type: none"> • 1º año • 2º año • 3º año • 4º año
Tipo de centro/carrera	Se trata de conocer el tipo de centro donde estudia el alumnado de secundaria superior o la carrera de los estudiantes universitarios	Optar por el tipo de centro/carrera de estudio	P5. Tipo de centro (secundaria superior): <ul style="list-style-type: none"> • Normal • Intensivo/Bilingüe P6. Carrera (universidad): <ul style="list-style-type: none"> • Lenguas modernas aplicadas • Lengua y literatura • Literatura comparada • Otras carreras- español optativo • Carreras de otras facultades- Español para fines específicos
Horas de español a la semana	Conocer el número de horas de estudio de español a la semana.	Seleccionar el número de horas correspondiente	P6/P7. Horas de español a la semana: <ul style="list-style-type: none"> • 1 hora • 2 horas • 3 horas • 4 horas • 5 horas o más
Nivel de español	Hace referencia al nivel de lengua.	Indicar el nivel de lengua	P7/P8. Nivel de español: <ul style="list-style-type: none"> • Principiante • Intermedio • Avanzado • Superior
Experiencia con el español	Se refiere al tiempo que lleva estudiando el español en la enseñanza reglada.	Optar por la opción que refleja el tiempo de estudio del español	P8/P9. ¿Cuánto tiempo llevas estudiando el español? <ul style="list-style-type: none"> • Unos meses • 1 año • 2 años • 3 años • 4 años • 5 años o más
Vivencia en España	Se trata de conocer si el alumnado vivió/estudió en España o en otros países hispanófonos y por cuánto tiempo.	Añadir una respuesta propia respecto a la vivencia en España y la duración	P9/P10. ¿Has vivido o has estado en España o en otro país de habla hispana por un periodo más largo? ¿Dónde y por qué? Si tu respuesta es negativa, escribe un NO.
Lengua materna	La lengua materna de los estudiantes.	Elegir la lengua materna o añadir una opción propia	P10/P11. Lengua materna: <ul style="list-style-type: none"> • Rumano • Húngaro • Otra
Lenguas extranjeras	Las lenguas extranjeras que conoce el alumnado además del español.	Escoger las lenguas extranjeras conocidas y el nivel lingüístico	P11/P12. ¿Qué lenguas extranjeras conoces? Indica el nivel. <ul style="list-style-type: none"> • Inglés • Francés • Alemán

			<ul style="list-style-type: none"> • Italiano • Portugués • Otra
--	--	--	---

5.3.2.2. Variables dependientes actitudinales y de opinión

Las variables dependientes actitudinales o de opinión (véase Tabla 18) evidencian la perspectiva y las creencias de los encuestados sobre diferentes cuestiones relacionadas con su proceso de enseñanza-aprendizaje del español.

Tabla 18. Variables dependientes actitudinales o de opinión del alumnado

Variable	Definición operacional	Indicadores	Pregunta(s)
Actividades según su importancia	Conocer la opinión del alumnado acerca de la importancia de ciertas actividades para el aprendizaje del español	Escoger entre las opciones que más subrayan sus preferencias (multirrespuesta)	P13/P14. ¿Qué tipo de actividades te parecen importantes para aprender español? <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios gramaticales y de vocabulario • Actividades de pronunciación (lectura en voz alta, dictados, etc.) • Actividades de comprensión lectora • Actividades de expresión oral • Actividades de expresión escrita • Actividades de comprensión auditiva (grabaciones en CD/Internet, vídeos, podcasts de nativos) • Juegos adaptados a las necesidades e intereses del alumnado • Traducciones • Actividades digitales • El trabajo con materiales auténticos: revistas, periódicos, anuncios, etc. • Otras
Trabajo en grupo/pareja	Averiguar el grado de valoración que ofrecen los alumnos en cuanto al trabajo en grupo/pareja en clase.	Grado de preferencia del trabajo cooperativo y colaborativo	P14/P15. ¿Te gusta trabajar en parejas/grupos? Señala el nivel de preferencia. <ul style="list-style-type: none"> • Sí, mucho • Bastante • Suficiente • No mucho • No, para nada

El buen docente de ELE	Conocer la opinión del alumnado acerca de las características del buen docente de ELE.	Escoger las opciones que subrayan las cualidades del buen docente de ELE (multirrespuesta)	<p>P15/P16. En tu opinión, ¿qué hace un buen profesor de español? Puedes marcar varias respuestas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ofrece todas las explicaciones necesarias • Plantea actividades comunicativas relacionadas con el mundo real • Adapta las actividades a los intereses y necesidades del alumnado • Considera importante la gramática en el proceso de aprendizaje • Es innovador y emplea varios métodos de enseñanza • Cumple con el programa y acaba el libro • Está disponible fuera de clase para atender posibles dudas • Utiliza las tecnologías digitales (ordenador, móvil) • Realiza investigaciones y está siempre al tanto de las nuevas tendencias • Conoce muy bien la lengua española • Se interesa por sus alumnos como personas • Consigue que sus alumnos estén motivados • Apuesta por un ambiente relajado para que los alumnos se sientan bien • Considera la fluidez más importante que la corrección • Evalúa correctamente • Tiene una buena apariencia y se viste bien • Otros (especificar)
Recursos digitales	Conocer datos sobre la existencia de recursos digitales en el centro de estudios.	Optar por la opción correspondiente	<p>P24/P25. ¿En tu escuela existen recursos digitales (ordenadores/portátiles/proyectores/tablas interactivas)?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí • Sí, pero no funcionan • Sí, pero no tenemos acceso a ellos • No sé • No
Ambiente en clase	Averiguar cómo percibe el alumnado el ambiente durante la clase de ELE.	Optar por las opciones que subrayan el ambiente en el aula (multirrespuesta)	<p>P27/P28. ¿Cómo es el ambiente durante la clase de español? Puedes elegir varias respuestas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muy tranquila y segura, adecuada para el estudio. • El docente levanta siempre el tono de voz para establecer el orden. • Hay mucho ruido y los compañeros siempre se ríen de los que cometen errores. • Los alumnos no quieren hablar en clase porque les da miedo la actitud del profesor. • La mayoría del tiempo nos aburrimos. • Otros

Adaptación a las necesidades	Se trata de averiguar si las actividades realizadas en el aula se adaptan a las necesidades del alumnado	Optar por la opción que subraya la opinión del alumnado en cuanto a la adaptación de las actividades a sus necesidades	P31/P32. Las actividades realizadas en el aula se adaptan en general a tu nivel, necesidades e intereses? <ul style="list-style-type: none"> • Sí • Probablemente sí • Más o menos • Indeciso • No
------------------------------	--	--	--

5.3.2.3. Variables dependientes comportamentales (de información y de acción)

Estas variables identifican el interés de los encuestados en el estudio del español y ofrecen información más concreta y detallada sobre las prácticas y actividades que se llevan a cabo, los materiales utilizados, el tiempo dedicado y el modo (véase Tabla 19).

Tabla 19. Variables dependientes comportamentales (de información y de acción) del alumnado

Variable	Definición operacional	Indicadores	Pregunta(s)
Interés por el español	Averiguar los motivos que determinaron al alumnado para elegir el estudio del español.	Elegir las opciones que más se adaptan a su motivación (multirrespuesta)	P12/P13. ¿Por qué elegiste estudiar español? Puedes elegir varias respuestas. <ul style="list-style-type: none"> • Porque me gusta la cultura hispánica. • Porque quiero ser profesor/a de español. • Porque lo necesito/necesitaré en el trabajo. • Porque me gustan las telenovelas/series. • Porque me gustaría visitar España u otros países hispánicos. • Porque es una lengua bonita y fácil de aprender. • Porque es la segunda lengua más hablada en el mundo. • Porque es una sección en la que se entra con bajas calificaciones. • Otros motivos
Tareas para casa	Se refiere al grado de frecuencia con que los alumnos reciben tareas para casa.	Grado de frecuencia de los deberes de casa	P16/P17. ¿Te dan deberes para casa? <ul style="list-style-type: none"> • Sí, siempre • Sí, casi siempre • Sí, a veces • Sí, casi nunca • No, nunca
Traducción a la L1	Averiguar el grado con el que el docente de español utiliza la traducción a la lengua materna	Grado de frecuencia de la traducción pedagógicas Elegir las situaciones de su empleo	P17/P18. ¿Se emplea la traducción en el aula de ELE? <ul style="list-style-type: none"> • Sí • Bastante • Regular • Poco o muy poco • No <p>P18/P19. Si tu respuesta es afirmativa, ¿en qué tipo de situación se emplea? Puedes marcar varias respuestas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para aclarar el significado de las palabras desconocidas • Para explicar las reglas gramaticales • Para explicar las instrucciones de las actividades

			<ul style="list-style-type: none"> • Para ofrecer seguridad y confianza al alumnado • Para establecer el orden, llamar la atención a los que no tienen un comportamiento adecuado. • Otras
Materiales	Conocer los materiales que utilizan los docentes en clase según el alumnado.	Optar por las opciones correspondientes a los materiales empleados en el aula	<p>P19/P20. ¿Qué materiales se utilizan en la clase de ELE? Puedes marcar varias respuestas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Libro del alumno • Fichas fotocopiadas • Libros de gramática • Diccionarios • Revistas, periódicos • Internet • Otros
Método	Percibir el método predominante en la experiencia de aprendizaje del alumnado.	Elegir la opción correspondiente al método de enseñanza predominante	<p>P20/P21. ¿Cuál fue el método o el enfoque predominante de enseñanza en tu experiencia de aprendizaje del español?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gramatical • Memorístico • Léxico • Comunicativo • Cooperativo • Sin definir
Actividades en el aula	Se trata de conocer las actividades que se suelen hacer en el aula.	Grado de frecuencia de diferentes actividades en el aula	<p>P21/P22. ¿Qué tipo de actividades se realizan en el aula actualmente y en qué medida? 1-casi nunca, 5-casi siempre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios gramaticales y de vocabulario • Actividades de pronunciación (lectura en voz alta, dictados, etc.) • Actividades de comprensión lectora • Actividades de expresión oral • Actividades de expresión escrita • Actividades de comprensión auditiva (grabaciones en CD/Internet, vídeos, podcasts de nativos) • Juegos adaptados a las necesidades e intereses del alumnado • Actividades digitales • Otras
Teoría	Se trata de conocer el tiempo aproximado que se le dedica a la teoría en una clase de español.	Optar por la opción correspondiente al tiempo dedicado a la teoría	<p>P22/P23. ¿Aproximadamente cuánto tiempo se dedica a la teoría?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hasta 10 minutos • 15 minutos • 20 minutos • Más de 20 minutos • Otro
Manera de enseñar	Supone averiguar la manera de enseñar del docente de español y las prácticas realizadas	Elegir las opciones que más describen la práctica docente	<p>P23/P24. ¿Cuál es la manera de enseñar de tu docente? Puedes elegir varias respuestas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se limita a usar solamente el libro de texto. • Insiste mucho en enseñar gramática y en hacer ejercicios. • Utiliza el libro de texto y otros recursos propios. • Utiliza herramientas TIC. • Adapta los recursos y los métodos a las necesidades del alumnado. • Insiste más en la teoría que en la práctica • Otros
Actividades extras	Averiguar si el alumnado realiza actividades extras para aprender español.	Elegir entre varias opciones que describen actividades extra	<p>P25/P26. ¿Estás haciendo actividades extras para aprender español? Puedes elegir varias actividades.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cursos de español en el Palacio de los niños • Clases particulares con otro docente • Lectura (libros, revistas, blogs, etc.)

			<ul style="list-style-type: none"> • Conversaciones en español con otras personas o con nativos • Ver series/películas/telenovelas • Escuchar música/radio en español • No
Actividades cooperativas	Conocer el grado de frecuencia de las actividades cooperativas en clase.	Grado de frecuencia de las actividades cooperativas	P26/P27. ¿En el aula de español se realizan actividades cooperativas en parejas o grupos? Valorar la frecuencia en una escala de 1 a 5 donde 1-casi nunca y 5-muy seguido.
Factor afectivo	Valoración del factor afectivo, ver cómo se sienten los alumnos a la hora de interactuar con el docente.	Valorar el grado en que los estudiantes perciben ciertos sentimientos y emociones en el aula	P28/P29. Cuando interactúas con tu profesor, sueles sentirte: Valorar en una escala de 1 a 5: 1-alegre 2 3 4 5-triste 1-motivado 2 3 4 5-desmotivado 1-tranquilo 2 3 4 5-nervioso/estresado 1-activo 2 3 4 5-pasivo 1-satisfecho 2 3 4 5-frustrado 1-con control emocional 2 3 4 5-sin control emocional
Participación en clase	Averiguar el grado de participación en clase.	Grado de frecuencia de la participación en clase	P29/P30. ¿Participas en las actividades de la clase? Valorar en una escala de 1 a 5: 1 siempre- 2 nunca
Lengua usada en clase	Ver qué lengua utilizan los alumnos durante la clase de español	Elegir la lengua que predomina en el aula	P30/P31. Durante las actividades en clase hablas: <ul style="list-style-type: none"> • Solo en español • Más en mi lengua materna • En ambas lenguas por igual • Más en español
Satisfacción con la clase de ELE	Valoración del grado de satisfacción del alumnado acerca de la clase de español	Valorar en una escala el grado de satisfacción	P32/P33. En general, ¿te sientes satisfecho en cuanto a la clase de español? Valorar en una escala de 1 a 5: 1 nada satisfecho 2 3 4 5-muy satisfecho
Dificultades en el aprendizaje	Conocer las dificultades, los problemas y obstáculos del alumnado en el aprendizaje	Elegir las opciones que más describen las dificultades y los problemas en el aprendizaje (multirrespuesta)	P33/P34. En tu opinión, ¿cuáles son las principales dificultades en cuanto al aprendizaje de español? <ul style="list-style-type: none"> • Me cuesta hablar en español. • Cometo errores gramaticales a la hora de hablar o escribir. • No entiendo mucho cuando el docente habla o cuando escucho conversaciones en español. • Tengo problemas con la pronunciación. • No tengo un vocabulario muy amplio. • No soy capaz de entender un texto en su totalidad • No tengo • Otros P34/P35. ¿Tienes dificultades a la hora de hablar en español en el aula? Si tu respuesta es afirmativa, marca las dificultades con las que te encuentras: <ul style="list-style-type: none"> • Dificultades de pronunciación • Falta de vocabulario y de estructuras sintácticas. • No estar seguro del uso de ciertos tiempo y modos verbales. • El docente siempre me interrumpe para corregirme y me pierdo. • Me cuesta iniciar o mantener una conversación básica con el docente, los compañeros u otras personas. • Tengo problemas en la exposición de un tema sin una preparación previa y sin contexto.

			<ul style="list-style-type: none"> • No • Otro <p>P35/P36. En general, los problemas y los obstáculos que interfieren en el aprendizaje del español son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de esfuerzo e interés • Falta de capacidad para aprender una nueva lengua • El docente • Problemas afectivos (ansiedad, autoestima, desmotivación, miedo a la evaluación, inhibición, etc.) • La cantidad de trabajos y deberes • Deficiencia en la preparación previa • Problemas personales
Estímulos para hablar	Conocer en qué medida los alumnos están animados por el docente a hablar en clase.	Grado de frecuencia con el que el docente anima la participación en el aula	P36/P37. ¿El docente te anima a participar activamente en el aula? Valorar en una escala de 1 a 5: 1-casi nunca 2 3 4 5-casi siempre
Número de alumnado	Saber si el número de alumnos/as en clase afecta al aprendizaje.	Valorar el grado de influencia de los grupos numerosos en el aprendizaje	P37/P38. ¿El número total de alumnos de tu grupo te afecta en el proceso de aprendizaje? <ul style="list-style-type: none"> • Sí, mucho • Bastante • Más o menos • Un poco • No, para nada
Calificación	Conocer información sobre la calificación y si esta n es un factor motivacional.	Mencionar una nota Grado de importancia de la calificación	P38/P39. En general, ¿cuál es tu calificación en español? Respuesta libre P39/P40. ¿La calificación es un factor motivacional para ti? En una escala de 1 a 5, ¿qué tan importante es? Valorar en una escala de 1 a 5: 1-no es importante 2 3 4 5-muy importante

5.4. Validez y fiabilidad

Una vez efectuada la primera versión del cuestionario, se pasa a la fase de validación y confiabilidad. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), cualquier cuestionario debe cumplir con los requisitos de la validez y confiabilidad. La validez se refiere “al grado en que un instrumento mide realmente la variable que pretende medir” mientras que la confiabilidad de un instrumento representa “el grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales” (p. 200).

Para comprobar estos dos requisitos se empieza en un primer momento por verificar aspectos como la relevancia de las preguntas, ver si existen algunas que se repiten, si falta alguna otra pregunta considerada imprescindible para la finalidad de la investigación, si hay errores gramaticales y si las preguntas son claras y de respuesta fácil. En lo referente a la *validez de contenido*, como ya se ha visto en el marco teórico, el cuestionario tiene como base una

exhaustiva búsqueda de la literatura sobre metodologías tradicionales y actuales (Carrió, 2008; Pastor, 2004; Richards y Rodgers, 2003; Sánchez Pérez, 2009; Santiago-Guervós y Fernández, 2017), factores que intervienen en la enseñanza-aprendizaje o necesidades y creencias del profesorado y el estudiantado en diferentes contextos educativos (Arnold y Foncubierta, 2019; Cortés Bueno, 2014; Estaire y Fernández, 2012; Fernández González, 2019; Instituto Cervantes, 2018; Tunsoiu 2014). Con respecto a la *validez de criterio*, en nuestro caso se habla de una validez *concurrente* puesto que además de facilitar cuestionarios a los informantes, se llevan a cabo entrevistas y grupos de discusión durante el mismo punto de tiempo, según las indicaciones de Hernández, Fernández y Baptista (2014). Las herramientas utilizadas pretenden medir aspectos similares para aportar validez. En cuanto a la *validez de constructo*, esta se mide a través del análisis estadístico. Se realiza un análisis descriptivo básico con gráficos, cálculo de frecuencias y porcentajes, tal y como se presenta en el capítulo dedicado a los resultados. Una vez verificados todos estos aspectos, el cuestionario se somete a una *validación de expertos*. Así, la directora de la tesis revisa el cuestionario y opina sobre el formato, el número de preguntas, su redacción y su necesidad para obtener datos de calidad. Después, el cuestionario es pilotado con cinco docentes de ELE de Rumanía y cinco estudiantes de la Universidad Babeş-Bolyai para asegurar su entendimiento. Se realizaron tres versiones de los cuestionarios, las modificaciones se hicieron en la redacción de las preguntas, en el número de respuestas posibles o en el número final de los ítems. En el caso del cuestionario al alumnado se modificaron algunas palabras relacionadas con la traducción al rumano y se ajustó el mensaje inicial puesto que se consideraba que no subrayaba lo suficiente el carácter anónimo y confidencial, cuestión esencial para el estudiantado.

Para medir la fiabilidad y realizar el procesamiento estadístico de los datos, se utiliza el programa GNU PSPP, muy útil para análisis de este tipo y que además es una alternativa libre a *SPSS Statistics de IBM*. La consistencia interna de las preguntas se calcula a través del coeficiente Alfa de Cronbach. Al tener diferentes tipos de variables e ítems se calcula el coeficiente por separado, para cada escala. Según Barrios y Cosculluela (2013), una fiabilidad adecuada se sitúa entre .70 y .95; por lo tanto, los índices obtenidos se consideran aceptables (véase Tabla 20 y 21). En el caso de los cuestionarios al profesorado, se menciona que el número de ítems difiere puesto que se han realizado adaptaciones a su contexto educativo. Como se observa, existe un índice mayor, de .98, y esto se debe al gran número de ítems. No obstante, se decide mantenerlos todos por ser significativos para los objetivos de la investigación.

Tabla 20. Validación de coeficientes Alfa de Cronbach estandarizados cuestionario al profesorado

Escala	Pregunta y nº de ítems		Alfa de Cronbach	
	Secundaria superior	Universidad	Secundaria superior	Universidad
Buen docente de ELE	P23 (32 ítems)	P22 (32 ítems)	.98	.94
Práctica docente	P26 (16 ítems)	P26 (13 ítems)	.92	.81
Factor afectivo	P38 y P39 (8 ítems)	P38 y P39 (9 ítems)	.94	.81

Tabla 21. Validación de coeficientes Alfa de Cronbach estandarizados cuestionario al alumnado

Escala	Pregunta y nº de ítems		Alfa de Cronbach	
	Secundaria superior	Universidad	Secundaria superior	Universidad
Buen docente de ELE	P15 (16 ítems)	P16 (16 ítems)	.78	
Factor afectivo	P28 y P32 (7 ítems)	P29 y P33 (7 ítems)	.84	

5.5. Perfil de la muestra

Hernández, Fernández y Baptista (2014) opinan que en la mayoría de las investigaciones se necesita una muestra que estriba en elegir a los participantes del estudio (objetos, personas, sucesos, colectividades, etc.). En este caso, se trabaja con una muestra del profesorado y alumnado rumano de español de secundaria superior y de universidad. Para extraer la muestra representativa, primero es importante delimitar la población objeto. Dado que no se encuentran muchos datos públicos, se decide contactar durante el año 2022 con el Ministerio de Educación que ofrece parte de la información necesaria.

En lo que se refiere a la población del profesorado preuniversitario, el Ministerul Educației (2022) ofrece las cifras de los docentes de las principales LE estudiadas a nivel nacional durante el curso 2020-2021 (véase Tabla 22). Como se observa, no hay muchos profesores de español en Rumanía si se compara con las primeras tres lenguas más estudiadas en el país, el inglés, el francés y el alemán.

Tabla 22. Las cifras de los docentes de las principales lenguas extranjeras estudiadas a nivel nacional durante el curso 2020-2021

<i>Curso</i>	<i>Nº docentes de español</i>	<i>Nº docentes de inglés</i>	<i>Nº docentes de francés</i>	<i>Nº docentes de alemán</i>	<i>Nº docentes de italiano</i>
2020-2021	82	10.423	6.030	982	62

Fuente: Ministerul Educației (2022).

Es menester precisar que en los 82 docentes están incluidos también los que enseñan únicamente en primaria y/o secundaria inferior. Al no contar con información más específica respecto al número exacto de docentes de secundaria superior, no se puede asumir la totalidad de la población. Sin embargo, esta sí puede aproximarse a más de la mitad de la cifra mencionada, ya que el número total de docentes de ELE de secundaria superior contactados es de 68. En cuanto al alumnado, según la misma fuente, en el ámbito de secundaria superior durante el curso 2020-2021 estudiaban el español 5.241 estudiantes.

En la universidad, igual que se ha presentado en el marco teórico, actualmente existen siete universidades públicas y dos privadas que ofertan la oportunidad de estudiar una carrera en Filología y Traducción en ciudades como Bucarest, Craiova, Pitești, Cluj-Napoca, Timișoara, Suceava y Iași. Eso sin olvidar que el español se puede elegir como asignatura optativa por estudiantado de diferentes carreras. Lamentablemente no se han encontrado datos exactos sobre la cifra total de los docentes y estudiantes de español del ámbito universitario en el país. En este sentido, se recuerda la información detallada en el marco teórico: durante el curso 2019-2020 en la Universidad de Bucarest había unos 600 estudiantes matriculados y en la Universidad Babeș-Bolyai de Cluj-Napoca, durante los cursos 2021-2022 y 2022-2023 estudiaban el español alrededor de 300 alumnos. No obstante, el MEFP (2020) afirma en base a los datos que maneja que a nivel nacional se cuentan alrededor de dos mil estudiantes.

De los 82 profesores de español a nivel preuniversitario se logra contactar directamente con 68 de ellos y al final 40 responden a la encuesta. A algunos se les contacta a través de terceros, pero no se obtienen respuestas. Con todo esto, las 40 respuestas representan un 48,7% de la población total y, además, si se considera que dentro del total están incluidos también docentes que enseñan en primaria o/y secundaria inferior, la muestra superaría el porcentaje de 50%. A propósito del alumnado rumano, la investigación se lleva a cabo con 308 estudiantes de un total de 5.241 que estudian español en secundaria superior durante el curso 2020-2021, esto representa un 5,87% de la población total. No obstante, la muestra se considera válida

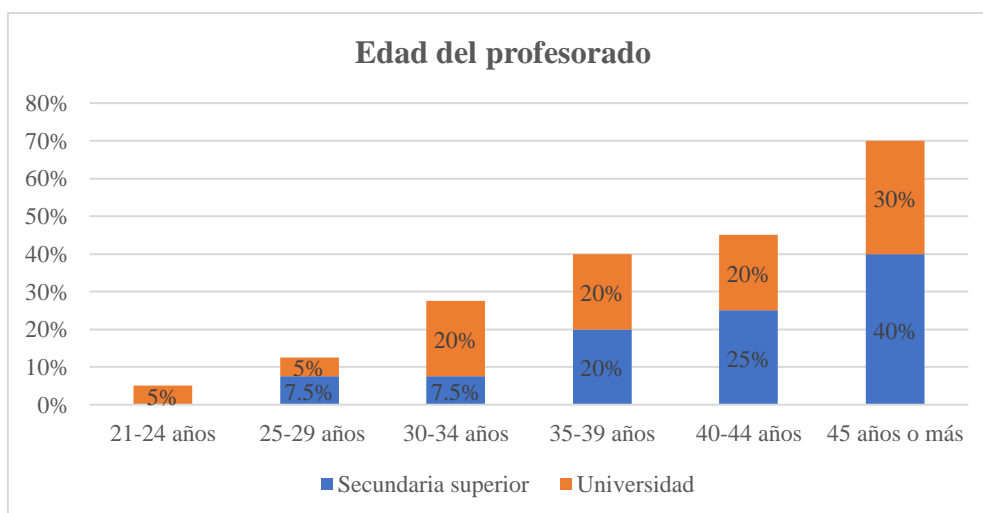
porque abarca encuestados de diferentes regiones del país, de diferentes grupos y niveles, es decir, todos los segmentos de la población están representados (Roco, Hernández y Silva, 2021).

Con respecto a la universidad, se contacta con 17 docentes de todas las universidades que ofertan el español y gracias a su ayuda, al final el número de respuestas obtenido es de 20. Estos reparten el cuestionario a su alumnado, lo que permite recoger 162 respuestas. Por lo tanto, la investigación se realiza con un total de 60 docentes y 470 estudiantes rumanos procedentes de diferentes centros de enseñanza secundaria y universitaria del país, de diferentes ciudades, regiones y niveles educativos.

Respecto al perfil demográfico del profesorado, sobre un total de 40 docentes encuestados de secundaria superior, 39 son mujeres y una persona prefirió no elegir. Este porcentaje elevado de mujeres coincide con los datos del Ministerio de Educación (2020) que apuntan, a nivel nacional, que un 62% de los docentes que enseña en secundaria superior en el curso 2019-2020 son de género femenino. En la universidad, de los 20 docentes encuestados, 19 son mujeres y uno es hombre.

La proporción del profesorado en cuanto a la edad se observa en el Gráfico 2. Los porcentajes más altos son para los intervalos de edad superiores a 40 años, lo que concuerda con los datos ofrecidos por el informe Eurostat (2018) según los cuales en Rumanía hay más de 38 mil profesores con una edad comprendida entre 40 y 44. Si se tiene en cuenta este dato, se deduce que probablemente estos docentes estudiaron antes de la implementación del sistema Bolonia, es decir antes de 2005, y que cursaron una licenciatura de 4 años que ahora equivale también al máster.

Gráfico 2. La distribución del profesorado encuestado según intervalos de edad



A continuación, se enumeran los centros donde enseñan los docentes encuestados. Dada su variedad en secundaria superior y universidad, estos se presentan en dos tablas diferentes. En la Tabla 23 se pueden apreciar los centros de enseñanza secundaria y su tipo según la modalidad de estudio del español, la ciudad, el distrito o región de procedencia y el número de encuestados de cada uno. En la Tabla 24 se apunta la distribución del profesorado encuestado, según la ciudad, universidad, facultad/departamento y el número de encuestados de cada uno.

Tabla 23. Procedencia de los encuestados de secundaria superior (ciudad, distrito, centro de enseñanza) y su número

Ciudad	Distrito	Centro de enseñanza	Tipo de centro según la modalidad de estudio del español	Número de encuestados
Bacău	Bacău	Colegiul Național "Ferdinand I"	general	1
Baia-Mare	Maramureș	Colegiul Național "Mihai Eminescu"	general	1
Botoșani	Botoșani	Colegiul Național "Mihai Eminescu"	general	1
Brașov	Brașov	Colegiul Național "Unirea"	Intensivo/bilingüe	2
București	București	Colegiul Economic A.D. Xenopol	General	1
		Palatul Național al Copiilor	General	1
		Liceul Teoretic Bilingv Miguel de Cervantes	Intensivo/bilingüe	1
		Colegiul Economic Hermes	General	1
		Liceul Teoretic "Mihail Sadoveanu"	General	1
		Liceul Teoretic Școala Europeană	General	1
		Școala Gimnazială "Federico García Lorca"	General	1
Cluj-Napoca	Cluj	Liceul Teoretic "Mihai Eminescu"	Intensivo/bilingüe	3
		Royal School in Transylvania	General	1
		Palatul Copiilor	General	1
		Liceul Teoretic "Eugen Pora"	Intensivo/bilingüe	2
		Transylvania College	General	1
Constanța	Constanța	Colegiul Național Pedagogic "Constantin Brătescu"	Intensivo/bilingüe	1
		Liceul "George Călinescu"	General	1
Drobeta Turnu-Severin	Mehedinți	Colegiul Național "Gheorghe Țițeica"	General	1
		Colegiul Național "Ștefan Odobleja"	General	1
Iași	Iași	Liceul Teoretic "Dimitrie Cantemir"	General	2
Pitești	Argeș	Colegiul Național "I.C. Brătianu"	General	1
Ploiești	Prahova	Colegiul Național "Mihai Viteazul"	General	1
Râmnicu-Sărat	Buzău	Colegiul Național "Alexandru Vlahuță"	General	1
Roman	Neamț	Colegiul Național "Roman Vodă"	General	1
Satu-Mare	Satu-Mare	Colegiul Național "Doamna Stanca"	General	1
Sibiu	Sibiu	Liceul "Samuel von Brukental" y Liceul "Onisifor Ghibu"	General	1
Suceava	Suceava	Colegiul Național "Petru Rareș"	General	1
		Colegiul "Vasile Lovinescu", Fălticeni	General	1
		Colegiul Național "Ștefan cel Mare"	General	1
Timișoara	Timiș	Liceul Teoretic Jean Luis Calderon	Intensivo/bilingüe	1
		Liceul Teoretic Nikolaus Lenau	General	2
Vaslui	Vaslui	Liceul Teoretic Emil Racoviță	General	1
		Liceul Pedagogic Ioan Popescu, Bârlad	General	1

Tabla 24. Procedencia de los encuestados universitarios (ciudad, universidad, facultad/departamento) y su número

Ciudad	Universidad	Facultad/Departamento	Nº de encuestados
Cluj-Napoca	Universidad Babeş-Bolyai	Facultad de Letras, Departamento de Lenguas y Literaturas Románicas	2
		Facultad de Ciencias Economicas, Departamento de Lenguas Modernas y Comunicación en los negocios	1
		Facultad de Letras, Departamento de Lenguas Extranjeras Especializadas	2
		Facultad de Letras, Departamento de Lenguas Modernas Aplicadas	1
Bucarest	Universidad de Bucarest	Facultad de Lenguas y Literaturas Extranjeras, Departamento de Lenguas y Literaturas Romances, Clásicas y Griego	5
	Universidad Spiru Haret	Facultad de Ciencias Económicas, Departamento de Lenguas Extranjeras	1
Iaşi	Universidad "Alexandru Ioan Cuza" de Iaşi	Facultad de Letras, Departamento de Lenguas y Literaturas Extranjeras	1
Suceava	Universidad "Ştefan cel Mare" de Suceava	Facultad de Letras y Ciencias de la Comunicación, Departamento de Lengua y Literatura Rumanas y Ciencias de la Comunicación	3
Craiova	Universidad de Craiova	Facultad de Letras, Departamento de Lenguas Románicas y Clásicas	1
Piteşti	Universidad de Piteşti	Facultad de Teología, Letras, Historia y Arte, Departamento de Lengua, Literatura, Historia y Artes	3

Para un mejor análisis, respecto a la distribución geográfica de los encuestados, se aprecian en la Figura 6 los distritos de procedencia y el tamaño de la muestra en cada uno (secundaria superior-punto rojo, universidad-punto azul). De esta forma, se señala que cuatro de las universidades de procedencia de los informantes están en el sur del país (Bucarest, Craiova y Piteşti), una se encuentra en el centro (Cluj-Napoca) y dos en el este (Suceava y Iaşi). Tanto en secundaria superior como en la universidad, se observa que el mayor número de profesores se encuentra en los grandes núcleos urbanos (Cluj-Napoca y Bucarest) hay más docentes de español porque los centros son más grandes y de mayor tradición. En efecto, en estas ciudades existen más centros de enseñanza con oferta de español, incluso centros de enseñanza bilingüe y se confirma lo apuntado en la parte teórica. Lamentablemente, el único centro de enseñanza universitario donde no se obtienen respuestas es el de Timișoara. Al tener en cuenta la Figura 7, se observa que la mayoría de los encuestados provienen de las regiones del sur (Oltenia y Muntenia), del centro (Transilvania) y del este (Moldavia y Bucovina). Muy pocos son del oeste (Banat) y del sureste (Dobrogea). En lo que se refiere al tipo de centro, la

mayoría son públicos, solamente tres centros de secundaria son privados (*Liceul Teoretic Școala Europeană* de Bucarest, *Royal School in Transylvania* y *Transylvania College*, ambos ubicados en Cluj-Napoca) y una universidad privada (Universidad Spiru Haret situada en Bucarest).

Figura 6. Distritos de origen del profesorado rumano participante en el estudio



Imagen editada, fuente: <https://www.mediafax.ro/social/covid-19-harta-zonelor-de-risc-din-romania-19960418>

Figura 7. Las regiones geográficas de Rumanía



Fuente: <https://www.sunphoto.ro/cristeadaniel/CONTACT/30062946>

En lo que se refiere al nivel donde imparten clases, la mayoría de los docentes encuestados a nivel preuniversitario enseñan en secundaria superior (97,5%, n=39) y una persona afirma no impartir clases de momento, pero que sí lo ha hecho en secundaria. Entre los que sí imparten en secundaria superior, algunos enseñan también en primaria (15%, n=6) o en la universidad (2,5%, n=1). En efecto, como se ha adelantado en el marco teórico, a nivel nacional, el mayor número de estudiantes se encuentra en secundaria superior, de ahí también la gran demanda de profesorado. Esto se debe también porque, en este nivel educativo, en casi todos los centros se da la posibilidad de estudiar las lenguas.

En cuanto al estudiantado, se puntualiza que no se ha tenido contacto directo con este, solamente con algunos procedentes de Cluj-Napoca. El cuestionario les ha llegado a través de sus docentes. De esta manera, la encuesta se realiza con una muestra de 308 alumnos rumanos de secundaria superior de los que 65,3% (n=201) son mujeres y 31,2% (n=96) son hombres. Un 3,6% (n=11) prefirió no mencionar el género. En la universidad se cuenta con una muestra de 162 estudiantes de los que 87% (n=141) son mujeres y el resto de 13% (n=21) son hombres.

Respecto a la edad, los porcentajes más representativos en el ámbito de secundaria superior oscilan entre los 16 años (29,5%, n=91), los 18 años (27,6%, n=85) y los 17 años (21,4%, n=66). Se distinguen también edades de 15 años (15,6%, n=48), 19 años (4,5%, n=14) y 20 años (0,3%, n=1). La media de edad se sitúa en 16,6 años. En la universidad, la edad varía desde los 18 años (4,9%, n=8) y llega hasta más de 25 años (9,9%, n=16). En cuanto a los porcentajes mayores, un 20,4% (n=33) afirma tener 19 años, un 27,2% (n=44) tiene 20 años y un 22,8% (n=37) tiene 21 años. Otros porcentajes menores pertenecen a los que tienen 22 años (8,6%, n=14), 23 años (3,1%, n=5), 24 años (2,5%, n=4) y 25 años (0,6%, n=1).

De la población de secundaria superior, un 51,6% (n=159) estudia en escuelas de perfil general y un 48,4% (n=149) en escuelas bilingües. Respecto al número de horas de español a la semana, la situación se presenta de la siguiente manera: un 41,2% (n=127) tiene 2 horas/semana, un 36,4% (n=112) 5 horas o más, un 9,1% (n=28) estudia 3 horas de español/semana, un 7,5% (n=23) solamente 1 hora/semana y un 5,8% (n=18) 4 horas/semana. Al analizar las respuestas de los encuestados se observa que los que tienen 3 horas de español a la semana o más estudian en escuelas de perfil intensivo/bilingüe, es decir, un 51,3% y los demás, un 48,7% en escuelas generales.

En la Tabla 25 se puede observar la distribución de los encuestados de secundaria superior según los grupos. De esta manera, se apunta que predominan los estudiantes del 10º y

del 12° grado. Para un mejor entendimiento, en la misma tabla se correlaciona la edad con los grupos.

Tabla 25. Distribución de los encuestados según los grupos

Grupos de secundaria superior	Porcentaje y n° encuestados (Total 100%, n=308)	Edad equivalente Correlación edad x grupo
9° grado	9,1% (n=28)	14-15 años
10° grado	34,7% (n=107)	15-16 años
11° grado	19,8% (n=61)	16-17 años
12° grado	36,4% (n=112)	17-19 años

La distribución de los encuestados de secundaria superior según la ciudad, el distrito y el centro de estudios es la siguiente (Tabla 26):

Tabla 26. La distribución de los encuestados de secundaria superior según la ciudad, el distrito y el centro de estudios

Ciudad	Distrito	Centro de estudios	N° de encuestados
Bacău	Bacău	Colegiul Național “Ferdinand I”	12
Baia-Mare	Maramureș	Colegiul Național “Mihai Eminescu”	4
Brașov	Brașov	Colegiul Național “Unirea”	26
Bucarest	Bucarest	Liceul Teoretic Bilingv Miguel de Cervantes	9
		Liceul Teoretic Școala Europeană	8
		Școala Gimnazială “Federico García Lorca”	1
		Colegiul Național Iulia Hasdeu	13
Cluj-Napoca	Cluj	Liceul Teoretic “Mihai Eminescu”	43
		Liceul Teoretic “Eugen Pora”	100
		Transylvania College	2
Satu-Mare	Satu-Mare	Colegiul Național “Doamna Stanca”	23
Suceava	Suceava	Colegiul Național “Ștefan cel Mare”	66

Se menciona que una sola persona no quiso nombrar el centro donde estudiaba por motivos de confidencialidad.

El perfil de estudio de los informantes universitarios se puede ver en la Tabla 27 donde se presentan la ciudad, los nombres de la universidad y facultad de procedencia, el nivel de estudio, la carrera, el año de estudio y el número de encuestados para cada uno en parte. Averiguar qué carrera cursan los encuestados es necesario para indagar la modalidad de estudio del español. De esta forma, se menciona que para el caso de las carreras Lenguas Modernas

Aplicadas, Lengua y Literatura, Literatura comparada, el español se puede elegir como especialización principal (A) o secundaria (B). Los que eligen estudiar otras LE como A y B, pueden optar por el español como asignatura optativa mientras que, en las carreras de otras facultades, que no sea la de Letras, se puede estudiar español para fines específicos. Predominan los encuestados de grado con un 93,8% (n=152). En cuanto a los años de estudios, los porcentajes son bastante similares: un 31,5% (n=51) es de primer año, un 33,3% (n=54) es de segundo y un 35,2% (n=57) es de tercer año. Predominan los estudiantes de Filología Hispánica (Lengua y Literatura) (49,4%, n=80).

Tabla 27. La distribución de los encuestados universitarios según la ciudad, la universidad y facultad de estudio, el nivel, la carrera y el año de estudio y el no de encuestados

Ciudad	Universidad	Facultad	Nivel de estudio	Carrera	Año de estudio	Nº de encuestados
Cluj-Napoca	Universidad Babeş-Bolyai	Letras	Grado	Lengua y literatura	1 ^{er} año	1
					2 ^o año	20
					3 ^{er} año	14
				Lenguas Modernas Aplicadas	1 ^{er} año	1
					2 ^o año	1
					3 ^{er} año	9
				Otras carreras	1 ^{er} año	1
					2 ^o año	5
					3 ^{er} año	2
			Literatura comparada	2 ^o año	1	
			Máster	Lengua y literatura	1 ^{er} año	2
					2 ^o año	1
					Otras carreras	1 ^{er} año
			2 ^o año	3		
			Grado	Carreras de otras facultades	Historia y Filosofía	1 ^{er} año
		Geografía			1 ^{er} año	1
		Derecho			1 ^{er} año	1
		Ciencias Políticas			1 ^{er} año	1
		Estudios Europeos			3 ^{er} año	12
		Teología			1 ^{er} año	3
		Deporte			1 ^{er} año	1
		Psicología y Ciencias de la Educación			1 ^{er} año	6
		Matemáticas e Informática			2 ^o año	2
Biología	1 ^{er} año	1				

		Sociología			1 ^{er} año	4
Bucarest	Universidad de Bucarest	Lenguas y Literaturas Extranjeras	Grado	Lengua y literatura	1 ^{er} año	6
					2 ^o año	6
					3 ^{er} año	3
			Lenguas modernas aplicadas	1 ^{er} año	2	
				2 ^o año	10	
Máster	Lengua y literatura	1 ^{er} año	1			
Iași	Universidad "Alexandru Ioan Cuza"	Letras	Grado	Lengua y literatura	1 ^{er} año	4
					2 ^o año	4
					3 ^{er} año	2
			Máster	Lengua y literatura	1 ^{er} año	2
Suceava	Universidad "Ștefan cel Mare"	Letras y Ciencias de la Comunicación	Grado	Lengua y literatura	2 ^o año	5
					3 ^{er} año	3
				Lenguas modernas aplicadas	1 ^{er} año	2
					3 ^{er} año	1
			Otras carreras	2 ^o año	1	
3 ^{er} año	1					
Craiova	Universidad de Craiova	Letras	Grado	Lengua y literatura	3 ^{er} año	11

Con respecto a la universidad, el número de clases de español a la semana está vinculado con la modalidad de estudiar español. Al analizar las respuestas de los encuestados, resulta que los que estudian el español como especialización A o B tienen 4, 5 o más clases/semana en el grado y 3 en el máster. Los de Lenguas Modernas Aplicadas tienen 3, 4, 5 clases o más y los demás que estudian el español como asignatura optativa o para fines específicos tienen una clase/semana. Claro, la variación del número de clases depende del centro y del tipo de carrera (por ejemplo, los de español B suelen tener menos clases que los de A, pero como no se pidió más información en este sentido, no se entrará en detalles).

El profesorado y el alumnado que contestan al cuestionario participan de forma voluntaria. Las respuestas a los cuestionarios se descargan en Excel para su análisis. Las de carácter cerrado y de elección múltiple se analizan y se muestran en gráficos, mientras que las abiertas se codifican para confirmar la coherencia y la consistencia.

PARTE 3. PROPUESTAS DE MEJORA

Tras exponer las fases de la investigación realizada en secundaria superior y en la universidad, se quiere dar un paso más para complementar la información en este sentido. De ahí que se realizan unas propuestas de mejora concretizadas en el diseño de una guía de buenas prácticas basada en las tendencias pedagógicas actuales y en la elaboración de una propuesta formativa docente-investigadora para ayudar al profesorado a mejorar su práctica. Por lo tanto, esta parte está dedicada a la presentación de las dos propuestas, a la selección de la temática y de los contenidos, así como a su implementación.

6. Guía de buenas prácticas

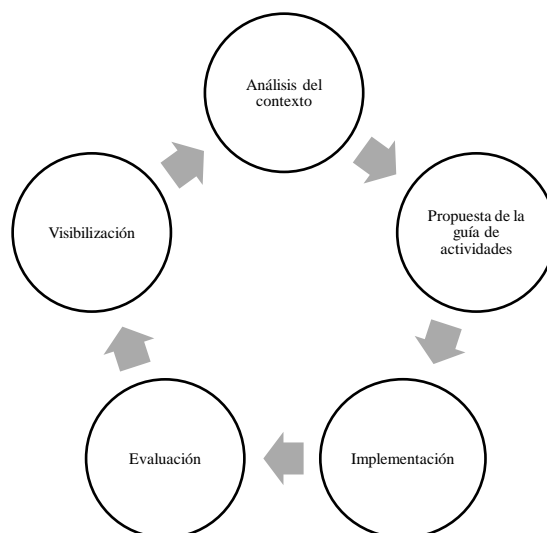
6.1. Diseño, objetivos y justificación

Después de observar, analizar y reflexionar sobre las necesidades y dificultades del alumnado y profesorado rumano de ELE, se hace patente la necesidad de proponer acciones de mejora y ulteriormente evaluar sus efectos. Estas son otras dos etapas de la investigación en el aula o investigación en la acción mencionada en la parte de la metodología. Según Botella y Ramos (2019), este tipo de investigación conecta la teoría con la práctica, se basa en la acción y su valor consiste en el hecho de cambiar y mejorar la práctica docente. A pesar de presentar ciertas limitaciones como, por ejemplo, los posibles sesgos o la imposibilidad de generalizar los resultados, los mismos autores recomiendan adaptar las prácticas a cada contexto, sobre todo a los que presentan rasgos similares y colaborar con académicos.

Para cumplir con todo esto, primero se realiza una propuesta de guía de buenas prácticas basada en diferentes tendencias pedagógicas actuales. Cuando se habla de buenas prácticas, se hace referencia a esas “experiencias que presentan unos principios de intervención, objetivos de trabajo y procedimientos que se consideran pertinentes y a la vez coherentes con una pauta concreta o norma y/o que han demostrado su eficacia y utilidad en un determinado contexto”, según las definen la Junta de Andalucía (2012) citada en Durán Rodríguez y Estay-Niculcar (2016, p. 160). De ahí se entiende que en el aula estas se diseñan con el propósito de transformar la práctica docente y alejarse de la metodología tradicional. Actualmente, estas representan un tema de interés en el ámbito educativo, sobre todo, para organismos como la UNESCO o el Consejo de Europa, promotores de la innovación para los avances de las políticas educativas (Zabalza, 2012).

Para la propuesta de mejora basada en una guía de buenas prácticas se siguen las fases sugeridas por el mismo autor mencionado anteriormente (Zabalza, 2012) (véase Figura 8):

Figura 8. Las fases de una propuesta de mejora basada en buenas prácticas



En tal sentido, después de haber analizado el contexto educativo rumano y haber recaudado información relevante, se hace una propuesta de guía de buenas prácticas que se presenta detalladamente en el subcapítulo 6.2. En lo que se refiere a la fase de implementación, la guía se pone en práctica con un grupo de estudiantes universitarios rumanos del primer año de grado de la Facultad de Letras, Universidad Babeş-Bolyai de Cluj-Napoca, a lo largo del primer cuatrimestre del curso 2022-2023, periodo que corresponde a la segunda estancia de investigación realizada entre octubre de 2022 y enero de 2023. Las asignaturas en las que se aplica son dos clases prácticas de carácter obligatorio: Expresión oral y Ejercicios gramaticales. La evaluación de la propuesta se hace con la ayuda de un enfoque mixto de investigación que utiliza tanto métodos cuantitativos como cualitativos. El enfoque es cuasiexperimental, puesto que los sujetos no se asignan de forma aleatoria, además que no se tiene control sobre los factores que intervienen en el contexto (Bernal, 2010). El diseño es descriptivo porque se limita a observar el comportamiento de los sujetos según diferentes variables y diagnóstico porque establece diferentes relaciones causales entre las distintas variables y circunstancias, y la actitud y conocimiento de los individuos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

En este sentido, para comprender e interpretar la realidad de la experiencia desde el significado tanto de los sujetos como del investigador, se decide emplear como técnicas de investigación el cuestionario y el diario de clase, según se detalla a continuación:

- un cuestionario de análisis de necesidades para conocer mejor al estudiantado y evaluar sus necesidades e intereses al inicio del curso.

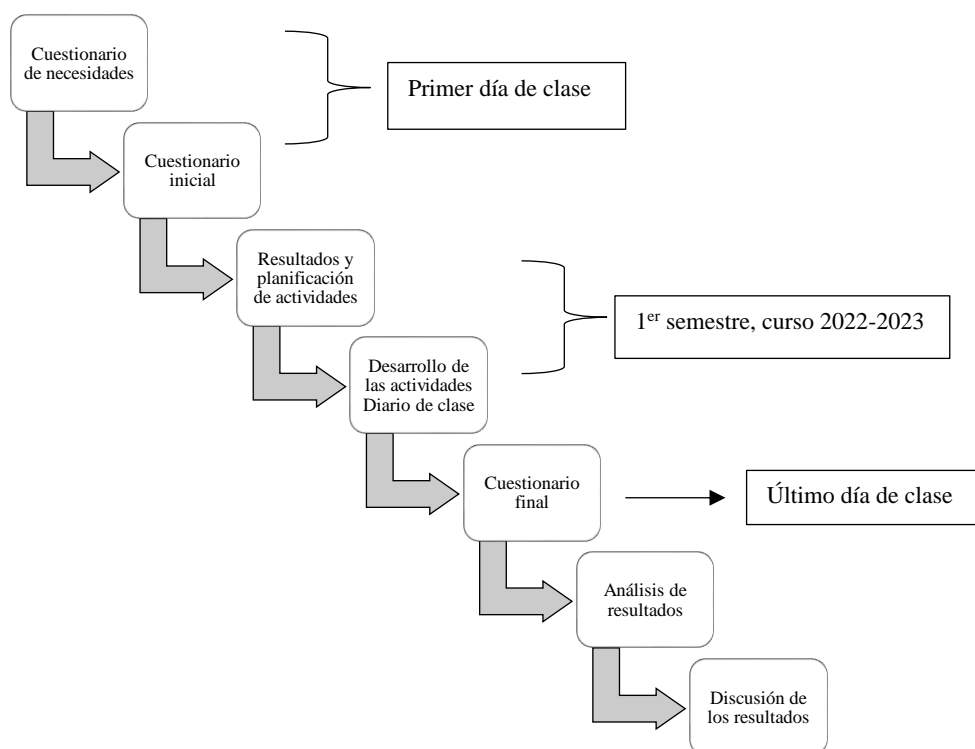
- un cuestionario inicial tipo test para averiguar las percepciones y creencias del alumnado sobre diferentes aspectos relativos a la competencia comunicativa, competencias transversales, retroalimentación, metodología, motivación y rendimiento, es decir, el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- un cuestionario final para ver la retroalimentación y el impacto de las metodologías propuestas.
- un diario de clase para el docente para apuntar datos y observaciones sobre el desarrollo de las actividades a lo largo del semestre.

Por consiguiente, a través de esta metodología mixta de recogida de datos, se persigue comprobar la efectividad de ciertas tendencias pedagógicas actuales en el aula de ELE en el contexto rumano en términos de competencias, comportamientos y actitudes. De esta manera, se evidencia más el proceso que el producto, algo esencial en la investigación educativa (García y Castro, 2017). En cuanto a la fase de visibilización, esta se deja para las futuras líneas de investigación y en el apartado correspondiente se puede encontrar más información al respecto.

6.2. Métodos y herramientas de recogida de datos

El procedimiento de la investigación (véase Figura 9) se basa en la distribución de dos cuestionarios en el primer día de clase: un cuestionario de necesidades e intereses y otro cuestionario inicial o pre-test. Se insiste también en la explicación muy detallada de estas dos herramientas y de la investigación que se lleva a cabo. A continuación, se materializa el programa y se piensa en actividades basadas en diferentes metodologías actuales en base a los datos recogidos y en función del plan de estudios. Las actividades se ponen en práctica a lo largo de todo el semestre y el docente-investigador utiliza el diario de clase para apuntar sus observaciones y toda la información relevante relacionada con su desarrollo. Para tener *feedback* continuo, a finales de cada mes plantea a los estudiantes preguntas de retroalimentación con la ayuda de aplicación Mentimeter. El último día de clase se distribuye un cuestionario final o post-test y se realiza una reflexión final con el estudiantado. Las últimas fases se refieren al análisis de los resultados obtenidos, que se hace con la ayuda del programa *PSPP* y *Google Forms*, y a su discusión. Se apunta también que los resultados de los exámenes se incluyen como prueba para extraer conclusiones pertinentes.

Figura 9. El procedimiento de evaluación de la guía de buenas prácticas



Antes de pasar a la descripción de los métodos utilizados y de la muestra seleccionada, se menciona que todos los cuestionarios se realizan y se distribuyen en línea con la ayuda de la herramienta *Google Forms* por tener una interfaz sencilla y por ser fácil de utilizar. Estos se diseñan teniendo en cuenta el grupo encuestado y los objetivos perseguidos. Se redactan en español, pero también se traducen al rumano para asegurar el entendimiento. Los estudiantes los acceden mediante códigos QR o enlaces que se les facilitan en clase. En cuanto al diario de clase, se hace una plantilla en Word y se completa de manera digital durante y después de cada sesión.

La elección del grupo se hace bajo criterios de accesibilidad, ya que es el grupo que le han asignado a la autora de esta tesis para impartir clases. En este sentido, se está de acuerdo con Granados, Vargas y Vargas (2019) en que el espacio es oportuno para mostrar el camino hacia la innovación, ya que las universidades necesitan implementar metodologías actuales para responder a las necesidades del estudiantado y del mundo laboral actual.

Las asignaturas a las que se aplica la propuesta de actividades son dos clases prácticas de carácter obligatorio: Expresión oral y Ejercicios gramaticales. Se menciona que la primera no representa una asignatura individual en el contrato de estudios, sino que forma parte del módulo “Cultura y civilización española” junto con la clase magistral. Se estudia dos horas a

la semana y tiene 6 créditos ECTS. La segunda clase práctica representa una asignatura individual y su denominación dentro del contrato de estudios es “Práctica de la lengua. Clase intensiva de lengua española”. Tiene también 6 créditos ECTS y se estudia seis horas a la semana. Al tener en cuenta que la autora de la tesis imparte ambas clases al mismo grupo y que los objetivos y contenidos son similares, estas se consideran como una única asignatura en la realización del programa. Se ubican en el primer semestre, ya que pretenden ayudar a los estudiantes principiantes a alcanzar un cierto nivel de lengua de manera que estén preparados para las clases de literatura de los semestres siguientes.

6.2.1. Cuestionario de análisis de necesidades

Para la realización del cuestionario de necesidades se han examinado los trabajos de Nunan (1988) y Roncel (2006) sobre la elaboración de encuestas similares. Asimismo, se ha usado el modelo propuesto y validado en un estudio ya publicado sobre el tema por Olmo y Stîngă (2022). La propuesta de García-Romeu y Jiménez (2004) publicada en *DidactiRed* también ha sido útil en la redacción de la variante final.

Este tipo de cuestionario facilita información valiosa sobre los estudiantes: nivel de español, motivación por estudiarlo, expectativas y necesidades, dificultades en el aprendizaje de una LE, estilo de aprendizaje, etc. De esta forma, se permite establecer el perfil del alumnado del grupo a fin de elegir los contextos comunicativos adecuados. Por otra parte, se considera una buena herramienta para estimular la reflexión del estudiantado sobre sus propias características y motivación.

El cuestionario está compuesto por 26 preguntas simples y fáciles de entender que permiten respuestas rápidas y concretas. Todas están agrupadas en cinco secciones: datos personales, experiencia previa con el español, otras LE habladas, necesidades, intereses y expectativas en cuanto al curso y estilos de aprendizaje (véase Anexo 5). Por lo común, las respuestas son de elección múltiple y el alumnado puede elegir varias que se adecuen a sus experiencias de aprendizaje. En ocasiones se introduce un campo llamado “otros” para posibilitar la introducción de respuestas personales. Igualmente, existen preguntas de respuesta abierta que requieren datos más concretos, como nombre y apellido, edad, L1, película o serie favorita, expectativas concretas en cuanto al curso, palabras asociadas con la lengua. Se utiliza la escala de Likert de cuatro y cinco opciones a fin de expresar la frecuencia o la preferencia de ciertos hábitos o actividades. En concreto, se recurre a las preguntas cerradas de elección múltiple por permitir un mejor análisis, pero se deja también espacio para conocer datos más concretos que son necesarios para la investigación.

La enseñanza comunicativa representa la base para la formulación de las preguntas, tal y como se precisa en el *MCER* (Consejo Europeo, 2002). De esta manera, la información recogida se relaciona con la competencia comunicativa, la importancia de la fluidez o el uso de las actividades significativas en el aula, entre otras cuestiones.

6.2.2. Cuestionario inicial y final

Los cuestionarios inicial y final son tipo test y recopilan información sobre diferentes aspectos relativos a la competencia comunicativa del alumnado, competencias transversales, retroalimentación, metodologías activas, motivación y rendimiento. El número de preguntas es de 33 para el cuestionario inicial y 41 para el final y todas son de tipo escala de Likert con cinco alternativas de respuesta (1-nada/deficiente, 5-mucho/excelente/muy) (véase Anexo 6 y Anexo 7). Se han considerado los cuestionarios propuestos por Edo Agustín (2021) en su tesis doctoral, quien a su vez sigue las directrices de Martínez-Arias (1995) y Morales (2011) y adapta los cuestionarios propuestos por García-Carbonell (1998), Angelini (2012) y Aznar (2016). Este aspecto se ha juzgado como oportuno, puesto que algunos expertos como Bernal (2010) recomiendan el uso de cuestionarios ya validados siempre y cuando se hagan los ajustes necesarios. Obviamente, dado el presente estudio, los cuestionarios se adaptan al contexto y a los objetivos que se pretenden. Con estos dos cuestionarios se procura tener una retroalimentación más concreta sobre la experiencia de los estudiantes con las metodologías implementadas en el aula. Se menciona que en general las preguntas del cuestionario inicial se repiten en el final y solamente algunas difieren.

6.2.3. Diario de clase

El diario de clase es una herramienta tipo diario personal a través de la cual se recogen las percepciones del docente en cada curso. Según indican Hernández, Fernández y Baptista (2014), en el diario se incluye cualquier tipo de información relacionada con el ambiente en clase (lugar, tiempo, personas, eventos), o incluso esquemas, palabras clave, observaciones, etc. Para esto se ha creado una plantilla (véase Anexo 8) que recoge la descripción de los hechos (palabras, frases, tablas, etc.), consideraciones interpretativas, observaciones personales, información sobre el ambiente en clase (características del alumnado, interacción docente-alumnos, alumnos-alumno, motivación, lenguaje no verbal, manejo del tiempo y espacio), reflexiones y conclusiones.

6.2.4. Recursos digitales utilizados

Además de los cuestionarios y de las herramientas utilizadas para su diseño, difusión y análisis, se utilizan también una serie de recursos digitales para la guía. Estos están recogidos en la Tabla 28 junto con una breve descripción.

Tabla 28. Recursos digitales utilizados para la implementación de las actividades de la guía

Recurso digital	Descripción
Padlet	Es una herramienta tipo diario mural, gratuita y muy versátil. Sus principales ventajas son: permite la colaboración y compartir contenido de todo tipo, facilita la interacción en tiempo real, posibilita el uso de la creatividad, tiene interfaz intuitiva al parecerse mucho a las redes sociales (Sevilla-Rodríguez y Castro-Salazar, 2021; Stîngă, 2021).
Canva	Es una plataforma muy utilizada para diseñar todo tipo de contenido, desde presentaciones, infografías hasta vídeos, imágenes creativas, folletos, etc. Cuenta con una versión gratuita, pero también otra de pago y la diferencia consiste en la cantidad de opciones ofrecidas. Sus principales ventajas consisten en la creación de todo tipo de contenido comunicativo, de ahí que es muy útil en la clase de lenguas (Herrera, 2022).
Kahoot/Blooket	Ambas herramientas se utilizan para gamificar en el aula al tener un formato basado en preguntas y respuestas. Esto ofrece un carácter competitivo y fomenta la participación. La inscripción es gratuita, pero ahora Kahoot tiene una versión de pago si se quiere trabajar con grupos numerosos. Además de ofrecer la posibilidad de crear tests propios, también se pueden usar los recursos creados por otros.
LearningApps	Es una herramienta que permite crear todo tipo de actividades interactivas de una forma muy rápida y sencilla. Se pueden crear juegos, actividades de agrupación, de rellenar huecos o de emparejamiento, cuestionarios, crucigramas o sopa de letras. Solo se tiene que crear una cuenta para empezar a crear contenido. Además, ofrece el acceso a los recursos creados por otros.
Mentimeter/Polleverywhere	Son dos recursos digitales muy útiles para la creación de presentaciones interactivas. Permiten crear simples preguntas o cuestionarios y los demás pueden conectarse para responder en tiempo real. Ambas son gratuitas y para responder, se accede mediante enlaces o código QR.
Flipgrid	Es una plataforma que funciona a base de vídeos. Esta permite crear una pregunta o un tópico y la audiencia puede responder mediante un vídeo. La característica principal es que las respuestas suelen ser cortas, de hasta 5 minutos. La conexión con la clase se hace mediante un código. Es gratuita y tiene versión en inglés, pero es muy recomendada para gamificar y potenciar la participación en clase.
Thewordfinder	Es un recurso digital utilizado para crear juegos de palabras y hojas de trabajo, tipo <i>scrabble</i> . Es gratuito.

Zoom/Teams	Son dos plataformas online que facilitan la realización de video llamadas, además que permiten compartir pantalla. Tienen una multitud de opciones, como el chat, ofrecen la oportunidad de compartir todo tipo de recursos y permiten, incluso, grabar las conferencias. Se pueden acceder desde cualquier dispositivo. Se utilizan actualmente para dar clases o realizar reuniones de todo tipo con el alumnado o los compañeros.
Eduescaperoom	Es un recurso digital que permite crear experiencias gamificadas. Además de ofrecer información sobre cómo organizar un <i>escape room</i> , permite generar candados digitales, claves, codificadores de colores, etc.
Velada	Es una aplicación que recoge información sobre diferentes restaurantes de España, como Barcelona, Valencia, Sevilla, Málaga, Madrid y otros. Esta información incluye la carta, página web, redes sociales, detalles sobre los platos, etc. Además, permite reservar una mesa directamente desde el móvil. Es muy útil para descubrir restaurantes de diferentes ciudades y guardarlos en una lista personalizada. Tiene filtros de búsqueda y ayuda a elegir el restaurante adecuado según los gustos y preferencias de cada uno.
Miro	Es una herramienta digital innovadora que facilita la creación y el diseño de todo tipo de presentaciones, talleres, reuniones. El uso es compartido y todo se desarrolla en tiempo real. Lo que diferencia esta herramienta de otras es que tiene una pizarra virtual infinita.
ThingLink	Es un recurso que facilita crear contenidos creativos puesto que se pueden añadir enlaces, fotos, vídeos, música. Se puede utilizar para crear proyectos, para realizar recorridos virtuales en 360°, todo de manera interactiva.
Ivoox	Es un recurso para escuchar, crear y compartir audios tipo podcasts. Para tener acceso a todos los podcasts se debe pagar una cuota mensual. Se puede acceder desde cualquier dispositivo.
Google Street View/Google Maps	Ambas herramientas permiten visualizar cualquier ubicación del mundo y los datos y las imágenes son exactas.
Izi Travel	Esta herramienta se presenta como una guía audio para los interesados en los viajes. Esta facilita encontrar lugares interesantes de todo el mundo y, además, te permite crear tu propia guía.
Redes sociales: Facebook, Instagram, TikTok, Youtube	Son plataformas que permiten compartir fotos y vídeos, añadir texto, crear historias destacadas o incluso cuestionarios. Tienen chat, se puede interactuar con usuarios de todo el mundo y facilitan el almacenamiento del contenido. Tienen interfaz intuitiva y son gratuitas.

6.3. Perfil de la muestra

Respecto a la muestra, esta es representada por un grupo de 23 estudiantes universitarios rumanos de la Universidad Babeş-Bolyai de Cluj-Napoca (Rumanía) durante el curso universitario 2022-2023. De ellos, 19 son estudiantes del primer año de Grado en Filología Hispánica, de la Facultad de Letras y tienen el español como segunda especialización (B) y su nivel lingüístico es inicial. Los cuatro restantes son estudiantes de tercer año de la

Facultad de Matemáticas e Informática. Pues tienen la opción de incluir en su contrato de estudios asignaturas de otras facultades y han elegido la clase de Ejercicios gramaticales como asignatura opcional. Al ser también estudiantes principiantes, son incorporados en el mismo grupo que filólogos. Sin embargo, no participan en la clase de Expresión oral, un aspecto a considerar en la interpretación de los resultados.

De los 23 estudiantes pertenecientes al grupo, 22 eligen complementar los cuestionarios con sus nombres y apellidos. Un 78,3% (n=18) son mujeres y un 17,4% (n=4) son hombres mientras que un 4,3% (n=1) elige no mencionar su género. En lo que se refiere a la edad, la media es de 19,78 años (DE \pm 1,57) y el rango entre 18-25 años. En este sentido, en la Tabla 29 se puede observar la descripción de los estudiantes según la edad:

Tabla 29. Perfil del estudiantado del grupo encuestado en cuanto a la edad

Estudiantes (n=23, 100%)		n	%
Edad	18 años	3	13
	19 años	10	43,5
	20 años	4	17,4
	21 años	4	17,4
	22 años	1	4,3
	25 años	1	4,3

Respecto al nivel de español, la mayoría de los estudiantes son principiantes (91,3%, n=21) mientras que un porcentaje de 8,7% (n=2) asegura tener un nivel intermedio. De todos estos, un 21,7% (n=5) afirma no haber tenido ningún contacto con el español antes, los demás lo han experimentado por diferentes vías: viendo telenovelas/series/películas (52,5%, n=12), por amistades que tienen en España (26,1%, n=6) o gracias a las vacaciones (21,7% n=5). En porcentajes menores se señalan aspectos como estudios en primaria/secundaria (8,7%, n=2), música (4,3%, n=1) o familia (4,3%, n=1). En lo que se refiere a la visita o estancia en España u otro país hispanico, un 73,9% (n=17) asegura no haber ido nunca mientras que un 26,1% (n=6) sí lo ha hecho a ciudades como Barcelona, Cádiz, Madrid y Valencia. Entre los motivos se encuentran las vacaciones (66,7%, n=4), las visitas a los familiares residentes en España (33,3%, n=2) o los estudios (16,7%, n=1).

6.4. Presentación de la guía de buenas prácticas

Los siguientes apartados están destinados a la presentación de la guía de buenas prácticas basada en tendencias pedagógicas actuales. Primero se deja espacio a la descripción detallada de la guía y después se indaga el proceso de selección de la temática y la relación de las metodologías utilizadas con los contenidos.

Con el propósito de dar a conocer información detallada y explícita sobre la guía, este apartado se estructura en interrogantes, tal y como se observa a continuación.

- *¿A quién se dirige?*

Esta guía está pensada para el profesorado rumano de ELE que quiera innovar, reflexionar sobre su práctica docente y cambiar de métodos. A pesar de implementarse en la universidad, esta guía puede usarse en cualquier nivel educativo siempre y cuando se hagan las adaptaciones necesarias a las condiciones en las que se producen. En lo que se refiere al estudiantado, las actividades de la guía están destinadas a los que tienen un nivel inicial de español.

- *¿Qué contiene?*

La guía de buenas prácticas presenta una propuesta de 40 actividades que se fundamentan en diferentes metodologías actuales como el aprendizaje cooperativo, los juegos y la ludificación, el ABP, la clase inversa o el *flipped classroom* y en el uso de herramientas digitales como la RV, las redes sociales o los muros colaborativos. Asimismo, se plantean actividades para trabajar la educación emocional y la interculturalidad. Cada actividad expone los objetivos y los contenidos que se pretenden trabajar, las destrezas y las competencias, el nivel lingüístico, la duración y los recursos utilizados, el procedimiento y la descripción detallada, así como el solucionario y algunas recomendaciones. En cuanto a los contenidos y la temática trabajada, esta información se detalla en el siguiente subcapítulo. Las actividades propuestas se pueden poner en práctica en el aula presencial, pero también virtual y los recursos necesarios son en general digitales y los que no, son fáciles de conseguir.

- *¿Por qué y para qué se diseña?*

Además de ser un resultado de la investigación realizada en secundaria superior y en la universidad, el propósito de la guía consiste en acatar el impacto de las metodologías actuales en el proceso de aprendizaje de competencias específicas y transversales, en la motivación y el rendimiento del alumnado rumano. Igualmente, esta guía pretende ser un apoyo para los docentes en su proceso de innovación y uso de las tendencias pedagógicas en boga en sus aulas. Con el deseo de enseñar de una manera diferente, la guía puede considerarse como un complemento en su práctica docente y, de esta manera, reforzar el programa de estudios. Sin

embargo, la recomendación es que el uso de la guía sea un acto de convicción y no una imposición.

Unos de los objetivos principales es que el profesorado use esta guía para captar la atención de su alumnado, motivarlo con actividades dinámicas y comunicativas, cuide sus emociones e intereses y asegure un aprendizaje activo y significativo. Actualmente, se habla mucho de la importancia de un aprendizaje para toda la vida, de manera que el alumnado pueda aplicar todo lo aprendido en su día a día. Esto supone considerar la dimensión social del aprendizaje y fomentar el compromiso que se debe tener con el entorno (Blauchard, 2014). A partir de la problemática detectada, se quiere ofrecer prioridad al aprendiente a fin de prepararlo para la vida laboral. De ahí que se aspire incentivar la reflexión e introducir estrategias que puedan provocar un cambio en el aula. La responsabilidad que se tiene es trabajar esta guía en la propia realidad del contexto rumano, cumpliendo con la cultura educativa y su currículo.

○ *¿Qué competencias se trabajan?*

En lo que se refiere a la competencia específica, las actividades están destinadas a alcanzar el nivel A2 en español según los principales objetivos que establece el *MCER* en la escala global (Consejo de Europa, 2002, p. 26):

- Ser capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.)
- Saber comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que son conocidas o habituales.
- Saber describir en términos sencillos aspectos del pasado y del entorno, así como cuestiones relacionadas con las necesidades inmediatas.

También, se pretende desarrollar diferentes competencias transversales como la de comprensión e integración, aplicación y pensamiento crítico, análisis y resolución de problemas, diseño y proyecto, trabajo en equipo y liderazgo, responsabilidad ética, comunicación efectiva, creatividad, competencia digital, emocional e intercultural, gestión del tiempo. Para esto, se toman en cuenta las cinco dimensiones de competencias transversales propuestas por la Universitat Politècnica de València (UPV) y las establecidas por la Facultad de Letras de la Universidad Babeş-Bolyai que aparecen en el suplemento al título de grado. Para estar al día con los requerimientos de la sociedad, también se consideran algunos Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en función del nivel de los estudiantes y los temas

necesarios a estudiar: ODS 3 (salud y bienestar), ODS 4 (educación de calidad) y ODS 12 (producción y consumo responsables).

- *¿Cómo usarla?*

Las actividades propuestas están agrupadas según el tipo de metodología que siguen. Cada una se presenta en una plantilla (ver Anexo 9) que recoge información sobre los objetivos y los contenidos (léxico, gramatical, funcional, sociocultural) que se pretenden trabajar, las destrezas, las competencias transversales y los ODS, los recursos y herramientas necesarios, el nivel lingüístico, la dinámica (individual, pareja o grupo), la duración, el procedimiento y la descripción, la manera de evaluación, el solucionario y algunas recomendaciones y sugerencias para su implementación. Por lo tanto, el formato es muy sencillo y la guía es fácil de usar.

6.4.1. Selección de la temática de las actividades propuestas

Para seleccionar la temática de las actividades, primero se consultan las guías docentes de las dos asignaturas impartidas. Estas se encuentran disponibles en la página web de la Facultad de Letras (<https://lett.ubbcluj.ro/curricula-licenta/curricula-2022-2025-licenta/>). No obstante, al examinarlas se observa que solamente se mencionan los objetivos y contenidos para el grupo de avanzados. En lo que se refiere a los principiantes, no se proporciona información. Por consiguiente, la responsable del área de español recomienda a la profesora, autora de esta tesis, trabajar contenidos para los niveles A1 y A2 y le ofrece libertad absoluta en la selección de la temática y de los recursos.

A este respecto, después de revisar algunos manuales de ELE y considerar el cuestionario de análisis de necesidades distribuido al alumnado, se eligen tres como referencia:

- *Bitácora*, Nueva edición 1 y 2 (niveles A1 y A2), editorial Difusión, 2016
- *Espacio Joven*, niveles A1 y A2, editorial Edinumen, 2017
- *ELExpress*, Curso intensivo de español A1-A2-B1, editorial SGEL, 2016

Los manuales para el nivel A2/B1 se utilizan únicamente para cubrir contenidos gramaticales que en el nivel A1 no se estudian (tiempos pasados del indicativo), pero que son fundamentales para que el estudiantado pueda desenvolverse con éxito en las clases de literatura del segundo semestre.

Estos manuales se seleccionan también por criterios de accesibilidad, puesto que algunos pertenecen al profesorado y otros están disponibles en la biblioteca del centro universitario. Para establecer los contenidos se toman como referencia los manuales

mencionados y el *PCIC*. Además, se consideran las necesidades del alumnado y también los resultados de la investigación realizada en secundaria superior y en la universidad. Es fundamental seleccionar contenidos actuales y relevantes para los estudiantes, y, sobre todo, prácticos y comunicativos. Como el estudiantado rumano no se encuentra en un contexto de inmersión, se considera oportuno incluir el componente cultural en las temáticas de las clases. Por todo lo expuesto, en la Tabla 30 se recogen las unidades y los contenidos trabajados en las dos clases prácticas impartidas durante las 14 semanas del semestre. Estos forman parte del programa docente realizado por la autora de esta tesis, así que son de elaboración propia y se han adaptado a los manuales ya mencionados y al *PCIC*.

Tabla 30. Unidades y contenidos de las clases impartidas

Semana y nombre de la unidad	Contenidos lingüísticos (fonética, gramática, léxico) y comunicativos	Contenidos socioculturales
Semana 1. <i>Somos familia</i>	El alfabeto y la pronunciación Saludar, presentarse y despedirse Los verbos <i>ser, estar, vivir, tener, llamarse</i> El artículo determinado e indeterminado La familia y las relaciones personales Países, lenguas y nacionalidades Palabras y expresiones para comunicarse en el aula de español	Introducción al mundo hispano La familia real española
Semana 2. <i>Mi casa es tu casa</i>	Presentar a otros, pedir y dar información personal Los números del 0 al 30 El sustantivo: género y número La casa y los muebles Los colores El adjetivo y su concordancia Los posesivos	Costumbres para saludar y presentarse en España Día de la Hispanidad Vivir en España: tipos de vivienda
Semana 3. <i>Soy bueno y fuerte</i>	Los días de la semana y los meses del año Los números del 30 al 100 Preguntar y decir la hora El pronombre personal Los demostrativos Describir el aspecto físico, el carácter y el estado físico Expresar gustos y preferencias: el verbo <i>gustar</i> <i>Muy/mucho, a mí también/a mí tampoco</i>	-
Semana 4. <i>Cada día lo mismo, pero diferente</i>	Rutina diaria y tiempo libre: hablar de acciones habituales Las profesiones El presente de indicativo: verbos regulares Expresar frecuencia: adverbios de frecuencia Expresar la opinión: <i>creo que..., me parece que...</i>	La siesta Los horarios en España El día a día de los rumanos vs. los españoles
Semana 5. <i>De compras juntos</i>	El presente de indicativo: verbos irregulares y verbos reflexivos La ropa Comprar online vs. offline Consumo responsable: comprar cosas de segunda mano Diálogo en la tienda: preguntar por diferentes productos y el precio, expresar interés/desinterés, hacer cumplidos, disculparse	Día de los muertos De compras en España: marcas españolas

Semana 6. <i>Mi vida, mi ciudad</i>	Contraste <i>ser, estar, haber</i> La ciudad La vida en el pueblo vs. la ciudad Los medios de transporte Preguntar y decir la dirección/localización Dar y pedir direcciones: preposiciones de lugar	Ciudades de España/Hispanoamérica Los pueblos en España
Semana 7. <i>Hace buen tiempo</i>	Las estaciones del año El presente actual: <i>estar+gerundio</i> El tiempo: <i>¿Qué tiempo hace?</i> El pretérito perfecto de indicativo: verbos regulares e irregulares	El invierno en España ¿igual o más bien diferente?
Semana 8. <i>Juntos de viaje</i>	Los viajes Procurarse alojamiento Diálogo en el hotel El pretérito indefinido: verbos regulares Las preposiciones <i>a, en, de</i>	El transporte en España y en diferentes países de Hispanoamérica Turismo en España
Semana 9. <i>Y este puente ¿a dónde?</i>	Expresar planes y deseos El pretérito indefinido de indicativo: verbos irregulares	-
Semana 10. <i>¿Comemos juntos?</i>	La comida Contraste pretérito perfecto vs. pretérito indefinido Comida rápida vs. comida sana Los cuantificadores: mucho, poco, bastante, demasiado Diálogo en el restaurante	Alimentos y platos típicos de España e Hispanoamérica Hábitos alimenticios
Semana 11. <i>La Navidad en familia</i>	El cine Conectores del discurso La Navidad	Las costumbres navideñas en Rumanía vs. España Series y películas españolas
Semana 12. <i>De fiesta en fiesta</i>	El Año Nuevo: tradiciones y costumbres Expresar propósitos para el Año Nuevo: <i>ir a+infinitivo, querer+infinitivo</i> Expresar necesidad/obligación: <i>tener que..., hay que...</i>	Costumbres de Año Nuevo en España
Semana 13. <i>Todo cambia</i>	Las partes del cuerpo En el médico El imperfecto de indicativo: verbos regulares e irregulares La infancia: hablar de hábitos en el pasado	El sistema sanitario español
Semana 14. <i>Mi vida en la uni</i>	Aceptar/rechazar una invitación Contraste imperfecto/indefinido La escuela	Los sistemas educativos en Rumanía y España

6.4.2. Relación de las actividades propuestas con el contenido de las clases impartidas

Las actividades propuestas están estrechamente enlazadas con las unidades y los contenidos de las dos asignaturas impartidas, y esto se puede apreciar en la Tabla 31.

Tabla 31. Unidades y contenidos de las clases relacionados con las actividades propuestas

Unidad	Contenidos generales	Actividades propuestas
Somos familia	El léxico de la familia, los verbos básicos <i>ser, tener, vivir, llamarse, gustar</i> , pedir y dar información personal, lenguas y nacionalidades	Esta es mi familia Vamos a conocernos Feliz de conocerte El mundo hispano y yo

Mi casa es tu casa	El léxico de la casa, el Día de la Hispanidad	Un tour virtual por una casa Mi habitación en 360° Me llamo María, ¿y tú? ¿Piso, apartamento, chalé? 12 de octubre. ¿Qué celebramos?
Soy bueno y fuerte	Describir el aspecto físico y el carácter de las personas, pedir y dar información personal, el léxico de los sentimientos y las emociones, expresar gustos y preferencias	Salvar la clase de español ¿Cómo estás? El mejor de mi familia Fíjate bien y descubre
Cada día lo mismo, pero diferente	Describir hechos, experiencias, hablar del tiempo libre y de las actividades cotidianas	Averigua quién... Mi vida en un podcast Mi rutina de hoy El día a día de los españoles vs. los rumanos
De compras juntos	El léxico de la ropa, practicar el presente de indicativo y el léxico sobre el Día de los muertos	¿Qué prefieres: comprar <i>online</i> u <i>offline</i> ? Día de los muertos, ¡qué miedo! Comprar cosas de segunda mano, ¿sí o no? <i>Mi outfit of the day</i>
Mi vida, mi ciudad	Describir hechos, experiencias, reflexionar sobre el aprendizaje	En tu piel El diario
Hace buen tiempo	El léxico relacionado con la rutina diaria, la comida, la familia, los gustos y preferencias, trabajar el pretérito perfecto de indicativo, el léxico del tiempo	Mi primer <i>vlog</i> diario, ¡qué emoción! Sobre el tiempo y los tiempos de hoy
Juntos de viaje	El léxico de los viajes, pedir y dar información sobre un alojamiento, trabajar el léxico de la descripción de personas y lugares, actividades, planes, horarios, instrucciones de lugar, opinión	Bienvenidos y bienvenidas al hotel Conociendo el mundo hispano desde lejos
Y este puente ¿a dónde?	Practicar el léxico de los viajes y el presente de indicativo	¿Tienes planes para este puente? La bio de mi compañero/a
¿Comemos juntos?	El léxico de la comida, hablar de la comida saludable	¿Quieres tomar algo? <i>Soy un influencer sano</i>
La Navidad en familia	Las costumbres navideñas, trabajar los tiempos del pasado de indicativo, el léxico relacionado con las películas	¿Quién se ha robado el árbol de Navidad de nuestra universidad?

		Es importante para mí que... Noche de pelis
De fiesta en fiesta	El léxico relacionado con la Navidad y el Año Nuevo, las costumbres españolas	La Navidad y el Año Nuevo en España y Rumanía. ¿Parecidos o más bien diferentes?
Mi vida en la uni	Repasar y practicar el léxico de la ropa y comida, el contraste entre <i>ser, estar, haber</i> , los tiempos verbales aprendidos	Aprendemos juntos ¿Terminamos la clase de español? Quién es quién Disfrutando la uni, aprendiendo una lengua nueva Nos vamos de Erasmus

6.4.3. Descripción de la guía de buenas prácticas

Tal y como se ha mencionado, la guía propone actividades que se fundamentan en diferentes metodologías actuales de enseñanza. Estas plantean una perspectiva activa, centrada en el aprendiente con el propósito de lograr un aprendizaje efectivo. Como características generales, las actividades propuestas suponen un uso real de la lengua, un aprendizaje inductivo y reflexivo, y se apoyan en el uso de recursos digitales y multicontextuales. Aunque no siempre sea el objetivo principal, todas cuidan el componente afectivo y pretenden desarrollar la competencia intercultural y las estrategias de aprendizaje, de manera que los estudiantes se conviertan en aprendices autónomos y en buenos ciudadanos. Los criterios básicos que se consideran para su diseño son la innovación, la mejora, la fundamentación científica, la evaluación, la satisfacción y el impacto social, tal y como recomienda Zabalza (2012). En tales circunstancias, a continuación, se presentan las cuarenta actividades propuestas agrupadas según la metodología o herramienta empleada.

6.4.3.1. Aprendizaje cooperativo y colaborativo basado en el uso de muros colaborativos

Se proponen tres actividades que fomentan la cooperación y colaboración en línea a través de Padlet, una herramienta digital tipo muro colaborativo. La elección de esta herramienta se debe a sus ventajas como la posibilidad de añadir elementos audiovisuales, el fomento del trabajo dinámico y participativo, la posibilidad de ofrecer *feedback* y de trabajar en tiempo real. La actividad *Esta es mi familia* (Tabla 32) permite practicar el léxico de la

familia, la siguiente *¿Quieres tomar algo?* (Tabla 33) se basa en el léxico de la comida y la última *Bienvenidos y bienvenidas al hotel* (Tabla 34) se apoya en el léxico de los viajes. La información detallada se encuentra a continuación en la plantilla descriptiva de cada una. Estas tres actividades ya se han incluido en un artículo publicado titulado “Fortaleciendo la expresión escrita de los estudiantes universitarios rumanos a través de Padlet: algunas propuestas didácticas” (Stîngă, 2021).

Tabla 32. Actividad “Esta es mi familia”

<i>Objetivos y contenidos (léxico, gramatical, funcional, sociocultural)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • trabajar el léxico de la familia • practicar los verbos básicos <i>ser, tener, vivir, llamarse, gustar</i> • escribir una breve presentación de la familia usando expresiones y términos sencillos • leer y comprender textos similares de los demás compañeros • comunicarse e intercambiar valoraciones sobre las presentaciones • fomentar la motivación, el interés y la creatividad • crear una comunidad
<i>Destrezas</i>	Expresión escrita y comprensión lectora
<i>Competencia(s) transversal(es)</i>	Competencia digital, competencia emocional, aplicación y pensamiento práctico, comunicación efectiva
<i>ODS</i>	Educación de calidad
<i>Materiales/herramientas</i>	Internet, Padlet, fotos/vídeos personales del estudiantado
<i>Nivel</i>	A1/A1+
<i>Dinámica</i>	Individual
<i>Tiempo/duración</i>	10 minutos
<i>Procedimiento y descripción de la actividad/secuenciación</i>	<p>1. Cada estudiante escribe un texto sobre su familia y ofrece diferente información como el nombre de los miembros, edad y profesión, gustos y preferencias, actividades que hacen juntos. Se les pide que añadan elementos audiovisuales: una foto, un dibujo, un vídeo o una canción, cualquier cosa que ellos relacionen con su familia. Para ayudarles, el docente participa también y les ofrece un modelo de texto similar al que tienen que redactar como punto de referencia. Igualmente, esto permite al docente desvelar datos personales que lo acercan al grupo.</p> <p>2. Cada estudiante sube su texto en Padlet y todo el grupo tiene acceso a las diferentes producciones. Pueden dejar valoraciones (estrellas, puntos, corazones) y comentarios.</p>
<i>Evaluación</i>	Observación y <i>feedback</i> en la sección de comentarios de cada texto
<i>Solucionario</i>	<p>Obviamente, no existe una respuesta correcta, cada estudiante puede hacer uso de su creatividad. Un ejemplo se puede consultar en: https://drive.google.com/file/d/19ngndmYP35TRWjfqhnrNujVudwHKRIGd/view?usp=sharing y otro en https://drive.google.com/file/d/1buPX4DUjbKc_EzcAdq0Qdw_BFHvCI5C9/view?usp=sharing</p> <p>Los ejemplos se pueden consultar también en el Anexo 10.</p>
<i>Recomendaciones</i>	<p>Para esta actividad, se recomienda usar Padlet porque ofrece la posibilidad de añadir elementos audiovisuales y de archivar los textos, además todo el estudiantado puede acceder en cualquier momento. Igualmente, se puede incentivar la motivación gracias a la opción de personalizar el muro con una imagen de fondo, frases, emoticonos. Los comentarios y las valoraciones: estrellas, puntos, corazones, etc. son muy parecidos, facilitan la comunicación. Se posibilita el <i>feedback</i> de una manera muy sencilla y rápida. Asimismo, la integración de destrezas se ve favorecida y se fomenta el desarrollo de la autonomía del estudiantado.</p> <p>Se recomienda encarecidamente el uso de esta aplicación para las actividades de expresión escrita, ya que posibilita la reflexión, el debate, la interacción social.</p>
<i>Otras posibilidades</i>	La actividad se puede adaptar de manera que se trabaje cualquier otro contenido léxico o gramatical. Se pueden usar otros muros colaborativos (por ejemplo, Mural.ly, Lino, Stormboard, Koowall), ya que transforman la actividad en una más dinámica, interesante y motivadora, además de que permiten crear un portafolio o una recolección de recursos referentes a un tema concreto.

Tabla 33. Actividad “¿Quieres tomar algo?”

<i>Objetivos y contenidos (léxico, gramatical, funcional, sociocultural)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • trabajar el léxico de la comida • leer y comprender el menú de un restaurante • escribir un menú del día • ser capaz de pedir comida, preguntar por precios o servicios, quejarse • fomentar la motivación, la comunicación y la cooperación entre los estudiantes • potenciar la creatividad
<i>Destrezas</i>	Expresión escrita y comprensión lectora, interacción escrita
<i>Competencia(s) transversal(es)</i>	Competencia digital, trabajo en equipo, creatividad, aplicación y pensamiento práctico, planificación y gestión del tiempo
<i>ODS</i>	Educación de calidad
<i>Materiales/herramientas</i>	Padlet, Internet (información y fotos)
<i>Nivel</i>	A1+
<i>Dinámica</i>	Grupos de 4-5 estudiantes
<i>Tiempo/duración</i>	40 minutos
<i>Procedimiento y descripción de la actividad/secuenciación</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. En grupos, los estudiantes deben imaginar que tienen un restaurante: pensar en un nombre y un eslogan, añadir una foto representativa. 2. Redactar brevemente una carta de presentación del restaurante usando la creatividad (mencionar el tipo de restaurante y de comida que se sirve, los servicios que ofrece, etc.). 3. Después, realizar el menú del día del restaurante: primer plato, segundo plato, postre, bebida y precio. Toda la información se incluye en Padlet. El menú se puede diseñar directamente allí o se puede usar Canva para más creatividad y posibilidades dependiendo del tiempo que se tenga disponible. Sin embargo, es importante decirles que deben planificar muy bien su tiempo. 4. Al final, los estudiantes tienen que mirar los menús de los otros grupos, valorarlos, decidir cuál les gusta más, e imaginar un diálogo por escrito en el espacio destinado a su restaurante favorito (pedir comida, preguntar por diferentes platos, precios o servicios, quejarse, etc.). El diálogo se imagina por escrito porque en niveles iniciales los aprendices necesitan tiempo para prepararlo. Ulteriormente, se puede realizar de manera oral.
<i>Evaluación</i>	<i>Feedback</i> inmediato, seguimiento del trabajo en tiempo real
<i>Solucionario</i>	Actividad creativa. Ejemplos se pueden consultar en: https://drive.google.com/drive/folders/1BaXC1fzM8zsUgiqpfwSwFXTcQc_wlah2?usp=sharing Los ejemplos se pueden consultar también en el Anexo 11.
<i>Recomendaciones</i>	Se recomienda usar Padlet porque: <ul style="list-style-type: none"> • Favorece la creatividad por medio de los elementos audiovisuales que se pueden añadir (fotos del restaurante para hacer el texto más atractivo y más comprensible). • Permite personalizar el menú: modificar los colores, añadir imagen de fondo, cambiar los formatos, el tipo y el tamaño de la letra, añadir enlaces, etc. • Posibilita la realización del diálogo por escrito de forma sincrónica. • Se puede trabajar de manera participativa y grupal. • Se permite el seguimiento en tiempo real del trabajo. • Se puede ofrecer <i>feedback</i> a cada grupo de forma sencilla y rápida. • Se posibilita la creación de círculos de estudio. • Permite la integración de destrezas. Se menciona que el vocabulario necesario para esta actividad se tiene que estudiar antes.
<i>Otras posibilidades</i>	La actividad se puede realizar también durante las clases en línea, ya que la organización y la comunicación de los grupos se puede realizar por Zoom o cualquier otra plataforma. Si se hace de manera presencial, los menús se pueden diseñar en una hoja y colgarse en la pared o simplemente hacerles una foto y colgarlos en el muro colaborativo. Se puede usar cualquier otro muro colaborativo para colgar los menús y los diálogos se hacen oralmente. Se puede usar Canva para el diseño del menú y también Genially para crear un menú interactivo (en este caso se necesitaría más tiempo).

Tabla 34. Actividad “Bienvenidos y bienvenidas al hotel”

<i>Objetivos y contenidos (léxico, gramatical, funcional, sociocultural)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • leer y comprender textos sencillos relacionados con las vacaciones (alojamiento, ofertas, precios, etc.) • trabajar el léxico de los viajes • escribir una oferta/solicitud de oferta • fomentar la cooperación y la motivación
<i>Destrezas</i>	Comprensión lectora y expresión escrita
<i>Competencia(s) transversal(es)</i>	Planificación y gestión del tiempo, trabajo en equipo, comprensión e integración de ideas, aplicación y pensamiento práctico, comunicación efectiva, competencia digital
<i>ODS</i>	Educación de calidad
<i>Materiales/herramientas</i>	Padlet, Internet
<i>Nivel</i>	A2
<i>Dinámica</i>	Grupos de 3-4 estudiantes
<i>Tiempo/duración</i>	25 minutos
<i>Procedimiento y descripción de la actividad/secuenciación</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. En Padlet aparecen cinco hoteles, cada uno con su nombre y su descripción (tipo de hotel, ubicación, servicios que ofrecen, precios, disponibilidad). Debajo se encuentran unas notas con información sobre diferentes personas que se van de vacaciones y necesitan hacer reserva en el hotel de sus sueños (nombre, profesiones, lugar donde quieren pasar las vacaciones, necesidades y preferencias, presupuesto, etc.). 2. El estudiantado se divide en grupos, algunos son clientes y los demás, representantes del hotel. Los grupos que tengan asignadas las notas tienen que resolver la siguiente tarea: <i>Haced una reserva en el hotel de vuestros sueños. Para esto, tenéis que leer la información de los hoteles existentes, elegir el más adecuado y escribir un texto breve en donde solicitéis una oferta teniendo en cuenta toda la información disponible en la nota.</i> Los representantes del hotel deben leer los textos y decidir el hotel con el que se van a quedar (es importante asegurarse de que cada grupo elige un hotel diferente). Después, tienen que responder por escrito a las solicitudes hasta concretar las reservas.
<i>Evaluación</i>	Evaluación de los textos
<i>Solucionario</i>	<p>Los cinco hoteles propuestos y la información sobre los clientes se encuentran en: https://padlet.com/andreeapaulastinga/en-el-hotel-lw5x7r971ry99m3o</p> <p>Un ejemplo (Anexo 12): https://drive.google.com/file/d/12IIo_vVT1LVKwOrkcGT2Aaqdgzgaunc6/view?usp=sharing</p>
<i>Recomendaciones</i>	<p>Se recomienda usar Padlet porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tanto el docente como los estudiantes tienen acceso a toda la información. • La comunicación se realiza de forma sincrónica. • Facilita la colaboración y el trabajo participativo. • El docente puede seguir el aporte de cada grupo. • Se pueden dejar valoraciones de los hoteles. • El docente ofrece <i>feedback</i> a todos los grupos de forma muy fácil. • Se pueden realizar intercambios de conocimientos. • Se trabajan destrezas mencionadas más arriba en esta ficha. • Se favorece la participación activa.
<i>Otras posibilidades</i>	<p>La actividad se puede plantear en línea también usando Zoom como medio de comunicación o cualquier otra plataforma. Si se quiere practicar la expresión oral, se puede hacer un diálogo en el hotel. Asimismo, se pueden utilizar otros muros colaborativos o incluso las redes sociales (por ejemplo, Instagram o Facebook). Las reservas se realizan por medio del chat, por ejemplo. Se puede crear una página de una agencia de viajes que tenga disponible varias ofertas para pasar las vacaciones.</p>

6.4.3.2. Gamificación

Se presentan cinco propuestas de actividades ludificadas, algunas son del tipo *escape room* o *breakout edu*. Se basan en el uso de herramientas digitales como *Padlet*, *Kahoot*, *LearningApps*, *Mentimeter*, *Flipgrid* o *Google Forms* y mezclan diferentes elementos propios de la ludificación como retos, narrativa, misiones, puntos, recompensas, etc. Se elige diseñar

actividades gamificadas por las múltiples ventajas que aportan al aprendizaje: aumento de la motivación, foco en el progreso, *feedback* inmediato, aprendizaje significativo y divertido, dinamismo e implicación activa del estudiante (Stîngă, 2022). La primera actividad *Vamos a conocernos* (Tabla 35) es una continuación de la actividad *Esta es mi familia* (Tabla 32) y añade un toque comunicativo. La segunda *Salvar la clase de español* (Tabla 36) es un tipo de *escape room* y se fundamenta principalmente en el léxico de la descripción física y del carácter de las personas. La tercera *¿Quién ha robado el árbol de Navidad de nuestra universidad?* (Tabla 37) es tipo *breakout edu* y trabaja el tema de las costumbres navideñas. La cuarta *¿Terminamos la clase de español?* (Tabla 38) insiste en el léxico de la ropa y la comida mientras que la quinta actividad *¿Qué prefieres: comprar online u offline?* (Tabla 39) pretende fomentar el debate sobre el tema de las compras. Dos de estas actividades propuestas ya se han incluido en un artículo publicado por la autora de la tesis titulado "La gamificación en un contexto universitario rumano: propuestas y reflexiones" (Stîngă, 2022) y otra se ha presentado en el *Congreso Internacional franco-español E-GRAPHELES* celebrado en octubre de 2020, junto con la directora de la tesis.

Tabla 35. Actividad “Vamos a conocernos”

<i>Objetivos y contenidos (léxico, gramatical, funcional, sociocultural)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • trabajar el léxico de la familia • practicar los verbos básicos <i>ser, tener, vivir, llamarse, gustar</i> • escribir una breve presentación de la familia usando expresiones y términos sencillos • leer y comprender textos similares de los demás compañeros • comunicarse e intercambiar valoraciones sobre las presentaciones • fomentar la motivación, el interés y la creatividad • crear una comunidad
<i>Destrezas</i>	Comprensión lectora y expresión escrita
<i>Competencia(s) transversal(es)</i>	Planificación y gestión del tiempo, comprensión e integración de ideas, comunicación efectiva, competencia digital, competencia emocional
<i>ODS</i>	Educación de calidad
<i>Materiales/herramientas</i>	Padlet, Kahoot (conexión a internet)
<i>Nivel</i>	A1/A1+
<i>Dinámica</i>	Individual
<i>Tiempo/duración</i>	15 minutos

<i>Procedimiento y descripción de la actividad/secuenciación</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Individualmente, el estudiantado escribe un texto sobre sus familias ofreciendo información variada: nombre de los miembros, edad y profesión, gustos y preferencias, actividades que hacen juntos. Se les pide que añadan elementos audiovisuales: una foto, un dibujo, un vídeo o una canción, cualquier cosa que relacionen con su familia. Para ayudarles, el docente les ofrece un modelo de texto similar al que tienen que leer como punto de referencia. Igualmente, esto permite conocerse mejor y crea empatía entre el estudiantado y el docente. 2. Cada estudiante sube su texto en Padlet y todo el grupo tiene acceso a ello. Se pueden dejar valoraciones (estrellas, puntos, corazones) y comentarios. 3. Después, como ejercicio de lectura, los aprendices leen las descripciones de sus compañeros. 4. Para practicar su comprensión lectora y para permitir que conozcan mejor a sus compañeros, se utiliza un cuestionario realizado con Kahoot. El objetivo es contestar correctamente a diferentes preguntas relacionadas con sus descripciones (trozos de textos, fotos, etc.) para ganar puntos y situarse entre los primeros tres ganadores. De esta manera, obtienen tarjetas con beneficios: “Puedo entregar el deber un día tarde”, “Puedo tomarme una pausa de cinco minutos” y “Entregar un proyecto un día tarde”. Para cada pregunta se ofrece un límite de tiempo para contestar. La actividad se realiza de manera individual. <p>Dinámicas: relaciones, progreso, emociones, restricciones Mecánicas: desafío, retroalimentación, competición, recompensa Componentes: logros, puntos, límite de tiempo tabla de clasificación</p>
<i>Evaluación</i>	Observación y <i>feedback</i> en la sección de comentarios de cada texto.
<i>Solucionario</i>	Un ejemplo se puede consultar en (Anexo 13): https://drive.google.com/file/d/18-4wMXZpZqZVrd2JrPQbHCVNFQMHEb-Q/view?usp=sharing
<i>Recomendaciones</i>	Si se trabaja con grupos numerosos, se recomienda que la lectura se haga en casa.
<i>Otras posibilidades</i>	La actividad con Kahoot también se podría hacer en grupos, sobre todo si existe diferencia de niveles. De esta manera se evita que algunos se desanimen.

Tabla 36. Actividad “Salvar la clase de español”-escape room

<i>Objetivos y contenidos (léxico, gramatical, funcional, sociocultural)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • ser capaz de describir personas refiriéndose a sus características físicas o a rasgos de su personalidad • comprender un vídeo sencillo, extraer la idea principal y resolver una tarea sencilla • comunicarse e intercambiar ideas y experiencias con los compañeros • dar información personal básica: decir su nombre y apellidos, su nacionalidad, su profesión, su edad • fomentar la concentración, la motivación y la colaboración
<i>Destrezas</i>	Comprensión auditiva, expresión oral y escrita, interacción oral
<i>Competencia(s) transversal(es)</i>	Planificación y gestión del tiempo, trabajo en equipo, comprensión e integración de ideas, aplicación y pensamiento práctico, comunicación efectiva, competencia digital
<i>ODS</i>	Educación de calidad
<i>Materiales/herramientas</i>	Word, Thewordfinder.com, Google Forms, Youtube, Flipgrid, LearningApps, Padlet, Zoom
<i>Nivel</i>	A1+/A2
<i>Dinámica</i>	Grupos de 5 estudiantes
<i>Tiempo/duración</i>	30 minutos

<p><i>Procedimiento y descripción de la actividad/secuenciación</i></p>	<p>Actividad en línea <i>Narrativa:</i> Martes, 13. El profesor/a está solo/a y muy enfadado/a porque sus estudiantes no han llegado a su clase. ¿Qué habrá pasado? El estudiantado del primer año de grado y su profesor/a de español están bloqueados en diferentes salas de Zoom. Para poder reencontrarse todos y salvar la clase de español es necesario pasar por cinco retos y averiguar <i>¿Quién es el actor favorito del/de la profe?</i> Su apellido será la contraseña para entrar en la sala principal donde está el docente. La actividad se desarrolla en grupos. <i>Retos:</i> Los estudiantes reciben un documento Word con todas las instrucciones de la actividad. Cada actividad lleva a la otra. Hay que contestar correctamente para poder continuar y averiguar las letras del nombre del actor que revelan la contraseña para poder salir del aula/sala virtual. #1: Los estudiantes deben entrar en https://www.thewordfinder.com/stranger-things-wall/encoded.php?h=uqkaiamabckiai&bg=1 y descubrir el mensaje secreto que se esconde detrás de las letras. Instrucciones: es una frase que empieza por la letra “m”, tiene 14 letras que forman cinco palabras. Deben introducir el mensaje (sin mayúsculas, con espacios y letra pequeña al principio) en un documento de Google Forms y si la frase es correcta, reciben las instrucciones del siguiente reto: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc2m-zjOBIjrFQNJ96QjRVEUirOfh_KhXal6B_gwI7_eBQoqOA/viewform?usp=sf_link #2: Ver el siguiente vídeo https://www.youtube.com/watch?v=5BaXyEe-s0s y contestar a una pregunta en un documento de Google Forms https://forms.gle/JJRSgGncY4naERGT9 #3: Entrar en Flipgrid y grabar un vídeo corto sobre su descripción física. Los estudiantes tienen como modelo el vídeo del docente y tienen la oportunidad de personalizar su vídeo con diferentes efectos y avatares. Para esta actividad, cada estudiante trabaja de manera individual de manera que todos los integrantes del grupo tienen su propia descripción grabada. #4: Entrar en LearningApps https://learningapps.org/watch?v=pfse4kank21 y resolver un ejercicio de vocabulario. Si se resuelve correctamente, se descubre el apellido del actor. #5: Buscar una foto del actor (Tom Cruise) y realizar su descripción en grupos. Se puede subir en Padlet para que todos tengan acceso y sea más fácil. El docente es el que corrige el texto y los estudiantes pueden salir de la sala virtual. Dinámicas: narrativa, relaciones, progreso, emociones, restricciones Mecánicas: desafíos, retroalimentación, colaboración, recompensa, suerte Componentes: logros, puntos, límite de tiempo, tabla de clasificación, desbloqueo de contenidos, equipos, niveles</p>
<p><i>Evaluación</i></p>	<p>Observación, <i>Feedback</i> inmediato: cada actividad resuelta de manera correcta lleva a las instrucciones de la siguiente</p>
<p><i>Solucionario</i></p>	<p>El mensaje secreto del reto #1 es “mi casa es tu casa”. Posibles respuestas para el reto #2: “El chico es alto, tiene el pelo moreno, corto y liso. Es simpático”. Respuestas correctas para el reto #4: imagen 1-texto5, imagen 2-texto 3, imagen 3-texto 2, imagen 4-texto 6, imagen 5-texto 1, imagen 6- texto 4. Ejemplo Flipgrid (Anexo 14): https://drive.google.com/file/d/1Kz7f6zDstQYxSQRw00tFUYNvlgDiT-2/view?usp=sharing (por cuestiones de confidencialidad de los datos no se permite el acceso a los vídeos).</p>
<p><i>Recomendaciones</i></p>	<p>Se recomienda explicar muy bien las instrucciones para asegurarse de que los estudiantes entiendan cuáles son los pasos para seguir y para que no pierdan el tiempo. Igual se recomienda haber introducido con anterioridad la aplicación Flipgrid para que los estudiantes la tengan instalada en el móvil.</p>
<p><i>Otras posibilidades</i></p>	<p>Se podría trabajar cualquier otro contenido gramatical o léxico. Esta actividad se ha puesto en práctica durante una clase en línea, pero también de manera presencial usando el móvil. En vez de trabajar con <i>Google Forms</i>, las instrucciones se pueden poner en sobres que tengan códigos QR. En este caso, el nombre del actor se puede transformar en cifras de manera que se pueda abrir el candado. El candado se puede poner en la puerta si es posible o en un sobre.</p>

Tabla 37. Actividad “¿Quién se ha robado el árbol de Navidad de nuestra universidad?” - breakout edu

<i>Objetivos y contenidos (léxico, gramatical, funcional, sociocultural)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • hacerse una idea sobre las costumbres navideñas españolas • practicar los tiempos del pasado del indicativo • captar la idea principal de un vídeo cultural y responder a una pregunta sencilla • comunicarse e intercambiar ideas con los compañeros • fomentar la cooperación y la motivación
<i>Destrezas</i>	Comprensión auditiva, expresión oral y escrita, interacción oral
<i>Competencia(s) transversal(es)</i>	Planificación y gestión del tiempo, trabajo en equipo, comprensión e integración de ideas, aplicación y pensamiento práctico, comunicación efectiva, competencia digital
<i>ODS</i>	Educación de calidad
<i>Materiales/herramientas</i>	Eduscaperoom, Google Forms, Youtube
<i>Nivel</i>	A2
<i>Dinámica</i>	Grupos de 3-4 estudiantes
<i>Tiempo/duración</i>	40 minutos
<i>Procedimiento y descripción de la actividad/ secuenciación</i>	<p>Instrucciones: En grupos los estudiantes tienen que encontrar a la persona que ha robado el árbol de Navidad de la universidad. El árbol estaba en la entrada y todo el mundo tenía acceso. Los sospechosos son los siguientes:</p> <p>Juana: Estuvo ayer en la universidad y se hizo una foto con el árbol. Estaba muy contenta. Se quedó media hora por la zona.</p> <p>Juan: Hoy ha subido un vídeo a Instagram y ha dicho que no tiene dinero para comprar un árbol.</p> <p>Soledad: Le gustan mucho los árboles y tiene muchos en su jardín. Se podría decir que está obsesionada.</p> <p>¿Quién será el culpable?</p> <p>Retos:</p> <p>Al principio, el estudiantado recibe un documento ppt. con la presentación del <i>breakout</i> y las instrucciones.</p> <p>Los estudiantes tienen que pasar por 4 retos:</p> <p>#1 La Navidad en España: Tras la lectura de un texto sobre la Navidad en España, los estudiantes tienen que contestar a unas preguntas (por ejemplo, qué es el Belén, cuándo se come el roscón o los turrones, quién trae los regalos, etc.): https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf3Fj6f70jiewT6cJIMS8HkjWZRuingjZcZ3ZUl3m7x1EsJVQ/viewform?usp=sf_link</p> <p>#2 "Sorteo Extraordinario de Navidad": Después de haber contestado correctamente al cuestionario precedente, los estudiantes deben buscar por Internet información sobre el Sorteo de Navidad para entender a qué se refiere esta costumbre. Después, entrarán en https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd7PmKn2R4zdJM_vHOD71pJMXmXjEwVC3vnlv1Cdczswmbdiw/viewform para ver un vídeo sobre la Lotería de Navidad y responder a unas preguntas de comprensión auditiva.</p> <p>#3 <i>Es hora del indefinido</i>: Es un reto relámpago y los estudiantes deben conjugar el verbo “tocar” en indefinido, 3ª persona, singular y plural, y después encontrar la respuesta a la siguiente pregunta: <i>¿Cuántas tildes has utilizado? Sustituye la X por el número y accede con la clave: X 3 4 6</i>. Los estudiantes se conectarán por medio de un código QR realizado por medio de eduscaperoom.com, introducirán la clave y recibirán las instrucciones para la siguiente actividad. https://eduscaperoom.com/enigma/p2BKuYDIpSpp</p> <p>#4 <i>Gramaticando ando</i>: Se trata de resolver un ejercicio de gramática (Poner los verbos en los tiempos correspondientes) que se encuentra en la hoja de instrucciones. Después de resolverlo, los estudiantes deben conectarse por medio de otro código QR e introducir los verbos en minúscula, con espacio, comas y tildes para averiguar quién ha robado el árbol de Navidad. (si se hace en clase, se pueden usar una caja con un candado).</p> <p>Premios: Tickets con diferentes ventajas (“Tus propias reglas para resolver cierta tarea”, “+0,5p para una de las tareas”, “-1 tem de vocabulario en el examen oral”, “Puedes no hacer un deber”, “10 minutos de libertad”).</p> <p>Dinámicas: narrativa, relaciones, progreso, emociones, restricciones</p> <p>Mecánicas: desafíos, retroalimentación, colaboración, recompensa, suerte</p> <p>Componentes: logros, puntos, límite de tiempo, tabla de clasificación, desbloqueo de contenidos, equipos, niveles</p>
<i>Evaluación</i>	Observación, <i>Feedback</i> inmediato: cada actividad resuelta de manera correcta lleva a las instrucciones de la siguiente

<i>Solucionario</i>	Respuestas correctas reto #1: 1-verdadero, 2-es una representación del nacimiento de Jesús, 3-falso, 4-los Reyes Magos, 5-villancicos. Posible respuesta reto #2: “La abuela ha ganado la Lotería y está muy feliz por eso. El mensaje es que está bien compartir con los demás porque esto nos hace muy felices.” Clave reto #3: 1346. Respuesta correcta del reto #4: Juan. El ppt. con las instrucciones se puede ver en: https://docs.google.com/presentation/d/1V3U9NzUBqyYk55AJg9HWEgesociMHa0n/edit?usp=sharing&ouid=107083788022187386022&rtpof=true&sd=true
<i>Recomendaciones</i>	Se recomienda explicar muy bien las instrucciones para asegurarse que los estudiantes entienden cuáles son los pasos a seguir y para que no pierdan tiempo. Igualmente, se recomienda ofrecer unos premios o una recompensa para que el alumnado tenga un objetivo.
<i>Otras posibilidades</i>	Se podría trabajar cualquier contenido gramatical o léxico. Igualmente, se podría llevar a cabo en el aula usando candados, cajas/sobre con hojas de instrucciones, códigos QR, suele motivarles mucho.

Tabla 38. Actividad “¿Terminamos la clase de español?”- Breakout edu

<i>Objetivos y contenidos (léxico, gramatical, funcional, sociocultural)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • practicar el léxico de la ropa y la comida • trabajar el uso de los verbos <i>ser, estar, haber</i> y el contraste entre presente de indicativo y estar+gerundio, • impulsar la interacción y el trabajo cooperativo
<i>Destrezas</i>	Expresión e interacción escritas, comprensión lectora
<i>Competencia(s) transversal(es)</i>	Planificación y gestión del tiempo, trabajo en equipo, comprensión e integración de ideas, aplicación y pensamiento práctico, comunicación efectiva, competencia digital
<i>ODS</i>	Educación de calidad
<i>Materiales/herramientas</i>	Móvil, conexión a internet, ThingLink, Google Forms, Instagram
<i>Nivel</i>	A2
<i>Dinámica</i>	Grupos de 3-4 estudiantes
<i>Tiempo/duración</i>	1 hora
<i>Procedimiento y descripción de la actividad/secuenciación</i>	<p>Esta actividad se realiza en grupos e implica el cumplimiento de cinco retos. La pregunta inicial es <i>¿Queréis terminar la clase de español? Para eso, tenéis que resolver las actividades y encontrar la contraseña</i>. Los primeros tres grupos ganadores recibirán 0,5 puntos que se añadirán al examen final.</p> <p>#1 Los aprendices entran en https://www.thinglink.com/scene/1585225530339229699 donde encuentran dos actividades que representan la “entrada” y la “salida” del aula. La primera actividad (1) los lleva a un formulario de Google que contiene un ejercicio con <i>ser/estar/haber</i>. Tienen que encontrar los errores de unas frases y corregirlos escribiendo directamente la forma correcta. La respuesta correcta les facilita información sobre la siguiente actividad, además que les revela la primera cifra de la contraseña. Las instrucciones consisten en preguntar al docente por la siguiente actividad, pero en español.</p> <p>#2 El docente les distribuye un papel con un ejercicio de gramática basado en rellenar con la forma correcta del verbo en presente de indicativo o con la forma de estar+gerundio un texto con huecos. El docente es el que corrige el ejercicio y si ellos lo resuelven correctamente, reciben una hoja de papel con la siguiente cifra y las instrucciones para la siguiente actividad.</p> <p>#3 El siguiente reto consiste en buscar en Instagram la cuenta <i>@estudiantes_con_ganas</i>. En historias está disponible un cuestionario relacionado con los hábitos de compra de ropa. Los estudiantes lo contestan y después de valorar sus resultados, al final tendrán que responder por escrito a la pregunta: <i>¿Qué tipo de persona eres? Escribe una breve presentación tuya</i>. La cifra y las instrucciones las ofrece el docente por el chat de Instagram.</p> <p>#4 Los estudiantes vuelven a la página de ThingLink y tienen que resolver la segunda actividad (2) que los llevará a otro formulario de Google. Este contiene otro ejercicio y supone observar una foto, leer un texto y completar con las palabras adecuadas relacionadas con prendas de vestir. La respuesta correcta les permite recibir la siguiente cifra y las instrucciones para la última actividad.</p> <p>#5 El docente ofrece al estudiantado un sobre que contiene varias tarjetas. Estas son tipo relacionar preguntas con sus respuestas (diálogo en el restaurante). Después de emparejarlas, se hace una foto y se envía por el chat de Instagram. El docente les ofrece la última cifra y una caja con candado. Ellos introducen el código final y de esta forma, dan por terminado la clase de español.</p> <p>Dinámicas: Relaciones, progreso, emociones, restricciones Mecánicas: Desafío, retroalimentación, competición, recompensa</p>

	Componentes: Logros, puntos, límite de tiempo, tabla de clasificación, desbloqueo de contenidos, equipos, niveles
<i>Evaluación</i>	Observación, <i>feedback</i> inmediato: cada actividad resuelta de manera correcta lleva a las instrucciones de la siguiente
<i>Solucionario</i>	Reto #1: la primera cifra de la clave es 5 (Respuestas correctas ejercicios: 2está, 3-, 4es, 5es, 6está, 7están, 8-, 9están, 10está, 11está, 12está, 13está, está, 14está, 15es, 16está). Reto #2: la segunda cifra es 8 (El ejercicio es el siguiente: https://drive.google.com/file/d/1a2-NTjYS9Yw34UmOusaAXEtC7Oa8ANo-/view?usp=sharing). Reto #3: la tercera cifra es 1. Reto #4: la cuarta cifra es 4 (Respuestas correctas: 1-pantalones, 2-chándal, 3-zapatillas, 4-pantalones, 5-falda, 6-camisa). Reto #5: la quinta cifra es 6 (La actividad se puede consultar en: https://drive.google.com/file/d/1TkAwCMmH1FQ3VmQJAF5gnG6XxCc1s5RS/view?usp=sharing Respuestas correctas: 1-e, 2-h, 3-a, 4-b, 5-f, 6-g, 7-c, 8-d) Clave final: 58146 Un ejemplo para resolver el reto #3 (Anexo 15): https://drive.google.com/file/d/1VzZ3fquM_XC-2ET0Eryw7vhFLkhuJOEF/view?usp=sharing
<i>Recomendaciones</i>	Se recomienda explicar muy bien las instrucciones para asegurarse de que los estudiantes entiendan cuáles son los pasos a seguir y para que no pierdan el tiempo. El docente debe observar con atención a sus estudiantes y estar al tanto del avance de cada grupo puesto que tiene que ofrecer las instrucciones para ciertas actividades.
<i>Otras posibilidades</i>	Esta actividad se puede hacer tanto de forma presencial como en línea y se puede trabajar cualquier contenido léxico, gramatical o funcional. De manera presencial, se pueden usar sobres, cajas, candados y en línea diferentes webs que facilitan la creación de candados digitales como EduEscapeRoom.

Tabla 39. Actividad “¿Qué prefieres: comprar online u offline?”

<i>Objetivos y contenidos (léxico, gramatical, funcional, sociocultural)</i>	<ul style="list-style-type: none"> trabajar el léxico de la ropa debatir sobre comprar online u offline dar la opinión sobre un producto y/o el precio elegir un producto y razonar su elección encontrar soluciones a diferentes situaciones cotidianas fomentar la cooperación y la motivación escribir una respuesta a un correo electrónico ofreciendo soluciones factibles
<i>Destrezas</i>	Expresión e interacción oral, comprensión lectora, expresión escrita
<i>Competencia(s) transversal(es)</i>	Planificación y gestión del tiempo, trabajo en equipo, comprensión e integración de ideas, aplicación y pensamiento práctico, comunicación efectiva, competencia digital
<i>ODS</i>	Educación de calidad
<i>Materiales/herramientas</i>	Internet, móvil, tarjetas, correo electrónico
<i>Nivel</i>	A1
<i>Dinámica</i>	Grupos de 3 estudiantes
<i>Tiempo/duración</i>	35 minutos
<i>Procedimiento y descripción de la actividad/secuenciación</i>	<ol style="list-style-type: none"> Se empieza con un debate sencillo sobre las ventajas y desventajas de comprar online o en tiendas físicas y se apuntan en la pizarra. En función de las opiniones del estudiantado se crean dos grupos: los que prefieren comprar <i>online</i> y los que no (si hay más estudiantes en un grupo, este se puede dividir en otros grupos más reducidos de manera que sea más fácil que participen todos). Se hace una actividad ludificada que contiene 2 retos. A partir de este momento los estudiantes se dividen en grupos de 3 estudiantes respetando el criterio comprar <i>online</i> vs. <i>offline</i>. <i>El primer reto:</i> se usan unas tarjetas que contienen varias situaciones de la vida cotidiana y tienen que encontrar soluciones (ejemplo 1: <i>Esta noche voy al cumple de mi amigo y mi blusa favorita ya no me queda. No tengo otra. ¿Qué hago?</i> Ejemplo 2: <i>Estoy en el campo y necesito pantalones deportivos para ir a la montaña estos días, pero las tiendas están en la ciudad, lejos de aquí.</i> Gana el grupo que tenga más soluciones ofrecidas y es importante que sean correctas. Los ganadores reciben las instrucciones del segundo reto y empiezan a resolverlo, los demás las reciben 1 minuto más tarde. <i>Segundo reto:</i> leer el siguiente correo electrónico: <i>Queridos amigos:</i>

	<p><i>Este fin de semana es el cumple de nuestra amiga Ramona. Nos ha invitado a todos a su fiesta que tendrá lugar a las 18h en su casa. Tenemos que llevarle algo, un regalo bonito, pero ¿qué?</i></p> <p><i>Ya sabéis que a ella le gustan mucho las antigüedades y ama la ropa. ¿A dónde vamos? ¿Conocéis alguna tienda? ¿O mejor le compramos algo por internet?</i></p> <p><i>Por cierto, pienso que un presupuesto de 100 euros está bien. ¿Vosotros qué pensáis?</i></p> <p><i>Espero vuestra respuesta a ver si nos encontramos para comprarle algo.</i></p> <p><i>Un abrazo,</i> <i>Martín</i></p> <p>Los estudiantes tienen que responder al correo y resolver la tarea de comprar el regalo: ofrecer ideas y opiniones, buscar en internet, mencionar precios y el lugar de la cita. Gana el grupo que termine primero. El correo electrónico se envía directamente al docente.</p> <p>Dinámicas: relaciones, progreso, emociones, restricciones Mecánicas: desaffo, retroalimentación, competición, recompensa Componentes: logros, puntos, límite de tiempo tabla de clasificación</p>
<i>Evaluación</i>	Observación, evaluación del correo
<i>Solucionario</i>	<p>Posibles ventajas de ir a la tienda: se puede probar la ropa, no se paga por el transporte, se recibe ayuda por parte del dependiente, se puede comprar en ese momento. Posibles ventajas de comprar online: se pueden usar códigos promocionales, más variedad de ropa, no se necesita interacción, información detallada sobre los productos.</p> <p>Primer reto: Posible solución ejemplo 1: <i>Vas a la tienda más cercana y compras una.</i> (ventaja para los que compran en tiendas). Posible solución ejemplo 2: <i>Llamas a un amigo y vas con él a la ciudad para comprarte unos.../ Buscas por internet y te compras unos.</i></p>
<i>Recomendaciones</i>	Si se trabaja con grupos numerosos, el alumnado se puede dividir en grupos más reducidos desde el principio. Es importante asegurarse de que el último reto se haya resuelto correctamente.
<i>Otras posibilidades</i>	Las ideas del debate se pueden apuntar en la pizarra o se pueden usar herramientas tipo Mentimeter, Miro, etc.

6.4.3.3. Educación emocional

Se diseñan diez actividades que pretenden trabajar, entre otras, las emociones, la empatía, la reflexión y la cohesión grupal. La mayoría se trabajan en la unidad dedicada a la descripción física y del carácter y el principal propósito reside en crear una relación de compañerismo entre el estudiantado y propiciar un ambiente positivo. En general, estas se realizan oralmente en clase y a veces se apoyan en el uso de la tecnología digital: *Feliz de conocerte* (Tabla 40), *¿Cómo estás?* (Tabla 41), *Es importante para mí que...* (Tabla 42), *Averigua quién...* (Tabla 43), *El mejor de mi familia* (Tabla 44), *En tu piel* (Tabla 45), *Quién es quién* (Tabla 46), *Aprendemos juntos* (Tabla 47), *El diario* (Tabla 48) y *Mi vida en un podcast* (Tabla 49).

Tabla 40. Actividad “Feliz de conocerte”

<i>Objetivos y contenidos (léxico, gramatical, funcional, sociocultural)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • fomentar la curiosidad por conocer a los compañeros • identificar sus objetivos e intereses en cuanto al español • pedir y dar información personal básica • facilitar que los alumnos conozcan cosas positivas sobre sus compañeros • fomentar la integración grupal • crear un buen clima para el aprendizaje
--	--

<i>Destrezas</i>	Expresión e interacción oral, expresión escrita
<i>Competencia(s) transversal(es)</i>	Competencia digital, trabajo en equipo, competencia emocional, comprensión e integración de ideas
<i>ODS</i>	Educación de calidad
<i>Materiales/herramientas</i>	Hoja con preguntas, móvil, internet, Padlet
<i>Nivel</i>	A1+
<i>Dinámica</i>	Grupos de 4 estudiantes
<i>Tiempo/duración</i>	15 minutos
<i>Procedimiento y descripción de la actividad/secuenciación</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cada estudiante debe interactuar con tres compañeros y hacerles preguntas básicas para conocerse: <i>¿Cómo te llamas? ¿De dónde eres? ¿Cuántos años tienes? ¿Dónde vives?</i>, etc. 2. Después elige de una lista de preguntas otras que le parezcan más interesantes en función de lo que le gustaría averiguar sobre los compañeros (mínimo otras dos preguntas): <i>¿Qué lenguas hablas? ¿Cómo es tu familia? ¿Por qué has elegido el español? ¿Qué quieres hacer en el futuro? ¿Qué películas/series te gustan y qué me recomiendas ver? ¿Cuál es tu cantante favorito/a? ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre? Menciona una cosa que odias hacer. ¿Con qué color asocias el español y por qué? ¿Me puedes recomendar una buena cafetería?</i>, etc. 3. Es importante que los estudiantes sientan que se está intentando crear un clima positivo y fomentar la integración grupal. Para esto, el docente puede participar también en la actividad y utilizar diferentes elementos audiovisuales que contribuyan a eso: proyectar una imagen sugerente, usar una bola de hilo, poner una canción relajante, etc. 4. Para hacer las agrupaciones: cada estudiante elige una tarjeta que contiene una cifra. Los que tienen la misma cifra forman un grupo. 5. Al final cada estudiante sube una foto suya en Padlet y los demás compañeros añaden lo que han averiguado a fin de que se haga una breve presentación sobre cada uno.
<i>Evaluación</i>	Observación y evaluación de las presentaciones en Padlet
<i>Solucionario</i>	Esta actividad no tiene una respuesta correcta dado que ofrece libertad de elegir las preguntas. Se menciona que el último paso no se ha realizado con los estudiantes, por lo que no se tiene un ejemplo para mostrar.
<i>Recomendaciones</i>	Si la actividad se hace en las primeras sesiones con estudiantes de nivel 0, ciertas preguntas se pueden hacer en la L1. El objetivo principal de la actividad es que los estudiantes se conozcan para sentirse más cómodos en el aula.
<i>Otras posibilidades</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Existen muchas posibilidades para formar un grupo: el docente mismo puede elegirlos o incluso se puede hacer un juego: los estudiantes caminan todos por el aula y cuando el docente diga YA (o apague la música), forman grupo con las personas que tengan al lado. • Se puede usar otra herramienta además de Padlet, cualquier muro colaborativo que permita que todo el alumnado contribuya en tiempo real a las presentaciones. O incluso se puede renunciar a esta última parte ya que el docente puede observar al estudiantado directamente durante la actividad. Al final, el propósito es trabajar la competencia emocional.

Tabla 41. Actividad “¿Cómo estás?”

<i>Objetivos y contenidos (léxico, gramatical, funcional, sociocultural)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • trabajar el vocabulario relacionado con los sentimientos y las emociones • expresar de forma sencilla el estado físico y anímico, refiriéndose a sensaciones y sentimientos básicos • fomentar la integración grupal • ser consciente de los estados y emociones y de los demás en diferentes situaciones • aumentar el autoconocimiento
<i>Destrezas</i>	Expresión escrita
<i>Competencia(s) transversal(es)</i>	Competencia digital, competencia emocional, comprensión e integración de ideas
<i>ODS</i>	Educación de calidad
<i>Materiales/herramientas</i>	Polleverywhere, móvil, internet
<i>Nivel</i>	A1/A1+
<i>Dinámica</i>	individual
<i>Tiempo/duración</i>	10 minutos
<i>Procedimiento y descripción de la actividad/secuenciación</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. El estudiantado ve unas imágenes relacionadas con diferentes situaciones relacionadas con la vida estudiantil (estudiar para un examen, el primer día en la universidad, conocer a los

	<p>compañeros, hacer una presentación frente a la clase, charla profe-estudiante, sacar un diez en el examen, etc.).</p> <p>2. A través de la herramienta <i>PollEverywhere</i> cada estudiante añade el sentimiento que le transmite cada imagen (¿Cómo se sentirían en esa situación?). En clase se analizan todas las respuestas. De esta forma, se comparten las emociones y se fomenta la integración grupal. Igualmente, cada estudiante es más consciente de sus sentimientos en diferentes situaciones y aprende el vocabulario necesario para expresarlos. Es una actividad ideal para trabajar el verbo estar y los estados y las emociones.</p> <p>3. Al final del curso, se utiliza otra vez <i>PollEverywhere</i> para preguntarles <i>¿Cómo estás ahora al final del curso?</i> y cada estudiante añade su respuesta. El objetivo es acostumbrarles a responder usando diferentes recursos léxicos para expresar sus sentimientos y evitar la respuesta habitual “bien”.</p>
<i>Evaluación</i>	Observación
<i>Solucionario</i>	Ejemplos de respuestas en el <i>poll</i> se pueden consultar en el siguiente enlace: https://drive.google.com/drive/folders/1-5lIS8UpAUIMpy0FhKzxiY6WICCjTni?usp=sharing
<i>Recomendaciones</i>	Haberles entregado antes una lista con palabras relacionadas con emociones y sentimientos. La lista debe tener tanto palabras positivas como negativas (por ejemplo, feliz, agradecido/a, alegre, tranquilo/a, cansado/a, triste, enfadado/a, frustrado/a) acompañadas de imágenes para entenderlas mejor.
<i>Otras posibilidades</i>	<p>Se puede utilizar cualquier otra herramienta similar como Mentimeter que permita añadir respuestas propias (abiertas o de opción múltiple). Incluso se le puede añadir un toque más lúdico usando herramientas como Kahoot, Blooket, Plickers o Genially y transformando la actividad en un juego.</p> <p>Idea para trabajar el tema de la ciudad: se presentan varias situaciones (por ejemplo, <i>Estás por la ciudad y no hay nadie. Vas a la escuela y no llega el autobús. ¿Cómo te sientes?</i>)</p>

Tabla 42. Actividad “Es importante para mí porque...”

<i>Objetivos y contenidos (léxico, gramatical, funcional, sociocultural)</i>	<ul style="list-style-type: none"> trabajar el léxico de la descripción de objetos argumentar y usar conectores argumentativos desarrollar la disposición a comunicarse hablar de algo que sea relevante para el alumnado promover el interés hacia lo personal y los demás
<i>Destrezas</i>	Comprensión auditiva y expresión oral
<i>Competencia(s) transversal(es)</i>	Planificación y gestión del tiempo, trabajo en grupo, comprensión e integración de ideas, aplicación y pensamiento práctico, comunicación efectiva, competencia emocional
<i>ODS</i>	Educación de calidad
<i>Materiales/herramientas</i>	Los objetos traídos por los estudiantes
<i>Nivel</i>	A2
<i>Dinámica</i>	Grupos de 3-4 estudiantes
<i>Tiempo/duración</i>	10 minutos (en función del número de alumnos)
<i>Procedimiento y descripción de la actividad/ secuenciación</i>	<p>Cuando la Navidad esté cerca se les pide a los estudiantes que traigan un objeto (puede ser cualquier objeto, una foto, un recuerdo, un libro, etc.) que sea muy importante para ellos o que tenga un significado en especial en esa temporada. Durante uno o dos minutos tienen que presentar oralmente el objeto y explicar el porqué de su importancia. Las presentaciones se hacen en pequeños grupos de 3-4 personas.</p> <p>Al final, el docente hace preguntas sobre los objetos traídos: <i>¿Qué ha traído María? ¿De dónde viene ese objeto? ¿Por qué es importante?</i>, etc. Los estudiantes también pueden hacer preguntas a sus compañeros.</p>
<i>Evaluación</i>	Observación, <i>feedback</i> para las presentaciones de los estudiantes
<i>Solucionario</i>	No existen respuestas correctas. Se ofrece libertad al alumnado y al profesorado para organizarse.
<i>Recomendaciones</i>	Si se trabaja con grupos reducidos, las presentaciones se pueden hacer individualmente en clase.
<i>Otras posibilidades</i>	Se ha elegido la temporada navideña por su significado especial y porque el alumnado está entusiasmado y más relajado, pero la actividad se puede hacer en cualquier momento.

Tabla 43. Actividad “Averigua quién...”

<i>Objetivos y contenidos (léxico, gramatical, funcional, sociocultural)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • practicar el léxico relacionado con la descripción física y de carácter, la familia, el tiempo libre • desarrollar la disposición a comunicarse • promover el interés hacia los demás • conocerse unos a otros
<i>Destrezas</i>	Expresión e interacción oral
<i>Competencia(s) transversal(es)</i>	Comprensión e integración de ideas, aplicación y pensamiento práctico, comunicación efectiva, competencia emocional
<i>ODS</i>	Educación de calidad
<i>Materiales/herramientas</i>	Hoja para completar
<i>Nivel</i>	A1/A1+
<i>Dinámica</i>	individual
<i>Tiempo/duración</i>	10 minutos (en función del número de alumnos)
<i>Procedimiento y descripción de la actividad/ secuenciación</i>	Los estudiantes reciben una hoja con varios campos para completar: Averigua (a) quién: ... <i>tiene un perro/un gato, ...tiene el pelo castaño, ... tiene los ojos azules, ...tiene tres hermanos, ... vive en Bucarest, le gusta la música latina, ... sabe tocar la guitarra</i> , etc. Los estudiantes tienen que averiguar toda la información moviéndose por el aula y haciendo preguntas a sus compañeros. El docente prepara anteriormente la hoja para completar a base de la información que ya conoce sobre los estudiantes a través del análisis de necesidades, charlas u otras actividades. Es importante que la hoja contenga información sobre todos.
<i>Evaluación</i>	Observación, evaluación de las hojas completadas
<i>Solucionario</i>	La actividad se debe adaptar al alumnado, a sus necesidades e intereses, de ahí que se puede completar con cualquier tipo de información.
<i>Recomendaciones</i>	La información que se debe averiguar y las preguntas que se hacen deben adaptarse al nivel de los estudiantes. En etapas iniciales pueden ser preguntas como las ya mencionadas, se puede trabajar el léxico de las descripciones, el tiempo libre, los gustos y preferencias, etc.
<i>Otras posibilidades</i>	<p>La actividad puede ser más lúdica si el que termina primero, gana algo o ludificada si el nombre de las personas se usa como clave para desbloquear algo (escape room/breakout edu). Igualmente, en lugar de usar hojas de papel, se pueden usar herramientas digitales o incluso hacerse tipo cuestionario por Instagram en la sección de historias.</p> <p>Se puede trabajar un contenido gramatical como, por ejemplo, el pretérito perfecto compuesto. El estudiantado recibe una hoja con varias actividades tipo: decir te amo, enamorarse, viajar a un país latino, abrir el regalo de alguien más, romper un objeto de valor, etc. Después, tiene que formular una pregunta a partir de cada actividad usando el pretérito perfecto (¿Alguna vez te has enamorado? ¿Alguna vez has roto un objeto de valor?). Al preguntar cosas más de interés, puede motivarlo más.</p>

Tabla 44. Actividad “El mejor de mi familia”

<i>Objetivos y contenidos (léxico, gramatical, funcional, sociocultural)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • reconocer las cualidades positivas de las personas que nos rodean • practicar el léxico relacionado con la descripción de carácter • intercambiar experiencias y valorar las contribuciones de los compañeros • conocerse unos a otros • fomentar la integración grupal • promover la reflexión y agradecimiento
<i>Destrezas</i>	Expresión escrita
<i>Competencia(s) transversal(es)</i>	Comprensión e integración de ideas, aplicación y pensamiento práctico, comunicación efectiva, competencia emocional
<i>ODS</i>	Educación de calidad
<i>Materiales/herramientas</i>	Móvil, internet, Instagram/Facebook
<i>Nivel</i>	A1+/A2
<i>Dinámica</i>	individual
<i>Tiempo/duración</i>	5 minutos
<i>Procedimiento y descripción de la actividad/ secuenciación</i>	1. En esta actividad se quiere insistir en las cualidades positivas de los que nos rodean. El alumnado debe pensar en la persona a la que más admira de su familia o de su círculo más cercano y escribir algunas palabras: quién es y por qué la admira tanto.

	2. La actividad se hace en redes sociales: el docente sube una foto sugerente de la familia en la cuenta de Instagram/Facebook del grupo y en los comentarios los estudiantes abren una conversación. Cada uno deja su comentario e incluso puede valorar los comentarios de los demás, hacer preguntas, etc. Se aprovechan las ventajas de las redes para subir fotos y para crear un espacio cómodo y seguro para los estudiantes. Se puede optar por las redes sociales, ya que son un espacio muy conocido y más usado por los estudiantes.
<i>Evaluación</i>	Observación y valoración de los comentarios de los estudiantes
<i>Solucionario</i>	Ejemplos de descripciones (Anexo 16): https://drive.google.com/drive/folders/11-8Q4zeHgfAMnAq-Dl70a5yNkti_q9AD?usp=sharing
<i>Recomendaciones</i>	El docente es importante que participe también para mostrar que es parte integrante del grupo. Se recomienda que se haga mínimo en un nivel A2, puesto que los estudiantes suelen decir bastante información y si el nivel no les permite expresarse, puede aparecer la frustración.
<i>Otras posibilidades</i>	Si se tiene un blog, se puede crear una entrada. Asimismo, se pueden usar muros colaborativos, como Padlet o herramientas como <i>PollEverywhere</i> (de tipo respuesta libre) en caso de que no todos tengan redes sociales, tal y como ha sido nuestro caso.

Tabla 45. Actividad “En tu piel”

<i>Objetivos y contenidos (léxico, gramatical, funcional, sociocultural)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • ser capaz de expresar gustos y preferencias y mostrar acuerdo/desacuerdo • ser capaz de describir personas refiriéndose a sus características físicas o a rasgos de su personalidad, su rutina, etc. • fomentar la comunicación • trabajar la empatía • conocerse unos a otros
<i>Destrezas</i>	Expresión escrita y oral
<i>Competencia(s) transversal(es)</i>	Comprensión e integración de ideas, aplicación y pensamiento práctico, comunicación efectiva, competencia emocional
<i>ODS</i>	Educación de calidad
<i>Materiales/herramientas</i>	Hoja para completar
<i>Nivel</i>	A1+/A2
<i>Dinámica</i>	Individual y en pareja
<i>Tiempo/duración</i>	5-10 minutos
<i>Procedimiento y descripción de la actividad/secuenciación</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. El estudiantado recibe una hoja y tiene que ponerse en la piel del compañero de al lado y escribir sobre sus hábitos, sus gustos y preferencias: <i>Los lunes me despierto a las..., Todos los días ..., Un lugar que me gusta visitar es..., Una cualidad mía es..., En mi tiempo libre prefiero..., Odio..., La persona más importante/mi héroe para mí es..., En mi cumple me gusta... etc.</i> 2. Después, el compañero tiene que expresar su opinión (<i>estoy de acuerdo, has acertado, no estoy de acuerdo..., tienes razón, etc.</i>) acerca de lo que se ha escrito sobre él. El objetivo de esta actividad, además del contenido léxico, es trabajar la empatía, acostumbrar a los estudiantes a que se pongan en la piel del otro, a que aprecien diferentes aspectos.
<i>Evaluación</i>	Observación
<i>Solucionario</i>	No existen respuestas correctas, ni ejemplos, ya que la actividad se ha realizado oralmente.
<i>Recomendaciones</i>	Es importante que el docente participe también para mostrar que es parte integrante del grupo. Se recomienda que esta actividad se haga más en círculos pequeños y después que cambien de círculo de manera que hablen todos con todos para evitar el aburrimiento al esperar que todos hablen.
<i>Otras posibilidades</i>	En lugar de usar una hoja se puede utilizar Mentimeter, por ejemplo. Los estudiantes pueden crear su propia presentación y los demás expresan su grado de acuerdo.

Tabla 46. Actividad “Quién es quién”

<i>Objetivos y contenidos (léxico, gramatical, funcional, sociocultural)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • practicar los adjetivos y la descripción de carácter • trabajar el concepto que se tiene sobre los demás • fomentar la integración grupal
<i>Destrezas</i>	Expresión escrita

<i>Competencia(s) transversal(es)</i>	Competencia emocional, aplicación y pensamiento práctico
<i>ODS</i>	Educación de calidad
<i>Materiales/herramientas</i>	Papelitos con los nombres y con las cualidades
<i>Nivel</i>	A1
<i>Dinámica</i>	individual
<i>Tiempo/duración</i>	5 minutos
<i>Procedimiento y descripción de la actividad/secuenciación</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escribir en un pósito los nombres de los alumnos y meterlo en una caja. 2. Cada uno tiene que sacar un nombre y escribir en otro pósito cuatro aspectos positivos sobre esa persona. Si un estudiante saca su propio nombre, deberá coger otro. No es necesario que los estudiantes se conozcan muy bien, lo importante es ver cómo se perciben entre ellos. 3. Después, los pósitos se cuelgan en la pared y cada estudiante debe encontrar su posible descripción y escribir su nombre en el papel.
<i>Evaluación</i>	Observación
<i>Solucionario</i>	No existen respuestas correctas. La actividad se realiza oralmente.
<i>Recomendaciones</i>	Es necesario que el docente se asegure de que los estudiantes escriben cosas positivas. Asimismo, se recomienda que en el pósito se escriban también palabras relacionadas con el aspecto físico para que sea más fácil encontrar a la persona o se pueden añadir dibujos o pequeñas pistas.
<i>Otras posibilidades</i>	Se puede escribir un texto breve con la descripción del compañero y de esta forma se trabajan otros contenidos léxicos o gramaticales. Si en la clase hay alumnado de varias nacionalidades, se trabaja la interculturalidad y se observa la percepción que se tiene sobre las personas de culturas diferentes.

Tabla 47. Actividad “Aprendemos juntos”

<i>Objetivos y contenidos (léxico, gramatical, funcional, sociocultural)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • practicar diferentes contenidos léxicos, gramaticales, funcionales, socioculturales (en función del tipo de recurso traído) • intercambiar recursos y experiencias con los compañeros sobre el aprendizaje • fomentar el aprendizaje cooperativo • potenciar la colaboración • estimular la participación activa del estudiante en su propio proceso de aprendizaje y en el de los demás
<i>Destrezas</i>	Comprensión lectora y auditiva, expresión escrita
<i>Competencia(s) transversal(es)</i>	Competencia emocional, aplicación y pensamiento práctico, comprensión e integración de ideas, trabajo en equipo
<i>ODS</i>	Educación de calidad
<i>Materiales/herramientas</i>	Recursos audiovisuales traídos por los estudiantes
<i>Nivel</i>	A2
<i>Dinámica</i>	Individual y por parejas/grupos
<i>Tiempo/duración</i>	25 minutos
<i>Procedimiento y descripción de la actividad/secuenciación</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los alumnos deben traer algo en español que les resulte interesante (una receta, un anuncio, un artículo de revista o periódico, una canción, un vídeo de Youtube/redes sociales, una lista de películas/series, etc.) Se ponen todas en una caja o en una carpeta (en función del tipo de recursos, si son digitales o no) y cada estudiante elegirá y leerá/escuchará/verá lo que le guste. De esta manera, ellos contribuyen al aprendizaje sin darse cuenta. Esta actividad puede iniciarse al principio de la clase cuando se les dice a los estudiantes que apunten/guarden cualquier cosa que descubran o que les parezca interesante en cuanto al aprendizaje del español. El objetivo es compartir recursos útiles para un aprendizaje más eficaz. 2. El alumnado debe apuntar sus ideas y conclusiones relacionadas con el material elegido: contenidos que se trabajan, si le ha gustado o no y por qué, si tiene un nivel más alto de dificultad, etc. En otras palabras, debe hacer un tipo de “reseña”, pero muy breve en base a los conocimientos que tenga. Esto ayudará a los demás compañeros en el momento de la elección de un recurso. 3. Al final el alumnado comparte ideas y opiniones sobre los recursos.
<i>Evaluación</i>	Observación, <i>feedback</i> para las conclusiones de los estudiantes y los recursos traídos
<i>Solucionario</i>	Ejemplos de recomendaciones de películas, recursos, cuentas de TikTok se pueden ver en (Anexo 17): https://drive.google.com/drive/folders/1FUujSiPTxO-Oc2KYXcTRpulUNoXx1Iio1?usp=sharing

<i>Recomendaciones</i>	Esta actividad se recomienda hacer después de que los estudiantes hayan aprendido ciertos contenidos en español ya que el interés y la motivación en esta etapa en buscar recursos audiovisuales suelen ser más grandes.
<i>Otras posibilidades</i>	Si los recursos son digitales, se pueden guardar en Padlet o en una carpeta del grupo (Teams, Facebook, etc.) y se les añade las “reseñas”.

Tabla 48. Actividad “El diario”

<i>Objetivos y contenidos (léxico, gramatical, funcional, sociocultural)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar la estructura de un texto del diario • Fomentar la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje • Ser capaz de describir experiencias, lugares, sentimientos en un lenguaje sencillo
<i>Destrezas</i>	Comprensión lectora, expresión escrita
<i>Competencia(s) transversal(es)</i>	Competencia emocional, aplicación y pensamiento práctico, comprensión e integración de ideas
<i>ODS</i>	Educación de calidad
<i>Materiales/herramientas</i>	Diario de los estudiantes
<i>Nivel</i>	A2
<i>Dinámica</i>	individual
<i>Tiempo/duración</i>	20 minutos
<i>Procedimiento y descripción de la actividad/secuenciación</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escribir una página en el diario personal (puede ser su propio diario de aprendizaje) sobre cómo ha sido el primer mes aprendiendo español. Se les pide a los estudiantes que se concentren más en cómo se han sentido, qué les ha gustado y qué no, etc. Es importante mencionarles que nadie va a leer sus textos. 2. Después, deben subrayar las palabras relacionadas con las emociones y los sentimientos. Tienen que sustituir todo lo negativo con algo positivo (adjetivos, verbos, adverbios, etc.). Esto les ayudará a sacar algunas estrategias o sugerencias para mejorar. 3. Se utiliza Mentimeter como herramienta para introducir las sugerencias de manera que todo sea anónimo. Después, se analizan en clase.
<i>Evaluación</i>	Observación, <i>feedback</i> para las sugerencias encontradas
<i>Solucionario</i>	No existen ejemplos, puesto que se considera como algo personal del estudiante.
<i>Recomendaciones</i>	Es importante que la actividad sea lo más anónima posible para que los estudiantes tengan confianza y sean sinceros.
<i>Otras posibilidades</i>	Se pueden escribir todas las sugerencias/estrategias/ideas en un pósit y se meten en una caja. Después, se leen en clase y se escriben todas en una hoja de papel, como un folleto: <i>Cómo sentirse bien aprendiendo español</i> . Igualmente, se podría utilizar cualquier herramienta digital para introducir los datos.

Tabla 49. Actividad “Mi vida en un podcast”

<i>Objetivos y contenidos (léxico, gramatical, funcional, sociocultural)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • ser capaz de expresar los gustos y preferencias • ser capaz de hablar de su propia vida cotidiana • crear una cohesión entre los estudiantes • fomentar el trabajo colaborativo • conocerse unos a otros • impulsar la curiosidad por conocer al compañero
<i>Destrezas</i>	Comprensión auditiva, expresión e interacción oral
<i>Competencia(s) transversal(es)</i>	Competencia emocional, aplicación y pensamiento práctico, comprensión e integración de ideas, trabajo en equipo, planificación y gestión del tiempo, comunicación efectiva, creatividad
<i>ODS</i>	Educación de calidad
<i>Materiales/herramientas</i>	Padlet, móvil para grabar y tomar fotos
<i>Nivel</i>	A1+/A2
<i>Dinámica</i>	parejas
<i>Tiempo/duración</i>	20 minutos

<i>Procedimiento y descripción de la actividad/secuenciación</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Previamente se hace una actividad de comprensión auditiva: una entrevista o un pódcast para que los estudiantes tengan un modelo. El tema puede ser la rutina diaria, el tiempo libre, los gustos y preferencias, etc. Ejemplo: https://www.hoyhablamos.com/43-ocio-tiempo-libre-espanol-1/ 2. Imaginar un pódcast entre amigos según el modelo escuchado. Se hacen preguntas sobre la vida y sobre los gustos y preferencias: <i>¿Cuál es tu ciudad favorita? ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre? ¿Dónde vives ahora? ¿Cómo es tu casa? ¿Dónde escribes los deberes/estudias? ¿Cómo es un día normal para ti?</i> etc. Duración del pódcast: aprox. 5 minutos. Tiempo para preparar las preguntas: 5 minutos. Para grabar el pódcast se utiliza el móvil. 3. Los estudiantes se toman una foto juntos y la suben junto con el pódcast en Ivoox (herramienta para subir y escuchar pódcasts). Todos los pódcasts se guardarán allí y el estudiantado podrá escucharlos.
<i>Evaluación</i>	Observación, evaluación del pódcast
<i>Solucionario</i>	Ejemplo de pódcast de unas estudiantes: https://www.ivoox.com/en/podcast-sandra-podcast_sq_f11732627_1.html
<i>Recomendaciones</i>	Se recomienda acostumbrar previamente a los estudiantes con el uso de Ivoox. Igualmente, se debe establecer desde el principio cuáles son las características del pódcast, cómo debe realizarse para evitar no suene muy bien, muy natural. Se recomienda también usar en clase pódcasts para acostumbrarles al formato, puesto que pueden ser muy útiles en el aprendizaje.
<i>Otras posibilidades</i>	Los pódcasts se pueden subir a Padlet o a cualquier lugar donde todos tengan acceso, en caso de que no logren usar una plataforma específica.

6.4.3.4. Aprendizaje por proyectos (ABP)

Se proponen dos proyectos muy dinámicos, prácticos y de índole comunicativa. El primero llamado *Disfrutando la uni, aprendiendo una lengua nueva* (Tabla 50) es un proyecto final que se fundamenta en la reflexión y en el desarrollo de estrategias de aprendizaje. El segundo, titulado *¿Tienes planes para este puente?* (Tabla 51) se centra en el tema de los viajes y surge de los intereses del alumnado. Se apunta que estos dos proyectos han sido pensados para dar respuestas a problemas o necesidades de la vida real del estudiantado universitario: la dificultad de aprender una lengua en un semestre y la necesidad de viajar barato. El ABP se considera imprescindible en el proceso de aprendizaje del español por fomentar la autonomía y la creatividad porque ofrece un contexto real y, sobre todo, porque permite el desarrollo de competencias transversales (Arias, 2017). En general, estos dos proyectos se realizan en el aula, pero ciertas fases que necesitan más tiempo o creatividad se llevan a cabo en casa. Este es otro aspecto positivo, puesto que propicia el encuentro entre estudiantes fuera del aula.

Tabla 50. Actividad “Disfrutando la uni, aprendiendo una lengua nueva”

<i>Objetivos y contenidos (léxico, gramatical, funcional, sociocultural)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • saber expresar de forma sencilla ideas y sugerencias • intercambiar experiencias con los compañeros de grupo y con otros • traducir al español las ideas y sugerencias de otros • reflexionar sobre el propio aprendizaje • encontrar estrategias de aprendizaje eficaces • cooperar con los compañeros y el docente • valorar los resultados de otros compañeros • fomentar la creatividad, autonomía y la motivación
<i>Destrezas</i>	Expresión e interacción oral y escrita, mediación, comprensión auditiva y lectora

<i>Competencia(s) transversal(es)</i>	Planificación y gestión del tiempo, trabajo en equipo y liderazgo, comprensión e integración de ideas, aplicación y pensamiento práctico, comunicación efectiva, diseño y proyecto, análisis y resolución de problemas, conocimiento de problemas contemporáneos, emprendimiento, competencia digital, competencia emocional
<i>ODS</i>	Educación de calidad
<i>Materiales/herramientas</i>	Internet, móviles y portátiles, herramientas para diseñar el producto final (Canva, Word, ...)
<i>Nivel</i>	A2/A2+
<i>Dinámica</i>	Grupos de 3-4 estudiantes
<i>Tiempo/duración</i>	1 mes (1 fase para cada semana, las últimas dos fases en la misma semana), en el último mes del semestre
<i>Procedimiento y descripción de la actividad/secuenciación</i>	<p><u>Pregunta clave/problema:</u> <i>¿Cómo aprender una lengua en un semestre y no morir en el intento?</i> / Muchas veces los estudiantes universitarios eligen estudiar una lengua desde 0 y después de un semestre se les pide un nivel intermedio, lo que los lleva a la frustración.</p> <p><u>Objetivos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - averiguar la situación existente en la facultad - encontrar las principales dificultades del alumnado y sus causas - buscar soluciones - ofrecer consejos útiles para aprender de manera eficaz y significativa <p><u>Actividades/tareas/fases:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Contexto y problema:</i> organización en clase (formar los grupos, discusión de los objetivos y de las fases/tareas), reunión de los grupos para analizar el problema, reflexionar, compartir ideas, opiniones, experiencias y apuntarlas, hacer el plan de trabajo 2. <i>Investigación:</i> posibles temas de investigación: experiencia de aprendizaje de estudiantes de otras lenguas, estrategias y recursos utilizados para aprender, detalles sobre los métodos que se utilizan en otras clases, sobre el ambiente o sobre la forma de evaluación, el uso del aprendizaje cooperativo, grado de satisfacción. Los estudiantes investigan en su propia facultad, pueden contactar con amistades de otras facultades o pueden buscar por internet experiencias e ideas de otros. Si contactan con compañeros de otras carreras, toda la información se debe traducir al español, obviamente. La idea de conocer las experiencias de otros les ayuda a darse cuenta de que su situación es habitual y que no deben sentirse solos. Además, se puede facilitar la creación de una comunidad de aprendizaje. 3. <i>Análisis de la información recogida:</i> reunión de los grupos para hacer una lista de los problemas y de las dificultades halladas y para encontrar soluciones y pensar en consejos para aprender una lengua de manera eficaz. Se detallan de manera exhaustiva, en contexto y con ejemplos concretos, con enlaces a diferentes herramientas, modelos de ejercicios que pueden resultar beneficiosos para el aprendizaje. Se decide la manera en la que se presentan los resultados del proyecto: formato impreso/digital, folleto, presentación Power Point, vídeo, etc. 4. <i>Presentación del resultado:</i> presentación en clase de los resultados, coevaluación 5. <i>Difusión:</i> difundir los resultados por redes sociales (cuenta de Instagram del grupo). <p><u>Producto final y difusión:</u> después de hacerse una coevaluación, se decide por un proyecto ganador que se mejora entre todos de manera que contenga varios consejos para aprender de manera más eficaz y significativa una lengua desde 0. Este proyecto se difunde por redes.</p>
<i>Evaluación</i>	Observación, evaluación del producto final, coevaluación, registro de trabajo
<i>Solucionario</i>	Ejemplos de productos finales están disponibles en: https://drive.google.com/drive/folders/1GA-T53oCXtsdgg08CCnHs92Pwr683Yav?usp=sharing Un ejemplo se puede consultar en el Anexo 18.
<i>Recomendaciones</i>	<p>Es importante que los estudiantes tengan un registro de trabajo donde apunten todas sus ideas, el plan de trabajo, la distribución de los roles. De esta manera, el docente se asegura de que cada uno hace su parte del trabajo.</p> <p>El producto final puede ser un regalo para los principiantes del próximo curso que empezarán estudiar español. Este se puede traducir al rumano si está destinado a los demás estudiantes de otras lenguas.</p> <p>Se recomienda hacer este proyecto en el último mes del semestre/curso, ya que los estudiantes tienen cierta experiencia aprendiendo una lengua desde 0 y pueden aportar ideas desde su propia experiencia. La etapa de diseño del proyecto se les puede dejar que la hagan en casa ya que suelen perder mucho tiempo con la creatividad y Canva les ofrece muchas opciones.</p>
<i>Otras posibilidades</i>	El proyecto se puede proponer en secundaria superior, ya que esta dificultad existe también. En este caso, se les puede ofrecer más guía o ideas y posibilidades de productos finales: vídeos

	<p>cortos con consejos eficaces o un <i>reel</i> en Instagram, por ejemplo, ya que suelen estar muy de moda. Además, los recursos audiovisuales suelen ser aún más de impacto.</p> <p>El docente puede proponer como punto de partida ver un vídeo o leer un artículo para introducir al alumnado más en el tema que van a trabajar.</p>
--	--

Tabla 51. Actividad “¿Tienes planes para este puente?”

<i>Objetivos y contenidos (léxico, gramatical, funcional, sociocultural)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • trabajar el léxico de los viajes • practicar el presente de indicativo (verbos regulares e irregulares) • realizar una oferta de viaje • intercambiar ideas con los compañeros de grupo y con otros • cooperar con los compañeros y el docente • valorar los resultados de otros compañeros • fomentar la creatividad, curiosidad y motivación
<i>Destrezas</i>	Expresión e interacción oral, expresión escrita, comprensión auditiva y lectora
<i>Competencia(s) transversal(es)</i>	Planificación y gestión del tiempo, trabajo en equipo y liderazgo, comprensión e integración de ideas, aplicación y pensamiento práctico, comunicación efectiva, diseño y proyecto, análisis y resolución de problemas, emprendimiento competencia digital, competencia emocional
<i>ODS</i>	Educación de calidad
<i>Materiales/herramientas</i>	internet, móviles y portátiles, herramientas para diseñar (Canva, Word, Power Point...)
<i>Nivel</i>	A1+/A2
<i>Dinámica</i>	Grupos de 3-4 estudiantes
<i>Tiempo/duración</i>	1 mes (4 horas)
<i>Procedimiento y descripción de la actividad/secuenciación</i>	<p>Pregunta clave/problema: <i>¿Cómo viajar barato, disfrutar y aprender al mismo tiempo?</i> En Rumanía los días 30 de noviembre y 1 de diciembre son festivos por lo que se crea un puente y es cuando la mayoría decide viajar. Al plantear el tema en clase, surge el siguiente problema: como la ciudad de Cluj-Napoca es muy cara, los estudiantes encuentran dificultades en conseguir dinero para viajar estos días, de ahí que necesitan conocer destinos baratos.</p> <p>Objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Averiguar los planes/deseos del alumnado 2. Establecer un presupuesto 3. Encontrar y proponer ofertas de viaje adaptadas a sus deseos y necesidades <p>Actividades/tareas/fases:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Contexto y Problema: organización en clase (formar los grupos, discusión de los objetivos y de las fases/tareas), reunión de los grupos para analizar el problema (interacción oral, reflexionar, compartir ideas, planes, experiencias, deseos y apuntarlas), hacer el plan de trabajo. 2. Investigación: los aspectos que se pueden investigar son: ideas de destinos, deseos de alojamiento, medios de transporte, presupuesto, excursiones, comida, otros gastos. Discusión en clase entre todos. Para buscar la información se pueden utilizar Booking, Airbnb, páginas de agencias de viaje, ofertas de vuelo en las páginas de las compañías aéreas, etc. También, se puede pensar en un cuestionario/una entrevista para preguntar a los demás compañeros por experiencias o sugerencias de viajes baratos, consejos y trucos (<i>tips and tricks</i>). 3. Análisis de la información recogida: reunión de los grupos para hacer una propuesta de viaje adaptada a sus deseos y necesidades y justificarla. La propuesta debe incluir información muy variada: lugar, medio de transporte, alojamiento, objetivos turísticos, plan de la ciudad, restaurantes para comer, etc. Deben calcular un presupuesto. Las propuestas se pueden realizar en Canva, en Word/PowerPoint o cualquier otra herramienta, pueden ser vídeos, anuncios de radio, artículos de blog, etc. 4. Presentación del resultado: presentación en clase de propuestas, coevaluación. 5. Difusión: difundir las ofertas en Padlet para que todas estén en un mismo lugar o en las redes sociales del grupo y para que todos tengan acceso a la información <p>Producto final: ofertas de viaje para este puente</p> <p>Presentación/difusión: Padlet/redes sociales</p>
<i>Evaluación</i>	Observación, evaluación del producto final, coevaluación
<i>Solucionario</i>	<p>Diferentes proyectos de los estudiantes están disponibles como modelo: https://drive.google.com/drive/folders/1SvG99UpXNIRJLSrkcgp8LxkylTqknqKa?usp=share_link</p> <p>Un ejemplo se puede consultar en el Anexo 19.</p>
<i>Recomendaciones</i>	Se recomienda que los estudiantes hayan tenido contacto antes con páginas tipo Booking/Airbnb para que estén acostumbrados al formato, al léxico, etc. (recursos auténticos). Igualmente, estaría bien si

	el docente pudiera ofrecer a los estudiantes en la primera fase del proyecto una oferta de alguna agencia de viaje para que analizaran entre todos la estructura y la información (sobre todo si se trata de estudiantado de secundaria). Se les puede dejar que ellos mismos establezcan con quién quieren trabajar, los resultados pueden ser sorprendentes. Ofrecer libertad puede traer buenos resultados. Es verdad que la duración se podría resumir a dos sesiones, pero, al tener en cuenta el programa denso en Rumanía, se recomienda hacer este proyecto durante un mes para dedicar tiempo también a otras cuestiones en una sesión. Este proyecto se puede proponer en secundaria superior también, pero es necesario ofrecerles más guía en este sentido, ya que no suelen estar muy acostumbrados a organizar solos los viajes. La oferta la pueden mostrar a los padres como ideas de viaje.
<i>Otras posibilidades</i>	Se pueden trabajar otros contenidos, por ejemplo, en lugar de hacer propuestas de viaje se pueden hacer propuestas de libros/películas en función de las necesidades, los gustos y las preferencias.

6.4.3.5. Flipped classroom

Se diseñan tres actividades tipo *flipped classroom* para trabajar en general diferentes aspectos culturales como el Día de la Hispanidad a través de la actividad *12 de octubre. ¿Qué celebramos?* (Tabla 52), el Día de los Muertos por medio de la actividad *Día de los muertos, ¡qué miedo!* (Tabla 53) o la Navidad y el Año Nuevo con la actividad *La Navidad y el Año Nuevo en España/Rumanía. ¿Parecidos o más bien diferentes?* (Tabla 54). Se piensa en estas actividades con la intención de dar a conocer aspectos culturales relevantes para cualquier aprendiz de español y de asegurar un aprendizaje más profundo y significativo. Al considerar la falta de tiempo y la gran cantidad de contenidos que se deben aprender, el *flipped classroom* es fundamental para resolver dudas y consolidar conocimientos en el aula después de un estudio individual en casa. De esta manera, el estudiante tiene un rol participativo en su proceso de aprendizaje y el tiempo en el aula se aprovecha para profundizar y ofrecer retroalimentación (Bazurto y García, 2021).

Tabla 52. Actividad “12 de octubre. ¿Qué celebramos?”

<i>Objetivos y contenidos (léxico, gramatical, funcional, sociocultural)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • aprender las nacionalidades hispanas • hacerse una idea sobre el día de la hispanidad y su celebración • describir el Día de la Hispanidad en un lenguaje sencillo • captar la idea principal de un vídeo corto y sencillo • intercambiar preguntas, dudas, opiniones sobre las costumbres de ese día • fomentar la curiosidad intercultural
<i>Destrezas</i>	Comprensión auditiva, expresión oral y escrita
<i>Competencia(s) transversal(es)</i>	trabajo en equipo, comprensión e integración de ideas, aplicación y pensamiento práctico, comunicación efectiva, análisis y resolución de problemas, competencia digital, competencia intercultural
<i>ODS</i>	Educación de calidad
<i>Materiales/herramientas</i>	Internet, Youtube, Edupuzzle, Kahoot/Blooket
<i>Nivel</i>	A1
<i>Dinámica</i>	Individual y en pareja
<i>Tiempo/duración</i>	30 minutos
<i>Procedimiento y descripción de la actividad/ secuenciación</i>	1. Ver un vídeo en casa sobre el Día de la Hispanidad: https://www.youtube.com/watch?v=8KaP5ug5QFI o https://www.youtube.com/watch?v=jkS-ceGLM4A para tener un primer contacto con la historia de España. Los estudiantes tienen que encontrar respuestas a los interrogantes: ¿qué? ¿quién? ¿cuándo? ¿por qué? ¿dónde? De esta forma conocerán el léxico básico relacionado con este día: hispanidad, Cristóbal Colón, 12 de octubre 1492, descubrimiento, Día de la

	<p>Raza y otras denominaciones de este día en diferentes países como México, Colombia, Venezuela, Chile, Uruguay, Perú, Ecuador, Bolivia, Argentina. Buscar e investigar dónde se habla el español.</p> <p>2. En clase primero se resuelven las dudas o se contestan las preguntas que puedan surgir: palabras que no han entendido, curiosidades, etc.</p> <p>3. Para practicar lo entendido, los estudiantes contestan un cuestionario sobre el Día de la Hispanidad en Kahoot/Blooket. La actividad se hace en parejas, es un concurso. Preguntas: ¿Cuál es el nombre de la fiesta del 12 de octubre? ¿Qué celebramos el 12 octubre? ¿Qué ocurre en España para celebrar el 12 de octubre? ¿Se trabaja en España el día 12 de octubre?, etc.</p> <p>4. Aprender las nacionalidades hispanas a partir de los países hispanos que se han mencionado en el vídeo: <i>argentino/a, colombiano/a, mexicano/a, chileno/a, cubano/a, peruano/a, ecuatoriano/a, venezolano/a, uruguayo/a, boliviano/a</i>.</p> <p>5. ¿Cómo celebran los españoles el Día de la Hispanidad? Ver un vídeo en clase sobre este tema https://www.youtube.com/watch?v=iFFqWuUo3wg y escuchar el himno de España. Comparar con el día nacional de Rumanía: <i>día festivo, desfile, himno sin letra/con letra, reyes, presidente, ejército, etc.</i> oralmente o por escrito.</p>
<i>Evaluación</i>	Observación, <i>feedback</i> inmediato de los cuestionarios
<i>Solucionario</i>	El cuestionario sobre el Día de la Hispanidad junto con las respuestas correctas se puede consultar en: https://docs.google.com/document/d/14X8dCmzGl-17O7Kd8hEXyOw6jLO-Lxom/edit?usp=sharing&ouid=107083788022187386022&rtpof=true&sd=true
<i>Recomendaciones</i>	Se recomienda resolver las dudas y las preguntas de los estudiantes, ya que son básicas para el trabajo en el aula. El objetivo es que en casa entren en contacto con la información sobre el Día de la Hispanidad y en clase trabajen y fijen esta información y aprender nuevo vocabulario. En función del nivel de los estudiantes, se puede usar o no la L1 para ofrecer información adicional o para las explicaciones.
<i>Otras posibilidades</i>	<p>En vez de darles un vídeo, se puede usar un artículo https://www.huffingtonpost.es/2012/10/12/el-dia-de-la-hispanidad-quien-lo-celebra-mas-alla-de-espana_n_1961442.html o https://atalayar.com/content/el-12-de-octubre-la-fiesta-que-celebran-1000-millones-de-personas-en-américa</p> <p>Para el caso de los vídeos, se puede usar Edupuzzle para que sean más interactivos. Esta herramienta permite añadir elementos interactivos al vídeo, como preguntas de comprensión oral, lo que aumenta el interés y la atención del alumnado.</p>

Tabla 53. Actividad “Día de los muertos, ¡qué miedo!”

<i>Objetivos y contenidos (léxico, gramatical, funcional, sociocultural)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • practicar el presente de indicativo • trabajar el léxico relacionado con las costumbres del Día de muertos • captar la idea clave de un vídeo informativo sencillo • hacer una presentación oral corta sobre el Día de los muertos • conocer las costumbres para el Día de muertos • cooperar con los compañeros e intercambiar ideas • realizar un resumen de un vídeo narrativo
<i>Destrezas</i>	Comprensión auditiva, expresión oral y escrita
<i>Competencia(s) transversal(es)</i>	Trabajo en equipo, comprensión e integración de ideas, aplicación y pensamiento práctico, comunicación efectiva, análisis y resolución de problemas, competencia digital, competencia intercultural
<i>ODS</i>	Educación de calidad
<i>Materiales/herramientas</i>	Internet, Youtube, Miro
<i>Nivel</i>	A1+/A2
<i>Dinámica</i>	Individual y en grupos
<i>Tiempo/duración</i>	30 minutos
<i>Procedimiento y descripción de la actividad/secuenciación</i>	<p>1. Los estudiantes se dividen en grupos. Deben ver en casa un cortometraje/vídeo sobre el día de los muertos (https://www.youtube.com/watch?v=O1q0e2AN4V4 https://www.youtube.com/watch?v=KayK9-GKXc https://www.youtube.com/watch?v=Eq7pttE400I)</p> <p>e identificar 5 ideas clave relacionadas con esta fiesta. Tienen que encontrar qué nombre tiene esta fiesta en cada país (investigar) y hacer un vídeo corto con la presentación (vídeo de 15-</p>

	<p>20 segundos): <i>El maratón de vídeos de los muertos</i>, o si no quieren, una presentación de cualquier otro tipo. Estas presentaciones se suben a un muro colaborativo, tipo Padlet y se agrupan por países. Es importante que los estudiantes resuman en algunas palabras lo que han entendido del vídeo usando un lenguaje claro y sencillo. Todos los estudiantes tienen acceso a las demás presentaciones.</p> <p>2. En clase se visualizan algunos vídeos (https://www.youtube.com/watch?v=L8qFmBDNy1Q) y se aclaran posibles dudas y preguntas, y después, con la ayuda de la herramienta Miro se hace un esquema interactivo sobre el Día de los Muertos (<i>visual thinking</i>): cuándo se celebra, otras denominaciones (Día de Todos los Santos), dulces tradicionales, actividades y costumbres, Halloween, etc. El propósito es trabajar el vocabulario.</p> <p>3. Ver unas fotos que representan trozos de un cortometraje (https://www.youtube.com/watch?v=ufZz6b6LExg) y realizar un breve resumen (5 líneas) usando las unidades léxicas aprendidas.</p>
<i>Evaluación</i>	Observación, <i>feedback</i> de los vídeos y resúmenes
<i>Solucionario</i>	Ejemplos de presentaciones: https://padlet.com/andreeapaulastinga/el-d-a-de-los-muertos-qu-miedo-ze091jli3bhcsf7d Discusión sobre las semejanzas con Halloween. https://miro.com/app/board/uXjVPp_YgZs=?share_link_id=260539663519 (Anexo 20)
<i>Recomendaciones</i>	Se recomienda usar muchos recursos audiovisuales (vídeos, fotos, cortos) ya que se trabaja con estudiantado principiante y un texto escrito podría ser más difícil. Para niveles más avanzados, sí que se les puede pedir que hagan presentaciones tipo vídeo ya que tienen la parte productiva más desarrollada, pero en el nivel principiante, se aconseja pedirles presentaciones tipo Power Point donde puedan usar más recursos audiovisuales.
<i>Otras posibilidades</i>	Se pueden usar textos sencillos para la comprensión lectora en vez de vídeos.

Tabla 54. Actividad “La Navidad y el Año Nuevo en España/Rumanía. ¿Parecidos o más bien diferentes?”

<i>Objetivos y contenidos (léxico, gramatical, funcional, sociocultural)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • trabajar el léxico relacionado con la Navidad y el Año Nuevo • conocer las costumbres navideñas españolas • comparar costumbres • realizar un calendario con las fechas más importantes • escribir textos breves y claros sobre las costumbres navideñas • cooperar con los compañeros • fomentar el interés, la curiosidad y la creatividad
<i>Destrezas</i>	Comprensión lectora y auditiva, expresión e interacción oral, expresión escrita
<i>Competencia(s) transversal(es)</i>	Trabajo en equipo, comprensión e integración de ideas, aplicación y pensamiento práctico, comunicación efectiva, análisis y resolución de problemas, competencia digital, competencia intercultural, competencia emocional
<i>ODS</i>	Educación de calidad
<i>Materiales/herramientas</i>	Internet, Youtube, manual, Miro
<i>Nivel</i>	A1+/A2
<i>Dinámica</i>	Individual, en parejas
<i>Tiempo/duración</i>	35-40 minutos
<i>Procedimiento y descripción de la actividad/ secuenciación</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. En casa leer un texto informativo sobre el calendario de las fiestas en España en diciembre y principios de enero y cómo se celebran (manual Espacio Joven A1): 24 de diciembre (Nochebuena), 25 de diciembre (El día de Navidad), 28 de diciembre (El día de los Santos Inocentes), 31 de diciembre (Nochevieja), 1 de enero (Año Nuevo), 5 de enero (Reyes Magos). Subrayar palabras desconocidas y apuntar el nuevo vocabulario. Para trabajar la comprensión lectora y para relacionar la información con las fiestas de Rumanía, los estudiantes tienen que escribir dos curiosidades (tipo ¿Sabías que...en España los regalos los traen los Reyes Magos? ...en Nochevieja se comen uvas? ...el Belén es un adorno muy importante? Estas curiosidades pueden crearse también como falsas y en clase entre todos tendrán que corregirlas. 2. En clase responder a las dudas y curiosidades del alumnado. 3. Trabajar el vocabulario de la Navidad: ver un vídeo con la presentación del vocabulario (https://www.youtube.com/watch?v=vxzocIBLSdQ) y después hacer una actividad de <i>visual thinking</i>: <i>Decoramos el árbol</i> (Realizar una infografía interactiva entre todos decorando un árbol de Navidad con unidades léxicas usando la herramienta Miro). 4. En parejas escribir un calendario similar, pero para las Fiestas en Rumanía: 24 de diciembre (Nochebuena), 25, 26 y 27 de diciembre (los tres días de Navidad), 31 de

	<p>diciembre (Nochevieja), 1 de enero (Año Nuevo y San Vasile), 6 de enero (<i>Boboteaza</i>). Mencionar las costumbres (actividades, comida, etc.). 5. Discusión final para responder a la pregunta: ¿Parecidos o más bien diferentes?</p>
<i>Evaluación</i>	Observación, evaluación de los textos
<i>Solucionario</i>	Ejemplo de infografía interactiva con Miro (Anexo 21): https://miro.com/app/board/uXjVPo3aGeQ=?share_link_id=826730866971
<i>Recomendaciones</i>	Se recomienda trabajar estas actividades en grupo por el carácter afectivo e intercultural que tienen. De esta forma, se colabora para la construcción del significado. Es importante crear un clima positivo y fomentar el deseo por conocer las costumbres de los países hispanos promoviendo la aceptación.
<i>Otras posibilidades</i>	El vocabulario de la Navidad se puede trabajar también con recursos análogos: decorar un árbol de verdad o usando una imagen y unos mensajes. Es una forma de conectar también entre todos.

6.4.3.6. Realidad virtual

Se proponen tres actividades en base a la RV que trabajan el léxico de la casa y de los viajes de una manera dinámica y lúdica. Estas permiten adentrarse en el espacio digital sin importar la localización, algo que puede resultar muy motivador para el alumnado (Moreno y Ramírez, 2016). Las actividades *Un tour virtual por una casa* (Tabla 55) y *Mi habitación en 360°* (Tabla 56) facilitan el aprendizaje del léxico de la casa, puesto que proponen un aprendizaje en un contexto virtual real y significativo. La actividad *Conociendo el mundo hispano desde lejos* (Tabla 57) ayuda a los estudiantes a conocer el mundo hispano desde el aula, lo que puede ser una experiencia agradable para ellos. Sin lugar a duda, la tecnología es clave para desarrollar estas actividades.

Tabla 55. Actividad “Un *tour* virtual por una casa”

<i>Objetivos y contenidos (léxico, gramatical, funcional, sociocultural)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • practicar el léxico de la casa (muebles, objetos, partes de la casa) • escribir un anuncio de venta/compra de casa en un lenguaje sencillo y claro • ser capaz de expresar gustos y preferencias relacionados con la casa • trabajar con recursos auténticos • realizar un diálogo para comprar una casa (agente-cliente) • fomentar la cooperación y la motivación
<i>Destrezas</i>	Comprensión lectora, expresión escrita, expresión e interacción oral
<i>Competencia(s) transversal(es)</i>	trabajo en equipo, comprensión e integración de ideas, aplicación y pensamiento práctico, comunicación efectiva, análisis y resolución de problemas, competencia digital
<i>ODS</i>	Educación de calidad
<i>Materiales/herramientas</i>	Internet, móvil, página web de Ikea/Jysk, etc., estudibasic.es
<i>Nivel</i>	A1+
<i>Dinámica</i>	Grupos 4 estudiantes, individual
<i>Tiempo/duración</i>	40 minutos
<i>Procedimiento y descripción de la actividad/ secuenciación</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entrar en https://estudibasic.es/public/Lugo/output/index.html Aquí los estudiantes verán el <i>tour</i> virtual de una casa. 2. Para acostumbrarles con el uso de esta herramienta, se hace un juego previo: el docente dice <i>Busco un/una/unos/unas.... ¿Dónde está/n? ¿Cómo es/son? ¿Cuántos/as hay? ¿De qué color? ¿Para qué se usa/n?</i> De esta forma, para responder las preguntas, los estudiantes se moverán por la casa y se acostumbrarán a ella. 3. Actividad en grupos: imaginar que dos de los miembros del grupo son agentes inmobiliarios y los otros dos son clientes que buscan comprar una casa (pueden imaginar que son familia/amigos/socios, etc.). Los agentes tienen que realizar un anuncio de venta de la casa que han visto anteriormente: pensar en un precio, hacer la descripción

	<p>(habitaciones, estilo, muebles y objetos), mencionar la localización, los posibles clientes, etc. Por su parte, los clientes preparan un anuncio tipo <i>Busco casa para comprar...</i></p> <p>4. Diálogo entre los agentes y los clientes basado en los anuncios realizados. El objetivo es finalizar la compra de la casa. Si no se finaliza, los estudiantes deberán argumentar sus motivos (¿por qué?).</p> <p>5. <i>¿Qué le falta?</i> Se trabaja con la misma casa vista anteriormente que, a pesar de ser muy moderna y completamente amueblada, seguramente hay cosas que le falte para adaptarse a los gustos de cada uno o para darle un toque más personal. Para eso y para acostumbrar a los estudiantes con el vocabulario de la casa y con recursos auténticos, deben entrar en la página web de Ikea/Jysk, etc. y hacer una lista de muebles y objetos que quieran cambiar/añadir a una habitación de la casa. Se les propone un presupuesto de 2000 euros.</p>
<i>Evaluación</i>	Observación, evaluación de los anuncios, <i>feedback</i> grupal e individual
<i>Solucionario</i>	<p>Posible anuncio de venta: Se vende casa muy céntrica. Dispone de tres dormitorios y un salón-comedor, una cocina y dos baños. La casa está amueblada y tiene aire acondicionado. Los muebles son todos nuevos, muy modernos y de estilo minimalista. Los posibles clientes pueden ser una familia con dos o tres hijos. El precio es de 230.000 euros.</p> <p>Posible anuncio para buscar casa: Busco un piso para comprar con dos o tres dormitorios y una cocina grande. Me gusta el color blanco y rosa y los muebles de madera. Somos una familia con un hijo y nuestro presupuesto es de 200.000 euros.</p>
<i>Recomendaciones</i>	Se recomienda que los estudiantes hayan tenido contacto antes con anuncios de venta de casa para que estén acostumbrados al formato. Igualmente, se recomienda mencionar al principio el tiempo necesario para resolver la tarea ya que los estudiantes suelen perder mucho tiempo en la web de Ikea y es posible que no terminen la tarea.
<i>Otras posibilidades</i>	Otras actividades previas para acostumbrar al alumnado con herramientas de tour virtual: se les puede dar una lista de objetos que tendrán que identificar por la casa y al final descubrir el objeto que no está en la casa. Por otra parte, si se quiere trabajar otros contenidos como, por ejemplo, el imperativo, se les puede dar indicaciones: <i>busca el dormitorio, menciona cuántas sillas hay, menciona algo blanco, elige un mueble, un electrodoméstico, etc.</i>

Tabla 56. Actividad “Mi habitación en 360°”

<i>Objetivos y contenidos (léxico, gramatical, funcional, sociocultural)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • practicar el léxico de la casa (muebles, objetos) • ser capaz de expresar gustos y preferencias, opiniones relacionadas con el dormitorio de otros • trabajar con recursos auténticos y propios • realizar una presentación oral sobre el propio dormitorio • fomentar la creatividad y la motivación
<i>Destrezas</i>	Expresión oral
<i>Competencia(s) transversal(es)</i>	Comprensión e integración de ideas, aplicación y pensamiento práctico, comunicación efectiva, competencia digital
<i>ODS</i>	Educación de calidad
<i>Materiales/herramientas</i>	Móvil, fotos 360°
<i>Nivel</i>	A1
<i>Dinámica</i>	individual
<i>Tiempo/duración</i>	15 minutos
<i>Procedimiento y descripción de la actividad/secuenciación</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. En casa los estudiantes tienen que hacer una foto 360° de su dormitorio. Para esto pueden usar diferentes herramientas como Google Street View, Panorama 360, Cardboard Camera, DMD Panorama. Igualmente, hay algunos móviles cuyas cámaras ofrecen esta opción. 2. <i>Tour virtual de nuestros dormitorios:</i> Las fotos se pueden presentar en clase si se trabaja con grupos pequeños o pueden ir acompañadas por una grabación corta con la presentación de la habitación. Se pueden subir en cualquier muro colaborativo o se pueden compartir en el grupo virtual. La presentación incluye la descripción del dormitorio: características (grande/pequeño, moderno/antiguo, luminoso/oscuras, etc.), muebles y objetos, colores, objetos/lugares/rincones favoritos y argumentos, etc. Duración de la presentación oral: 1 minuto.
<i>Evaluación</i>	Observación, <i>feedback</i> de las presentaciones
<i>Solucionario</i>	Ejemplos de los trabajos de los estudiantes (Anexo 22): https://drive.google.com/drive/folders/1cfcJVWF1HwmVRlqfT_yNmtZQIk7_Fnqh?usp=sharing

<i>Recomendaciones</i>	Para que no se aburran mientras todos presentan sus dormitorios, se recomienda que el docente formule algunas preguntas interactivas: ¿Qué opinas? ¿Te gusta? ¿Por qué?, etc. Si las grabaciones se suben al grupo virtual, se les puede pedir que hagan valoraciones, comentarios, preguntas.
<i>Otras posibilidades</i>	Usar TikTok: Ver la página de @alvarocasaress: el vídeo <i>10 objetos imprescindibles de una casa de abuela bien</i> donde se presenta brevemente cómo era una casa en los 90 en España. Los estudiantes pueden grabar un vídeo corto o hacer una foto 360° de la casa de sus abuelos y describirla. De esta forma se trabaja también la interculturalidad. Al final se realiza una discusión sobre las casas de los abuelos en España vs. Rumanía.

Tabla 57. Actividad “Conociendo el mundo hispano desde lejos”

<i>Objetivos y contenidos (léxico, gramatical, funcional, sociocultural)</i>	<ul style="list-style-type: none"> trabajar el léxico de la descripción de personas y lugares, actividades, planes, horarios, instrucciones de lugar, opinión localizar ciudades en el mapa buscar información sobre la ciudad utilizando herramientas de búsqueda presentar brevemente una ciudad en español usar una herramienta de realidad virtual para presentar en un mapa promover las ciudades hispánicas fomentar la colaboración y la curiosidad
<i>Destrezas</i>	Expresión oral y escrita, comprensión lectora
<i>Competencia(s) transversal(es)</i>	Trabajo en equipo, comprensión e integración de ideas, aplicación y pensamiento práctico, comunicación efectiva, competencia digital, competencia intercultural
<i>ODS</i>	Educación de calidad
<i>Materiales/herramientas</i>	Móvil, internet, Youtube, Izi Travel
<i>Nivel</i>	A1+/A2
<i>Dinámica</i>	Individual/pareja
<i>Tiempo/duración</i>	40 minutos
<i>Procedimiento y descripción de la actividad/secuenciación</i>	<ol style="list-style-type: none"> Ver un vídeo en Youtube https://www.youtube.com/watch?v=dDVD8k8pUMo (<i>Elche, la ciudad que nunca acaba</i>) para “entrar” en el mundo hispano y para despertar el interés de los estudiantes por conocer España, en este caso. Después de ver el vídeo, se discute sobre las actividades que se pueden hacer en Elche, los lugares que se pueden visitar, qué les gusta y qué no, otras opiniones (actividad para repasar el léxico relacionado con la ciudad). Con la ayuda de Google Maps se localizan las ciudades más importantes de España y de otros países hispanos mediante un juego: <i>Me gustaría viajar a...</i> <i>Argentina/España/México, etc.</i> En el buscador se escribe el nombre del país y juntos en clase se identifican las ciudades importantes. El objetivo es que los estudiantes conozcan un poco cuáles son los lugares más importantes y conocidos de diferentes países hispanos. Asimismo, se pueden practicar las preposiciones de lugar: <i>¿Dónde está Madrid? Está en el centro del país, cerca de Toledo, etc.</i> Una vez localizadas las ciudades, el alumnado se divide en parejas y cada una elige una ciudad que le haya despertado el interés y busca más información sobre ella en internet. Con la ayuda de <i>Izi Travel</i> deben preparar una guía para visitar esa ciudad. Para prepararla, además de usar la información ya buscada, pueden usar Google Maps AR para ver los lugares que se pueden visitar y dónde están, para “adentrarse” y caminar por la ciudad, etc. Previamente se les presenta la herramienta <i>Izi Travel</i> y se escucha una guía turística en español de alguna ciudad (por ejemplo, Barcelona https://izi.travel/ro/3cf2-barcelona-modernista/es). En cuanto a la guía que deben realizar, los estudiantes deben localizar en el mapa mínimo 5 objetivos turísticos y cada uno debe tener una grabación con la descripción en español de 45 segundos. Se le puede añadir también texto para que sea más fácil con la organización.
<i>Evaluación</i>	Observación, evaluación de la guía realizada
<i>Solucionario</i>	Ejemplo de guía (Anexo 23): https://izi.travel/en/browse/7312b8bf-922b-4641-bce9-4793e8ffb772?passcode=wcpyms&fbclid=IwAR1THzxyG_R6qAxb2uG_i0XzAqy_vD4Qn_mnT7obsLds2dqGhYmrIcLdlZGg#3739eb3c-3e75-4c2d-8a51-3291dcf5cd4e
<i>Recomendaciones</i>	Explicar muy bien cómo usar <i>Izi Travel</i> . Es importante decirles que la presentación de los objetivos turísticos debe ser breve, sencilla y no copiada de internet. Se trabaja con la comprensión de la información y su transformación en ideas útiles y cortas.
<i>Otras posibilidades</i>	-

6.4.3.7. Uso de las redes sociales

Las actividades “*Comprar cosas de segunda mano, ¿sí o no?*” (Tabla 58) y *Mi primer vlog diario, ¡qué emoción!* (Tabla 59) se basan en el uso de dos redes sociales de actualidad entre los jóvenes, Instagram y TikTok. Además de trabajar la competencia digital, estas ayudan en el desarrollo de las habilidades de comunicación, fomentan la creatividad y la colaboración (Pino-Juste, 2022). Su interfaz intuitiva, la gran cantidad de recursos que ponen a disposición de los usuarios y el toque real y auténtico que ofrecen al aprendizaje son otras ventajas que han propulsado el diseño de estas dos actividades. Los temas que se tratan son cotidianos y de interés para la generación actual, las cosas de segunda mano y el *vlog*. Se menciona que una de estas actividades se ha presentado en el *Congreso Internacional franco-español E-GRAPHELES* celebrado en octubre 2020, junto con la directora de esta tesis.

Tabla 58. Actividad “Comprar cosas de segunda mano, ¿sí o no?”

<i>Objetivos y contenidos (léxico, gramatical, funcional, sociocultural)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • practicar y repasar el vocabulario sobre el consumo responsable y el mercado de segunda mano • trabajar el imperativo afirmativo • valorar las aportaciones de los demás • interactuar con los compañeros para establecer entre todos razones para comprar cosas de segunda mano • fomentar la interacción • desarrollar el pensamiento crítico • promover el consumo responsable
<i>Destrezas</i>	Expresión e interacción escritas, comprensión lectora
<i>Competencia(s) transversal(es)</i>	Comprensión e integración de ideas, aplicación y pensamiento práctico, comunicación efectiva, análisis y resolución de problemas, competencia digital
<i>ODS</i>	Educación de calidad, producción y consumo responsable
<i>Materiales/herramientas</i>	Móvil, internet, Instagram
<i>Nivel</i>	A2+/B1
<i>Dinámica</i>	individual
<i>Tiempo/duración</i>	35 minutos
<i>Procedimiento y descripción de la actividad/secuenciación</i>	<p>La actividad consiste en el cumplimiento de 4 retos:</p> <p>#1 Los estudiantes buscan en Instagram la cuenta <i>@estudiantes_con_ganas</i> que ha sido creada especialmente para su asignatura. Después, en historias encontrarán una pregunta (<i>¿Qué relacionas con el concepto de segunda mano?</i>) a la que tendrán que contestar. Este reto desea averiguar si los estudiantes entienden el concepto y si conocen el vocabulario relacionado con ello. Después, las respuestas se publican y se discuten en clase, como una lluvia de ideas.</p> <p>#2 En la cuenta ya mencionada se encuentra publicada una foto con el mensaje “5 razones para comprar cosas de segunda mano” y en la descripción hay una pregunta: <i>¿Normalmente sueles comprar cosas de segunda mano? ¿Por qué?</i> A los estudiantes se les pide responder en los comentarios y establecer mediante la interacción escrita 5 razones para comprar cosas de segunda mano.</p> <p>#3 En historias aparecen 4 situaciones: <i>se ha estropeado la lavadora; quiero ser un consumidor responsable; necesito comprarme un abrigo, pero no tengo mucho dinero; tengo mucha ropa que ya no uso</i>. Cada situación cuenta con una casilla para añadir una respuesta. Los estudiantes tienen que escribir una recomendación/consejo para cada situación usando el imperativo afirmativo. Las respuestas se pueden publicar y el docente puede ofrecer retroalimentación respondiendo a cada estudiante. Igualmente, después de publicarlas, los demás compañeros pueden verlas y reaccionar (emojiconos, opiniones, etc.)</p>

	#4 Los estudiantes tienen que preparar un anuncio de objeto(s) que ya no usan: añadir una foto del/de los objeto(s), pensar en un precio, escribir una descripción, pensar en una etiqueta (hashtag #) personalizada. Los anuncios se comparten en el chat del grupo que se ha formado antes. Después, cada uno puede reaccionar y hacer preguntas de manera que se fomente la interacción teniendo como objetivo “vender” los objetos.
<i>Evaluación</i>	Observación, valoración de las aportaciones en Instagram
<i>Solucionario</i>	Ejemplo (Anexo 24): https://drive.google.com/file/d/1nyOykC-j9x-8ZUgTnOGCRimczrVXMkNV/view?usp=sharing
<i>Recomendaciones</i>	Se recomienda tener en cuenta que no se pueden añadir textos/respuestas muy largas a las preguntas en historias. En general en las redes sociales se trabaja más el lenguaje sencillo, claro y breve.
<i>Otras posibilidades</i>	La misma actividad se puede realizar en otras redes sociales como Facebook o Twitter teniendo en cuenta las características propias de cada red.

Tabla 59. Actividad “Mi primer vlog, ¡qué emoción!”

<i>Objetivos y contenidos (léxico, gramatical, funcional, sociocultural)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • practicar el léxico relacionado con diferentes aspectos de la vida cotidiana: rutina diaria, comida, gustos y preferencias, familia y amigos, escuela • trabajar el pretérito perfecto de indicativo • expresar de forma sencilla un discurso breve sobre la vida cotidiana • compartir experiencias con los demás • fomentar la creatividad y la emoción
<i>Destrezas</i>	Expresión oral, interacción escrita
<i>Competencia(s) transversal(es)</i>	Comprensión e integración de ideas, aplicación y pensamiento práctico, comunicación efectiva, competencia digital
<i>ODS</i>	Educación de calidad
<i>Materiales/herramientas</i>	TikTok/Instagram
<i>Nivel</i>	A2
<i>Dinámica</i>	individual
<i>Tiempo/duración</i>	20 minutos
<i>Procedimiento y descripción de la actividad/secuenciación</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar un <i>vlog</i> del día con el título <i>¿Qué he hecho hoy?</i> Los estudiantes graban un vídeo con las actividades que han hecho durante un día: desde la mañana (levantarse, desayunar, ir a la universidad, estudiar, etc.) hasta la noche (cenar, ver la tele, leer, salir con los amigos, etc. No es necesario grabarse la cara simplemente realizar un vídeo de 1 minuto con imágenes de las actividades realizadas (como los <i>influencers</i>). 2. Los vídeos se suben en la cuenta de TikTok/Instagram del grupo (grupo privado) y todos pueden ver los vídeos. 3. Todos deben dejar valoraciones y comentarios. Cada estudiante debe poner una pregunta en los comentarios de algún <i>vlog</i> sobre algo que le interese: <i>¿En qué restaurante has comido? ¿De dónde has comprado...? ¿Cómo te has sentido después de las clases, etc.</i> 4. El <i>vlog</i> que tenga más visualizaciones, valoraciones y comentarios gana y el estudiante puede ir pensando en el segundo <i>vlog</i> del día.
<i>Evaluación</i>	Observación, <i>feedback</i> de los <i>vlogs</i>
<i>Solucionario</i>	Por cuestión de confidencialidad no se muestran los <i>vlogs</i> , pero se enseña una muestra de que la actividad se ha realizado en una plataforma similar, Flipgrid (Anexo 25): https://drive.google.com/file/d/1wywe58VRMSYAea9QgzLDAHGZFKW-RYbn/view?usp=sharing
<i>Recomendaciones</i>	Se recomienda hacer una actividad similar previa para que todos los estudiantes tengan claro el formato del vídeo (ver un blog diario de alguna persona famosa).
<i>Otras posibilidades</i>	Los <i>vlogs</i> se pueden subir a otra plataforma si los estudiantes no quieren usar las redes sociales (Padlet o cualquier otro muro colaborativo, Flipgrid, Teams, etc.)

6.4.3.8. Juegos, actividades digitales, interculturales y de calentamiento

En este apartado se exponen otras doce propuestas de actividades, muy variadas en cuanto a la temática y las herramientas utilizadas. Se proponen actividades tipo juego *Fíjate*

bien y descubre (Tabla 62) o de calentamiento como *Mi rutina de hoy* (Tabla 63), *Mi outfit of the day* (Tabla 64), *La bio de mi compañero/a* (Tabla 69). También existen actividades interculturales como *El mundo hispano y yo* (Tabla 60), *Me llamo María, ¿y tú?* (Tabla 61), *El día a día de los españoles y los rumanos* (Tabla 66), *¿Piso, apartamento, chalé?* (Tabla 67) o digitales como *Sobre el tiempo y los tiempos de hoy* (Tabla 65), *Noche de pelis* (Tabla 68), *Soy un influencer sano* (Tabla 70) y *Nos vamos de Erasmus* (Tabla 71). Todas las actividades pretenden ofrecer dinamismo a las clases, involucrar al alumnado en su proceso de aprendizaje y fomentar el uso de la tecnología, ya sea por medio de las redes sociales o por las diferentes aplicaciones. Se precisa que la actividad *Fíjate bien y descubre* se ha incluido en un artículo ya publicado: “*¡A hablar! El juego didáctico como estrategia para la expresión oral en la clase de ELE de los alumnos rumanos*” (Stîngă, 2020).

Tabla 60. Actividad “El mundo hispano y yo”

<i>Objetivos y contenidos (léxico, gramatical, funcional, sociocultural)</i>	<ul style="list-style-type: none"> familiarizarse con información básica sobre los aspectos más generales y conocidos de los países hispanos fomentar la curiosidad sobre el mundo hispano despertar el interés por la clase de español crear un ambiente agradable
<i>Destrezas</i>	Comprensión lectora
<i>Competencia(s) transversal(es)</i>	Comprensión e integración de ideas, competencia digital, competencia intercultural
<i>ODS</i>	Educación de calidad
<i>Materiales/herramientas</i>	Mentimeter, Instagram, Kahoot/Quizz
<i>Nivel</i>	A1
<i>Dinámica</i>	individual
<i>Tiempo/duración</i>	15 minutos
<i>Procedimiento y descripción de la actividad/secuenciación</i>	<p>1. Con la ayuda de Mentimeter se realiza una nube de palabras con todo lo que saben los estudiantes acerca del mundo hispano (comida, deporte, cine, literatura, turismo, etc.). Es importante averiguar qué conocen sobre el mundo hispano antes de iniciar con el estudio del español porque también esto ofrece información sobre sus gustos e intereses. (https://www.menti.com/al8nbh55fumf)</p> <p>2. Los estudiantes responden un quizz/kahoot (https://create.kahoot.it/share/el-mundo-hispano/2928b3ca-ab3d-48b7-b313-53976f722e8f) que contiene imágenes relacionadas con diferentes aspectos culturales hispanos: ciudades conocidas con los lugares emblemáticos (por ejemplo, la Sagrada Familia de Barcelona), actores (por ejemplo, Penélope Cruz, Antonio Banderas), escenas de películas/series más vistas por los jóvenes (por ejemplo, Casa de papel, Elitè), letra de canciones (Shakira, Maluma, David Bisbal), comida (paella, sangría, guacamole, tacos, etc.), bailes (flamenco, pasodoble, etc.), etc. Ellos tienen que asociar la imagen con la palabra adecuada. Esta actividad pretende averiguar si los aprendices realmente conocen y comprenden ciertos elementos culturales, si saben asociarlos con imágenes o simplemente los desconocen. Al final se realiza una discusión y se explican las palabras visionadas. Esta parte se puede hacer también en rumano ya que los estudiantes están al inicio del curso, son principiantes y el objetivo principal no es trabajar la lengua sino adentrarse en el mundo hispano y conocer algo de su cultura.</p> <p>3. Para asegurarse de que han comprendido y para fijar mejor la información, se puede hacer una actividad extra para agrupar las palabras anteriormente encontradas en grupos: comida, ciudades, bailes, etc. Esta vez ya no tendrán imágenes a su disposición, solamente las palabras. Para esto se utiliza Instagram. En historias, el docente publica las categorías: comida, ciudades conocidas, bailes, series/películas, objetivos turísticos, etc. Cada estudiante responde las historias con las palabras que entran en esa categoría usando un # (por ejemplo, #paella #guacamole (comida), #casadepapel (series), etc.). El # permite que el alumnado pueda ver otras publicaciones que tengan el mismo # y de esta forma tener refuerzo visual. Esta actividad</p>

	se hace solamente si se observa que los estudiantes no han interiorizado muy bien la información o si la mayoría no conoce muchas cosas sobre el mundo hispano.
<i>Evaluación</i>	observación
<i>Solucionario</i>	Ejemplo nube de palabras (Anexo 26): https://drive.google.com/file/d/1iC4tCx9wGWCXru6ETwzwlElwj-y4keXR/view?usp=sharing
<i>Recomendaciones</i>	Actividad recomendada para el inicio del curso.
<i>Otras posibilidades</i>	Las actividades se pueden hacer también con recursos analógicos (fotos, palabras escritas en pósters, etc.).

Tabla 61. Actividad “Me llamo María, ¿y tú?”

<i>Objetivos y contenidos (léxico, gramatical, funcional, sociocultural)</i>	<ul style="list-style-type: none"> conocer los gestos y las expresiones que utilizan los españoles para saludar y presentarse identificar diferencias de comportamiento o de actitud con respecto a la manera de saludar y presentarse en España realizar una infografía con información básica sobre la manera de saludar y presentarse en España y Rumanía fomentar la curiosidad y el interés por la cultura hispana propiciar la cooperación y el intercambio de ideas y conocimientos entre los estudiantes desarrollar la creatividad
<i>Destrezas</i>	Comprensión auditiva, expresión escrita
<i>Competencia(s) transversal(es)</i>	Comprensión e integración de ideas, aplicación y pensamiento práctico, comunicación efectiva, competencia digital
<i>ODS</i>	Educación de calidad
<i>Materiales/herramientas</i>	Internet, móvil, Youtube, Edpuzzle, Mentimeter, Canva
<i>Nivel</i>	A1
<i>Dinámica</i>	Individual y grupal
<i>Tiempo/duración</i>	15 minutos
<i>Procedimiento y descripción de la actividad/ secuenciación</i>	<ol style="list-style-type: none"> Se utiliza un vídeo de Youtube para enseñarles a los estudiantes cómo se saludan los españoles, qué gestos y qué expresiones utilizan y cómo se presentan. Posibles vídeos. https://www.youtube.com/watch?v=hJKKUK_NvUI https://www.youtube.com/watch?v=DYNcCve0GzM Se puede usar Edpuzzle para que el vídeo sea interactivo y el estudiantado responda a diferentes preguntas de comprensión auditiva. Se reflexiona sobre el comportamiento de los rumanos y se hace una lista de expresiones que se utilizan en diferentes situaciones en ambas culturas (saludos por la mañana/tarde/noche, expresiones para presentar a alguien, para responder a una presentación, despedidas). Se usan unas imágenes que representan diferentes gestos (dar un beso, dar la mano, dar un abrazo, saludar con la mano, etc.) y los estudiantes deben decidir a quién saludan de esa forma. Las imágenes se pueden simplemente proyectar o se puede usar Mentimeter y los estudiantes añaden sus propias respuestas. De esta forma se observa qué similitudes y diferencias hay entre los estudiantes de diferentes culturas (si existen). Actividad en grupos de 3 estudiantes (se puede realizar en casa): Pensar y escribir 4 buenas prácticas para saludar y presentarse para un español que viene a Rumanía y otras para un rumano que se va a España (¿Qué deberían saber?) Se puede diseñar una infografía con Canva. En clase se comparte la información y se hace una reflexión final.
<i>Evaluación</i>	Observación, <i>feedback</i> para la última actividad
<i>Solucionario</i>	Ejemplo infografía buenas prácticas para saludar y presentarse (Anexo 27): https://drive.google.com/file/d/1L9KGv8YmTCTNyKFOkbrpnN9UNoLNw1Wk/view?usp=sharing
<i>Recomendaciones</i>	Se aconseja usar más imágenes en la infografía dado el nivel inicial que tienen los estudiantes. De esta forma se evita que el alumnado utilice mucho Google Translate.
<i>Otras posibilidades</i>	Se pueden usar vídeos de las redes sociales. La idea es que sean auténticos y que los estudiantes conozcan y entiendan las diferencias culturales.

Tabla 62. Actividad “Fíjate bien y descubre”

<i>Objetivos y contenidos (léxico, gramatical, funcional, sociocultural)</i>	<ul style="list-style-type: none"> expresar la opinión ser capaz de describir personas refiriéndose a sus características físicas practicar los colores, los adjetivos de descripción, la ropa
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> • usar los verbos <i>tener</i> y <i>ser</i> en oraciones cortas • observar los detalles de una persona • fomentar la concentración • conocerse unos a otros
<i>Destrezas</i>	Expresión oral
<i>Competencia(s) transversal(es)</i>	Comunicación efectiva, competencia emocional
<i>ODS</i>	Educación de calidad
<i>Materiales/herramientas</i>	Recursos humanos (los estudiantes)
<i>Nivel</i>	A1
<i>Dinámica</i>	Individual y por pareja
<i>Tiempo/duración</i>	10 minutos
<i>Procedimiento y descripción de la actividad/secuenciación</i>	<p>1. Todos los discentes se sientan en círculo. Para iniciar la actividad se eligen dos voluntarios que se sientan en el medio, uno frente al otro. Tienen 40 segundos para observarse con atención.</p> <p>2. Después, sentados de espaldas, cada uno tiene que describir al otro y ofrecer información detallada sobre el pelo, los ojos, la altura, la ropa, el color, etc. El que ofrece más detalles, gana. Es importante que todos sean correctos. Esta actividad, además de practicar el vocabulario, ayuda mucho a que los estudiantes se conozcan. Los demás compañeros observan y escuchan con atención para evaluar las respuestas y Durante todo este tiempo, los demás observan y escuchan con atención a sus compañeros y al final designan al ganador.</p>
<i>Evaluación</i>	Observación, coevaluación
<i>Solucionario</i>	Actividad oral
<i>Recomendaciones</i>	Con grupos numerosos, se recomienda hacer la actividad fuera del aula o en aulas grandes. Se necesita prestar atención a la explicación de las reglas, así como ofrecer ejemplos. Si el tiempo lo permite y si hay estudiantes que quieran hacer dos veces esta actividad, se les puede dejar. A los que tienen problemas de autoestima, esta actividad les suele ayudar mucho, puesto que les anima escuchar cosas buenas sobre ellos mismos.
<i>Otras posibilidades</i>	Se les puede pedir que expresen también su opinión sobre el otro, cómo les parece de carácter. De esta forma, obtienen más información sobre la forma en la que son percibidos por los demás.

Tabla 63. Actividad “Mi rutina de hoy”

<i>Objetivos y contenidos (léxico, gramatical, funcional, sociocultural)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • practicar la rutina diaria • trabajar los verbos en presente de indicativo • hablar de la propia vida cotidiana • despertar el interés y la motivación
<i>Destrezas</i>	Expresión escrita
<i>Competencia(s) transversal(es)</i>	Comunicación efectiva, aplicación y pensamiento práctico, competencia digital, competencia emocional
<i>ODS</i>	Educación de calidad
<i>Materiales/herramientas</i>	Internet, móvil, Teams
<i>Nivel</i>	A1+
<i>Dinámica</i>	individual
<i>Tiempo/duración</i>	10 minutos
<i>Procedimiento y descripción de la actividad/secuenciación</i>	<p>1. Primero se presenta una pequeña historia/narración: <i>Hoy es jueves, tenemos clase de español. El docente llega al aula y se encuentra solo con 5 estudiantes. El tema que quiere trabajar hoy es la rutina diaria, pero no quiere hacerlo con cinco estudiantes. Se pregunta: ¿Dónde estarán los demás? Vamos a averiguar su rutina de hoy.</i></p> <p>2. Después, se eligen cinco voluntarios que quieran ser “los cinco estudiantes que están en clase”. Ellos harán la siguiente actividad en el aula. Los demás se conectarán desde el móvil suponiendo que están en casa o en cualquier otro lugar, incluso se pueden salir del aula.</p> <p>3. Se abre una discusión en Teams. Allí el alumnado encontrará un vídeo grabado de 40 segundos del docente presentando su rutina de hoy. Al final del vídeo, el docente lanza la pregunta <i>¿Cuál es vuestra rutina de hoy? ¿Y los demás por qué no estáis en clase? Espero que seáis convincentes.</i></p> <p>4. “Los 5 estudiantes que están en clase” presentan su rutina diaria en clase mientras que los demás se ponen en un rincón del aula o salen al pasillo/patio para escribirle un mensaje al docente. Deben presentar su rutina diaria en algunas líneas intentando ser muy convincentes del por qué no han llegado al curso. Se menciona que el vocabulario necesario se ha trabajado antes.</p>
<i>Evaluación</i>	<i>Feedback</i> de las presentaciones

<i>Solucionario</i>	Ejemplo mensaje (Anexo 28): https://drive.google.com/file/d/1ZN-fi8SB8wigSNk-gPKW2T_GmLnfy6Hy/view?usp=sharing
<i>Recomendaciones</i>	<p>Se recomienda haber introducido con anterioridad la aplicación Teams para esta actividad para que tengan ya instalada la aplicación en sus móviles. Para acceder al canal y hacer la grabación, simplemente entrarán en el grupo o se les puede dar un código QR para conectarse.</p> <p>Se recomienda usar esta aplicación ya que docente puede ofrecer <i>feedback</i> oral o por escrito para cada vídeo y este puede ser privado.</p> <p>Esta actividad puede ser una de calentamiento para repasar la rutina diaria y para despertar el interés de los estudiantes. Asimismo, se recomienda explicar muy bien las instrucciones.</p>
<i>Otras posibilidades</i>	Se pueden usar las redes sociales para subir los vídeos grabados (TikTok, Instagram, Facebook), pero en este caso se les debe explicar que el vídeo será público una vez subido, ya que suele ser un factor importante para ellos.

Tabla 64. Actividad “Mi outfit of the day”

<i>Objetivos y contenidos (léxico, gramatical, funcional, sociocultural)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • practicar el léxico de la ropa y los complementos • trabajar los verbos en presente de indicativo • fomentar la motivación y el interés • realizar un texto breve y sencillo respetando unas instrucciones
<i>Destrezas</i>	Expresión escrita, comprensión lectora, expresión e interacción orales
<i>Competencia(s) transversal(es)</i>	Comunicación efectiva, aplicación y pensamiento práctico, competencia digital, competencia emocional
<i>ODS</i>	Educación de calidad
<i>Materiales/herramientas</i>	Internet, móvil, páginas web de marcas españolas
<i>Nivel</i>	A1+
<i>Dinámica</i>	individual
<i>Tiempo/duración</i>	15 minutos
<i>Procedimiento y descripción de la actividad/secuenciación</i>	<p>1. A los estudiantes se les presenta el siguiente texto: <i>Me llamo Laura/Juan y tengo 23 años. Soy alta/o y delgada/o y tengo el pelo rubio. Mis colores favoritos son negro, azul y rojo. Me gusta el deporte y salir de fiesta los fines de semana. Este domingo tengo cita con un viejo amigo, vamos al cine. No sé qué ponerme/comprarme, ¿me ayudas? Ah, tengo un problema. Mi presupuesto es de 50 euros.</i></p> <p>2. Los estudiantes deben entrar en la página web de alguna marca española (Stradivarius, Mango, Sfera, Bershka, etc.) y buscar ropa para Laura/Juan (pueden elegir si quieren buscar ropa de hombre o mujer). Ojo: tienen que buscar ropa y complementos (<i>outfit</i> completo) que se adapten a sus gustos. El objetivo principal es que los estudiantes tengan acceso al vocabulario auténtico.</p> <p>3. Presentar la propuesta por escrito y el recibo (hacer una captura de pantalla de la cesta o fotos de las prendas) para asegurarse de que hayan seguido las instrucciones. Las propuestas se pueden leer en clase.</p>
<i>Evaluación</i>	<i>Feedback</i> de las propuestas
<i>Solucionario</i>	Posible respuesta: Para Laura tengo un vestido rojo y largo con un cinturón negro, unas zapatillas de tacón. Como complementos, tengo un collar, una pulsera de acero y un bolso pequeño. Cuestan 48,5 euros porque tienen descuento.
<i>Recomendaciones</i>	Esta actividad puede ser de calentamiento para captar la atención y el interés del estudiantado. Igualmente puede ser una manera de conocerlos, de averiguar sus gustos y preferencias. Se recomienda prestar atención a lo que dicen puesto que para ellos es un tema de interés bastante importante. Se sienten escuchados y se crean relaciones positivas con el docente.
<i>Otras posibilidades</i>	Esta actividad se puede hacer como deber. Se les pide a los estudiantes que vayan a una tienda física, elegir un <i>outfit</i> completo que siga las instrucciones y hacer una foto para mostrarla en clase. En este caso, no se tendrá acceso al vocabulario auténtico ya que los estudiantes no están en un contexto de inmersión, pero sí puede servir para practicar el vocabulario de la ropa y fomentar su motivación.

Tabla 65. Actividad “Sobre el tiempo y los tiempos de hoy”

<i>Objetivos y contenidos (léxico, gramatical, funcional, sociocultural)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • practicar el léxico del tiempo • trabajar los pasados del indicativo • fomentar la creatividad y la motivación • entender una noticia y traducirla al español • realizar un discurso oral breve, en un lenguaje sencillo
<i>Destrezas</i>	Expresión oral, comprensión auditiva, mediación
<i>Competencia(s) transversal(es)</i>	Comunicación efectiva, aplicación y pensamiento práctico, competencia digital, competencia emocional
<i>ODS</i>	Educación de calidad
<i>Materiales/herramientas</i>	Móvil, internet, Youtube
<i>Nivel</i>	A1+/A2
<i>Dinámica</i>	individual
<i>Tiempo/duración</i>	10 minutos (discusión en clase)
<i>Procedimiento y descripción de la actividad/ secuenciación</i>	<i>Nuestro canal de noticias:</i> Se crea un canal privado en Youtube donde los estudiantes tendrán que subir un vídeo presentando el tiempo (¿Qué tiempo hace en tu ciudad?) y una noticia interesante/divertida de actualidad (¿Qué? ¿Quién? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿Por qué?). El vídeo no debe tener más de 2 minutos. La actividad se realiza en casa y en clase se escuchan algunas noticias y se comentan. El alumnado puede usar su creatividad para la realización del vídeo: puede usar la <i>pantalla verde</i> para mostrar el mapa o imágenes relacionadas con la noticia, puede vestirse en función del tiempo que hace (de esta forma se aporta un refuerzo visual y se asegura la comprensión), etc.
<i>Evaluación</i>	Evaluación de los vídeos
<i>Solucionario</i>	Ejemplo sobre la presentación del tiempo: https://www.youtube.com/watch?v=tr2GZOeennk
<i>Recomendaciones</i>	Se recomienda que el canal sea privado. Se les pregunta a los estudiantes antes si quieren mostrar su vídeo en clase ya que existe la posibilidad que algunos no se sientan cómodos. Si hay alumnos que no quieren grabar sus caras pueden grabar solamente su voz, es importante ofrecer posibilidades que se adapten a las necesidades de cada uno.
<i>Otras posibilidades</i>	Los vídeos se pueden subir a cualquier otra plataforma que tenga el grupo.

Tabla 66. Actividad “El día a día de los españoles y los rumanos”

<i>Objetivos y contenidos (léxico, gramatical, funcional, sociocultural)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • practicar el léxico de la rutina diaria • trabajar los verbos en presente de indicativo • conocer la rutina diaria de los españoles • realizar comparaciones entre las dos rutinas (española y rumanas) • comprender un artículo de periódico y analizar su estructura • escribir un artículo de periódico breve en un lenguaje sencillo • fomentar el trabajo colaborativo y la motivación
<i>Destrezas</i>	Expresión escrita, comprensión lectora, expresión e interacción oral
<i>Competencia(s) transversal(es)</i>	Trabajo en equipo, comunicación efectiva, aplicación y pensamiento práctico, competencia digital, competencia emocional, competencia intercultural
<i>ODS</i>	Educación de calidad
<i>Materiales/herramientas</i>	Internet, móvil, LearningApps, Miro
<i>Nivel</i>	A1+/A2
<i>Dinámica</i>	Individual y grupal
<i>Tiempo/duración</i>	30 minutos
<i>Procedimiento y descripción de la actividad/ secuenciación</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leer el artículo en clase: https://www.huffingtonpost.es/2017/04/06/a-que-hora-nos-acostamos-a-22028744/ Responder unas preguntas de comprensión lectora usando LearningApps. https://learningapps.org/display?v=pvy3qo85t23 2. Hacer una reflexión en clase sobre las diferencias entre la rutina de los españoles y la de los rumanos. Para esto se utiliza la herramienta Miro y de manera interactiva todos aportan sus ideas. El objetivo es que queden muy claras las similitudes y las diferencias. 3. Actividad en grupos de 3 personas: Los estudiantes deben imaginar que son periodistas y escribir un artículo de periódico breve comparando los dos países: deben pensar en un título atractivo y escribir sobre la rutina de los jóvenes españoles vs. rumanos. El artículo leído previamente les puede servir como modelo, pero también pueden buscar más información por internet.

	4. Distribución de los roles: un estudiante va y pregunta a sus compañeros sobre su rutina diaria (para tener una fuente fiable) y apunta toda la información, y los otros dos se documentan por internet. Después, entre los tres preparan el artículo que no debe tener más de 20 líneas.
<i>Evaluación</i>	Evaluación de los artículos
<i>Solucionario</i>	Respuestas correctas punto 1: 1-V, 2-7-8 de la mañana, 3-V, 4-F, 5-pasan el tiempo en las terrazas charlando y tomando algo. Ejemplos artículos de periódico (Anexo 29): https://drive.google.com/drive/folders/1baPJTN1txYr5LRbpwxE55M5uwokdt_XB?usp=sharing
<i>Recomendaciones</i>	Se recomienda que el docente explique muy bien las instrucciones para evitar que los estudiantes copien la información de otras fuentes. Se les debe explicar que el lenguaje utilizado debe ser sencillo, claro, utilizando el vocabulario estudiado. Se les permite usar diccionarios o traductores automáticos, pero no la técnica corta-pegar. Se recomienda también dejarles ser creativos, que usen cualquier herramienta digital para la creación del artículo (Canva, Word, etc.).
<i>Otras posibilidades</i>	Los textos se pueden escribir en soporte papel o digital y se pueden subir en una plataforma para que el docente tenga acceso a ellos. Se pueden enviar a los alumnos como ejercicio de lectura.

Tabla 67. Actividad “¿Piso, apartamento, chalé?”

<i>Objetivos y contenidos (léxico, gramatical, funcional, sociocultural)</i>	<ul style="list-style-type: none"> trabajar el léxico relacionado con las viviendas reflexionar sobre las diferencias en cuanto a las viviendas de España/Rumanía buscar información concreta en una página web de alquileres fomentar la curiosidad y la motivación
<i>Destrezas</i>	Comprensión auditiva y lectora, expresión oral y escrita
<i>Competencia(s) transversal(es)</i>	Comunicación efectiva, comprensión e integración de ideas, trabajo en equipo, competencia digital, competencia intercultural
<i>ODS</i>	Educación de calidad
<i>Materiales/herramientas</i>	Internet, móvil, Youtube, Idealista, Tik Tok
<i>Nivel</i>	A1+
<i>Dinámica</i>	Individual y en pareja
<i>Tiempo/duración</i>	30 minutos
<i>Procedimiento y descripción de la actividad/secuenciación</i>	<p>1. <i>¿Qué tipos de viviendas hay en tu país?:</i> Cada estudiante debe traer una foto de una vivienda de Rumanía, puede ser de cualquier tipo: casas tradicionales antiguas, casas modernas, edificios de apartamentos, adosados, villas, etc. En clase se discute sobre cómo se denomina cada tipo de vivienda en español, dónde se encuentran, qué características tienen y qué ventajas ofrecen.</p> <p>2. Los estudiantes ven un vídeo/fotos sobre las viviendas en España: apartamentos, pisos tradicionales del centro histórico, casas de pueblos, chalés, etc. El objetivo es entender las diferencias entre las viviendas y la diferente terminología.</p> <p>3. Se visualiza un vídeo de TikTok: @linaestadeviaje <i>Costumbres de España que como latina me parecían raras</i>. En este vídeo una chica latina que ahora vive en España presenta algunas costumbres de los españoles relacionadas con la casa que a ella le parecen raras, por ejemplo, que las persianas van por fuera y son metálicas, que no se usan los zapatos dentro de la casa, que existe un bidé en el baño, que la luz del baño se maneja desde fuera, etc. Después de verse el vídeo, se discuten en clase estas costumbres para averiguar si a los estudiantes rumanos también les parecen raras o no. De esta forma, se establecen similitudes y diferencias entre las dos culturas y se trabaja la competencia intercultural.</p> <p>4. <i>Tú compañero y tú, estudiantes en España:</i> los estudiantes trabajan en parejas. Historia: <i>Imaginad que os vais a Valencia para estudiar durante un semestre. El problema es que tenéis que encontrar una casa/un piso para vivir durante 5 meses lo más pronto posible. Tenéis un presupuesto de 700 euros/mes. Entrad en https://www.idealista.com y buscad un piso/una casa en alquiler. Después de encontrar, haced una lista de las cosas que os parezcan raras de esa casa/ese piso.</i> El objetivo es que el alumnado aprenda a buscar en una página web de alquileres, ver fotos de viviendas típicas españolas y reflexionar sobre las diferencias culturales.</p>
<i>Evaluación</i>	Observación
<i>Solucionario</i>	Posible respuesta para el punto 3: las costumbres de los españoles son bastante similares a la de los rumanos. Una cosa rara es el bidé y las persianas. Posible respuesta para el punto 4: Me parece raro que aceptan personas LGBT y mascotas, en Rumanía no es muy común. El alquiler es bastante barato comparado con Cluj-Napoca. El salón no cuenta como dormitorio, aquí en Cluj-Napoca, sí. Los pisos no tienen alfombras, es muy raro. Aquí en Rumanía tenemos alfombras en todas las habitaciones.

<i>Recomendaciones</i>	Para la primera actividad, las fotos se pueden colgar en la pared o se pueden subir en un muro colaborativo como es Padlet. Se realiza una exposición. Para la última actividad se recomienda dejarles más tiempo, ya que suele gustarles mucho. Es importante también enseñarles cómo buscar en Idealista, cómo usar los filtros.
<i>Otras posibilidades</i>	En vez de ver un vídeo, se puede leer un texto. Hay muchos manuales que contienen este tipo de texto en la sección de cultura, como, por ejemplo, Espacio Joven de la editorial Edinumen.

Tabla 68. Actividad “Noche de pelis”

<i>Objetivos y contenidos (léxico, gramatical, funcional, sociocultural)</i>	<ul style="list-style-type: none"> trabajar el léxico relacionado con las películas (director, actor/actriz, trama, etc.) reflexionar y establecer aspectos pro y contra de una película realizar una reseña breve usando un lenguaje sencillo y accesible fomentar la creatividad, la motivación y la curiosidad por las películas en español
<i>Destrezas</i>	Comprensión auditiva y lectora, expresión oral y escrita
<i>Competencia(s) transversal(es)</i>	Comprensión e integración de ideas, aplicación y pensamiento práctico, trabajo en equipo, competencia digital, competencia intercultural
<i>ODS</i>	Educación de calidad
<i>Materiales/herramientas</i>	Internet, herramientas para crear el cartel/póster
<i>Nivel</i>	A2
<i>Dinámica</i>	Individual/pareja/grupo
<i>Tiempo/duración</i>	Se les ofrece una semana para ver una película y realizar el cartel de presentación.
<i>Procedimiento y descripción de la actividad/secuenciación</i>	<ol style="list-style-type: none"> Los estudiantes ven una película en español en sus casas. Previamente, el docente les puede hacer recomendaciones, darles una lista con los actores y directores más conocidos, etc. En función de sus preferencias y de cómo quieran trabajar después, pueden elegir ver la película solos o con otro(s) compañero(s). Si quieren verla acompañados, podrán organizar una noche de peli en su casa o simplemente ver la misma película y comentarla después. Preparar un cartel de la película que hayan visto. Deben incluir el nombre de la película, del director y de los protagonistas, la duración, el tipo de película y 3 palabras clave relacionadas con la trama, y una imagen representativa. El objetivo es que sea lo más atractivo posible. Después, tienen que hacer una reseña breve mencionando qué pasa en la película, qué les ha gustado y qué no. La reseña puede ser una grabación (máx. 2 minutos) o un texto escrito (máx. 15 líneas), en función de las preferencias de los estudiantes. Todos los carteles se reúnen en un póster de manera que los estudiantes puedan tener una lista de recomendaciones de películas en español. Se accederá a las reseñas por medio de un código QR.
<i>Evaluación</i>	Evaluación de los carteles y reseñas
<i>Solucionario</i>	Ejemplos de carteles (Anexo 30): https://drive.google.com/drive/folders/12fAvZCQjxX05BxbmK6EQPeQtCMZPO9Zy?usp=sharing
<i>Recomendaciones</i>	Se recomienda desarrollar toda la actividad en casa ya que necesita creatividad y tiempo. Sin embargo, la presentación de los carteles se puede llevar a cabo en el aula para fomentar la curiosidad por las películas.
<i>Otras posibilidades</i>	Existe la posibilidad de ver una película en clase y en grupos realizar el cartel. De esta manera, después se comparten las opiniones y se puede fomentar el debate. El cartel más creativo y completo puede ser el ganador (tipo concurso de carteles).

Tabla 69. Actividad “La bio de mi compañero/a”

<i>Objetivos y contenidos (léxico, gramatical, funcional, sociocultural)</i>	<ul style="list-style-type: none"> practicar el pretérito indefinido de indicativo escribir la biografía de un compañero usando un lenguaje sencillo y claro preguntar al compañero aspectos concretos en pasado estimular la creatividad y la motivación mediante el dibujo fomentar la reflexión y la curiosidad por el otro
<i>Destrezas</i>	Expresión escrita e interacción oral

<i>Competencia(s) transversal(es)</i>	Comunicación efectiva, comprensión e integración, competencia emocional
<i>ODS</i>	Educación de calidad
<i>Materiales/herramientas</i>	Hoja de papel
<i>Nivel</i>	A2
<i>Dinámica</i>	individual
<i>Tiempo/duración</i>	20 minutos
<i>Procedimiento y descripción de la actividad/secuenciación</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se les pide a los estudiantes que en una hoja dibujen y anoten fechas, lugares, momentos, eventos, palabras relevantes de su biografía. Pueden ser lo más creativos posible. 2. Cada estudiante intercambia su hoja con un compañero. 3. Cada estudiante tiene que descifrar el dibujo y escribir/imaginar la biografía de su compañero usando el pretérito indefinido de indicativo. Si no logra descifrar algún elemento, puede preguntar (¿Qué hiciste en 2008? ¿A dónde fuiste el verano pasado? etc.) 4. Los estudiantes intercambian los textos y se coevalúan.
<i>Evaluación</i>	Coevaluación
<i>Solucionario</i>	Ejemplo (Anexo 31): https://drive.google.com/file/d/1jKupKUnX0_DsGohdcFpnNJDT1m1QCoLY/view?usp=sharing
<i>Recomendaciones</i>	Se recomienda dejar muy claro el tiempo para realizar la actividad. El estudiantado acostumbra a perder demasiado tiempo con los dibujos, sin embargo, el objetivo principal no es que los dibujos sean obras de arte. Asimismo, la etapa de la coevaluación es muy importante para que la actividad tenga sentido realmente.
<i>Otras posibilidades</i>	Si la actividad se hace en línea, los dibujos se pueden hacer con cualquier aplicación o herramienta, como Paint, por ejemplo.

Tabla 70. Actividad “Soy un influencer sano”

<i>Objetivos y contenidos (léxico, gramatical, funcional, sociocultural)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Practicar las perífrasis de obligación o necesidad (tener que+infinitivo, deber+infinitivo, etc.) • Practicar el léxico de la comida • Debatir entre la comida rápida y saludable • Conocer restaurantes y comidas españolas • Hacer una recomendación de restaurante • Establecer los beneficios de llevar una vida saludable • Fomentar la curiosidad y el interés por la comida saludable
<i>Destrezas</i>	Comprensión lectora, expresión escrita/oral
<i>Competencia(s) transversal(es)</i>	Comunicación efectiva, comprensión e integración, competencia digital, competencia intercultural
<i>ODS</i>	Educación de calidad, salud y bienestar
<i>Materiales/herramientas</i>	Internet, móvil, Velada, Instagram
<i>Nivel</i>	A1
<i>Dinámica</i>	individual
<i>Tiempo/duración</i>	40 minutos
<i>Procedimiento y descripción de la actividad/secuenciación</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los estudiantes reciben un cuestionario para averiguar qué tipo de vida llevan: <i>Dime lo que comes y te diré quién eres</i>. Después, se hace un breve debate o una lluvia de ideas sobre las ventajas y desventajas de comer comida rápida/sana. 2. <i>¿Y si pruebas algo nuevo?</i> Con la ayuda de la app Velada, los estudiantes hacen un “match” gastronómico. Eligen una ciudad de España a donde les gustaría ir, completan su perfil con sus gustos e intereses (ocasión: para ir con amigos, en pareja, para grupos, para ir con padres, etc.; espacio: con terraza, vistas al mar, de barra, de tapas, etc.; productos, ambiente, presupuesto, origen y estilo de cocina, etc.) y la app les hará sugerencias de restaurantes adecuados para ellos. Al final, tienen que elegir uno. El objetivo es doble, por una parte, posibilitar que los estudiantes tengan contacto con recursos y lenguaje auténticos y, por otra parte, apartarlos de los restaurantes de comida rápida y fomentar su curiosidad por una comida más saludable (la app no tiene sugerencias de restaurante de comida rápida). 3. <i>Soy un influencer sano</i>: Los estudiantes eligen el restaurante que más les haya gustado y hacen una publicación en Instagram (puede ser en la cuenta privada del grupo) sobre ese restaurante y la comida de allí. La publicación puede ser un vídeo corto tipo <i>vlog</i> o una mini reseña escrita (imagen y texto). Tienen que hablar del restaurante tipo de comida, de los aspectos pro y contra y al final hacer una recomendación. La idea es insistir en lo saludable, en la idea de cambio de hábitos de comida basándose en la frase <i>Somos lo que comemos</i>.
<i>Evaluación</i>	Observación, <i>feedback</i> de la reseña

<i>Solucionario</i>	Ejemplos de mini reseñas de restaurantes (Anexo 32): https://drive.google.com/drive/folders/1Ninb5XRKJsLm8HGyx17fLpjZ0mbpnmbT?usp=sharing
<i>Recomendaciones</i>	Se recomienda comentar a los estudiantes que instalen la aplicación Velada con antelación para no perder el tiempo en el aula.
<i>Otras posibilidades</i>	-

Tabla 71. Actividad “Nos vamos de Erasmus”

<i>Objetivos y contenidos (léxico, gramatical, funcional, sociocultural)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • ser capaz de presentar a alguien • saber pedir información básica: nombre y apellidos, nacionalidad, profesión, edad, etc. • realizar un currículum vitae • facilitar la comprensión de la importancia de las becas Erasmus
<i>Destrezas</i>	Comprensión lectora y auditiva, expresión e interacción oral, expresión escrita
<i>Competencia(s) transversal(es)</i>	Comunicación efectiva, comprensión e integración, competencia digital
<i>ODS</i>	Educación de calidad
<i>Materiales/herramientas</i>	Vídeo/texto, hoja de papel, Europass
<i>Nivel</i>	A2
<i>Dinámica</i>	pareja
<i>Tiempo/duración</i>	40 minutos
<i>Procedimiento y descripción de la actividad/ secuenciación</i>	<p>1. <i>Conociendo Erasmus</i>: se hace una actividad para averiguar más información sobre las becas Erasmus. Se puede invitar a un estudiante que se haya ido de Erasmus para dar una plática o se puede ver un vídeo o leer un artículo. Al final de la actividad los estudiantes averiguan qué son las becas Erasmus, qué se necesita para poder irse, por cuánto tiempo se pueden ir, cuánto dinero se necesita, etc.</p> <p>2. Actividad en pareja: cada estudiante recibe una hoja que tiene que rellenar con información sobre su pareja: información personal (nombre y apellidos, edad, profesión, procedencia), experiencia laboral (si trabaja o ha trabajado, voluntariado), educación y formación (estudios), capacidades y competencias personales (competencias digitales, lingüísticas, personalidad, etc.), contacto (número de teléfono, correo electrónico). Para poder rellenar esta hoja, los estudiantes se hacen preguntas unos a otros como en una entrevista.</p> <p>3. Realizar un CV: los estudiantes escriben un CV Europass del compañero en base a la información averiguada.</p>
<i>Evaluación</i>	Coevaluación del CV
<i>Solucionario</i>	Ejemplo de CV de un estudiante: https://drive.google.com/drive/folders/1eTiqds7c9EwMXz0BcV3EVGk_WU5UPuwK?usp=sharing
<i>Recomendaciones</i>	Se recomienda ofrecerles un modelo de CV, analizarlo detenidamente y darles mucha información acerca de lo que pueden añadir. Las explicaciones son muy importantes en esta actividad ya que es posible que los estudiantes no hayan hecho un CV tampoco en su L1, por lo que tendrán dificultades en realizarlo. Además, el trabajo en pareja se considera muy importante ya que ayuda en la comunicación y en una mayor comprensión de la información.
<i>Otras posibilidades</i>	Se puede imaginar una situación de empleo, entrevistador-entrevistado, y ya habría también un diálogo a base del CV presentado. Así, todo se presenta en contexto significativo.

6.4.4. Solucionario

Tal y como se ha visto, cada actividad propuesta tiene un solucionario incluido en su plantilla de presentación. Este recoge las soluciones y respuestas a las actividades o los ejercicios planteados. Cuando ha sido posible, se han mostrado también ejemplos de respuestas del alumnado. Para ello, se les ha pedido permiso para mostrar sus trabajos por medio de una solicitud de aprobación (véase Anexo 33). Por la variedad de los formatos de los productos realizados en las actividades, estos se han recogido en el Drive personal.

7. Proyecto formativo: Influentes en E/LE

7.1. Cuestionario de *feedback*

Para evaluar la propuesta formativa, a los asistentes se les distribuye un cuestionario de *feedback* que contiene tres preguntas de respuesta abierta (véase Anexo 34):

- Aspectos positivos de las entrevistas
- Aspectos a mejorar
- ¿Qué estrategias ha aprendido y podrá aplicar en clase?

Igualmente, se les pregunta si quieren obtener un certificado de asistencia. Los que responden positivamente tienen que mencionar el nombre y los apellidos tal y como quieren que aparezcan en el certificado y el correo electrónico para enviárselo.

7.2. Descripción del proyecto

Influentes en E/LE es un proyecto que surge como resultado de la investigación realizada en secundaria superior y en la enseñanza universitaria. Está pensado para los docentes y futuros docentes de ELE de Rumanía con la finalidad de responder a sus necesidades y mejorar la enseñanza-aprendizaje del español con ideas innovadoras, útiles y prácticas para el aula. Lo que se pretende es ofrecer ideas y estrategias para el aula, recursos, formación en línea y también fomentar una red de docentes, todo de manera gratuita, rápida y accesible. Se piensa que la reflexión conjunta, el hecho de compartir ideas y de aprender de las experiencias de otras personas investigadoras y docentes puede propiciar la conexión entre la comunidad del profesorado de ELE y de esta manera impulsar la mejora de la enseñanza-aprendizaje de la lengua española en el aula.

El nombre del proyecto está relacionado con la propia realidad actual. *Influente* es una alternativa de la palabra inglesa *influencer* y hace referencia a una “persona con conocimiento, prestigio y presencia en determinados ámbitos en los que sus opiniones pueden influir en el comportamiento de otras muchas personas” (Fundéu, 2019). En este sentido, se considera un nombre atractivo, novedoso y muy adecuado para el formato y para los objetivos de este proyecto.

7.3. Desarrollo

El proyecto se lleva a cabo en colaboración con una profesora y compañera de la Universidad Babeş-Bolyai de Cluj-Napoca (Rumanía), Luminița Felicia Tunsoiu, y con el

apoyo del Departamento de Lenguas y Literaturas Románicas de la Facultad de Letras, durante las dos estancias de investigación realizadas en dicho centro.

El proyecto consiste en entrevistas a docentes y profesionales del mundo de ELE, algunos con una larga trayectoria en la investigación científica. Por lo general, las entrevistas tienen una duración de aproximadamente 30 minutos y las preguntas giran en torno a las siguientes temáticas: la reflexión docente, la tecnología digital, el factor afectivo, el uso de los materiales, las metodologías actuales de enseñanza, el tratamiento del error, pero también se abordan aspectos relacionados con la gestión del aula o la enseñanza de las destrezas lingüísticas. Por consiguiente, responden a los deseos expresado por el profesorado rumano en cuanto a las formaciones a las que les gustaría asistir.

Estas entrevistas favorecieron la organización de dos eventos en línea (el *I Encuentro con Influentes en E/LE*, celebrado entre el 4-8 de abril de 2022, y el *II Encuentro con Influentes en E/LE*, entre el 24-28 de abril de 2023). Para el I Encuentro se contó también con la colaboración del lector MAEC-AECID, Julio Novillo Sánchez de Pedro de la misma universidad.

La novedad es, sin duda, el formato: los eventos se desarrollan durante una semana y cada día se publican entrevistas con profesionales del mundo ELE, dichas entrevistas están disponibles durante 24 horas. Es decir, los asistentes tienen flexibilidad para ver las entrevistas y no tienen que ajustarse a un horario estricto. La asistencia es totalmente gratuita, la inscripción consiste en la creación de una cuenta en la web oficial del proyecto www.influentesenele.com y las entrevistas se pueden ver directamente (en la Figura 10 se puede observar una captura de pantalla de la página principal de la web). Al final del evento los asistentes tienen que rellenar un cuestionario de *feedback* y los que optan por ello, pueden recibir un certificado de asistencia emitido por la Universidad Babeş-Bolyai.

Figura 10. Página principal de la web del proyecto



A los docentes entrevistados se les invitó a través del correo electrónico y responden de manera positiva, con un gran entusiasmo en cuanto a la idea y el formato del proyecto subrayando, sobre todo, el concepto de innovación. Al ser personas conocidas en el ámbito de ELE, su búsqueda y contacto no crean dificultades. A continuación, en la Tabla 72 se recogen los nombres de los participantes de los dos encuentros realizados junto con el centro de procedencia y la temática abordada en la entrevista. Asimismo, en la Figura 11 y Figura 12 se pueden apreciar los carteles de promoción de ambos eventos.

Tabla 72. Profesores participantes en el proyecto Influyentes en E/LE

I Encuentro con Influyentes en E/LE	II Encuentro con Influyentes en E/LE
<ul style="list-style-type: none"> ○ Daniel Cassany (Universitat Pompeu Fabra, Barcelona)- tecnología y aprendizaje cooperativo ○ Susana Pastor Cesteros (Universidad de Alicante)- metodología y nuevas tendencias ○ María Méndez Santos (Universidad de Alicante)- motivación y enseñanza del vocabulario ○ Álvaro Sesmiolo (Editorial Edinumen)- identidad lingüística y motivación ○ Manuela Mena (<i>The Language House</i>)- enseñanza de ELE a niños, gestión del aula ○ Soledad Sánchez Mulas (DICE Salamanca)- educación emocional y enseñanza de ELE a adolescentes 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ángel Huete-García (Universidad de Oxford)- enseñanza del léxico ○ Pilar Valero (Universität Tübingen, Alemania)- enseñanza de la gramática y comunicación intercultural ○ Arantxa Santos Muñoz (Universidad de Dalarna, Suecia)- motivación durante las clases en línea y <i>flipped learning</i> ○ Vicenta González Argüello (Universitat de Barcelona)- reflexión docente y prácticas tutorizadas ○ Françoise Olmo Cazevielle (Universitat Politècnica de València)- aprendizaje-servicio

<ul style="list-style-type: none"> ○ Leticia Santana (Universidad a Distancia de Madrid-UDIMA)- herramientas y estrategias de enseñanza ○ Antoni Nomdedeu-Rull (Universidad Rovira i Virgili, Tarragona)- tratamiento del error y factores del aprendizaje ○ Isabel Gibert (Universidad Rovira i Virgili, Tarragona)- tecnología, evaluación y retroalimentación ○ Sandra Iglesia Martín (Universidad Rovira i Virgili, Tarragona)- motivación y diversidad de niveles ○ Esther Forgas Berdet-profesora jubilada (Universidad Rovira i Virgili, Tarragona)- pragmática ○ Carlos Antonio Moreno Carrero (XJTLU, China)- experiencia docente con estudiantes sinohablantes ○ Daniel Hernández Hernández (<i>Transylvania College</i>, Cluj-Napoca)- recursos para el aula y evaluación ○ Jane Arnold-profesora jubilada (Universidad de Sevilla)- factor afectivo y competencia existencial ○ Begoña Llovet Barquero (TANDEM Escuela Internacional Madrid, FEDELE)- neuroaprendizaje, competencia emocional ○ José Rubio Gómez (Universidad de Valladolid, Universidad Isabel I)- materiales y variedades del español ○ Patricia Sánchez Martín (lectora MAEC-AECID, Universidad de Szeged, Hungría)- recursos y estrategias de enseñanza ○ Edyta Denst-García (Universidad Nazarbayev en Nur-Sultán)- gestión del aula ○ Álvaro Marcos Marcos (lector MAEC-AECID Universidad Nacional Euroasiática L.N. Gumilyov, Kazajistán)- experiencia docente ○ Aizhan Kussainova-Oran (<i>Sin Fronteras</i>, Astaná, Kazajistán)- materiales 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Dolores Barbazán Capeáns (Universidad de Columbia, Nueva York)- herramientas digitales para la creación de materiales y aprendizaje por proyectos ○ Rosa Ana Martín Vegas (Universidad de Salamanca)- estrategias de enseñanza ○ Lismary Castillo Marengo (Universitat Rovira i Virgili)- estrategias e ideas prácticas para el aula ○ José Antonio Moreno Villanueva (Universitat Rovira i Virgili)- herramientas digitales y estrategias para la diversidad de niveles ○ Elena Prieto Pérez (<i>Tu escuela de español</i>)- tecnología y enseñanza en línea ○ Silvia Maria Chireac (Universitat de València)- destreza oral y evaluación ○ Alicia Madrona Cao (Universitat Rovira i Virgili)- interferencias lingüísticas y aprendizaje cooperativo
---	---

Figura 11. Participantes en el I Encuentro con Influentes en E/LE



Figura 12. Participantes en el II Encuentro con Influentes en E/LE



La promoción de los dos eventos se realiza por medio de la página web oficial ya mencionada, la ayuda de los entrevistados que los difunden entre sus estudiantes y compañeros, así como las siguientes redes sociales:

- Facebook: <https://www.facebook.com/profile.php?id=100075935529239>
- Instagram: <https://www.instagram.com/influentesenele/>
- Twitter: <https://twitter.com/InfluentesenELE>

- TikTok: <https://www.tiktok.com/@influentesenele>

Cabe señalar que el proyecto cuenta con la implicación de los estudiantes de la Facultad de Letras (Universidad Babes-Bolyai de Cluj-Napoca). Ellos traducen las entrevistas al rumano y ponen los subtítulos a los vídeos de manera que sean accesibles también para personas interesadas en el proyecto que no sepan español. Es un trabajo totalmente voluntario y se muestran muy entusiasmados en participar. Además, se considera una estrategia muy útil para su proceso de aprendizaje del español.

PARTE 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Esta parte está dedicada a los resultados de la investigación y a su discusión. En el capítulo 8 se presentan los resultados de la investigación realizada en secundaria superior y en la universidad, tanto en lo que se refiere al alumnado como al profesorado rumano. En otros términos, se analizan los resultados de los cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión realizados. Después de presentarlos de manera objetiva, se deja espacio para su discusión e interpretación. El capítulo 9 analiza los resultados recogidos después de la implementación de la guía de buenas prácticas y del proyecto formativo.

8. Resultados de la investigación en secundaria superior y universidad

A continuación, se presenta un análisis de los datos recogidos con la ayuda de los cuestionarios, las entrevistas y los grupos de discusión. Primero, se analizan y se describen los resultados cuantitativa y cualitativamente por bloques y preguntas, y al final, se comenta su alcance. El análisis estadístico se hace con el programa GNU PSPP a través de gráficos y tablas que facilitan entender la información. Por lo general se utilizan porcentajes para la presentación de los datos, pero en el caso de ciertas preguntas, como las de tipo Likert, se calculan la media y la desviación estándar. A fin de encontrar causas y recoger información más exacta, se realizan también correlaciones entre las variables del cuestionario. Al considerar que los cuestionarios y las entrevistas son casi idénticos y que un análisis de este tipo permite observar y contrastar los resultados, se ha optado por analizar los cuestionarios juntos. Además, por motivos cuantitativos, es decir, por la longitud de los cuestionarios y la gran cantidad de datos recaudados, esta estrategia se considera oportuna. En lo que se refiere a los métodos cualitativos, se seleccionan los resultados que más se repiten y se hace un resumen de estos.

8.1. Resultados del profesorado

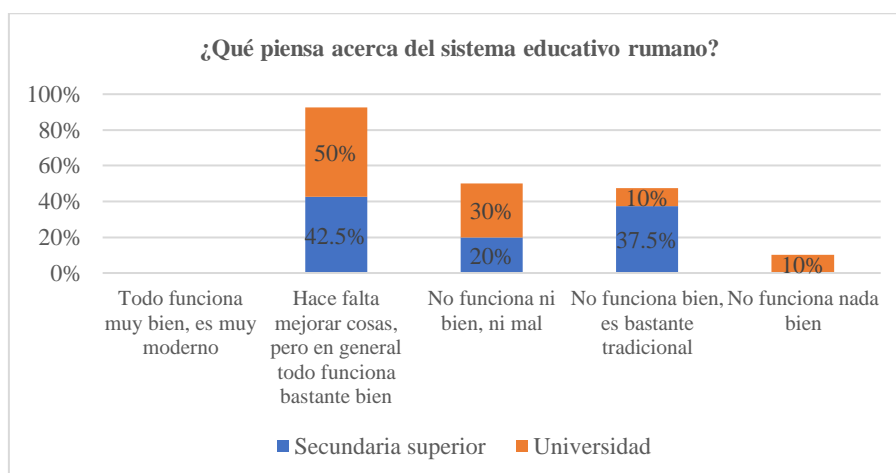
8.1.1. Resultados de la encuesta

Al tener en cuenta que el perfil de la muestra ya se ha presentado en el subcapítulo 5.5., a continuación, se analizan los resultados según las secciones del cuestionario.

8.1.1.1. Aspectos generales sobre el sistema educativo

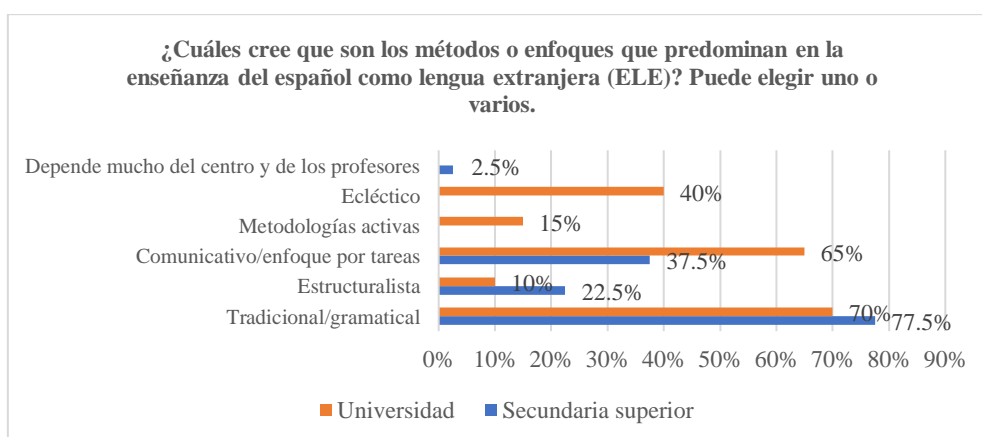
Respecto al sistema educativo rumano, las opiniones de los docentes son diferentes, según se puede observar en el Gráfico 3. Por lo general, estas muestran un carácter más o menos tradicional, que necesita mejoras. Entre los docentes de secundaria superior, 17 consideran que se necesitan mejoras, pero todo funciona bastante bien mientras que 15 se sitúan en el otro extremo, piensan que el sistema no funciona bien por ser bastante tradicional. De todos los docentes, 8 se sitúan en el medio, afirman que la situación no funciona ni bien, ni mal. En la universidad, la situación es un poco diferente, puesto que la mitad de los docentes (n=10) afirman con certeza que se necesitan mejoras, pero las cosas van bastante bien. Los demás 10 docentes tienen opiniones más bien divididas: 6 de ellos se sitúan en el medio, 2 consideran que el sistema educativo no funciona nada bien mientras que otros 2 creen que este no funciona por ser bastante tradicional.

Gráfico 3. Opinión del profesorado acerca del sistema educativo rumano



En la pregunta sobre los métodos o enfoques utilizados para la enseñanza del español en el sistema educativo rumano, los docentes eligen una o varias opciones. En secundaria superior, valoran más el método tradicional (n=31), el comunicativo (n=15) y el estructuralista (n=9). Un docente añade una respuesta personal: “depende mucho del centro y de los profesores”. Por otra parte, los encuestados de las universidades coinciden con los demás en lo que se refiere al método gramatical/tradicional (n=14) y el comunicativo (n=13), pero añaden el ecléctico (n=8) y las metodologías activas (n=3). A juzgar por el Gráfico 4, se observa que el método tradicional/gramatical es el más seleccionado por el profesorado.

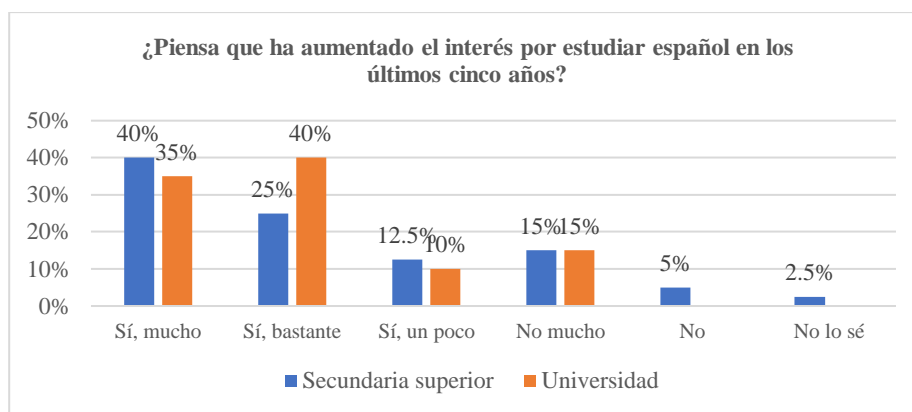
Gráfico 4. Los métodos predominantes en la enseñanza de ELE en Rumanía según el profesorado



Preguntados por el interés del alumnado por estudiar español, los docentes señalan un aumento en los últimos cinco años, tal y como se puede observar en el Gráfico 5. Un 75%

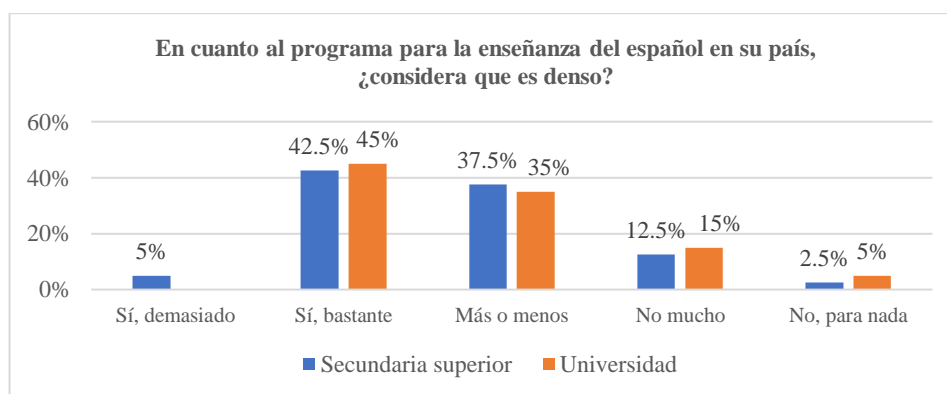
(n=26) del profesorado de secundaria superior piensa que el interés por el español ha crecido bastante o mucho. En la universidad la perspectiva es similar, un mismo porcentaje de 75% (n=15) reconoce este aumento.

Gráfico 5. El aumento del interés por estudiar español en los últimos cinco años según el profesorado



Respecto al programa para la enseñanza del español en Rumanía (véase Gráfico 6), existe un porcentaje idéntico de 80% tanto en secundaria superior (n=32) como en la universidad (n=16) que lo califica de más o menos denso a bastante. En los polos extremos, existen docentes (n=2) que piensan que el programa en secundaria superior es demasiado denso mientras que un docente de cada nivel educativo menciona que no lo es para nada.

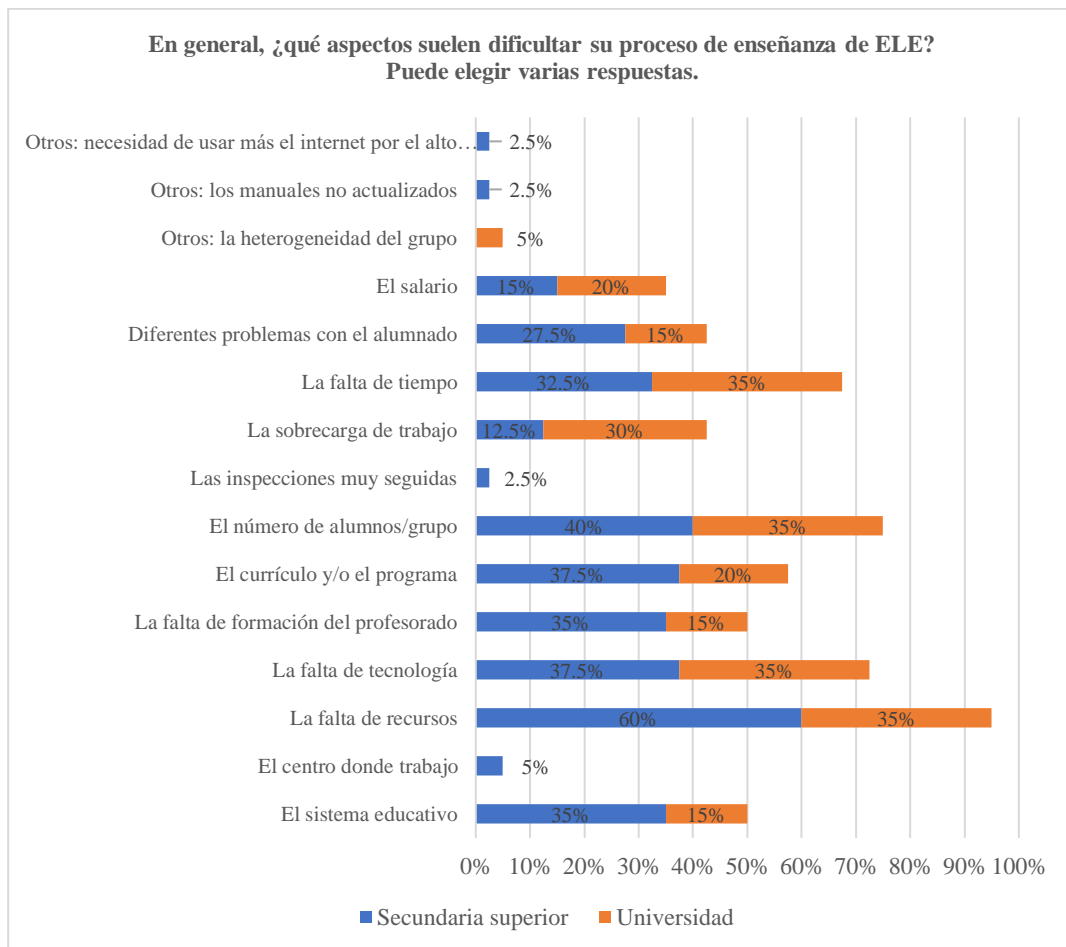
Gráfico 6. Características del programa para la enseñanza del español



En la pregunta sobre los aspectos que más suelen dificultar el proceso de enseñanza del español, los docentes pueden elegir varias opciones. A primera vista, al observar el Gráfico 7, se apunta que las grandes dificultades son la falta de recursos y la existencia de grupos

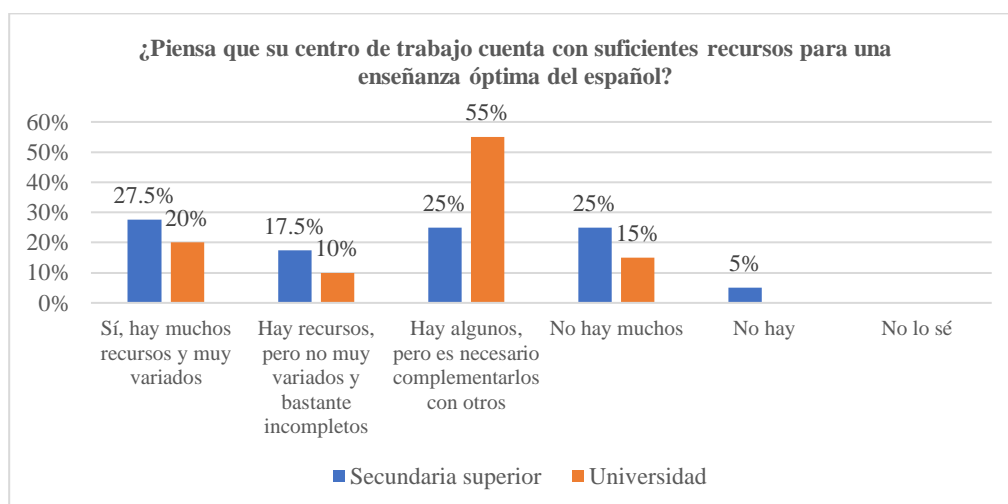
numerosos. No obstante, la situación es diferente en función del nivel educativo. Así pues, en el ámbito de secundaria superior destacan principalmente la falta de recursos (60%, n=24), el número de estudiantes por grupo (40%, n=16), la falta de tecnología (37,5%, n=15), el currículo y/o el programa (37,5%, n=15), el sistema educativo (35%, n=14) o la falta de formación del profesorado (35%, n=14). Muy relevantes resultan las dos opciones añadidas por los propios docentes: los manuales antiguos que todavía siguen en vigor (2,5%, n=1) o la obligación o necesidad de usar recursos solamente de internet ya que los libros son demasiado caros (2,5%, n=1). En la universidad las dificultades suelen ser las mismas, pero difieren mucho el orden y los porcentajes. El profesorado subraya sobre todo aspectos relacionados con la falta de recursos, de tecnología o de tiempo y el número elevado de estudiantes por grupo con un porcentaje de 35% (n=7) para cada opción mencionada. Una persona añade la opción “la heterogeneidad del grupo (alumnos de nivel alto de español junto con los principiantes)”.

Gráfico 7. Aspectos que dificultan el proceso de enseñanza de ELE para el profesorado



La siguiente pregunta señala la situación de los recursos en los centros de enseñanza, según el criterio del profesorado. En este sentido, la situación es bastante diferente, como se puede observar en el Gráfico 8. Con respecto a secundaria superior, las opiniones están muy divididas: un 27,5% (n=11) dice que sus centros sí tienen recursos variados mientras que un 42,5% (n=17) asegura que, a pesar de existir recursos, estos no son suficientes, de ahí que es necesario complementarlos. Un 30% restante (n=12) afirma no disponer de muchos o incluso, no tener en absoluto. Por otro lado, en la universidad, un 65% (n=13) enfatiza en la necesidad de complementar los recursos existentes con otros materiales por no ser suficientes o variados. Asimismo, es verdad que existen centros donde la situación es muy positiva en cuanto a los recursos (20%, n=4), pero también bastante precaria (15%, n=3).

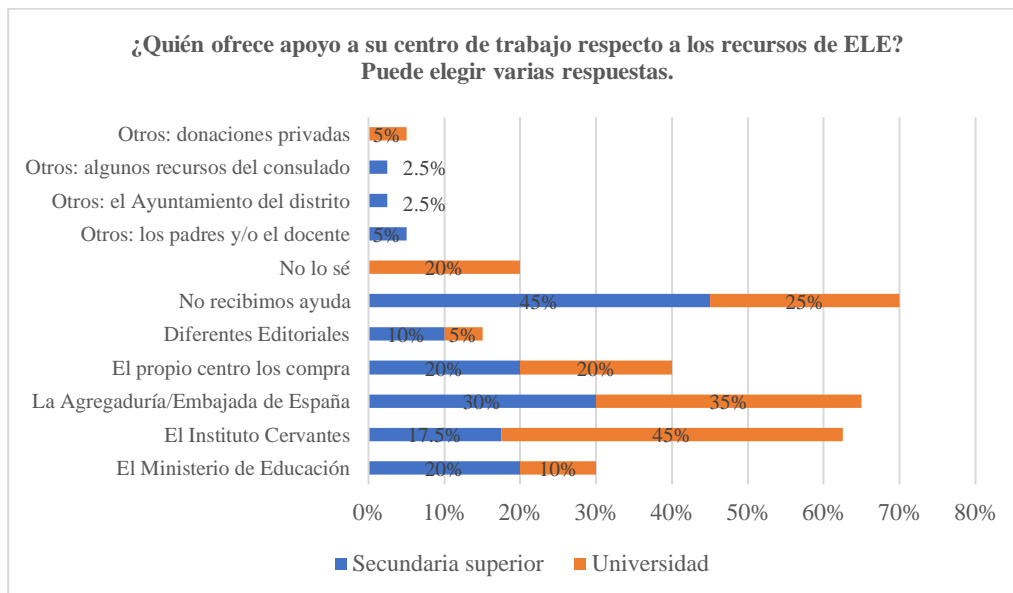
Gráfico 8. Situación de los recursos en los centros donde se enseña el español



En cuanto a las entidades que ofrecen apoyo con recursos de ELE a los centros, existen varias, pero las más destacadas son la Agregaduría/Embajada de España o el Instituto Cervantes, tal y como se aprecia en el Gráfico 9. En secundaria superior, además de las dos entidades ya mencionadas, sobresalen el Ministerio de Educación (20%, n=8) que envía recursos o el propio centro (20%, n=8) que los compra. Con todo esto, cabe subrayar que el mayor porcentaje, un 45% (n=18), es para la opción “no recibimos ayuda”. Algunos docentes añaden otras opciones relativas a las ayudas recibidas: del cónsul honorífico, de los padres que compran los recursos, del mismo docente o del Ayuntamiento del distrito. En la universidad, el apoyo es similar, pero en otros porcentajes: del Instituto Cervantes (45%, n=9), de la Agregaduría/Embajada española (35%, n=7), del mismo centro (20%, n=4) o del Ministerio (10%, n=2). En porcentajes menores aparecen las editoriales o las donaciones privadas (5%,

n=1). Por otra parte, es relevante subrayar que un 25% (n=5) es para la opción “no recibimos ayuda” y un 20% (n=4) contesta “no lo sé”.

Gráfico 9. Entidades que ofrecen ayuda a los centros de enseñanza



8.1.1.2. Formación y perfil del docente

A propósito de la formación, en la Tabla 73 se puede analizar el perfil del profesorado rumano según el lugar de estudio, los últimos estudios alcanzados, la experiencia docente y la formación reglada en ELE. Tal y como se observa, en general la mayoría de los docentes han efectuado sus estudios en Rumanía. Algunos docentes universitarios (n=8) afirman haber estudiado tanto en Rumanía como en España gracias a los intercambios Erasmus.

En cuanto a los últimos estudios alcanzados, se recalca un aspecto relevante y es que en secundaria superior algunos docentes (27,5%, n=11) solamente tienen el grado (sistema Bolonia o anteriores). En el ámbito universitario, unos pocos (15%, n=3) tienen el máster porque son estudiantes de doctorado. Por lo tanto, el perfil formativo es en general alto, ya que todos han cursado estudios universitarios, un requisito para trabajar como docente.

Los años de experiencia en la enseñanza del español varían desde un mínimo de un año o menos y llegan hasta más de 20 años. La situación suele ser bastante similar en ambos niveles educativos. En la enseñanza secundaria, realmente el mayor porcentaje es para la opción “más de 20 años de experiencia” (35%). Si se le suma el porcentaje de los que tienen “16-20 años de experiencia” (10%), se puede afirmar que casi la mitad de los docentes rumanos de ELE tienen más de 15 años de experiencia. En la universidad, un 40% del profesorado cuenta con una

experiencia de más de 16 años. En el otro extremo, se encuentran los docentes con un año de experiencia o menos, exactamente un 10% (n=2).

Preguntados si han seguido una formación reglada en metodología y didáctica de ELE, los resultados recogidos en la Tabla 73 muestran que la mayoría del profesorado posee los módulos psicopedagógicos, algo imprescindible para enseñar el español en Rumanía. Los que afirman haber estudiado un grado y un máster en realidad han obtenido ambos módulos psicopedagógicos correspondientes a cada nivel de estudio, grado y máster. Esto se presenta como algo normal en Rumanía, ya que para ser docente de ELE de secundaria superior se necesita haber cursado dos módulos psicopedagógicos que incluyen clases de didáctica del español (*Legea Educației Nr. 1/2011 din 5 ianuarie 2011*). Una persona tiene un doctorado en metodología y didáctica de ELE y otras tres un máster (1 docente de secundaria superior y 2 de universidad). Algunos añaden otras formaciones como un “curso intensivo para profesores de español, Madrid, 2003” o “cursos presenciales o en línea”. Estos cursos se descartan por no ser de formación reglada. Y finalmente, un 10% de ambos niveles educativos que afirma no tener ningún tipo de formación reglada en metodología y didáctica de ELE.

Tabla 73. Perfil formativo del profesorado encuestado

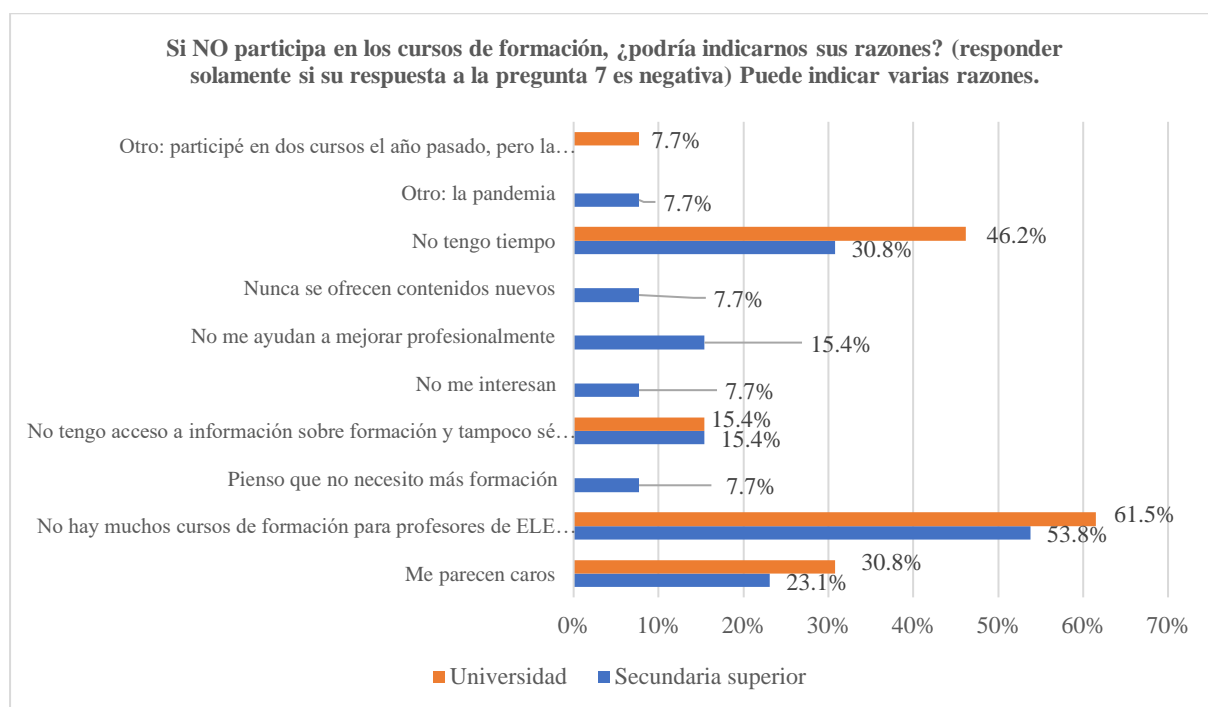
		<i>Secundaria superior</i>		<i>Universidad</i>	
		<i>Nº encuestados</i>	<i>%</i>	<i>Nº encuestados</i>	<i>%</i>
Lugar de estudio	Rumanía	38	95%	11	55%
	España	1	2,5%	1	5%
	Ambos países	1	2,5%	8	40%
Últimos estudios	Grado	11	27,5%	-	-
	Máster	23	57,5%	3	15%
	Doctorado	6	15%	17	85%
Experiencia docente	1 año o menos	-	-	2	10%
	2-5 años	5	12,5%	4	20%
	6-10 años	8	20%	4	20%
	11-15 años	9	22,5%	2	10%
	16-20 años	4	10%	5	25%
	Más de 20 años	14	35%	3	15%
Formación reglada en ELE	Máster	1	2,5%	2	10%
	Doctorado	1	2,5%	-	-
	Módulos psicopedagógicos	32	80%	9	90%
	No	4	10%	2	10%

En la pregunta relacionada con la existencia de cursos de formación para la enseñanza de ELE en Rumanía, los encuestados manifiestan que se ofrecen formaciones, pero no son muy variadas. La perspectiva del profesorado de secundaria superior se presenta de la siguiente manera: un 65% (n=26) afirma que sí, un 20% (n=8) no lo sabe y un 15% (n=6) elige que no. Los que responden afirmativamente, mencionan algunos como los cursos en línea y el Encuentro de profesores organizados por el Instituto Cervantes de Bucarest o en colaboración con la Agregaduría y las jornadas organizadas por diferentes editoriales españolas. Respecto a las entidades organizadoras, además del Instituto Cervantes (n=27, 67,5%), los docentes hablan de diferentes organismos/instituciones/academias de lenguas (n=9, 22,5%), diferentes editoriales (n=7, 17,5%), las universidades del país (n=3, 7,5%). Un 17,5% (n=7) afirma que no sabe quién organiza cursos de formación en Rumanía y entre los porcentajes muy bajos (2,5%, n=1) se halla una respuesta relacionada con la Agregaduría de Educación y el Departamento de formación psicopedagógica de cada universidad. Otro 2,5% (n=1) afirma que “en realidad no organizan nada”. Por otra parte, la perspectiva del profesorado universitario suele ser más bien diferente, ya que se insiste en la inexistencia de dichos cursos: un 60% (n=12) menciona que no existen mientras que un 10% (n=2) asegura que sí. Un 30% (n=6) afirma no tener conocimiento sobre el tema. Los que responden afirmativamente, aluden a los mismos cursos que organiza el Instituto Cervantes. En cuanto a las entidades que deberían organizar estos cursos, los docentes evidencian también el Instituto Cervantes (90%, n=18), las universidades del país (70%, n=14), los diferentes organismos/academias de lenguas (45%, n=9) y las diferentes editoriales (15%, n=3).

El interés en participar en estos cursos suele variar de un nivel educativo a otro. Si los docentes de secundaria superior declaran participar en un porcentaje mayoritario de 75% (n=30), los de la universidad (55%, n=11) afirman más bien no frecuentar este tipo de cursos. Un 10% (n=2) prefiere no responder esta pregunta.

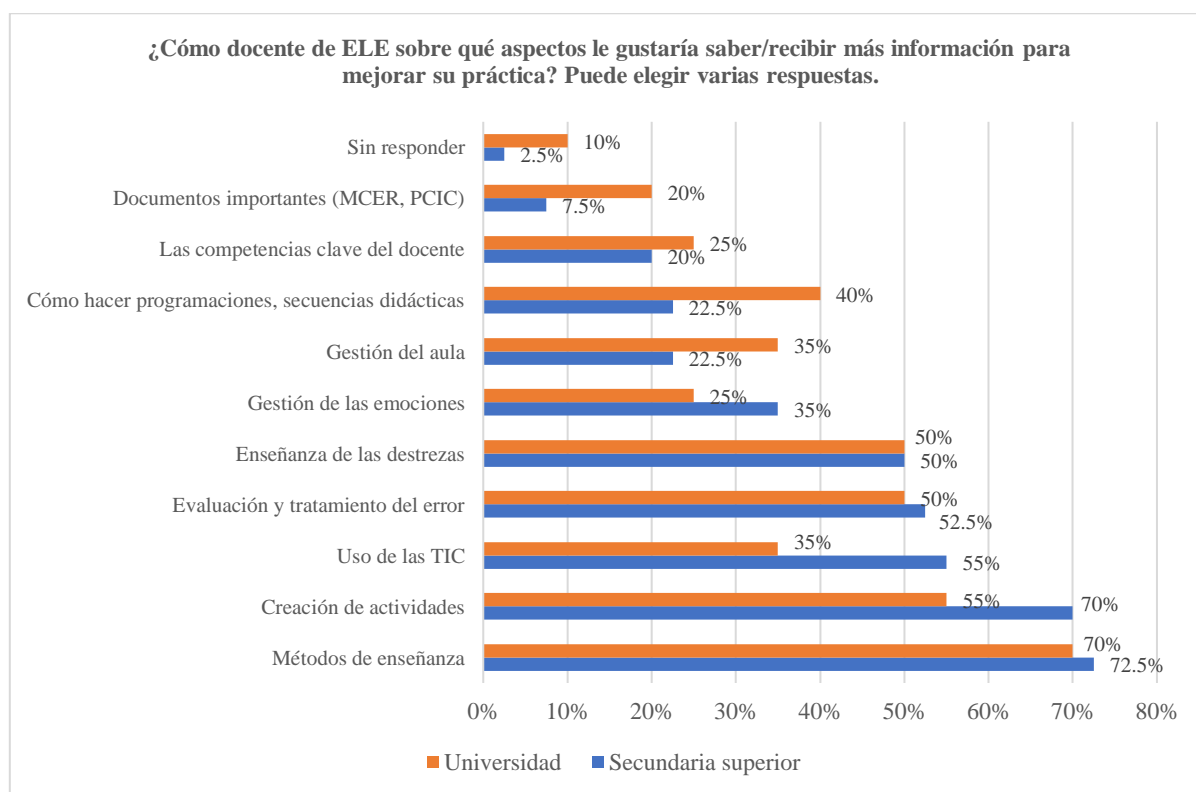
Los motivos por no participar son diferentes, como se puede observar en el Gráfico 10, pero sobresalen la inexistencia de una variedad de cursos, la falta de tiempo, el precio o el no tener acceso a información y el no saber dónde buscar. Entre los que responden afirmativamente a la pregunta anterior, unos eligen indicar también algunos motivos, lo que muestra que probablemente participan en general en cursos de formación, pero no siempre. Estos motivos se relacionan con la pandemia del coronavirus o el hecho de que no se realicen muchos cursos de formación.

Gráfico 10. Razones por las que algunos docentes no participan en cursos de formación



Sobre qué aspectos les gustaría recibir más información para mejorar su práctica docente, el Gráfico 11 muestra que el interés y la necesidad del profesorado de secundaria recaen principalmente en los métodos de enseñanza (72,5%, n=29), la creación de actividades (70%, n=28) y el uso de herramientas TIC (55%, n=22). Las necesidades de los docentes universitarios se relacionan sobre todo con los métodos de enseñanza (70%, n=14), la creación de actividades (55%, n=11), la enseñanza de las destrezas (50%, n=10), la evaluación y el tratamiento del error (50%). Estos resultados son de especial interés para las propuestas de mejora de esta tesis.

Gráfico 11. Temas de interés para el profesorado rumano para mejorar su práctica



La pregunta que pretende definir al “buen docente de ELE” propone varias características que deben ser valoradas por el profesorado en una escala Likert de 1 a 5 según la importancia otorgada. Los resultados se presentan a continuación (véase Tabla 74) siguiendo la misma escala de valoración. Llama la atención que para el profesorado de secundaria superior los aspectos más importantes (considerando las valoraciones situadas entre la media y las más altas) se relacionan con el conocimiento de la lengua, la pasión y la evaluación correcta. A estos aspectos les siguen la reflexión, la comunicación eficaz, el control de los conflictos y el hecho de motivar al estudiantado. Para el profesorado universitario son más importantes los conocimientos lingüísticos, la evaluación correcta y la comunicación efectiva, les siguen la reflexión, la pasión y la gestión de la clase. En esta pregunta, algunas de las opciones de respuestas se han incluido solamente en uno de los cuestionarios por aplicarse más a un contexto que a otro. Es el caso de “considera importante enseñar gramática” y “enseña también cultura” que se han excluido del cuestionario para los docentes universitarios dada la diversidad y tipología de las clases que imparten.

Tabla 74. Qué significa ser un buen docente de ELE según el profesorado rumano

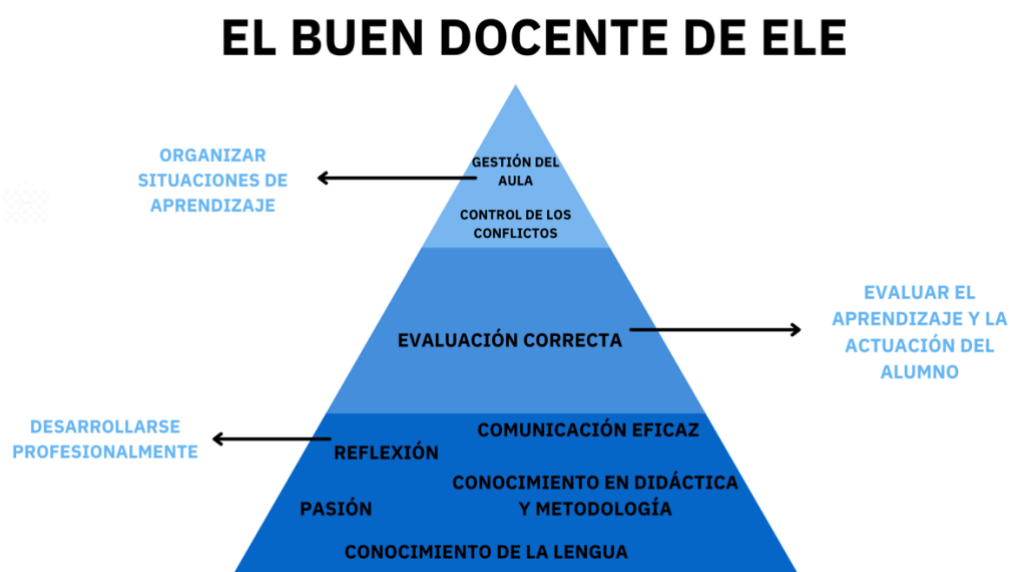
A. Características centradas en la docencia	1	2	3	4	5	\bar{X}	DE
Formación							
Tiene conocimiento en didáctica y metodología.	-	-	4 (10%)	10 (25%)	26 (65%)	4,55	,68
	-	1 (5%)	2 (10%)	6 (30%)	11 (55%)	4,35	,88
Conoce muy bien la lengua española.	-	-	4 (10%)	5 (12,5%)	31 (77,5%)	4,67	,66
	-	1 (5%)	-	-	19 (95%)	4,85	,67
Utiliza las TIC (competencia digital).	-	-	8 (20%)	19 (47,5%)	13 (32,5%)	4,13	,72
	-	2 (10%)	10 (50%)	5 (25%)	3 (15%)	3,45	,89
Enseñanza centrada en el estudiante							
Adapta siempre las actividades a las necesidades e intereses de sus alumnos.	-	-	5 (12,5%)	9 (22,5%)	26 (65%)	4,53	,72
	-	-	3 (15%)	3 (15%)	14 (70%)	4,55	,76
Promueve la autonomía del alumnado.	-	-	5 (12,5%)	9 (22,5%)	26 (65%)	4,53	,72
	-	-	4 (20%)	7 (35%)	9 (45%)	4,15	,79
Consigue que sus alumnos estén motivados.	-	-	4 (10%)	8 (20%)	28 (70%)	4,60	,67
	-	-	2 (10%)	7 (35%)	11 (55%)	4,45	,69
Ofrece todas las explicaciones hasta asegurarse de que sus alumnos entiendan.	-	-	4 (10%)	9 (22,5%)	27 (67,5%)	4,58	,68
	-	-	2 (10%)	7 (35%)	11 (55%)	4,45	,69
Apuesta por un ambiente relajado para que los alumnos se sientan bien.	-	-	6 (15%)	8 (20%)	26 (65%)	4,50	,75
	-	1 (5%)	3 (15%)	11 (55%)	5 (25%)	4,00	,79
Se interesa por sus alumnos como personas.	-	-	7 (17,5%)	18 (45%)	15 (37,5%)	4,20	,72
	1 (5%)	4 (20%)	4 (20%)	7 (35%)	4 (20%)	3,45	1,19
Desarrollo profesional							
Le interesa su manera de enseñar y siempre reflexiona.	-	-	4 (10%)	7 (17,5%)	29 (72,5%)	4,63	,67
	-	-	1 (5%)	5 (25%)	14 (70%)	4,65	,59
Realiza investigaciones y está siempre al tanto de las nuevas tendencias.	-	3 (7,5%)	5 (12,5%)	12 (30%)	20 (50%)	4,22	,95
	-	1 (5%)	3 (15%)	7 (35%)	9 (45%)	4,20	,89
Gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje							
Está a la disposición de sus alumnos fuera de clase.	-	6 (15%)	12 (30%)	16 (40%)	6 (15%)	3,55	,93
	-	5 (25%)	9 (45%)	5 (25%)	1 (5%)	3,10	,85
Evalúa correctamente.	-	-	4 (10%)	6 (15%)	30 (75%)	4,65	,66
	-	-	1 (5%)	-	19 (95%)	4,90	,45
Organiza muy bien el tiempo y el espacio en el aula.	-	-	4 (10%)	11 (27,5%)	25 (62,5%)	4,53	,68
	-	1 (5%)	1 (5%)	4 (20%)	14 (70%)	4,55	,83
Está siempre en búsqueda de materiales auténticos y contextos significativos.	-	-	7 (17,5%)	11 (27,5%)	22 (55%)	4,38	,77
	-	1 (5%)	1 (5%)	8 (40%)	10 (50%)	4,35	,81
Integra todas las destrezas.	-	-	5 (12,5%)	10 (25%)	25 (62,5%)	4,50	,72
	-	1 (5%)	-	9 (45%)	10 (50%)	4,40	,75
Considera importante enseñar gramática.	-	1 (2,5%)	12 (30%)	15 (37,5%)	12 (30%)	3,95	,85
Cumple con el programa y acaba el libro.	1 (2,5%)	5 (12,5%)	20 (50%)	11 (27,5%)	3 (7,5%)	3,25	,87
	-	2 (10%)	8 (40%)	7 (35%)	3 (15%)	3,55	,89
Emplea varios métodos de enseñanza.	-	-	8 (20%)	7 (17,5%)	25 (62,5%)	4,42	,81
	-	2 (10%)	3 (15%)	6 (30%)	9 (45%)	4,10	1,02
Considera la fluidez más importante que la corrección.	1 (2,5%)	2 (5%)	10 (25%)	18 (45%)	9 (22,5%)	3,80	,94
	-	5 (25%)	6 (30%)	6 (30%)	3 (15%)	3,35	1,04
B. Características personales y competencia emocional							
Tiene una buena apariencia y se viste bien.	5 (12,5%)	10 (25%)	8 (20%)	9 (22,5%)	8 (20%)	3,13	1,34
	5 (25%)	3 (15%)	8 (40%)	3 (15%)	1 (5%)	2,60	1,19
Es simpático, amable y positivo.	-	2 (5%)	4 (10%)	12 (30%)	22 (55%)	4,35	,86
	-	-	3 (15%)	10 (50%)	7 (35%)	4,20	,70
Tiene sentido del humor.	-	-	8 (20%)	9 (22,5%)	23 (57,5%)	4,38	,81
	-	3 (15%)	8 (40%)	6 (30%)	3 (15%)	3,45	,94

Tiene competencia emocional.	-	1 (2,5%)	3 (7,5%)	12 (30%)	24 (60%)	4,47	,75
	-	1 (5%)	2 (10%)	7 (35%)	10 (50%)	4,30	,86
Sabe comunicarse muy bien.	-	-	5 (12,5%)	6 (15%)	29 (72,5%)	4,60	,71
	-	-	1 (5%)	2 (10%)	17 (85%)	4,80	,52
Muestra pasión por lo que hace.	-	1 (2,5%)	3 (7,5%)	5 (12,5%)	31 (77,5%)	4,65	,74
	-	-	2 (10%)	4 (20%)	14 (70%)	4,60	,68
C. Trabajo en equipo							
Sabe controlar y resolver conflictos.	-	-	6 (15%)	6 (15%)	28 (70%)	4,55	,75
	-	-	3 (15%)	7 (35%)	10 (50%)	4,35	,75
Sabe trabajar en equipo y siempre colabora con los demás docentes.	-	2 (5%)	4 (10%)	13 (32,5%)	21 (52,5%)	4,33	,86
	-	-	3 (15%)	5 (25%)	12 (60%)	4,45	,76
Presenta actividades variadas y fomenta el trabajo cooperativo.	-	-	5 (12,5%)	9 (22,5%)	26 (65%)	4,53	,72
	-	1 (5%)	1 (5%)	9 (45%)	9 (45%)	4,30	,80
D. Compromiso con el centro							
Realiza actividades extracurriculares y está comprometido con su centro de trabajo.	-	3 (7,5%)	8 (20%)	15 (37,5%)	14 (35%)	4,00	,93
	-	2 (10%)	9 (45%)	5 (25%)	4 (20%)	3,55	,94
E. Sensibilidad cultural							
Es mediador intercultural.	-	-	7 (17,5%)	16 (40%)	17 (42,5%)	4,25	,74
	-	1 (5%)	3 (15%)	10 (50%)	6 (30%)	4,05	,83
Enseña también cultura.	-	1 (2,5%)	5 (12,5%)	10 (25%)	24 (60%)	4,42	,81

Nota: Con amarillo se representan los resultados obtenidos en secundaria superior y con verde los de la universidad.

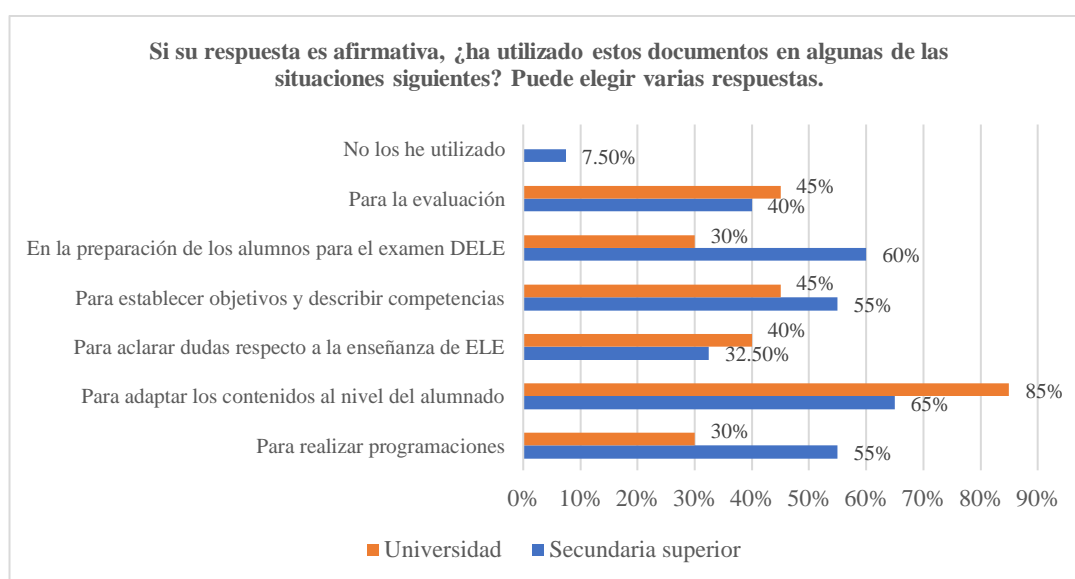
Las principales características se recogen en la Figura 13 que subraya precisamente tres competencias clave del profesorado de lenguas según el modelo propuesto por el Instituto Cervantes (2018).

Figura 13. Las características básicas de un buen docente de ELE



En cuanto a los documentos básicos para la enseñanza de ELE, un 50% (n=20) de los docentes de secundaria superior afirma que conoce tanto el *MCER* como el *PCIC*. Un 42,5% (n=17) es conocedor únicamente del *MCER* y un 7,5% (n=3) los desconoce. En el caso del profesorado universitario, un porcentaje mayoritario, un 70% (n=14), afirma conocer solamente el *MCER* mientras que un 30% (n=6) declara conocer ambos documentos. Estos docentes los utilizan principalmente para adaptar los contenidos al nivel del alumnado, pero también para establecer objetivos, para evaluar o en la preparación del examen DELE, tal y como se evidencia en el Gráfico 12.

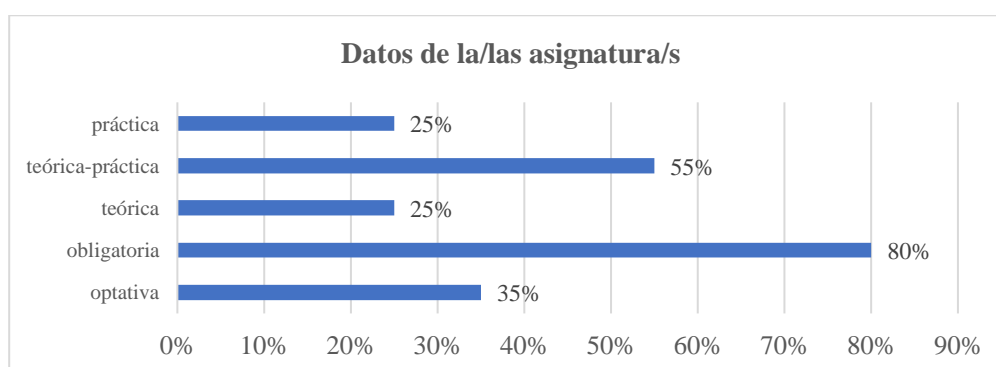
Gráfico 12. Situaciones en las que se ha usado el *MCER* y/o el *PCIC*



8.1.1.3. Situación de la enseñanza del español en aula

Antes de analizar las respuestas a las preguntas relacionadas con la situación actual de la enseñanza del español en el aula, es importante averiguar qué tipo de clases imparten los docentes universitarios, dado que de sus características dependen la estructura y la metodología adoptadas. Con respecto a la enseñanza secundaria, no se incluye esta pregunta, puesto que no existe variedad en las asignaturas ni en la tipología de las clases. En este sentido, el Gráfico 13 muestra que los informantes imparten más asignaturas de carácter obligatorio (80%) y teórico-práctico (55%). Esta será una variable a tomar en cuenta en la interpretación de los resultados.

Gráfico 13. Datos de las asignaturas impartidas por los encuestados



La primera pregunta de esta sección se relaciona con la descripción de la práctica docente. En una escala de tipo Likert, el profesorado elige el grado de frecuencia de aparición de diferentes características relacionadas con sus clases, como se puede observar en la Tabla 75. Si se analizan las opciones más seleccionadas, se destacan para los docentes de secundaria superior: el ambiente positivo, la adaptación a las necesidades del alumnado, el uso del aprendizaje cooperativo, el fomento de la creatividad y la participación activa por parte de los aprendices. El profesorado universitario, por su lado, insiste más en el ambiente positivo, la adaptación a las necesidades del alumnado y el fomento de la autonomía. Las opciones de respuestas correspondientes a “la teoría ocupa más de la mitad de la clase”, “enseño también cultura” y “la gramática está presente en mis clases” se descartan en la encuesta para la universidad por considerarse no aplicables a todas las clases.

Tabla 75. Aspectos que describen la práctica docente del profesorado rumano

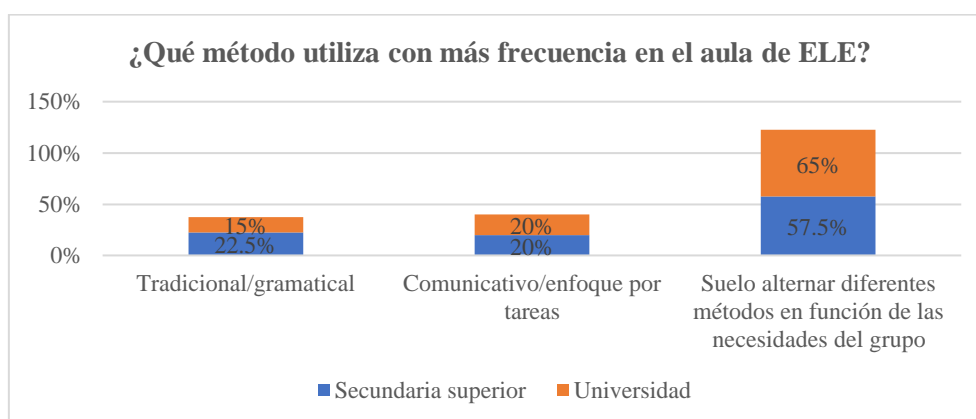
Aspectos que valorar	Nunca	Poco	Algunas veces	Bastante	Siempre	\bar{X}	DE
La teoría ocupa más de la mitad de la clase.	3 (7,5%)	17 (42,5%)	17 (42,5%)	3 (7,5%)	-	2,50	,75
El ambiente en clase es positivo, seguro y adecuado para el estudio.	-	1 (2,5%)	1 (2,5%)	15 (37,5%)	23 (57,5%)	4,50	,68
Los alumnos participan activamente en clase.	-	1 (2,5%)	6 (15%)	24 (60%)	9 (22,5%)	4,03	,70
Adapto las actividades a las experiencias y los intereses de los alumnos.	-	1 (2,5%)	1 (2,5%)	22 (55%)	16 (40%)	4,33	,66
Utilizo el aprendizaje cooperativo.	-	1 (2,5%)	7 (17,5%)	15 (37,5%)	17 (42,5%)	4,20	,82
Utilizo la tecnología para fomentar la participación y la motivación de los aprendices.	-	1 (2,5%)	12 (30%)	15 (37,5%)	12 (30%)	3,95	,85
Realizo actividades que promueven el aprendizaje autónomo.	-	1 (2,5%)	10 (25%)	21 (52,5%)	8 (20%)	3,90	,74
Realizo muchas actividades para la producción/interacción oral.	-	2 (5%)	12 (30%)	16 (40%)	10 (25%)	3,85	,86
	-	1 (5%)	8 (40%)	5 (25%)	6 (30%)	3,80	,95
	-	3 (7,5%)	8 (20%)	18 (45%)	11 (27,5%)	3,92	,89

Suelo realizar actividades en un contexto significativo.	1 (5%)	-	7 (35%)	9 (45%)	3 (15%)	3,65	,93
Intento fomentar la creatividad del alumnado a través de una variedad de actividades.	-	2 (5%)	5 (12,5%)	20 (50%)	13 (32,5%)	4,10	,81
	-	2 (10%)	3 (15%)	9 (45%)	6 (30%)	3,95	,94
Utilizo recursos auténticos (periódicos, revistas, podcasts, etc.)	-	4 (10%)	10 (25%)	18 (45%)	8 (20%)	3,75	,90
	-	-	9 (45%)	8 (40%)	3 (15%)	3,70	,73
Enseño también cultura.	1 (2,5%)	4 (10%)	6 (15%)	15 (37,5%)	14 (35%)	3,92	1,07
La gramática está presente en mis clases.	-	2 (5%)	9 (22,5%)	18 (45%)	11 (27,5%)	3,95	,85
Insisto más en la fluidez que en la corrección.	1 (2,5%)	2 (5%)	11 (27,5%)	19 (47,5%)	7 (17,5%)	3,73	,91
	-	4 (20%)	6 (30%)	6 (30%)	4 (20%)	3,50	1,05
Empleo los juegos didácticos en el aula.	1 (2,5%)	4 (10%)	12 (30%)	18 (45%)	5 (12,5%)	3,55	,93
	4 (20%)	3 (15%)	6 (30%)	5 (25%)	2 (10%)	2,90	1,29
Mis clases son muy dinámicas.	-	3 (7,5%)	8 (20%)	17 (42,5%)	12 (30%)	3,95	,90
	-	1 (5%)	8 (40%)	8 (40%)	3 (15%)	3,65	,81

Nota: Con amarillo se representan los resultados obtenidos en secundaria superior y con verde los de la universidad.

Respecto al método que el profesorado utiliza con más frecuencia, se puede observar que en ambos niveles educativos predomina el método ecléctico adaptado a las necesidades del alumnado (un 57,5%, n=23 de los docentes de secundaria superior y un 65%, n=13 de los docentes universitarios). A este le siguen el método gramatical y el comunicativo seleccionados en porcentajes bastante similares, tal y como se observa en el Gráfico 14.

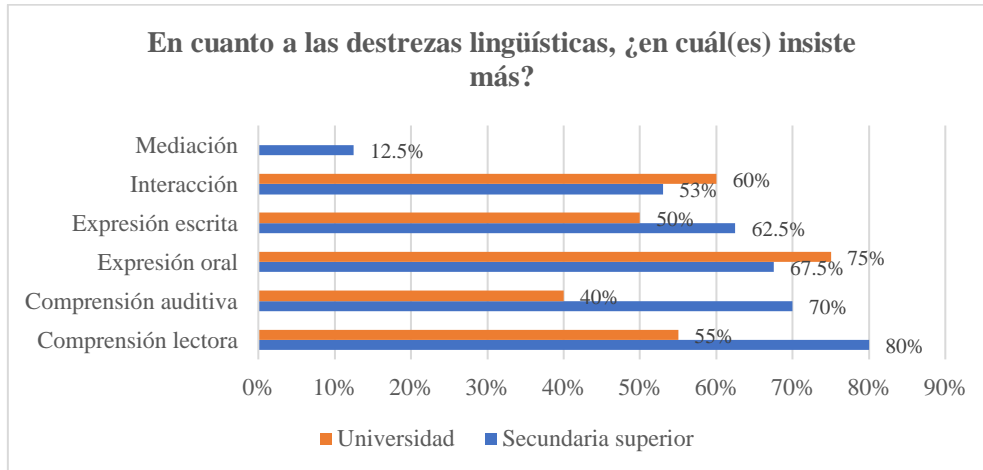
Gráfico 14. El método que se utiliza con más frecuencia en el aula de ELE



En cuanto a las destrezas lingüísticas, el Gráfico 15 refleja en cuál se insiste más en el aula de ELE. La situación difiere bastante en los dos niveles educativos. En el caso de secundaria superior se trabajan más las destrezas de comprensión: 32 docentes (80%) seleccionan la comprensión lectora y 28 (70%) la comprensión auditiva. No obstante, en la

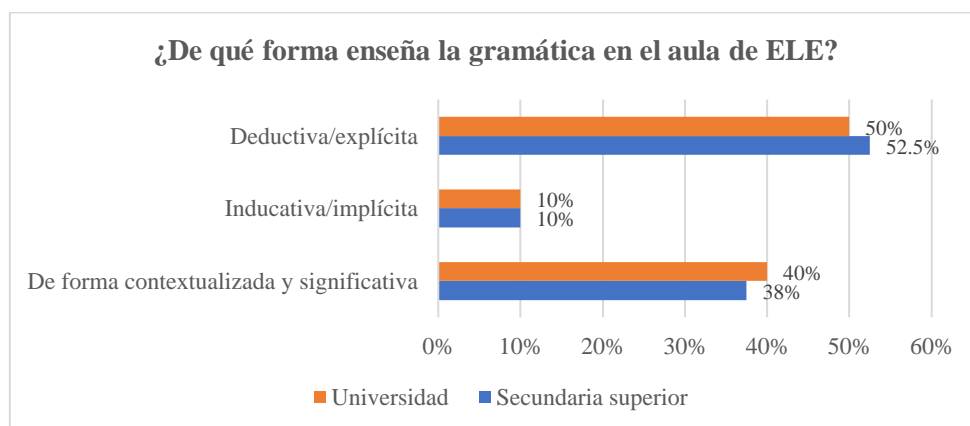
universidad el profesorado alude más a las destrezas productivas orales: la expresión oral (75%, n=15) y la interacción (60%, n=12).

Gráfico 15. Las destrezas lingüísticas en el aula



Sobre la enseñanza de la gramática (véase Gráfico 16), se observa una selección mayoritaria por la forma deductiva y explícita tanto en secundaria superior (52,5%, n=21) como en la universidad (50%, n=10). A esta le sigue la forma contextualizada y significativa con porcentajes bastante cercanos: un 38% (n=15) de los docentes de secundaria y un 40% (n=8) de los docentes universitarios.

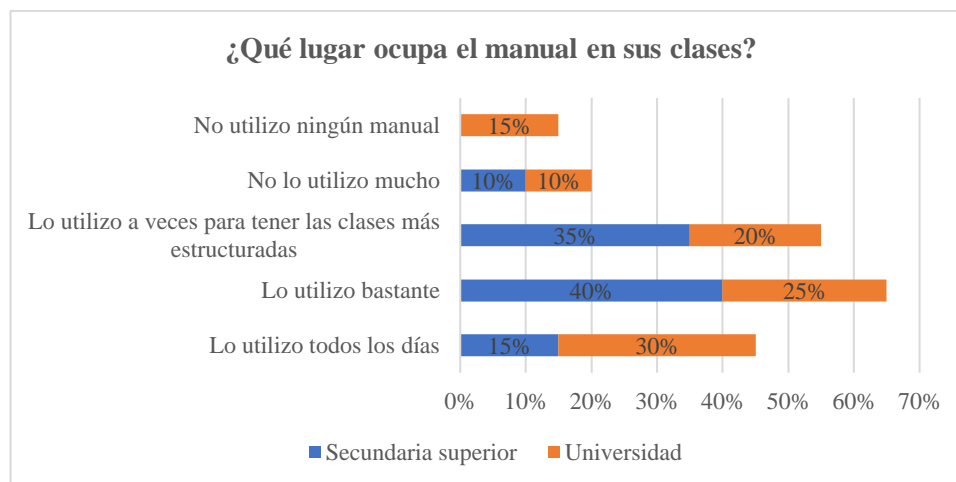
Gráfico 16. Formas de enseñar la gramática



Las respuestas a la pregunta relacionada con el uso del manual muestran que este tiene un papel importante en las clases de ELE, dada su presencia (véase Gráfico 17). Un 55% (n=22) de los docentes de secundaria superior afirma usarlo bastante o siempre mientras que un 35%

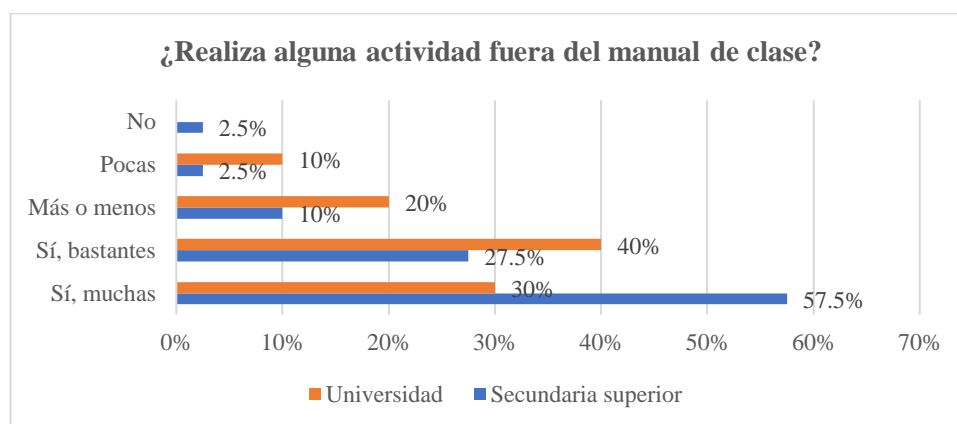
(n=14) reconoce emplearlo a veces para tener clases más estructuradas. En la universidad, el manual se utiliza bastante o siempre en un mismo porcentaje de 55% (n=11). Resulta curioso que existan docentes que declaran no utilizar ningún tipo de manual (15%, n=3).

Gráfico 17. El lugar que ocupa el manual en el aula de ELE



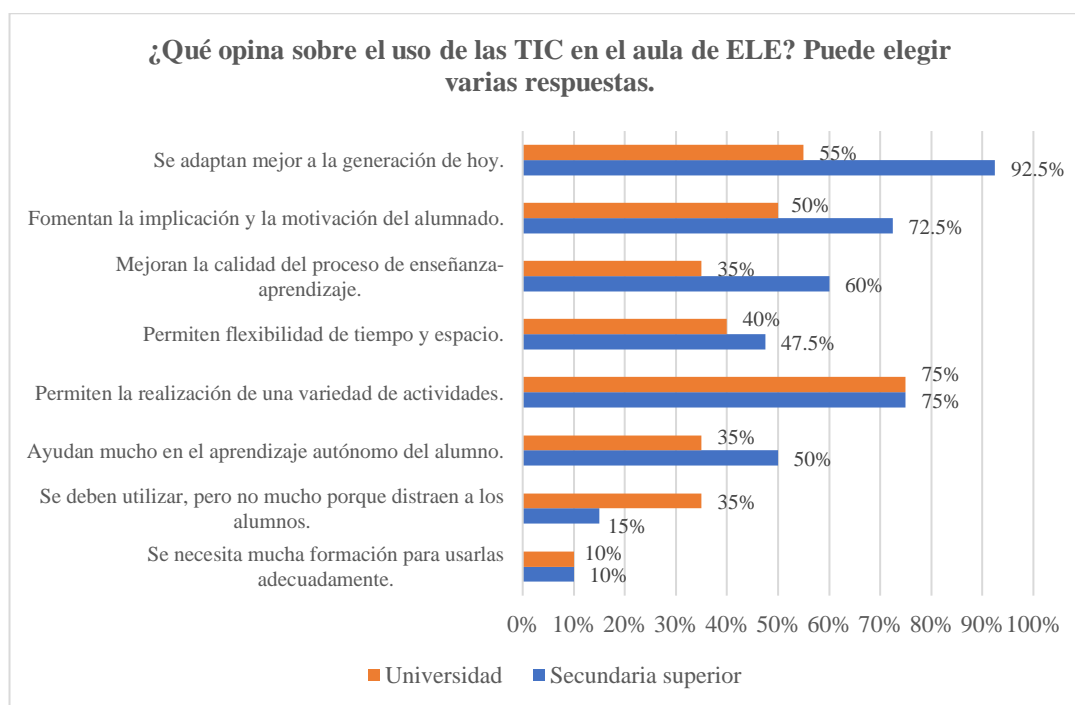
Además del manual, se utilizan también otros recursos para buscar actividades. En secundaria superior la frecuencia de uso de esta práctica suele ser alta o bastante alta: un 57,5% (n=23) afirma que realiza muchas actividades fuera del manual y un 27,5% (n=11) que desarrolla bastantes. Estas actividades las buscan en otros manuales/libros o en páginas web (75%, n=15). Un 65% (n=13) señala que las actividades son de creación propia. En el ámbito universitario, el porcentaje mayoritario (40%, n=8) es para “bastantes” seguido por un 30% (n=6) para “muchas”. Las eligen de diferentes páginas web (97,5%), de manuales/libros (85%) o las crean ellos mismos (60%). Una persona afirma que suele pedir también ayuda a los compañeros. Por consiguiente, se observa que en la universidad se recurre más a internet que en secundaria.

Gráfico 18. Frecuencia de uso de actividades fuera del manual de clase



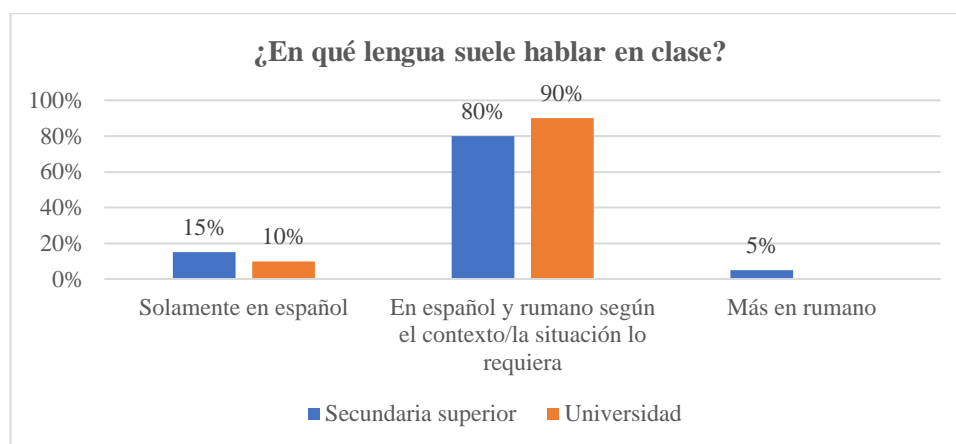
En lo que se refiere a sus opiniones acerca de las TIC, son bastante similares en los dos contextos educativos (véase Gráfico 19). Entre las ventajas más elegidas por el profesorado se apuntan el hecho de adaptarse mejor a la generación de hoy (37 docentes de secundaria y 11 de la universidad), de permitir la realización de actividades variadas (30 docentes de secundaria y 15 de la universidad) y de fomentar la implicación y la motivación del alumnado (29 docentes de secundaria y 10 de la universidad). En el otro extremo, existen ciertos docentes que las ven como medio de distracción por lo que no se deberían utilizar mucho (6 docentes de secundaria y 7 universitarios) o que reconocen la necesidad de una buena formación para saber usarlas (4 docentes de secundaria y 2 universitarios).

Gráfico 19. Opiniones del profesorado sobre el uso de las TIC en el aula de ELE



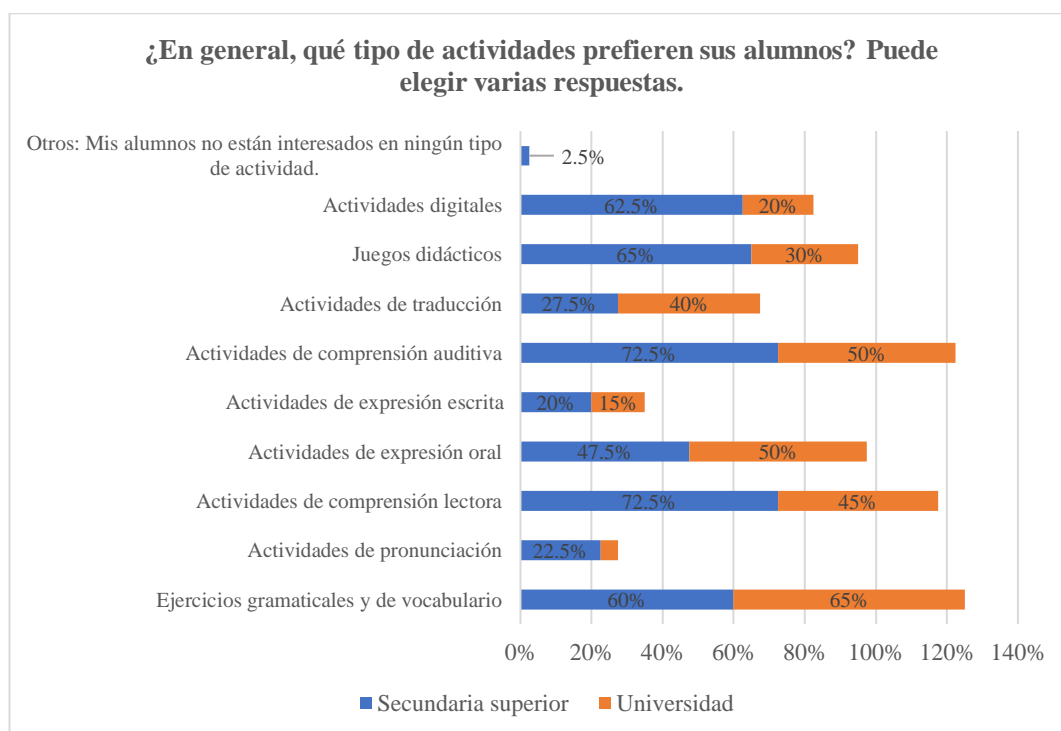
Otras preguntas importantes del cuestionario se refieren a la lengua usada en el aula (véase Gráfico 20) y al porcentaje de habla del profesorado. De esta forma, un 80% (n=32) del profesorado de secundaria superior declara hablar tanto en rumano como en español según lo que requiera la situación, un 15% (n=6) habla en español y un 5% (n=2) habla más en rumano. En cuanto a los porcentajes de palabra durante la clase, la media es de 60% dejando el otro 40% al alumnado: 30% (3 personas), 40% (3 personas), 50% (16 personas), 55% (2 personas), 60% (5 personas), 70% (8 personas), 75% (2 personas), 85% (1 persona). En la universidad la situación es un poco diferente, ya que existen docentes que utilizan ambas lenguas según el contexto (90%, n=18) o que optan solamente por el español (10% (n=2)). Respecto al tiempo de habla durante las clases, los porcentajes van desde el 30% hasta el 100%, aunque varias personas eligieron el 50% del tiempo: 30% (n=1), 40% (n=1), 50% (n=7), 60% (n=2), 65% (n=2), 70% (n=2), 75% (n=1), 80% (n=1), 85%-100% (n=1), 95% (n=1), en las clases magistrales 80%, en los seminarios 20% (n=1). Cabe tener en cuenta que existen docentes que imparten clases teóricas, por lo que es normal que hablen más que el alumnado.

Gráfico 20. La lengua que se utiliza más en las clases de ELE



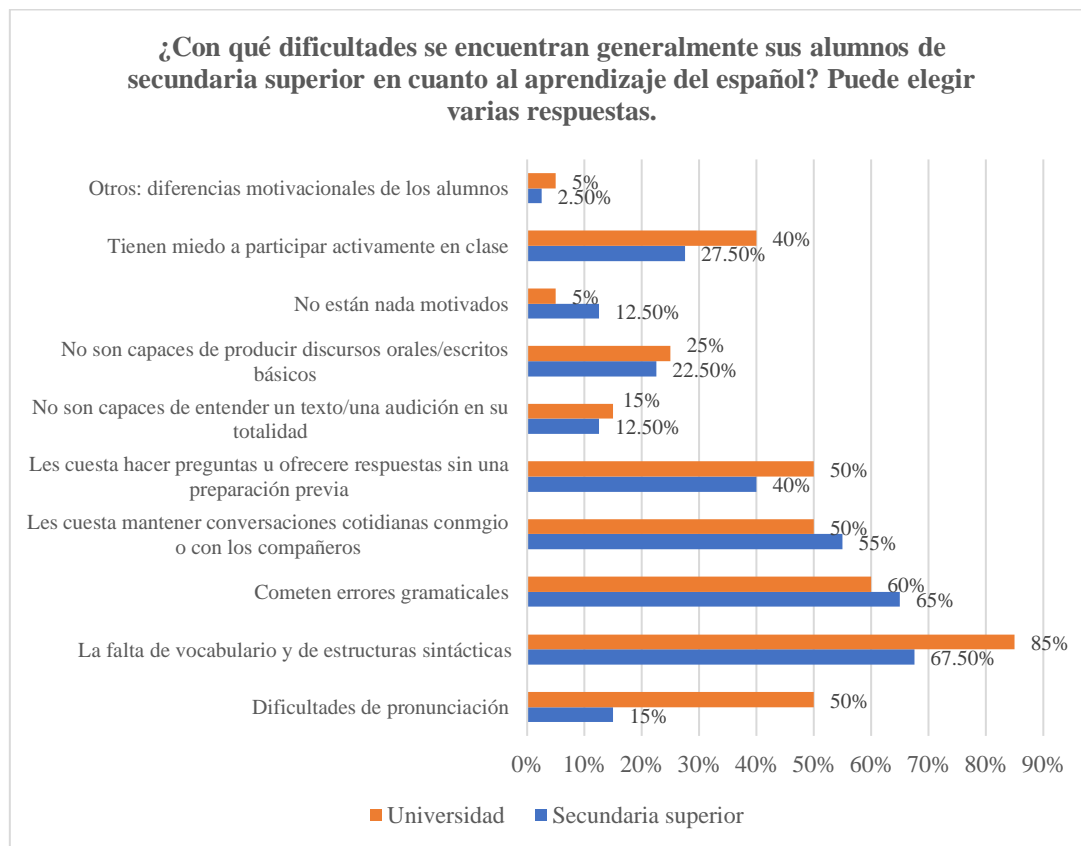
A propósito de las actividades que prefieren los aprendices en clase, según la opinión del profesorado de secundaria superior se puede observar que son bastante variadas (Gráfico 21): actividades de comprensión lectora y auditiva, juegos didácticos, actividades digitales. Llama la atención que los ejercicios gramaticales y de vocabulario también se encuentren entre las preferencias del alumnado rumano. Según el criterio de los docentes universitarios, sus estudiantes prefieren más actividades de gramática y vocabulario (65%, n=13), pero también de expresión oral o comprensión auditiva (50%, n=10). Un aspecto destacable es que en porcentajes menores prefieren las actividades de pronunciación (5%, n=1), de expresión escrita (15%, n=3) o las digitales (20%, n=4).

Gráfico 21. Actividades que prefiere el alumnado, según el profesorado



En relación con las dificultades del estudiantado de secundaria superior, según el profesorado (Gráfico 22), estas se relacionan más con la falta de vocabulario (67,5%, n=27), la corrección gramatical (65%, n=26) y el mantener conversaciones cotidianas (55%, n=22). Otras dificultades se refieren al hecho de no ser capaces de hacer preguntas u ofrecer respuestas sin una preparación previa (40%) o de tener miedo a participar activamente (27,5%). En la universidad, las dificultades suelen ser las mismas: la falta de vocabulario y de estructuras sintácticas (85%, n=17) y el hecho de cometer errores gramaticales (60%, n=12). Con un porcentaje de 50% (n=10), otras dificultades se relacionan con la pronunciación y el hecho de mantener una conversación o de hacer preguntas sin una preparación previa (50%, n=10). Un 5% (n=1) es para la falta de motivación y otro porcentaje idéntico para una opción añadida por un docente: “a veces su propia desgana o flojera y el no esforzarse genuinamente por superar sus limitaciones les impide evolucionar”.

Gráfico 22. Dificultades del estudiantado en cuanto al aprendizaje del español según el profesorado



Una de las preguntas del cuestionario se refiere al factor afectivo y pretende averiguar cómo se siente el profesorado a la hora de enseñar. Los datos recogidos se evidencian en la siguiente Tabla 76. Al analizarla y al observar las medias y desviaciones, se señala que el profesorado percibe en general sentimientos bastante positivos a la hora de dar clase.

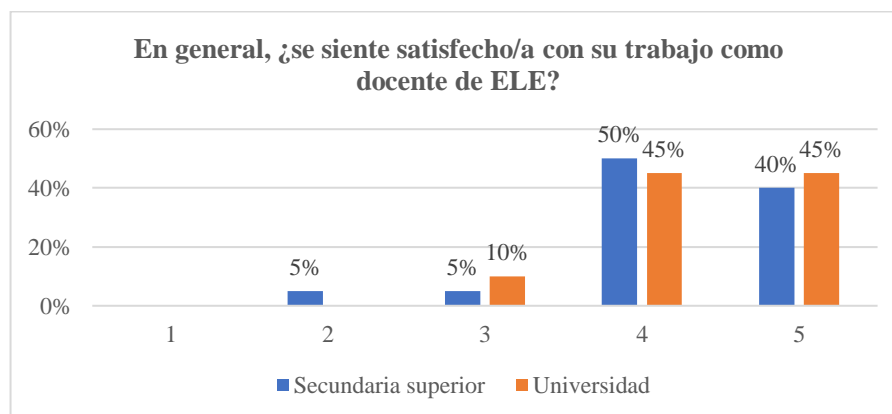
Tabla 76. Cómo se siente el profesorado rumano a la hora de enseñar

	1-muy triste y frustrado/a	2	3	4	5-muy feliz y satisfecho/a	\bar{X}	DE
Secundaria superior	-	1 (2,5%)	2 (5%)	16 (40%)	21 (52,5%)	4,42	,71
Universidad	-	-	2 (10%)	8 (40%)	10 (50%)	4,40	,68
	1-incómodo/a e inseguro/a	2	3	4	5-muy cómodo/a y seguro/a de mí mismo/a		
Secundaria superior	-	-	2 (5%)	12 (30%)	26 (65%)	4,60	,59
Universidad	-	-	1 (5%)	7 (35%)	12 (60%)	4,55	,60
	1-desmotivado/a	2	3	4	5-muy motivado/a		
Secundaria superior	1 (2,5%)	-	5 (12,5)	13 (32,5)	21 (52,5)	4,33	,89
Universidad	-	-	2 (10%)	9 (45%)	9 (45%)	4,35	,67
	1-con mucho estrés y mucha ansiedad	2	3	4	5-muy relajado/a		

Secundaria superior	1 (2,5%)	-	4 (10%)	21 (52,5)	14 (35%)	4,17	,81
Universidad	1 (5%)	-	2 (10%)	10 (50%)	7 (35%)	4,10	,97
	1-siempre cansado/a	estoy	2	3	4	5-siempre con energía	con
Secundaria superior	-	1 (2,5%)	6 (15%)	22 (55%)	11 (27,5%)	4,08	,73
Universidad	1 (5%)	-	3 (15%)	10 (50%)	6 (30%)	4,00	,97
	1-no me siento nada a gusto	2	3	4	5-me siento muy bien		
Secundaria superior	-	-	2 (5%)	16 (40%)	22 (55%)	4,50	,60
Universidad	-	-	-	6 (30%)	14 (70%)	4,70	,47
	1-estoy bastante aburrido/a	2	3	4	5-estoy siempre muy creativo/a y con nuevas ideas		
Secundaria superior	-	1 (2,5%)	6 (15%)	25 (62,5%)	8 (20%)	4,00	,68
Universidad	-	-	3 (15%)	10 (50%)	7 (35%)	4,20	,70

En cuanto al nivel de satisfacción, en una escala de 1 a 5, un 50% de los docentes de secundaria se siente bastante satisfecho y un 40% muy satisfecho, de ahí que se señala una media de 4,25. Los demás se encuentran en un nivel intermedio (5%) o bajo (5%). En el ámbito universitario, el nivel de satisfacción es también bastante alto, tal y como se puede observar en el Gráfico 23: 45% está bastante satisfecho y otro 45% muy satisfecho (la media es de 4,35).

Gráfico 23. Nivel de satisfacción laboral



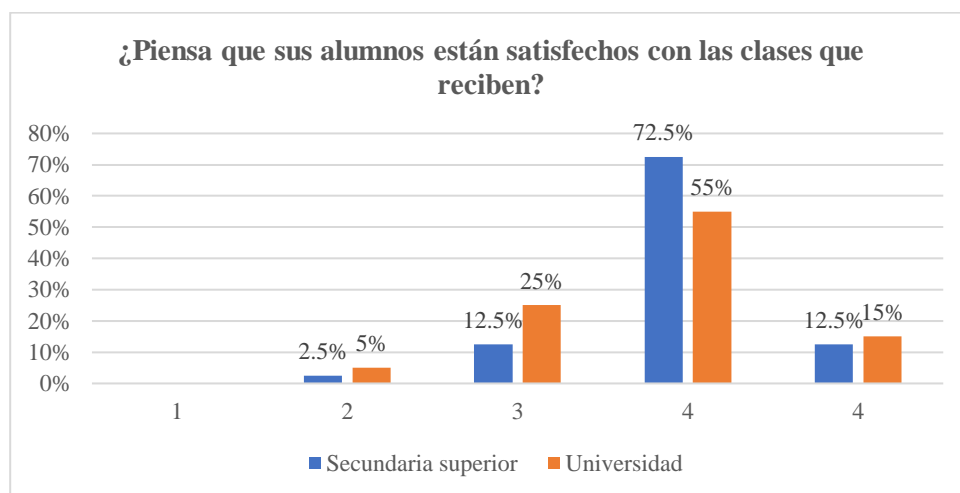
La pregunta que hace referencia al número de estudiantes en clase es de respuesta abierta. Después de recopilar todas las respuestas, se señalan ciertas observaciones. Con respecto a secundaria superior, en las escuelas privadas se trabaja con grupos pequeños de 3-12 alumnos, en las secciones bilingües el grupo se divide en dos grupos de 15-17 alumnos y en los demás centros el número suele variar entre 20 y 32 alumnos. Dos docentes afirman trabajar con grupos de 33-40 alumnos. En lo que respecta al número de estudiantes universitarios en los grupos, este varía entre 3 y 70. Al analizar las respuestas, se nota que en las clases de máster

el número es muy bajo, de 3-5 estudiantes, en los seminarios se sitúa entre 10 y 30 estudiantes y en las clases magistrales el número puede llegar hasta los 70 estudiantes.

En cuanto al rendimiento del alumnado de secundaria superior, 36 de los encuestados de secundaria superior afirman que la mayoría suele aprobar mientras que tres de ellos mencionan que es habitual que dos o tres suspendan. Un docente encuestado confiesa que la mitad suspende. En el caso del alumnado universitario, no todos aprueban, pero el porcentaje de suspensos va desde el 3% hasta el 40%, en función de la asignatura y del contexto.

La última pregunta se relaciona con la valoración del nivel de satisfacción del alumnado según el criterio del profesorado en una escala de 1 a 5. El Gráfico 24 muestra que en general, este está bastante satisfecho con las clases de español que recibe (la media es de 3,95 en secundaria superior y de 3,80 en la universidad).

Gráfico 24. Nivel de satisfacción del alumnado según el profesorado



8.1.2. Resultados de la entrevista

En este apartado se pasa a describir los resultados de las entrevistas realizadas al profesorado. Primero, se detallan algunas observaciones relativas a cómo se materializan las preguntas preparadas con antelación, después se presenta el perfil de la muestra y al final se resumen los resultados obtenidos.

A continuación, se comentan algunas observaciones vinculadas con el desarrollo de las entrevistas:

- Al principio se le explica detalladamente al profesorado el objetivo y el uso de la entrevista y también se ofrecen detalles sobre las preguntas que va a responder. A

veces, esta información se le ofrece con antelación por correo puesto que existe una petición en este sentido.

- En la guía está establecido un orden para las preguntas, pero este se adapta a cada participante y el ritmo también.
- Las preguntas se formulan de forma abierta y neutral puesto que lo que se pretende es obtener información sobre las perspectivas y experiencias de los entrevistados.
- Se usa un tono de curiosidad por parte del entrevistador de manera que esto fomente aún más las respuestas.
- Si hay caso de interrupción, se piden disculpas.
- Se utiliza a veces la reformulación de las respuestas por parte del entrevistador con el propósito de asegurar el entendimiento preciso.
- En general el ambiente es bastante amistoso y a veces divertido, y se refleja en la dinámica de la entrevista, en la ligereza a la hora de responder, en la fluidez, en el lenguaje no verbal.

A propósito de la muestra, lamentablemente, en secundaria superior, de los 40 encuestados, solo seis aceptaron participar en la entrevista. En la universidad, la situación es similar, de los 20 docentes que responden el cuestionario, solamente cinco consienten ser entrevistados. Los motivos de no participar no son muy concretos, algunos simplemente ofrecen un “no” por respuesta, otros no responden al ser contactados varias veces, otros prometen participar y al final no aparecen. Un solo docente explica que no está acostumbrado a este tipo de métodos y por eso no quiere participar. Por lo tanto, el estudio cuenta con 11 entrevistas realizadas al profesorado rumano. En las Tablas 77 y 78 se presenta el perfil de las personas entrevistadas. Son de género femenino, jóvenes y la mayoría enseñan en los centros principales de Cluj-Napoca con respecto a la enseñanza del español: *Liceul Teoretic Eugen Pora*, *Liceul Teoretic Mihai Eminescu*, *Palatul Copiilor*, *Transylvania College* y *Royal School*. Para mantener el anonimato del profesorado, se les adjudica un código formado por un número y unas letras. Se les añade la abreviatura SS cuando se refiere a los de secundaria superior y la U cuando son de la universidad.

Tabla 77. Perfil de la muestra del profesorado de secundaria superior entrevistado

Docente	Edad	Ciudad de proveniencia	Tipo de centro de trabajo	Años de experiencia	Nivel de estudios	Nivel que imparte clase	Nº alumnos/grupo	Fecha de la entrevista
Docente 1SS	entre 25-29 años	Cluj-Napoca	intensivo/bilingüe	6-10 años	Máster	Primaria y secundaria	25-30 alumnos	16 de mayo de 2022
Docente 2SS	entre 35-40 años	Drobeta-Turnu Severin	normal	11-15 años	Máster	Secundaria	25-36 alumnos	24 de noviembre de 2021

Docente 3SS	entre 25-29 años	Cluj-Napoca	intensivo/bilingüe	2-5 años	Máster	Primaria y secundaria	15-32 alumnos	16 de mayo de 2022
Docente 4SS	entre 30 y 34 años	Cluj-Napoca	normal	2-5 años	Grado	Primaria y secundaria	Aprox. 10 alumnos	9 de junio de 2021
Docente 5SS	entre 25 y 29 años	Cluj-Napoca	normal	2-5 años	Máster	Primaria y secundaria	3-12 alumnos	16 de mayo de 2022
Docente 6SS	entre 35-40 años	Cluj-Napoca	normal	6-10 años	Doctorado	Secundaria y universidad	3-18 alumnos	20 de septiembre de 2021

Tabla 78. Perfil de la muestra del profesorado universitario entrevistado

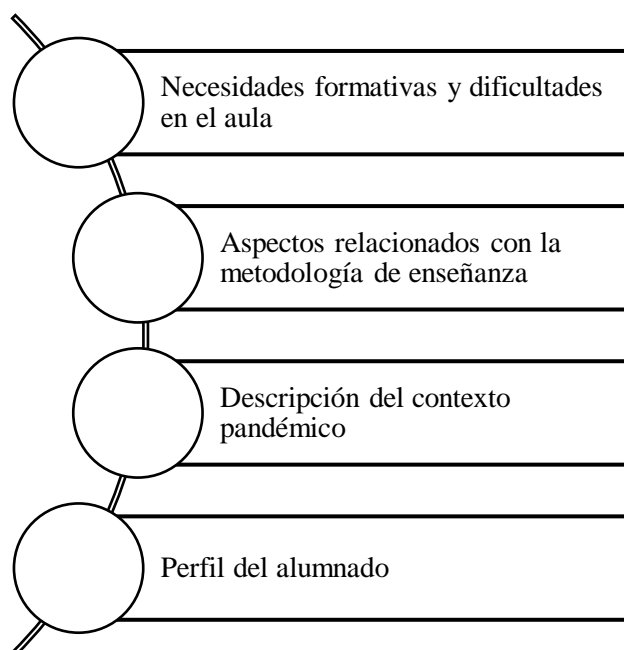
Docente	Edad	Ciudad de proveniencia	Años de experiencia	Nivel de estudios	Nivel que imparte clases	Nº alumnos/grupo	Fecha de la entrevista
Docente 1U	entre 35 y 39 años	Cluj-Napoca	10 años	Máster (estudiante de doctorado)	Grado	30-40 alumnos	7 de diciembre de 2022
Docente 2U	entre 35 y 39 años	Craiova	14 años	Doctorado	Grado y máster	20-25 alumnos	23 de febrero de 2023
Docente 3U	entre 40 y 44 años	Cluj-Napoca	Más de 20 años	Doctorado	Grado y máster	20-80 (depende del tipo de curso)	14 de diciembre de 2022
Docente 4U	entre 21 y 24 años	Bucarest	1 año	Máster (estudiante de doctorado)	Grado	20 alumnos	9 de diciembre de 2022
Docente 5U	entre 30 y 34 años	Bucarest	6 años	Doctorado	Grado	20-30 alumnos	9 de enero de 2023

En relación con el análisis cualitativo de las entrevistas, se propone una categorización en función de las características y los aspectos que subrayan, y de su frecuencia de aparición. La cantidad de información es muy amplia, por lo que se decide incluir la transcripción de las entrevistas en los anexos (Anexo 35) y en este apartado se deja espacio para resumir la información y ofrecer ejemplos relevantes. En este sentido, todas las respuestas y experiencias recogidas se transforman en conceptos y temas de manera que cobren significado y se relacionen con los objetivos de esta investigación.

En definitiva, para este análisis, primero se exploran todas las entrevistas y se agrupan las respuestas en categorías, después se juntan por temas los que más se repiten y las más distintivas, y solamente al final se enlazan al contexto. Cabe mencionar que, de los seis docentes de secundaria superior entrevistados, tres deciden hacer la entrevista en español, los otros tres prefieren hacerla en rumano por cuestiones de comodidad; por ende, sus entrevistas se tienen que traducir al español. Esto no acaece con los docentes universitarios.

A continuación, se presentan los aspectos que más llaman la atención y que se consideran relevantes para el estudio:

Figura 14. Temas recurrentes en las entrevistas al profesorado



8.1.2.1. Formación docente

Al inicio de la entrevista se les pregunta sobre sus necesidades y dificultades formativas. Algunas preguntas como *¿Qué tipo de profesor/a se considera? ¿Siente la necesidad de progresar en su competencia docente? ¿Qué tipo de ayuda necesitaría para mejorar su práctica docente?* pretenden recaudar información más concreta y detallada en este sentido. Todos responden estas preguntas y las necesidades son variadas, tal y como se observa a continuación:

- *Competencia digital y creación de actividades:* cinco (5) docentes subrayan la necesidad de formarse en cuanto a la tecnología a fin de poder usar diferentes plataformas y herramientas digitales, crear actividades con su ayuda y descubrir los recursos existentes en cuanto a ELE. En torno a este último aspecto, se plantea la sugerencia de hacer un catálogo con páginas web y aplicaciones para ELE (*“Me gustaría aprender cómo hacer actividades más interactivas, actividades con la ayuda de la tecnología, los recursos tecnológicos que hay en cuanto a la enseñanza del español como lengua extranjera. Bueno, he buscado muchas, muchas páginas, pero me habría ayudado saber algunas páginas más, tener un catálogo de este tipo en estas situaciones”*- docente 4SS; *“Considero que incluso más deberíamos formarnos en cursos de estos de formación del profesorado, pero también en el mundo informático*

digamos... que, especialmente en Rumanía, pues, tenemos esta necesidad de formación.”-docente 6SS).

- *Estrategias de motivación de los estudiantes:* una (1) docente insiste en hablar de las dificultades que encuentra a la hora de motivar a sus estudiantes, de ahí que necesita conocer más estrategias en este sentido (*“Hay problemas especialmente para captar la atención y la motivación de los estudiantes”-docente 2SS).*
- *Metodologías y estrategias de enseñanza:* seis (6) docentes declaran necesitar más formación en cuanto a los métodos de enseñanza actuales. Sus motivaciones van desde el deseo de conocer técnicas novedosas o juegos para enseñar de manera más eficaz el vocabulario o la gramática hasta el interés por saber cómo hacer que la información sea más comprensible y atractiva. Desean recibir orientaciones sobre lo que se necesita para alcanzar cierto nivel de lengua o sobre cómo se puede trabajar con grupos numerosos (*“cómo organizar un grupo muy grande, cómo organizar las actividades para un grupo muy grande de 60 personas.... Eso me pareció bastante difícil cuando lo tuve que hacer entonces. Sí me gustaría aprender más.”-docente 5U; “necesitaría, francamente, algunas técnicas claras, así que algunos cursos y talleres que me enseñen, pero concretamente, juegos que pueda usar y todo tipo de técnicas para hacer que los estudiantes recuerden quizás mejor tanto el vocabulario, así como la gramática.”-docente 2SS).*
- *Tutorías:* una (1) docente expresa su necesidad de recibir ayuda práctica, de observar a profesorado con más experiencia, de tener un tutor que la pueda guiar (*“No sé, creo que preferiría decir que necesitaría algún tipo de tutoría, estar en presencia de alguien, ver cómo hace las clases. Y no me refiero a una hora por año o una hora por semestre [...] Ofrecer modelos porque al final de esto se trata.”-docente 3SS).*
- *Más cursos de formación:* seis (6) respuestas apuntan la necesidad de que se oferten más cursos de formación en el país dado que la situación actual no es muy positiva en este sentido. El profesorado explica que, o no se hacen formaciones en Rumanía, o que las que conocen se organizan en España, pero la situación económica no les permite acudir. Su motivación de formarse se debe a la escasez de información en la formación inicial (*“Mhm, siento que necesito progresar en lo que hago y lo puedo hacer, por supuesto, con cursos de formación. [...] No hay cursos de formación en español. He participado en un curso en el Encuentro de profesores de español de Rumanía, que es el único en Rumanía que se hace de momento. Pero otros cursos solo en España”-*

docente 4SS; “*nunca he hecho una formación en este aspecto, porque, por ejemplo, yo no conozco ningún tipo de curso en Rumanía que se haga para esto*”-docente 1U).

8.1.2.2. Situación actual de la enseñanza de ELE en el aula

Algunas preguntas de la entrevista se refieren a la práctica docente. Pretenden averiguar qué métodos y estrategias utiliza el profesorado, qué actividades le funcionan o no, o simplemente conocer información más concreta sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE en las aulas rumanas. Las respuestas obtenidas recalcan tanto aspectos positivos como difíciles, de ahí que se agrupan en dos partes: una parte correspondiente a la metodología de enseñanza que destaca las creencias, prácticas y actitudes del profesorado en el aula y otra relacionada con sus principales dificultades.

a) Metodología y estrategias de enseñanza

- *Creencias y actitudes en cuanto al uso de ciertos métodos/estrategias/recursos tecnológicos*: cuatro (4) docentes explican su rechazo en usar los juegos en su aula, el método comunicativo y las nuevas tendencias digitales por el simple hecho de no adaptarse al perfil de sus estudiantes o por no considerarlos efectivos en el trabajo de ciertos contenidos gramaticales (“*realmente no hago el juego excepto para los más pequeños. [...] Los alumnos no están lo suficientemente preparados para hacer los juegos en español. Necesitan un buen nivel para poder jugar*”-docente 1SS; “*Para la gramática he intentado utilizar el método comunicativo, pero creo que no funciona, al menos en mis clases, no ha funcionado. [...] creo que al menos para esta parte, hay que memorizar, hay que utilizar el método estructural y los métodos tradicionales*”-docente 6SS); “*me gusta más el método más tradicional. Creo que es el más rápido, el más efectivo. No intentar cargar la clase de tantas cosas digitales.*”-docente 4U)
- *Uso del enfoque comunicativo*: siete (7) de las docentes detallan el paradigma comunicativo que suelen adoptar en sus clases al considerar muy importante la comunicación y la necesidad de ofrecer el protagonismo al alumnado. Se subraya también el tratamiento positivo del error, las actividades dinámicas y significativas y se manifiesta la curiosidad por saber si están haciendo bien su trabajo de esta manera (“*Tenemos que hablar cada hora, no importa si hablamos bien o mal, si decimos estupideces, cómo hablamos, hablemos, y creo que me sale bastante bien [...]. Tendría curiosidad por saber lo que piensan ellos, mis alumnos*”-docente 2SS); “*por ejemplo, yo siempre colaboro bien con mis alumnos y bueno, les dejo a ellos muchas veces el protagonismo porque no soy la yo la que habla desde el principio hasta el final de la*

clase”-docente 3U; aunque hagan errores, prefiero que intenten hablar como sea, pero que prefiero que no tengan miedo al hablar.”-docente 5SS; “trabajar gramática partiendo de la letra de la canción, por ejemplo, usar vídeos también, fichas relacionadas con series famosas como la Casa de papel o cualquier otra serie”-docente 5U).

- *Uso de un método ecléctico para adaptarse a las necesidades del grupo: nueve (9) docentes coinciden en la idea de que es más provechoso mezclar diferentes métodos para responder a las necesidades del alumnado. Su opinión es que no existe un método ideal de enseñanza, dado que cada grupo cuenta con un perfil diferente. La clave es adaptarse siempre y conocer al alumnado desde el primer día de clase, momento crucial para empezar a conectar con ellos (“pienso que hay que adaptarnos según las necesidades de los alumnos porque todos son diferentes y lo que funciona para un grupo no significa que va a funcionar para otro grupo.”-docente 4SS; “a veces, bueno, para las tareas o para algunas actividades que hacemos en clase sí puedo encargarles tareas diferenciadas”-docente 2U; “Yo, yo creo que sí, yo creo que sí que tenemos que hacer todo lo que podemos para despertar su interés y tenemos que hacerlo en el primer curso, porque si en el primer curso tenemos 25 estudiantes, pues si no fomentamos su interés, luego abandonan.”-docente 2U).*
- *Fomento de un ambiente positivo para animar a los estudiantes a que cometan errores: dos (2) docentes revelan sus prácticas basadas en la empatía de manera que se favorezca la implicación del alumnado y se consiga la confianza necesaria para cometer errores (“siempre les digo a los principiantes que, si no se atreven a hacer preguntas, a equivocarse, nunca sabrán si lo que quieren preguntar es correcto”-docente 3U; “que tengan confianza en mí y que sepan que es un espacio de aprendizaje en el que, vale, te puedes equivocar y que no pasa nada y que yo soy la persona que los tiene que ayudar en este proceso”-docente 4U).*
- *Usar la técnica de los apuntes para trabajar la escritura: una (1) docente confiesa que anima a su alumnado a que tome apuntes en clase para trabajar los problemas relacionados con la escritura (“les obligo a que escriban, especialmente porque tienen problemas a la hora de escribir correctamente en español y así un poco les impongo que hagan el esfuerzo de escribir también.”-docente 3U).*
- *Motivar con la ayuda de los contenidos culturales: una (1) docente señala la importancia de usar la música o los diferentes contenidos culturales para motivar al*

estudiantado (*“yo intento ponerles música cuando trabajan, explicarles cosas, hacer un poco de contenido transversal, algo de cultura: Mira, esto es lo que pasa en España; les pongo fotos en la pizarra y lo que sea”*-docente 4U).

- *Conectar con el alumnado y cuidar la afectividad*: cuatro (4) docentes exponen su preferencia por estrategias afectivas como ofrecer apoyo moral, establecer una conexión con el alumnado a fin de conseguir que este se sienta bien en el aula y de esta manera aprenda mejor (*“yo me propongo darles apoyo moral [...] a tal gente que no tiene seguridad en sí misma, que tiene muy bajo autoestima. Si se sienten cómodos con el profesor, se sienten seguros en el aula, se te van a abrir más, van a participar más,”*-docente 4U; *“es importante también la relación que estableces con ellos desde el principio porque si estableces una buena relación con los alumnos, después hacen en general cualquier tipo de actividad, aunque no sea muy interactiva.”* -docente 6SS).
- *Ofrecer calificaciones altas para evitar el estrés académico*: una (1) docente piensa que la nota puede ser desmotivadora para el alumnado, por lo que elige no poner énfasis en este aspecto (*“realmente no creo en la efectividad de una hora estresante y luego, francamente, te digo que les doy altas calificaciones”*-docente 2SS).

b) *Dificultades en el aula*

- *El carácter tradicional del sistema*: diez (10) de las docentes entrevistadas expresan sus creencias en cuanto al carácter tradicional del sistema educativo: programa denso, falta de flexibilidad, insistencia en la gramática y no en la comunicación. Según ellas, esto lleva a “correr” por los contenidos que se deben cubrir, a que el alumnado se aburra y se desmotive y a no tener tiempo suficiente para conectar. Asimismo, al tener que trabajar mucho, les falta tiempo para formarse. Dos (2) docentes ven esto como una limitación importante (*“Sí es necesario un cambio de actitud, he sentido que nuestro sistema se basa demasiado en una enseñanza tradicional, sobre todo, es un enfoque demasiado en la enseñanza de la gramática que no está en un contexto significativo, mhm, sino solo así de memoria, cosas, reglas”*-docente 4SS; *“el plan de estudios se diseñó tomando en cuenta que los estudiantes llegaban con algún nivel de español, por lo menos un A2, si no, B1. Entonces, el plan de estudios está diseñado como en las demás universidades del país con asignaturas de literatura, de lingüística, semántica, etcétera. Ah, y en los últimos 10 años nos llegan principiantes, principiantes que no saben nada de nada, que no saben ni siquiera presentarse.*

Entonces, seguir haciendo lingüística, seguir haciendo sintaxis, pero qué hacer con los que, repito, no saben ni siquiera presentarse, esa es la mayor dificultad, compaginar lo que se debe hacer con la realidad que encuentras en clase.”-docente 2U).

- *Formación tradicional del alumnado:* tres (3) docentes informan de su preocupación por la formación tradicional que recibe el alumnado rumano, lo que dificulta la introducción de novedades. La costumbre de aprender cosas de memoria y de tener una actitud pasiva hace que muchas veces los aprendices se muestren reticentes ante las actividades dinámicas y comunicativas o se nieguen a hacer preguntas en clase (*“Honestamente, cuando tengo nuevos grupos, nuevas clases, los niños me tienen miedo, porque tengo un enfoque completamente diferente [...] Ah, pero los alumnos están tan acostumbrados al docente tipo: él dice, escribe, y yo hago lo que me dice”-docente 2SS).*
- *Trabajar con grupos numerosos:* dos (2) docentes hablan de la dificultad de trabajar con grupos numerosos. Muchas veces se llega a impartir clases a grupos con más de 36 estudiantes en secundaria superior, lo que hace que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea muy difícil (*“en nuestro país en Rumanía tenemos clases, sabes bien, con muchos estudiantes, no tenemos un grupo de 10, ¿sabes? También tengo una clase con 36 estudiantes, así que es muy difícil, pero muy, muy difícil.”-docente 2SS).*
- *El centro de trabajo:* la falta de recursos actualizados o de tecnología, la presión desde la dirección, la normativa o las actividades son aspectos que suelen diferenciar entre los centros de trabajo. Tres (3) docentes hablan de estas dificultades al mencionar que la calidad de su acto docente se ve afectada por estas limitaciones. Se señalan, incluso, las imposiciones que reciben en cuanto a la manera de evaluar o de formarse (*“Me han dicho estrictamente que la nota se basará en lo que saquen en el examen, que será una prueba oral escrita y una prueba oral. Ya he preguntado si puedo darles incentivos o lo que sea, pues que no.”-docente 4U; “ese es un aspecto problemático en nuestro caso porque todavía usamos, tenemos recursos, tenemos todo lo que necesitamos, pero son bastante antiguos.”-docente 5U; “Me faltan libros, me faltan cosas como cosas esenciales en estos tiempos, acerca de la tecnología”-docente 4SS).*
- *Falta de apoyo por las instituciones:* una (1) docente recalca la falta de apoyo de las instituciones del país, lo que lleva a que muchas veces sean los padres quienes compran recursos o incluso el docente (*“El presupuesto de parte del Ministerio de la Educación*

es muy, muy bajo [...] lo que he logrado hacer hasta ahora fue con la ayuda de los padres, donaciones de sus partes, padres que han vivido en España y vinieron con libros”-docente 4SS).

- *Heterogeneidad del alumnado en cuanto al perfil y al nivel:* además de trabajar con grupos numerosos, surge el problema de la heterogeneidad del grupo, sobre todo en la universidad. Tres (3) docentes describen diferentes situaciones en las que se debe trabajar con grupos de diferentes carreras, años de estudio, especializaciones o niveles de lengua. En ciertos centros de enseñanza es muy habitual tener que enseñar literatura, por ejemplo, a estudiantes de nivel A1 y C1 en un mismo grupo. Esto se debe al hecho de no tener la posibilidad de trabajar por grupos según el perfil y el nivel de lengua, lo que lleva a la frustración y desmotivación del alumnado. La gran dificultad surge a la hora de enseñar español para fines específicos a los de nivel principiante y de llevarlos del nivel cero al nivel B1 en un curso académico (*“Vemos que hay alumnos de varios niveles y que es un poco difícil trabajar con todos al mismo tiempo y que tengan el mismo ritmo. [...] Pero se nota la diferencia entre los que estudiaron el español en España o en los institutos de aquí de Rumanía y los demás porque se sienten un poco frustrados porque no tienen el mismo nivel que sus colegas.”-docente 3U; “Es decir, es un año para que ellos pasen del cero al B1 que es un trabajo muy difícil y si ellos no trabajan en casa, es decir, el trabajo individual para cada uno, no se puede conseguir.”-docente 1U).*
- *Timidez y/o falta de implicación/motivación del estudiantado:* seis (6) docentes se quejan de la desmotivación y falta de implicación de los estudiantes, al ser uno de los principales problemas con los que se encuentran. Esto surge, sobre todo, en el ámbito universitario en el primer año de grado o en los grupos numerosos. En secundaria superior, las causas apuntan más hacia la edad del alumnado o el interés por las notas. En general dichos estudiantes no se implican en clase, no realizan los deberes de casa (*“La timidez de los de primero es la que dificulta a veces el desarrollo de la clase porque realmente no, no me doy cuenta de si toda la información se puede adquirir o no.”-docente 3U; “Ah, bueno, desmotivación, sí, madre mía, si mucha, mucha. Precisamente, en el caso de los grupos muy grandes. Allí si hay mucha desmotivación”-docente 5U; “A los adolescentes no les atrae nada. [...] los veo muy desmotivados. Suelen no tener muchas ganas, mejor me dicen: señora, mejor que nos dicte, aunque sea aburrido, pero mejor que nos dicte que pasa más rápido el tiempo.*

Están, eh, muy desinteresados en aprender. Me parece que allí solo les importa tener una nota.”-docente 1SS).

- *Dificultad de los profesores jóvenes en ganarse el respeto del alumnado:* una (1) docente añade el problema de su edad como causa de la falta de respeto o de atención en el aula (*“No lo sé, quizá el hecho de que no me vean como una persona autoritaria porque soy bastante joven, no les produce esa sensación de máximo respeto hacia un profesor”*-docente 4U).

8.1.2.3. Contexto pandémico

Dado que la investigación se realiza durante y después de la pandemia, se plantean preguntas vinculadas a la formación y ayuda recibidas, a su estado emocional, a las prácticas utilizadas y a las creencias en cuanto a los cambios surgidos. En este sentido, a continuación, se recopilan las diferentes opiniones de los docentes que describen la situación en términos de problemas hallados y estrategias utilizadas.

- *Cámara cerrada y falta de interés/desmotivación por parte del alumnado:* cuatro (4) docentes recalcan la continuación del estado de desmotivación de sus estudiantes en la enseñanza en línea. Esto implica su rechazo en encender las cámaras, en prestar atención y en participar en las actividades. Obviamente, afecta al aprendizaje y causa frustración en el docente por no saber cómo actuar (*“Exacto, sí, sí, en cierto modo sí, porque los que están en secundaria superior casi nunca están motivados, no lo estaban tampoco en línea. Ni siquiera encendían las cámaras, cuando respondían, solo lo hacían si se les pedía”*-docente 1SS; *“para los estudiantes sí fue difícil y lo que yo no sabía, por ejemplo, y que me hubiese gustado saber a esa hora, es cómo ayudar a los estudiantes.”*-docente 1U).
- *Resolver ejercicios en modalidad asíncrona en secundaria superior:* una (1) docente reconoce que, al principio de la pandemia, al no tener mucha información, las clases se desarrollaron de manera asíncrona. Los estudiantes recibían diferentes actividades como deberes de casa, el docente los corregía y al final recibían una nota (*“al principio solo subíamos actividades, subíamos actividades en el grupo durante la clase y los estudiantes las trabajaban y las enviaban para su revisión.”*-docente 1SS).
- *Dificultad de trabajar la expresión oral en las clases en línea:* una de las grandes dificultades de la enseñanza en línea fue la parte comunicativa, según señala una (1) docente. Al trabajar con grupos numerosos, le resultó difícil hacer que todos los estudiantes hablaran (*“No funcionaba tan bien la expresión oral, no, a mí me costó*

hacer expresión oral porque los jóvenes, como no se veían y no podían interactuar muy bien y no se sentían muy a gusto, no sé.”-docente 5U).

- *Más tiempo de trabajo en las clases en línea:* una (1) docente subraya un aspecto positivo de la enseñanza en línea y es que tenía más tiempo para trabajar comparado con la situación de la enseñanza en el aula presencial, cuando se pierde mucho tiempo con la organización.
- *Periodo de mucho aprendizaje para el docente:* otro aspecto positivo de la pandemia se refiere al aprendizaje por parte del profesorado. Cuatro (4) docentes aseguran haber aprendido información nueva en lo que se refiere a diferentes métodos de enseñanza o recursos digitales. La posibilidad de experimentar cosas nuevas y de trabajar con la tecnología, práctica que no se podía hacer en el aula presencial por la falta de recursos, fue un verdadero reto (*“Bueno, la verdad que el periodo online no me pareció nada malo [...] Me pareció un tipo de cambio, una manera de experimentar cosas nuevas, de experimentar con nuevos métodos de enseñanza y un poco más interactivos”-docente 1SS; “nos adaptamos y yo me adapté también. Lo digo bastante rápido, seguramente la edad pesó bastante, no creo que hubiera ningún problema a la hora de trasladarme al online. Creo que el desafío fue convencer a los estudiantes de que, sentados en casa, detrás de las pantallas, tenían que aprender.”-docente 3SS).*
- *Dificultades del profesorado a nivel afectivo:* la pandemia representó un periodo de cambios, sobre todo, a nivel afectivo. Ocho (8) docentes confiesan que, a pesar de haber aprendido mucha información útil para dar clases en línea, a nivel psicológico, sí que experimentaron emociones y estados de preocupación. Las causas fueron muy diversas: no saber qué hacer y cómo, no contar con la presencia humana, no ver a los estudiantes, no recibir ayuda en ningún sentido (*“Ah, pero me di cuenta de que no estamos preparados y no sé cuándo y cuánto lo estaré a nivel psicológico. Es muy frustrante hablar y hablar y hablar y ver todas esas cámaras apagadas, todos esos círculos negros y preguntar algo y que te contesten poquísimas personas. Ah, y no poder hacer contacto visual, creo que esto es lo que más me hace falta el contacto directo con los estudiantes.”-docente 2U; “la escuela no nos ayudó con nada.”-docente 2SS).*
- *Plataformas/herramientas utilizadas:* nueve (9) docentes ofrecieron detalles significativos en lo que se refiere a las plataformas y herramientas utilizadas para dar clases en línea. Las comunes fueron Teams, Classroom, Meet y Zoom. En el periodo postpandémico se continuó con su uso para enviar deberes a los estudiantes o para

comunicarse con ellos más fácilmente. Por lo general, estas fueron impuestas por los centros de enseñanza. Las docentes apreciaron sobre todo la posibilidad de grabar las sesiones, de utilizar el chat o de subir tareas. Entre las desventajas, se subrayó la imposibilidad de saber si los aprendices estaban presentes en clase o no. Otras herramientas digitales que aprendieron a incorporar en sus clases fueron Youtube, Power Point, Flipgrid, Quizzlet o Edpuzzle. (*“De los dos, preferiría trabajar en Classroom en cuanto a las actividades que podemos subir como tareas. Entonces podíamos ver directamente lo que los estudiantes nos enviaban allá, aparecía todo en un mismo lugar”*-docente 1SS; *“He tenido que utilizar solo Google Meet. Yo hubiera utilizado otra plataforma, pero, bueno, me adapté. Aa, por ejemplo, en Meet no podías ver a qué hora se conectaban los alumnos y cuánto tiempo pasaban activos en la clase y cuánto tiempo pasaban en otro sitio”*-docente 5SS).

8.1.2.4. Perfil del alumnado

Las preguntas de la última parte de la entrevista pretenden delinear el perfil del alumnado con el que trabaja el profesorado entrevistado. Se insiste más en sus motivaciones, características y dificultades.

- *Motivos para estudiar español*: cuatro (4) docentes recalcan la misma motivación de los aprendices por elegir estudiar español y es por ser una lengua bonita y fácil. En la universidad, se añade el desconcierto de algunos estudiantes al no saber qué quieren estudiar, de ahí que eligen un camino más fácil. Asimismo, existe una perspectiva según la cual las clases de español son más divertidas y fáciles comparado con otras (*“simplemente no saben qué hacer al finalizar el bachillerato y piensan, a lo mejor esta facultad será un poco más fácil que otras. Voy aquí para tener un diploma de grado y ya está.”*-docente 2U; *“el aprendiz entiende que el español mola porque nos reímos, bromeamos, nos divertimos, pero las clases serias, algunos dicen ya sabes: las clases serias son de matemáticas y de lengua rumana.”*-docente 2SS).

Como factores motivadores destacan:

- *Las notas en el ámbito universitario*: una (1) docente menciona que estas traen beneficios como la beca o la posibilidad de estar en una residencia de estudiantes.
- *El docente*: según dos (2) profesoras, las características y la actitud del docente fomenta la motivación para el aprendizaje y favorece la conexión.

- *La tecnología*: usar la tecnología en el aula es algo imprescindible para la enseñanza de hoy, según afirman dos (2) docentes.
- *Las actividades dinámicas e interactivas*: dos (2) docentes recuerdan los beneficios que tienen las actividades dinámicas, comunicativas e interactivas para la motivación del estudiantado. La condición para lograr un aprendizaje eficaz es adaptarlas siempre a sus necesidades e intereses.

En lo que atañe a las dificultades del alumnado universitario, estas son:

- *No alcanzar mucho nivel al terminar la carrera*: una (1) docente recuerda que para un aprendiente principiante es muy difícil terminar la carrera con un nivel superior al A2/B1.
- *Falta de interés y/o abandono a partir del segundo año de grado*: otra (1) docente recalca una situación bastante frecuente al inicio del segundo año de grado que se refiere a la falta de interés o incluso al abandono porque no logran pasar los exámenes o porque se dan cuenta de que no les apasiona.
- *Más dificultades en el aprendizaje en el caso de los estudiantes no filólogos*: una (1) docente insiste en el problema de los estudiantes universitarios que no siguen una carrera en filología y que encuentran dificultades en entender cuestiones gramaticales, por ejemplo. De ahí que su proceso de aprendizaje suele ser más complejo y difícil.

Cabe subrayar que la situación en cada centro puede ser diferente, al tener en cuenta que existe una multitud de factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A raíz de lo mencionado, se decide añadir algunos comentarios más que enfatizan ciertos aspectos relevantes sobre la situación del español en Rumanía, pero que no se pueden generalizar puesto que no se sabe si son casos aislados o no:

- En Cluj-Napoca, según informa la docente 3, parece que los estudiantes de Filología Hispánica sí alcanzan cierta competencia comunicativa y cierto nivel de español a finales de la carrera: *“Sí, sí, los que se esfuerzan mucho y se ve que algunos trabajan en casa también, los que participan a clase porque también es importante, porque si no vienes esta clase y nunca estás escuchando a alguien hablar español, pues es muy difícil acostumbrarte a la información, a la pronunciación, a escribir también correctamente, a comunicarte y así más adelante, hay que decir que adquieren buena competencia comunicativa y también pueden aprobar el examen de fin de carrera.”* No

es el caso de otros estudiantes que estudian español de otra modalidad o de los de otras ciudades.

- En Craiova el número de estudiantes que elige estudiar español en la universidad es cada año menor, por lo que no se establece examen de admisión: *“No tenemos examen de admisión desde hace 15 años por la misma razón porque, por la caída en el número de estudiantes, no tenemos examen de admisión, o sea, admitimos a cualquiera según las notas del bachillerato. No podemos pedir, no podemos requerir un nivel previo de español porque de todas formas tenemos pocos estudiantes. Si requiriera, vamos ese nivel previo de español, pues tendríamos dos. Sí, es un compromiso que tenemos que hacer. El plan de estudios no lo podemos cambiar”* (docente 2)
- Una docente de Bucarest, después de terminar con la grabación de la entrevista, quiso añadir más información para mostrar su opinión acerca de la enseñanza del español en Rumanía. Comenta que ha participado en una formación para la educación emocional y se ha dado cuenta de que el profesorado no tiene desarrollada la competencia emocional y no suele considerarla en el aula para establecer una conexión con el estudiantado. Según ella, existe una fuerte distancia entre el docente y el estudiante. Además, añade que el alumnado con el que trabaja, procedente de un colegio bilingüe de Bucarest, no ha desarrollado su competencia comunicativa en los últimos cuatro años por culpa de la metodología tradicional basada en ejercicios clásicos y en su transcripción en el cuaderno. Asimismo, piensa que los estudiantes están acostumbrados a esta metodología y por eso no quieren y no se atreven hablar en clase, por miedo a equivocarse y, porque es algo nuevo para ellos, les saca de su zona de confort.
- Las docentes de Bucarest informan que no les falta recursos.

8.1.3. Correlaciones entre variables

En el análisis estadístico, las tablas de contingencia se utilizan para destacar y analizar la correlación entre diferentes variables (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). En este caso, se asocian las variables del profesorado y las del alumnado. La intención es descubrir aspectos relevantes para el estudio. Rodríguez-Jaume y Morá (2001) consideran que es suficiente con leerlos e interpretarlos correctamente. Se realizan correlaciones entre las variables independientes edad, tipo de centro y experiencia laboral con diferentes variables dependientes. Para analizar la relación entre las variables de intervalos o de razón es muy habitual calcular el coeficiente de correlación de Pearson. Este puede variar de -1.00 (correlación negativa

perfecta) a +1.00 (correlación positiva perfecta). Por todo esto, a continuación, se resumen las correlaciones y los porcentajes mayoritarios que más llaman la atención.

8.1.3.1. Edad

Edad vs. ¿Qué piensa acerca del sistema educativo rumano?

Secundaria superior: Se observa que en general el profesorado más joven con edades entre 25 y 29 años (66,7%), pero también el que tiene entre 41-44 años (60%), considera que el sistema es tradicional. Por otra parte, un 50% de los docentes con más de 45 años declara que este funciona bastante bien.

Universidad: Se apunta que un 66,7% de los docentes que tienen entre 45 y 49 años piensa que el sistema educativo funciona bastante bien. La opción “bastante tradicional” es más elegida por un 50% de los docentes con edades entre 30 y 34 años.

En ambos niveles, se observa que el profesorado con más experiencia está más satisfecho con el sistema educativo. Los más jóvenes se muestran más críticos.

Edad vs. ¿Considera que el programa para la enseñanza del español es denso?

Secundaria superior: el profesorado con edad entre 30 y 34 años opina que el programa no es muy denso. Lo mismo considera un 66,7% de los docentes que tienen entre 25 y 29 años. Mayores porcentajes son para la opción “más o menos”: un 44,4% de los docentes que tienen entre 35 y 40 años, un 40% de los situados en la franja de edad comprendida entre 41 y 44 años, y un 43,8% de los que tienen más de 45 años.

Universidad: Respecto al carácter del programa, se apunta que el docente con edad entre 25 y 29 no lo considera muy denso. De igual modo, si se suman los porcentajes para las opciones “no mucho” (33,3%) y “más o menos” (50%), se señala que los docentes con edad situada entre 45 y 49 años reconocen un carácter más o menos denso del programa. Por otra parte, el docente que tiene entre 21 y 24 años reconoce su carácter bastante denso, igual que lo hace el 75% del profesorado que tiene entre 35-39 y entre 40 y 44 años.

Las diferencias entre secundaria y universidad en cuanto a la densidad del programa son llamativas, pues en secundaria los docentes más jóvenes opinan que no es muy denso mientras que en la universidad indican que lo es bastante. Las demás franjas son muy similares.

Edad vs. ¿Qué aspectos suelen dificultar su proceso de enseñanza de ELE?

Secundaria superior: Lo que llama la atención es que el profesorado entre 30 y 40 años reconoce el sistema educativo como una dificultad importante (un 100% de los que tienen entre 30 y 34

años y un 44,4% de los que tienen entre 35 y 40), igual que lo hace con la falta de recursos (un 100% de los de 30-34 años, un 77,8% de los que tienen entre 35 y 40). La falta de formación la subrayan más los docentes jóvenes (un 66,7% de los que tienen entre 25 y 29 años, un 50% de los de 30-34 años y un 44,4% de los de 35-40). Igualmente, el número de estudiantes por grupo y los problemas con el alumnado son vistos como una dificultad por un 66,7% de los docentes situados en la franja de edad comprendida entre 25 y 29 años.

Universidad: Las dificultades con las que se encuentra el profesorado universitario pueden variar de una franja de edad a otra. Se apunta que para la franja de 21-24 años las dificultades son la falta de recursos, el número de alumnos por grupo, la gran cantidad de trabajo, la falta de tiempo y el salario. Para la siguiente franja de 25-29 años la falta de recursos sigue siendo una dificultad a la que se añade el currículo. Para el profesorado con más de 30 años de edad la situación suele variar bastante, sin embargo, se observa que aparece la dificultad en cuanto a la falta de tecnología a partir de los 35 años hasta los 44. Otra cuestión destacable es que los docentes que tienen entre 45 y 49 años apuntan en su mayoría no tener dificultades, dos de ellos (el 33,3%) señalan la falta de tecnología y formación, el número de alumnos por grupo o problemas relacionales con el alumnado. En resumen, la falta de formación y la gestión del aula son dificultades más características de los docentes jóvenes y la tecnología del profesorado con más de 45 años.

Edad vs. Si no participa en cursos de formación, ¿podría indicarnos sus razones?

Secundaria superior: No se han encontrado aspectos destacados al correlacionar la edad con la participación en cursos de formación, pero sí con los motivos por no hacerlo. En general, los que tienen más de 45 años no participan (25%, n=4) y el principal motivo es porque no existe una variedad de cursos de formación en el país. De ellos, 2 mencionan que tampoco saben dónde buscar información.

Universidad: Se destaca que en general el profesorado universitario no participa en cursos de formación; no obstante, entre los que sí lo hacen, son más los que tienen entre 30 y 34 años (50%) y 35 y 39 (75%). El hecho de no existir una variedad de cursos de formación es un motivo para la mayoría. Además, la falta de tiempo aparece más en el caso de los docentes más jóvenes (21-29 años, el 100%). Asimismo, el precio suele ser una dificultad para el docente que tiene una edad situada entre 21 y 24 años.

Esta correlación está vinculada con la anterior. Ambas evidencian que la falta de tiempo y el salario son dos dificultades del profesorado más joven y a la vez, dos motivos por no participar en cursos de formación.

Edad vs. ¿Cómo docente de ELE sobre qué aspecto le gustaría saber/recibir más información para mejorar su práctica docente?

Secundaria superior: Se apunta que los docentes más jóvenes tienen necesidades de formación sobre todo en cuanto a los métodos de enseñanza (un 100% de los que tienen entre 25 y 34 años), a cómo elaborar programas (un 66,7% de los que tienen entre 25 y 29 años y un 100% de los de 30-34) y a la creación de actividades (un 100% de los que tienen entre 25 y 34 años). El profesorado de la franja de edad de entre 30 y 34 años reconoce su necesidad de formarse en cuanto al uso de las TIC (100%), la enseñanza de las destrezas (100%) o en lo que se refiere a la competencia emocional y la gestión de las emociones (50%). Por otro lado, los encuestados que tienen más de 45 años enfatizan la creación de actividades y el uso de las TIC (75%), los métodos de enseñanza (68,8%) o la enseñanza de las destrezas (56,3%).

Universidad: Las necesidades formativas del profesorado universitario son varias y se relacionan principalmente con los métodos de enseñanza, la creación de actividades o la enseñanza de las destrezas. Se evidencia que los docentes muy jóvenes apuntan querer recibir más información acerca de la mayoría de los aspectos referidos, a excepción de las TIC. En general, el profesorado con edad entre 21 y 34 tiene más necesidad en cuanto a los métodos de enseñanza, la elaboración de los programas, la creación de actividades y la enseñanza de las destrezas. En el tramo situado entre 40 y 44 años, la mayoría de los docentes parece necesitar más formación en lo que se refiere a la creación de actividades, uso de las TIC, competencias del docente y la gestión de las emociones. En cuanto a los docentes con más de 45 años, estos no mencionan tener necesidades formativas, solamente un 33,3% de ellos apuntan hacia los métodos de enseñanza, la creación de actividades, el uso de las TIC o la evaluación.

Edad vs. ¿Cómo es un buen docente de ELE?

Secundaria superior: La competencia emocional está mejor evaluada en términos de importancia (nivel 5 en la escala) por los docentes que tienen entre 25 y 40 años (66%: 25-29 años, 100%: 30-34 años, 88,9%: 35-40 años). El trabajo en equipo es más importante para los docentes entre 30 y 40 años (100%: 30-35 años, 77,8%: 35-40 años). Para esta última franja de edad es muy importante también estar siempre al tanto de las novedades e investigar, estar a disposición de los alumnos, usar la tecnología y realizar actividades variadas y cooperativas (100% para el nivel 5). El hecho de cumplir con el programa es más relevante para los

encuestados que tienen más de 40 años que para los demás ya que sus porcentajes totales están situados entre los indicadores 3 y 5⁶.

Universidad: En lo que se refiere a los aspectos relacionados con la formación, destacan los conocimientos lingüísticos, dado que la mayoría de los docentes de todas las franjas de edad lo valoran con el indicador 5 (en porcentajes superiores a 75%). Para el profesorado con más de 45 años es muy importante motivar a su alumnado (un 83,3% valora con un 5 este aspecto). La competencia emocional tiene una importancia media para los docentes universitarios, ya que muchos valoran con un 3 los diferentes aspectos relacionados con esta. La investigación es más importante para los docentes con edades comprendidas entre 30 y 34 y 45 y 49 años (nivel 4 y 5 para la totalidad de la muestra). Otro aspecto de particular relevancia es el de la evaluación correcta en el aula, aspecto valorado con un 5 por casi todas las franjas de edad en porcentajes de 100%.

Se podría afirmar que los docentes más jóvenes (entre 25 y 40 años) consideran más importantes los aspectos personales y las competencias emocional y digital, y están más interesados en los estudiantes y en adaptarse a sus necesidades. Los que tienen más de 40 años, a su vez, se centran más en cuestiones relacionadas con la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje. En la universidad, la situación es muy diferente, se observa que la edad no es un factor condicionante.

Edad vs. Práctica docente en el aula

Secundaria superior: Algunos aspectos destacables son que la teoría ocupa más de la mitad de la clase en el caso de los docentes con más de 45 años de edad (50% valora con algunas veces y 18,8% con bastante). En lo que se refiere a la tecnología y el trabajo de actividades significativas, están más presente en el aula de los docentes jóvenes que tienen entre 25 y 34 años, según la valoración de los indicadores “bastante” y “siempre”. El profesorado con edad entre 30 y 44 años reconoce que sus clases son muy dinámicas (un 100% para “bastante” y “siempre”).

Universidad: Un aspecto relevante es que la tecnología se utiliza siempre por los docentes con 21-24 años (100%). Las actividades de producción e interacción oral suelen estar más presentes en el aula del profesorado con edades entre 21 y 24 (100%: bastante) y 25-29 años (100%: siempre). Respecto al uso de los juegos didácticos, en el caso del profesorado con edades

⁶ Debido a la cantidad de números que aparecen en este subcapítulo en general y en este apartado en particular, se opta por escribirlos en cifras y no en letras.

comprendidas entre 45 y 49 años estos están poco presentes o faltan (50%: nunca, 33,3%: poco). La tecnología y las actividades dinámicas son una constante para el profesorado más joven mientras que para el más mayor no representan una característica de sus clases.

Edad vs. factor afectivo y nivel de satisfacción

Secundaria superior: En una escala de satisfacción de 1 a 5, los indicadores de 1 a 3 se han encontrado más en los tramos de edad de 25 y 29 años, y los de más de 45 años. De esta manera, 2 de 3 docentes jóvenes experimentan más bien cierta inseguridad y desmotivación, cierto estrés y cansancio, de ahí que el nivel de satisfacción sea medio-bajo. Asimismo, esto lo percibe un (6,3%) docente de los 16 que tienen más de 45 años que seleccionó el indicador 1 para mostrar su desmotivación y nivel de estrés. Otros tres (18,8%) docentes de la misma franja de edad indicaron un nivel medio en lo que se refiere a los aspectos afectivos. Como se observa, las opiniones son bastante diferentes y esto lo muestra también el coeficiente de Pearson. Al correlacionar la edad con el nivel de satisfacción y los aspectos afectivos se obtienen coeficientes débiles, aproximados al .30, lo que permite afirmar que no existe una relación significativa entre estas variables.

Universidad: En una escala de 1 a 5, los docentes con edades comprendidas entre 21 y 29 años valoran su nivel de satisfacción con un 3. Los demás están más satisfechos con su trabajo (4 o 5 en la escala de valoración), sobre todo el profesorado situado en los tramos de edad de entre 45-49 años. Ellos se sienten más felices y cómodos, y tienen más control emocional, según sus valoraciones. Al calcular el coeficiente de Pearson se obtiene una correlación positiva media (+0.50) para los indicadores afectivos frustración-satisfacción (.527), incomodidad-comodidad (.707) y para el nivel de satisfacción (.553). Esto indica que, al aumentar la edad en cierto grado aumenta los niveles de satisfacción y comodidad en lo que se refiere a la enseñanza.

La conclusión común es que los docentes más jóvenes perciben cierta incomodidad, tristeza, desmotivación o incluso cierto cansancio y aburrimiento a la hora de dar clase.

8.1.3.2. Tipo de centro

Tipo de centro vs. dificultades

Secundaria superior: En cuanto a las dificultades se desprende una diferencia según los centros. Los que enseñan en escuelas generales señalan en un porcentaje mayor la falta de recursos (65,4%) y la falta de tecnología (42,3%). Por otra parte, los de los centros bilingües acusan tener problemas de disciplina con los estudiantes (57,1%).

Universidad: Generalmente, no se señalan aspectos destacables, pero, con todo esto, se indica que en Cluj-Napoca los docentes tienen más estudiantes y trabajan con grupos numerosos, por lo que representa una dificultad para un 66,7%. Además, el docente procedente de Craiova señala como dificultad los problemas de actitud del alumnado, pero al ser el único encuestado de ese centro no se puede generalizar, es decir, no se sabe si es una dificultad del mismo centro o solamente algo a nivel individual.

Tipo de centro vs. situación de los recursos

Secundaria superior: Un 57,2% del profesorado de los centros bilingües afirma tener muchos o bastantes recursos y un 35,7% subraya su falta de variedad. En los centros generales, la situación es diferente, ya que se indica más bien su escasez (30,8%) o carencia (7,7%). Se evidencia que en los centros bilingües estas últimas opciones no han sido elegidas por el profesorado.

Universidad: El centro de Pitești experimenta cierta falta de recursos según los docentes procedentes de allí. Mencionan, o que no hay muchos recursos (33,3%), o que los que existen no son muy variados (66,7%). Los demás centros universitarios tienen bastantes o muchos recursos según las valoraciones de su profesorado. Se observa que los centros de enseñanza general y las universidades que no son de larga tradición disponen de menos recursos en cuanto a la enseñanza de ELE.

8.1.3.3. Experiencia laboral

Experiencia laboral vs. necesidades formativas

Secundaria superior: Se enfatiza la necesidad de formarse en el uso de las TIC sobre todo en el caso de los docentes con más de 16 años de experiencia (100% del profesorado con experiencia entre 16-20 años y un 57,1% del que tiene más de 20 años).

Universidad: Se puntualizan dos aspectos destacables: hay más dificultad en cuanto a la tecnología y los recursos digitales para los docentes que tienen más de 16 años de experiencia (16-20 años-66,7%; más de 20 años-100%) y en cuanto a la gestión de grupos numerosos para los que tienen un año de experiencia o menos (100%). Por lo tanto, igual que en la correlación de la edad con las necesidades formativas, la tecnología es una necesidad de los docentes mayores y la gestión del aula de los más jóvenes.

8.2. Resultados del alumnado

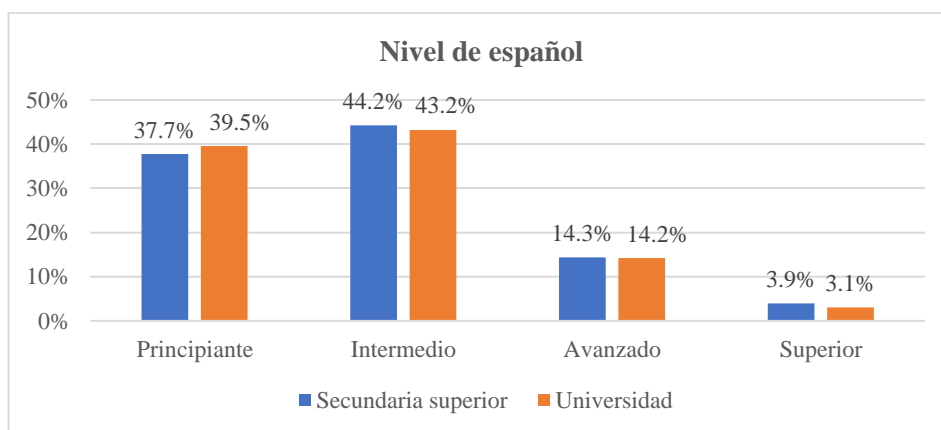
8.2.1. Resultados de la encuesta

Una presentación del perfil de la muestra del alumnado ya se ha hecho en el subcapítulo 5.5., por lo que a continuación se pasa al análisis de los resultados obtenidos en cada sección del cuestionario.

8.2.1.1. Aspectos generales

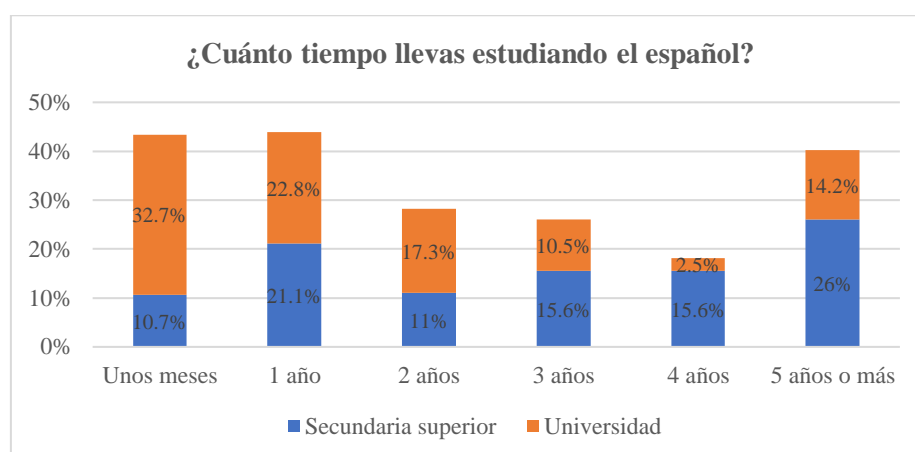
Uno de los aspectos generales se refiere al nivel de español del alumnado. En este sentido, los resultados de la encuesta subrayan diferencia de niveles, pero los porcentajes mayoritarios indican más bien un nivel principiante-intermedio (Gráfico 25). Si se suman los dos porcentajes obtenidos en estos niveles, es decir, un 81,9% (n=252) de los estudiantes de secundaria superior y otro 83,2% (n=134) de los estudiantes universitarios, se puede afirmar que la mayoría del estudiantado se encuentra dividido entre estos dos niveles.

Gráfico 25. Nivel de español del estudiantado rumano



El tiempo que llevan estudiando el español es esencial para establecer nexos con el nivel de lengua alcanzado. Para el caso del alumnado de secundaria, el Gráfico 26 muestra que el tiempo dedicado al aprendizaje se sitúa entre algunos meses y hasta cinco años o más. Un 41,6% (n=128) lleva más de cuatro años estudiando español y en el otro extremo, un 10,7% (n=33) lo hace desde hace unos meses. Es el caso de los que acaban de empezar la secundaria superior (9º grado). En la universidad, también existe un porcentaje de 32,7% (n=53) de estudiantes que acaba de empezar con el estudio del español y se corresponde con el alumnado de primer año. Un 16,7% (n=27) lleva más de cuatro años estudiándolo y es el caso del alumnado de máster o de los que lo estudiaron en secundaria también.

Gráfico 26. El tiempo que los encuestados llevan estudiando el español



El aprendizaje del español en un contexto de inmersión es sumamente importante para entender el nivel de lengua que tiene el alumnado y también sus necesidades e intereses, por lo que se les pregunta también si han vivido en España o en algún país hispanófono y cuánto tiempo. De los 308 encuestados de secundaria superior, la mayoría (n=274) no han vivido en ningún país hispanófono. De toda la muestra, 31 comentan que lo han hecho por un periodo situado entre 1 y 13 años y algunos incluso nacieron allí. El motivo principal es por el trabajo de los padres. Entre los que mencionan las ciudades o las comunidades donde han vivido destacan Madrid, Zaragoza, Berga, Toledo, Salou, Valencia, Teruel, Cuenca, Islas Canarias, Álamo, Ciudad Real y Cantabria. Tres personas afirman que no han vivido en España, pero que sí la han visitado varias veces. En el caso del estudiantado universitario, 128 declaran no haber vivido en España mientras que los demás sí lo han hecho por periodos que varían desde unos meses durante las vacaciones o la estancia Erasmus hasta 15 años por motivos familiares y laborales. Entre los lugares más frecuentados se encuentran Zaragoza, Barcelona, Madrid, Castellón, Benidorm y Tenerife.

La L1 de la mayoría de los encuestados es el rumano, tal y como se aprecia en la Tabla 79. Aparecen mencionados también el húngaro y el español en porcentajes menores y esto lo explican la existencia de las minorías húngaras en el país y el caso de los que afirman haber nacido en España. Por lo que se refiere a las LE, los encuestados revelan el conocimiento de siete (secundaria superior) y doce (universidad) lenguas diferentes. Las comunes son el inglés (306 de secundaria superior y 158 de universidad), el francés (168 de secundaria superior, 99 de universidad), el alemán (20 de secundaria superior y 45 de universidad), el italiano (16 de secundaria superior, 38 de universidad), el portugués (2 de secundaria superior, 25 de universidad), el húngaro (11 de secundaria superior, 18 de universidad), el ruso (8 de

secundaria superior, 18 de universidad), a los que se les añaden las lenguas nórdicas como el noruego (22 de universidad) y el finlandés (14 de universidad) y las asiáticas como el japonés (21 de universidad), el chino (17 de universidad) y el coreano (24 de universidad). Al considerar que la diversidad de niveles se encuentra más en los casos del inglés y del francés y que en las demás lenguas predomina el nivel inicial, en la Tabla 77 se evidencia solamente la situación de estas dos.

Tabla 79. Las L1 y LE habladas por el alumnado encuestado

		<i>Secundaria superior</i>		<i>Universidad</i>		
		<i>Nº encuestados</i>	<i>%</i>	<i>Nº encuestados</i>	<i>%</i>	
Lengua materna	rumano	296	96,1%	158	97,5%	
	húngaro	6	1,9%	1	0,6%	
	español	5	1,6%	1	0,6%	
	árabe	1	0,3%	-	-	
	italiano	-	-	2	1,2%	
Lenguas extranjeras	inglés	principiante	12	3,9%	17	10,7%
		intermedio	103	33,6%	36	22,7%
		avanzado	152	49,6%	70	44,3%
		superior	39	12,7%	35	22,1%
	francés	principiante	120	71,4%	50	50,5%
		intermedio	45	26,7%	29	29,2%
		avanzado	1	0,5%	16	16,1%
		superior	2	1,1%	4	4%

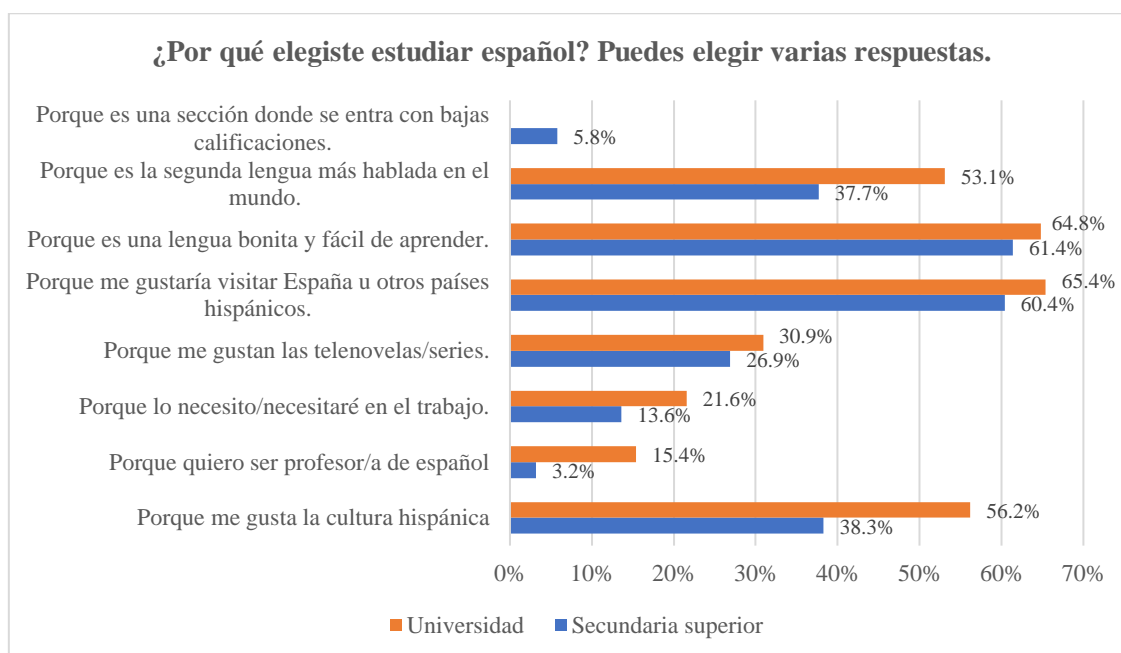
8.2.1.2. Necesidades e intereses

Para averiguar las dificultades y las necesidades del alumnado es importante ver también por qué han elegido estudiar español. Entre las opciones más seleccionadas tanto en secundaria superior como en la universidad están las culturales (véase Gráfico 27): por ser una lengua bonita y fácil de aprender, para visitar España u otros países hispánicos, por el aprecio a la cultura hispánica, por ser la segunda lengua más hablada en el mundo o por el motivo de las telenovelas. En cuanto a la motivación instrumental, un 16,8% (n=52) de los estudiantes de secundaria y un 37% (n=60) de los universitarios mencionan que van a necesitar el español en el trabajo o afirman querer ser docentes. Existen también algunos aspectos notables que merecen ser señalados. En secundaria superior, un 5,8% (n=18) indica que en las secciones donde se estudia el español se entra con bajas calificaciones y un porcentaje menor de 5,1% (n=16) añade reflexiones personales, las citamos literalmente:

- “Pues como nací en España y ahora vivo en Rumanía, no quiero olvidar el español” (3 encuestados)
- “Fue una asignatura del perfil donde entré”
- “Porque es el idioma que llevo hablando desde que aprendí a hablar”
- “La escuela donde entré tiene el español como segunda lengua extranjera”
- “Me metieron a este instituto bilingüe porque vengo de España”
- “No sabía desde antes que iba a estudiar español”
- “Porque aquí entré”
- “Porque me gusta la forma de enseñar de la profesora”
- “Porque está en el programa”
- “Porque me parece que es la más bonita lengua y siento que es parte de mí”
- “Porque mi madre quiere”
- “Porque mi madre es de Colombia”
- “Estuve viviendo en España así que no me quedó más remedio que aprenderlo”
- “Porque no pude elegir otra opción.”

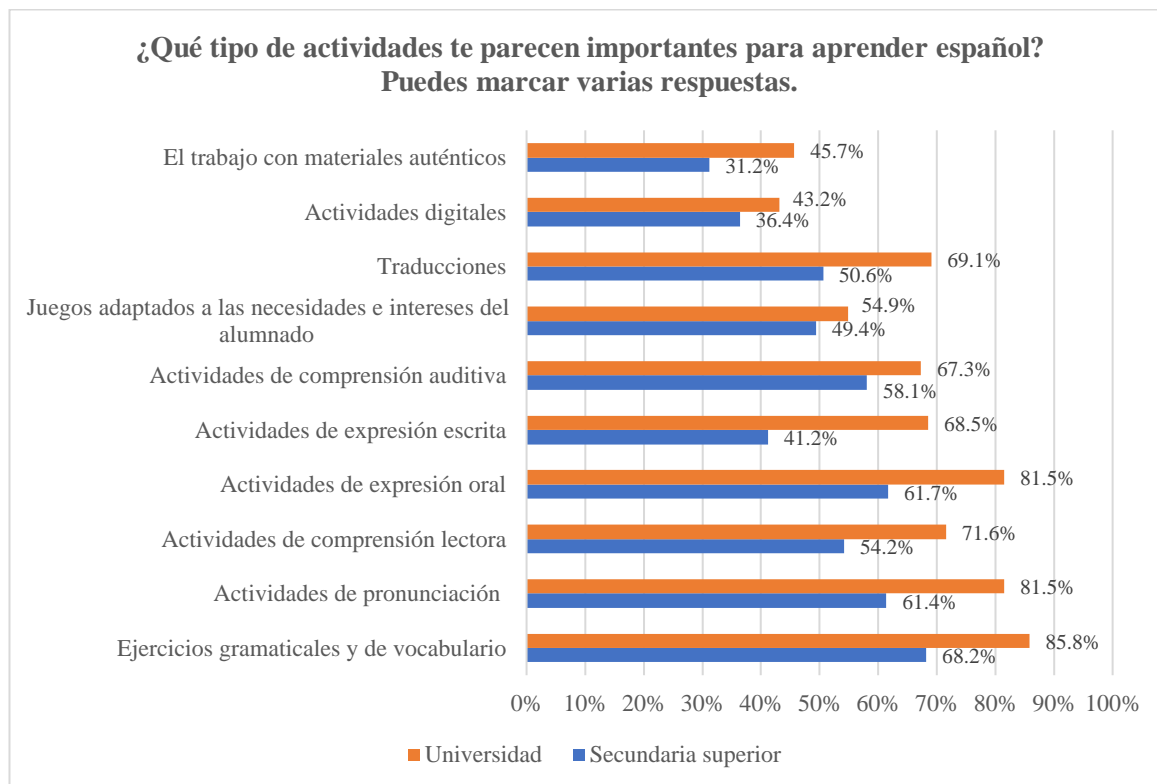
A estos motivos se les suman los añadidos por los estudiantes universitarios (un 3%, n=5): obtener un diploma de español en el sistema superior, continuar con el estudio después de haber vivido en España y no tener otra posibilidad o “porque pensé que todo se me enseñaría en español aun si no fue así”. Una persona menciona haberlo decidido de manera repentina y otra que no había sido su decisión, sino la de su esposa.

Gráfico 27. Los motivos por los que el alumnado eligió estudiar español



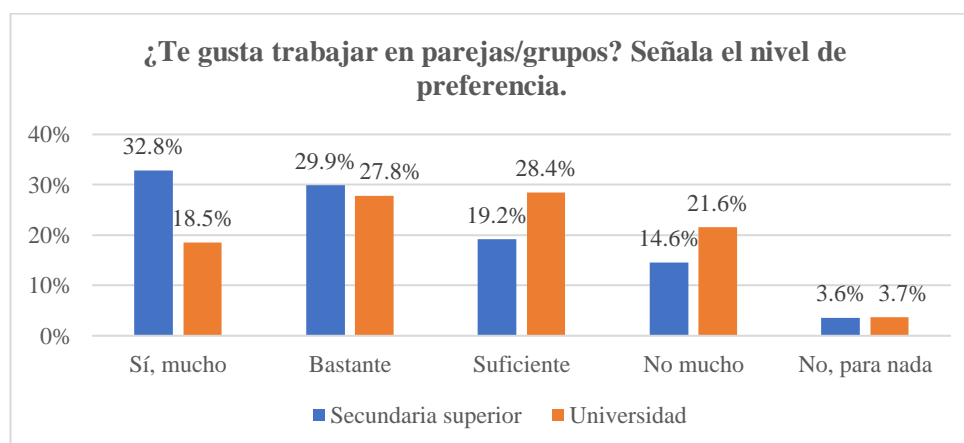
Entre las actividades importantes y útiles para aprender español (Gráfico 28), mayor aceptación por parte de los encuestados de secundaria superior tienen los ejercicios gramaticales y de vocabulario (68,2%, n=210), las actividades de expresión oral (61,7%, n=190), las actividades de pronunciación (lectura en voz alta, dictados, etc.) (61,4%, n=189), las de comprensión auditiva (58,1%, n=179) y de comprensión lectora (54,2%, n=167). Entre las opciones añadidas por los mismos estudiantes están “la música porque ayuda mucho”, “los dictados”, “crear oraciones en vez de aprender palabras”, cada una con un porcentaje de 0,3% (n=1). En la universidad, la situación es más o menos la misma. Mayor valoración tienen los ejercicios gramaticales y de vocabulario (85,8%, n=139), las actividades de expresión oral (81,5%, n=132), las actividades de pronunciación (81,5%, n=132), de comprensión lectora (71,6%, n=116), las traducciones (69,1%, n=112), las actividades de expresión escrita (68,5%, n=111), de comprensión auditiva (67,3%, n=109). Cabe mencionar la opinión de un estudiante: *“Todo lo que ayude es bienvenido la verdad, pero si hablamos de un principiante considero que lo mejor es escuchar y ver series en español para acostumbrarse al idioma y después escribir, leer y esforzarse en hablar (aun si al principio se equivoque). Una vez que el alumno aprende dependiendo de su grado lingüístico, también considero que es necesario algún juego, alguna cosa interactiva que lo motive y no solamente actividades que lo puedan sofocar o aburrir.”*

Gráfico 28. Actividades útiles e importantes para aprender español de manera más eficaz según el alumnado



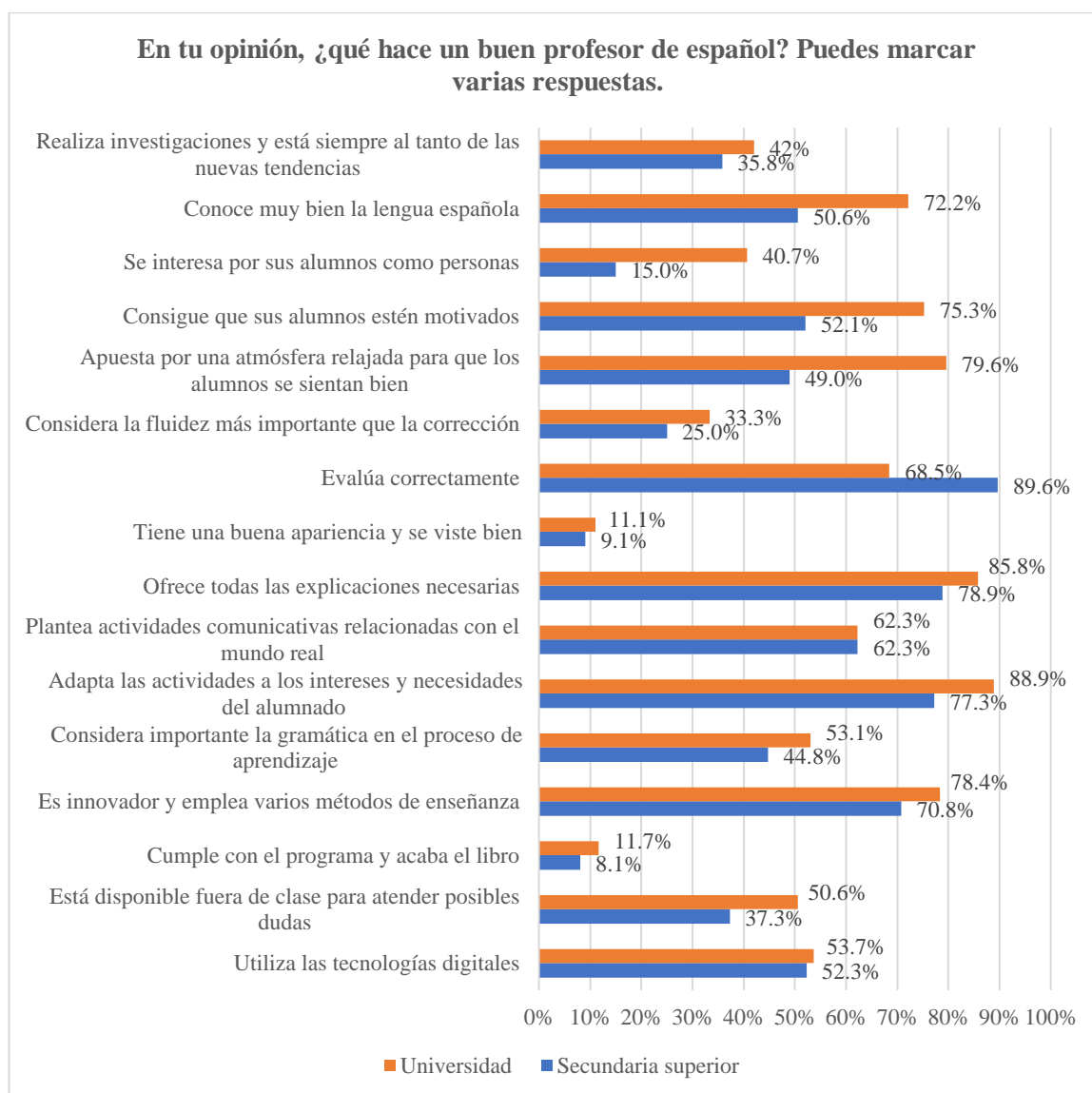
En la pregunta “¿Te gusta trabajar en parejas/grupos?”, en el Gráfico 29 se observa que el mayor porcentaje obtenido en el caso del alumnado de secundaria superior es para la opción “sí, mucho” (32,8%, n=101) seguido por “bastante” (29,9%, n=92). Con respecto a la universidad, el gráfico patentiza una valoración más bien bastante positiva. Un 18,5% (n=30) afirma gustarle mucho, un 27,8% (n=45) valora con bastante y un 28,4% (n=46) con suficiente.

Gráfico 29. Valoración del trabajo en parejas/grupo



En lo que atañe a las características del “buen docente de español”, se les ofrecen varias opciones de respuestas y se les da la posibilidad de elegir más de una (Gráfico 30). Según las creencias del alumnado rumano de secundaria, sobresalen principalmente las características relacionadas con la metodología de enseñanza: evalúa correctamente (89,6%, n=275), ofrece todas las explicaciones necesarias (78,9%, n=243), adapta las actividades a los intereses y necesidades de los estudiantes (77,3%, n=238), es innovador y emplea varios métodos de enseñanza (70,8%, n=218), plantea actividades comunicativas relacionadas con el mundo real (62,3%, n=192), utiliza las tecnologías digitales (52,3%, n=161). Dos estudiantes añaden dos opciones personales: “participa él mismo en las actividades para que sus alumnos aprendan jugando” (0,3%) y “como todo lo que hace mi profesora” (0,3%). Para el estudiantado universitario las características relacionadas con la metodología son también muy importantes, pero en su caso se nota un predominio de las afectivas: adaptar las actividades a las necesidades del alumnado (88,9%, n=144), apostar por un ambiente relajado (79,6%, n=129), conseguir motivar al estudiantado (75,3%, n=122).

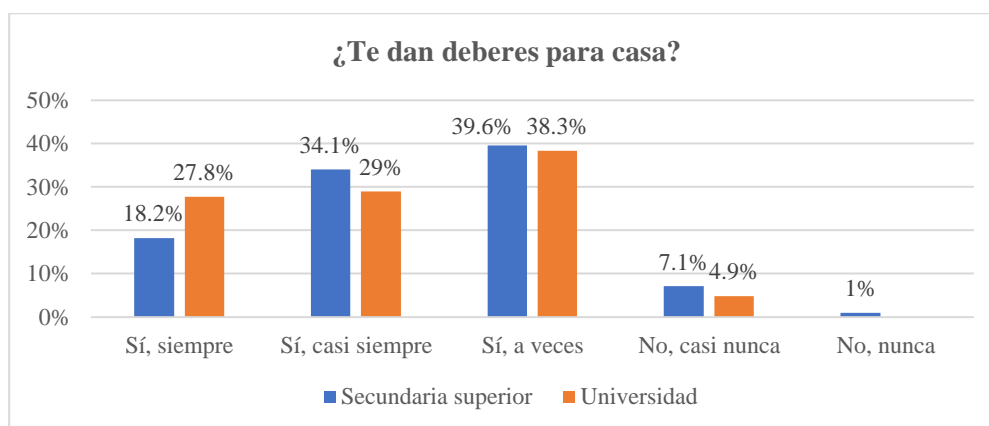
Gráfico 30. Las características del buen docente de español según el alumnado



8.2.1.3. Situación de la enseñanza-aprendizaje del español en el aula y grado de satisfacción

Respecto a los deberes para casa, el Gráfico 31 subraya su trascendencia. En general son frecuentes y muy frecuentes en ambos niveles educativos: un porcentaje de 52,3% obtenido en secundaria superior y un 56,8% en la universidad.

Gráfico 31. Valoración de los deberes en el aula



En la pregunta sobre la traducción en el aula, se deduce del Gráfico 32 que se emplea bastante. A juzgar por los porcentajes obtenidos en los indicadores “mucho” y “bastante”, se aprecia que en secundaria predomina más (61,7%) que en la universidad (52,5%). Las situaciones en las que se aprovecha (Gráfico 33) son las mismas en ambos contextos: para aclarar el significado de las palabras y para explicar las reglas gramaticales o las instrucciones de las actividades. Un aspecto destacable es que representa una estrategia para restablecer el orden en el aula, sobre todo en secundaria.

Gráfico 32. Frecuencia del empleo de la traducción al rumano en el aula de ELE

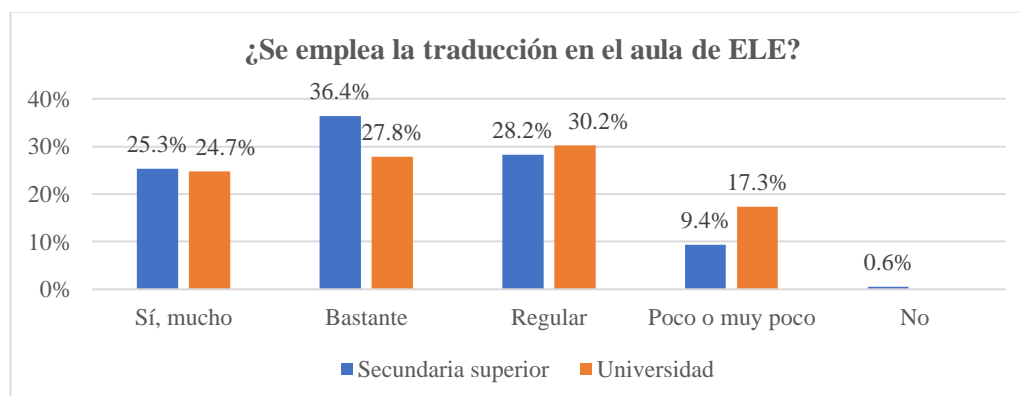
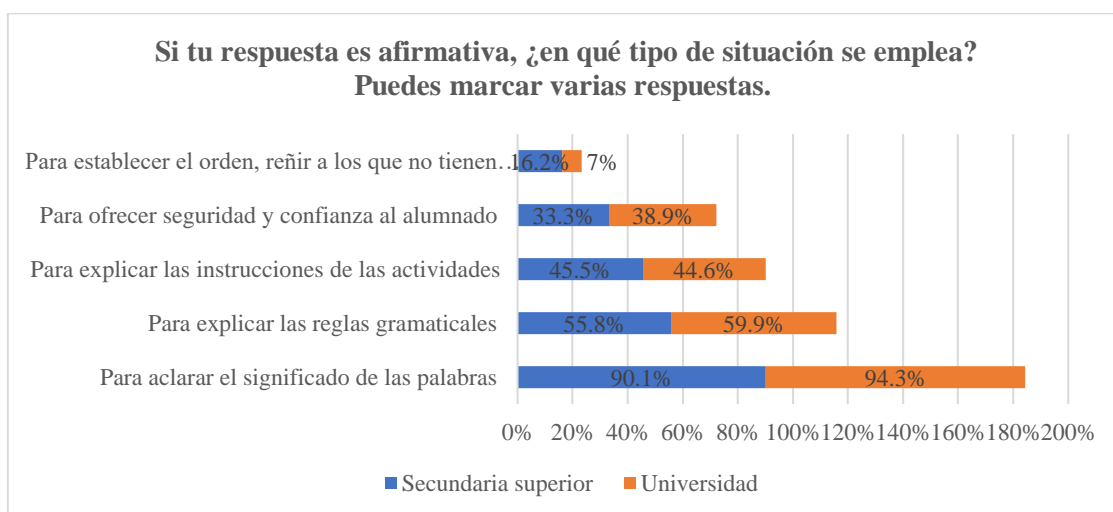
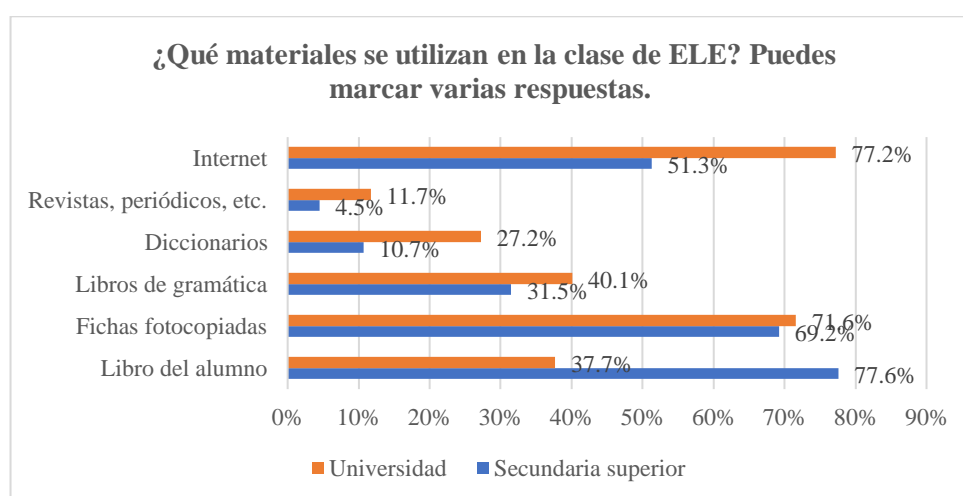


Gráfico 33. Situaciones en las que se emplea la traducción al rumano en el aula de ELE



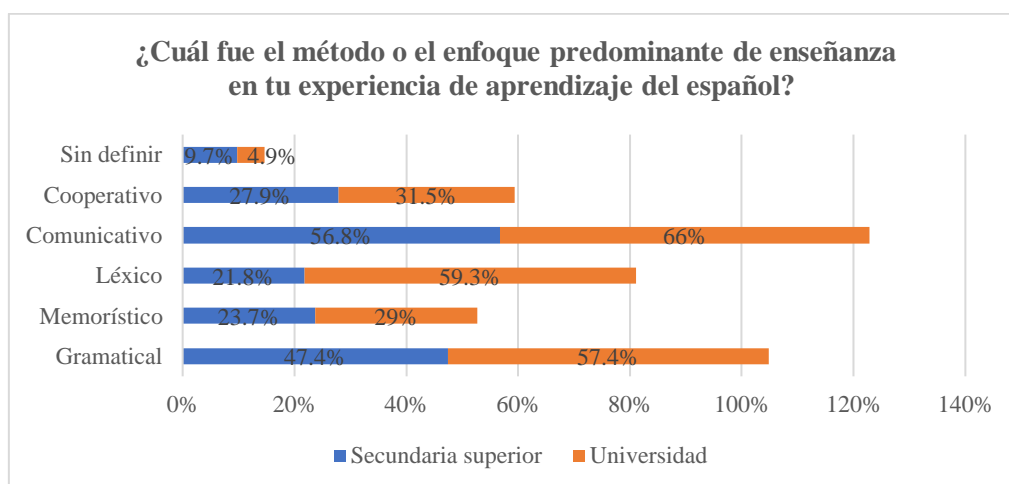
En cuanto a los materiales que se utilizan en la clase de ELE, estos difieren según el contexto. En secundaria superior se emplean sobre todo el libro del alumno (77,6%, n=239) y fichas fotocopiadas (69,2%, n=213) mientras que en la universidad destaca principalmente el uso de internet (77,2%, n=125), seguido por el de fichas fotocopiadas (71,6%, n=116) o de libros de gramática (40,1%, n=65). Las reflexiones añadidas atañen a la variedad de recursos como libros de gramática y revistas que se encuentran en la biblioteca (0,6%, n=2) o “no usamos nada” (0,3%, n=1). El estudiantado universitario añade como recursos las presentaciones en *PowerPoint* (2,4%, n=4).

Gráfico 34. Los materiales que se utilizan en el aula de ELE



En la pregunta sobre el método de enseñanza predominante en su aprendizaje del español, sobresalen el enfoque comunicativo y el gramatical en ambos contextos educativos (Gráfico 35). El enfoque léxico predomina en la universidad, ya que un 59,3% (n=96) lo selecciona. Entre los comentarios añadidos se encuentra el siguiente: “en España me sacaba una profe de la clase de castellano y me llevaba a otra clase para hacer solo con ella porque aún no sabía nada de español”, pero esta respuesta se ha descartado puesto que no se refiere al sistema de enseñanza rumano.

Gráfico 35. El método de enseñanza en la experiencia de aprendizaje del español



En cuanto a la realidad en el aula, la pregunta sobre las actividades que se realizan actualmente contiene ocho posibilidades que deben valorarse en una escala de 1 a 5 (1-casi nunca y 5-casi siempre). Se presentan a continuación (Tabla 80) según el grado de frecuencia con medias y desviación estándar (secundaria superior en amarillo, universidad en verde). Tal y como se puede apreciar, las actividades que obtienen una mayor valoración según las medias son los ejercicios gramaticales y de vocabulario. A estas les siguen las actividades de comprensión lectora y de expresión escrita. Cabe recalcar que es en la universidad que las actividades de expresión oral suelen ser más frecuentes. En el otro extremo, es decir, las actividades que no se hacen casi nunca (1 o 2 en la escala) se encuentran los juegos didácticos, las actividades digitales y las actividades de comprensión auditiva.

Tabla 80. Valoración según el grado de frecuencia de diferentes actividades

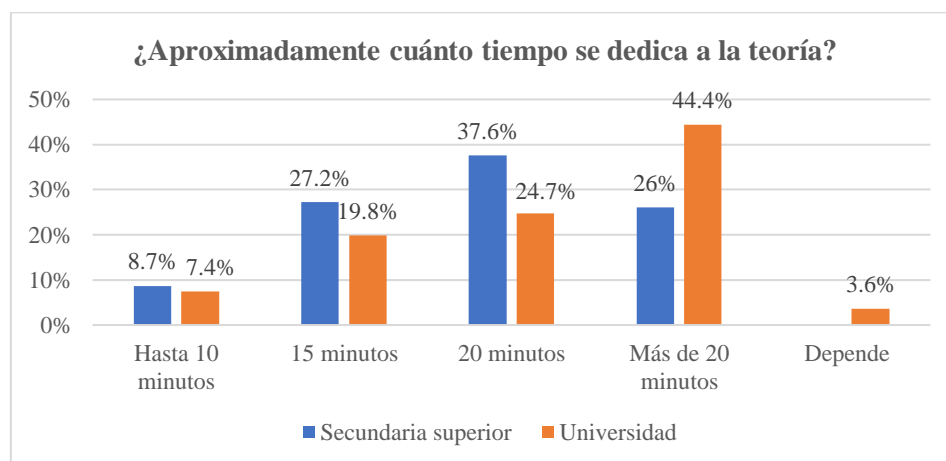
Actividades	1	2	3	4	5	\bar{X}	DE
Ejercicios gramaticales y de vocabulario	9 (2,9%)	18 (5,8%)	79 (25,6%)	75 (24,4%)	127 (41,2%)	3,95	1,08
	4 (2,5%)	13 (8%)	21 (13%)	27 (16,7%)	97 (59,9%)	4,23	1,11
	56 (18,2%)	64 (20,8%)	70 (22,7%)	67 (21,8%)	51 (16,6%)	2,98	1,35

Actividades de pronunciación	23 (14,2%)	32 (19,8%)	47 (29%)	25 (15,4%)	35 (21,6%)	3,10	1,34
Actividades de comprensión lectora	13 (4,2%)	50 (16,2%)	81 (26,3%)	85 (27,6%)	79 (25,6%)	3,54	1,16
	11 (6,8%)	17 (10,5%)	36 (22,2%)	32 (19,8%)	66 (40,7%)	3,77	1,27
Actividades de expresión oral	18 (5,8%)	60 (19,5%)	73 (23,7%)	91 (29,5%)	66 (21,4%)	3,41	1,19
	12 (7,4%)	23 (14,2%)	42 (25,9%)	28 (17,3%)	57 (35,2%)	3,59	1,30
Actividades de expresión escrita	16 (5,2%)	54 (17,5%)	92 (29,9%)	75 (24,4%)	71 (23,1%)	3,43	1,17
	11 (6,8%)	29 (17,9%)	47 (29%)	33 (20,4%)	42 (25,9%)	3,41	1,24
Actividades de comprensión auditiva	79 (25,6%)	60 (19,5%)	63 (20,5%)	53 (17,2%)	53 (17,2%)	2,81	1,43
	23 (14,2%)	30 (18,5%)	35 (21,6%)	32 (19,8%)	42 (25,9%)	3,25	1,39
Juegos didácticos	125 (40,6%)	77 (25%)	61 (19,8%)	31 (10,1%)	14 (4,5%)	2,13	1,18
	57 (35,2%)	31 (19,1%)	19 (11,7%)	18 (11,1%)	37 (22,8%)	2,67	1,59
Actividades digitales	102 (33,1%)	78 (25,3%)	59 (19,2%)	39 (12,7%)	30 (9,7%)	2,41	1,32
	41 (25,3%)	29 (17,9%)	19 (11,7%)	21 (13%)	52 (32,1%)	3,09	1,62

Nota: Con amarillo se representan los resultados obtenidos en secundaria superior y con verde los de la universidad.

La teoría ocupa parte importante en una clase de ELE, según el Gráfico 36. Un porcentaje importante de los encuestados de secundaria (37,6%) elige la opción “20 minutos” seguida por “15 minutos” (27,2%) y “más de 20 minutos” (26%). En cuanto a la teoría en la universidad, en una clase práctica/seminario se le dedican 20 minutos más o menos: 44,4% eligió la opción “más de 20 minutos”, 24,7% “20 minutos” y 19,8% “15 minutos”.

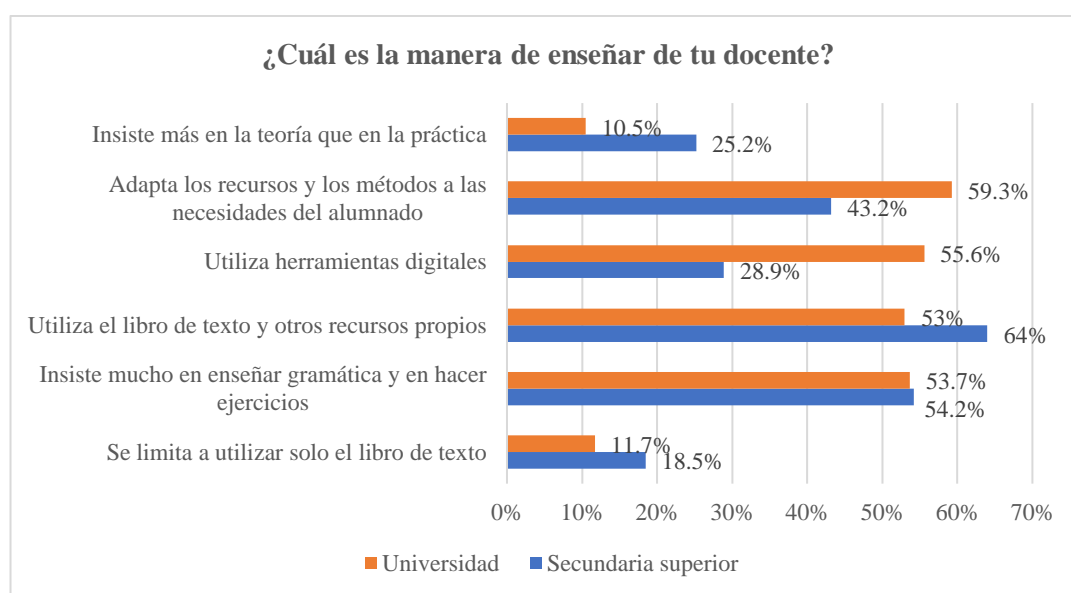
Gráfico 36. El tiempo que se le dedica a la teoría según el alumnado



La siguiente pregunta del cuestionario invita a los encuestados a describir la manera de enseñar de su docente. En el Gráfico 37 se muestra que el libro de texto y la gramática son protagonistas. En secundaria superior, entre las opciones con mayor porcentaje se encuentran “utiliza el libro de texto y recursos propios” (64%, n=197), “insiste mucho en enseñar gramática y en hacer muchos ejercicios” (54,2%, n=167), “adapta los recursos y los métodos a

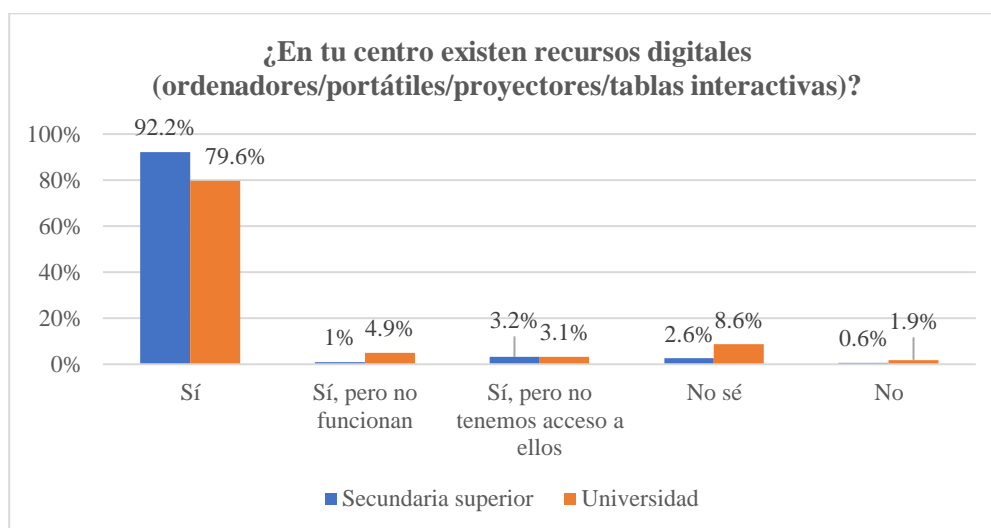
las necesidades del alumnado” (43,2%, n=133). Una opción añadida es “nos atrae con algunas cuestiones de la cultura española” (0,3%, n=1). Al caracterizar la manera de enseñar de su profesorado universitario, los estudiantes destacan ciertas prácticas como el hecho de adaptar los recursos y métodos a las necesidades del alumnado (59,3%, n=96), utilizar las TIC (55,5%, n=90), insistir mucho en enseñar gramática (53,7%, n=87), utilizar el libro de textos y otros recursos propios (52,5%, n=85). En el apartado “otros” se añaden como respuestas: “Insiste más en las actividades prácticas que en la teoría y utiliza ejercicios para el desarrollo de todas las competencias” o “fichas de teoría analizadas en clase” (0,6% para cada opción).

Gráfico 37. Prácticas de enseñanza del docente



En lo que se refiere a la existencia de recursos digitales en los centros de enseñanza (véase Gráfico 38), el alumnado de secundaria superior subraya que en general estos sí existen (92,2%, n=284). Sin embargo, en porcentajes menores, algunos mencionan, o que no tienen acceso a estos recursos (3,2%, n=10), o que desconocen su existencia (2,6%, n=8). De ahí se podría concluir que en general no se usan en la clase de ELE. Una persona (0,3%) observa: “sí, menos tablas interactivas”. De los que afirman no saber si existen o no tener acceso a ellos, la mayoría pertenecen al *Liceul Teoretic Eugen Pora* de Cluj-Napoca. En cuanto a la existencia de recursos digitales en las universidades, estas en general sí están provistas según el criterio de la mayoría de los estudiantes (79,6%, n=129). Porcentajes menores afirman no tener información en este sentido (8,6%, n=14), el hecho de no funcionar (4,9%, n=8) o de no tener acceso (3,1%, n=5).

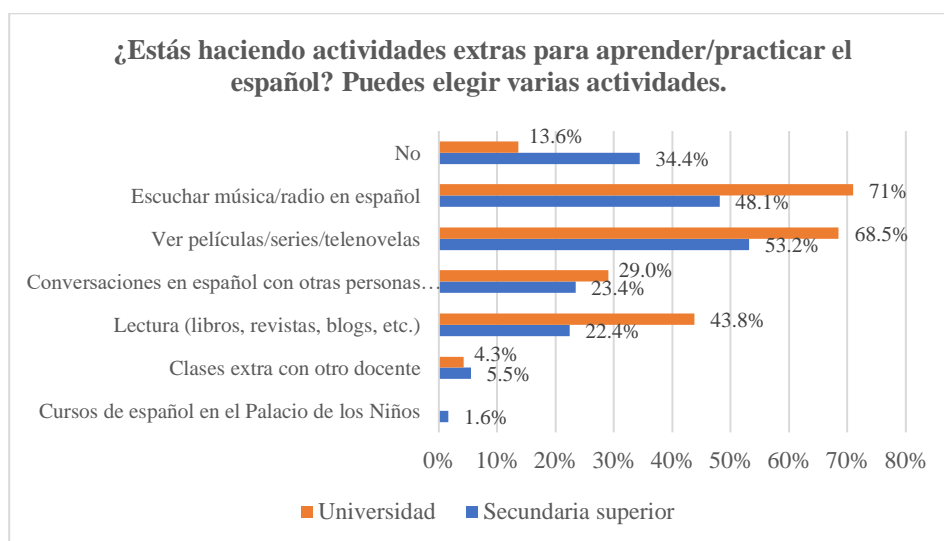
Gráfico 38. Existencia de recursos digitales en los centros de enseñanza



Respecto a las actividades extra para practicar el español, el alumnado rumano opta por lo general por ver películas/series/telenovelas en casa, escuchar música/radio en español o leer (Gráfico 39). Es de destacar que en secundaria superior, algunos estudiantes eligen tomar clases en el Palacio de los Niños⁷ (1,6%) mientras que el porcentaje restante, un 34,4% afirma no realizar ningún tipo de actividad en este sentido. Entre las opciones añadidas por los encuestados se evidencian sobre todo los recursos digitales, como Duolingo o diferentes aplicaciones similares.

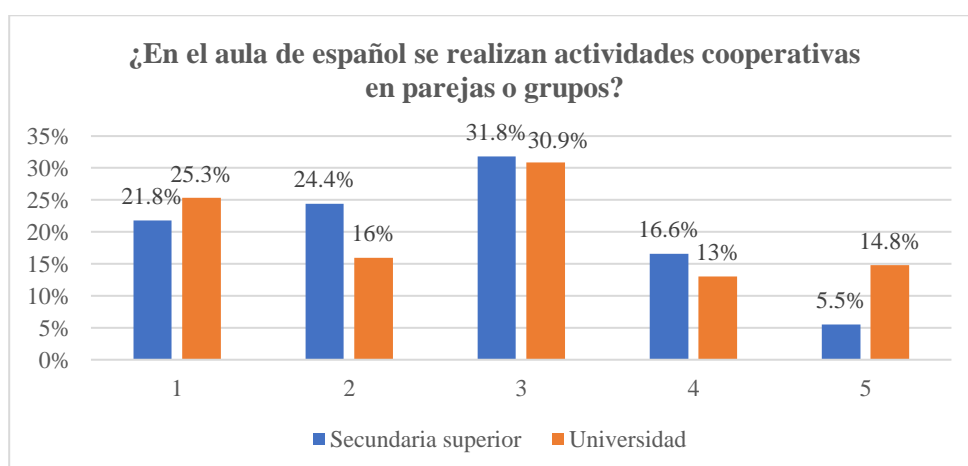
⁷ Es una institución subordinada por el Ministerio de Educación que organiza actividades educativas para el alumnado preuniversitario. Para participar, se debe pagar una cuota mensual.

Gráfico 39. Actividades extra realizadas por el alumnado para aprender español



Acerca de las actividades cooperativas, el alumnado indica si se realizan con frecuencia en una escala de 1 a 5, donde 1 representa casi nunca y 5 muy seguido. Al observar el Gráfico 40, se señala que el trabajo cooperativo no está muy presente en las aulas de ELE, a pesar de ver anteriormente que a los encuestados les gusta trabajar en pareja o grupo. Si en secundaria superior la media obtenida es de 2,60 y la desviación estándar es de 1,16, en la universidad existe una media más alta de 2,76 y una desviación estándar de 1,36. En otros términos, la situación es bastante similar, solo que las respuestas están más dispersas.

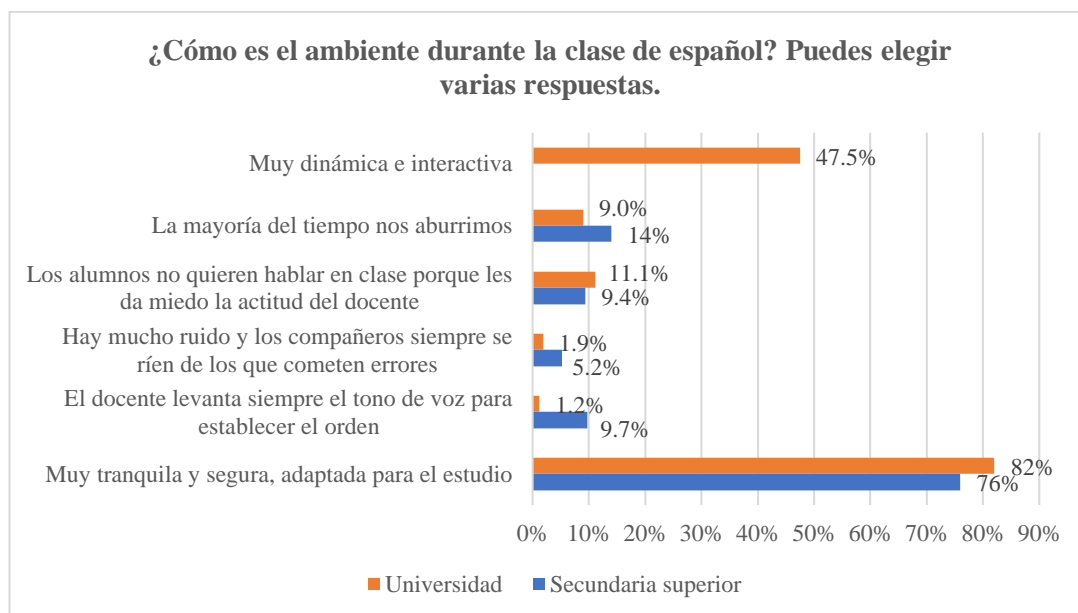
Gráfico 40. Valoración de la frecuencia de actividades cooperativas en el aula



En general, el ambiente en el aula es muy tranquilo y adecuado para el estudio según dice un 76% (n=234) de los encuestados de secundaria y un 82,1% (n=122) de los universitarios

(Gráfico 41). No obstante, es verdad que en secundaria se percibe también cierto aburrimiento (14%, n=43) o que en algunos casos el docente levanta la voz debido al ruido (9,7%, n=30). Solamente los estudiantes universitarios califican el ambiente de dinámico e interactivo en un porcentaje importante de (47,5%, (n=77) y manifiestan que algunos tienen miedo a la actitud del docente. Entre las respuestas añadidas por el alumnado de secundaria están: “es una hora relajante, pero aprendemos mucho”, “hay una gran falta de interés por parte del alumnado debido a que las clases son muy monótonas”, “un poco de cada opción”. En el ámbito universitario, añaden: “foarte monotona, nu se intampla mai nimic” [muy monótona, no pasa nada de especial], “también hay algunos que se asustan o no quieren participar, pero el profesor siempre sabe cuando ayudar para que no se establezca una atmosfera incomoda, ni para el alumno que puede equivocarse como para el resto de la clase”, “depinde de profesor” [depende del profesor].

Gráfico 41. Descripción del ambiente en la clase de ELE



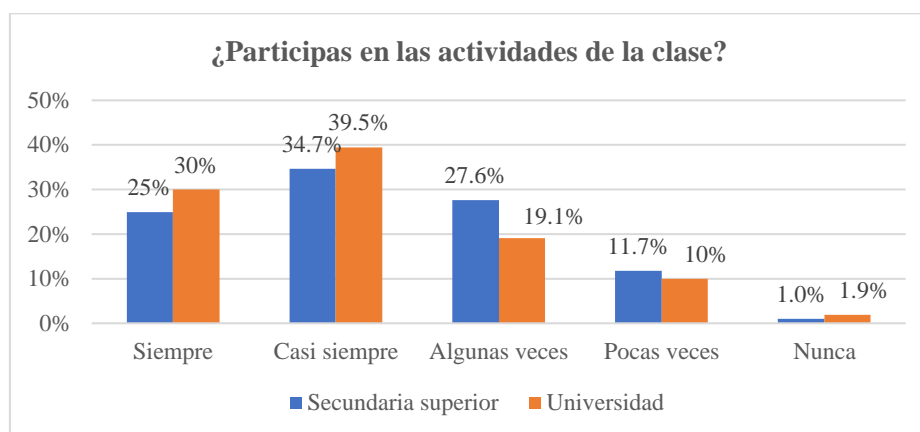
Preguntados sobre cómo se sienten a la hora de interactuar con su docente (véase Tabla 81), el estudiantado responde de la siguiente manera: en general un porcentaje de aproximadamente 60% de cada nivel educativo experimenta sensaciones bastante positivas en su interacción con el docente, si se suman las respuestas para los indicadores 1 y 2. No obstante, se observa que un porcentaje que supera el 10% no se siente nada bien, sobre todo en términos de motivación y estrés (indicadores 4 y 5).

Tabla 81. Descripción del factor afectivo en la interacción con el docente de español

	<i>1-alegre</i>	2	3	4	<i>5-triste</i>	\bar{X}	DE
Secundaria superior	95 (30,8%)	102 (33,1%)	88 (28,6%)	17 (5,5%)	6 (1,9%)	2,15	,99
Universidad	64 (39,5%)	49 (30,2%)	39 (24,1%)	4 (2,5%)	6 (3,7%)	2,1	1,04
	<i>1-motivado/a</i>	2	3	4	<i>5-desmotivado/a</i>		
Secundaria superior	86 (27,9%)	81 (26,3%)	104 (33,8%)	31 (10,1%)	6 (1,9%)	2,32	1,05
Universidad	67 (41,4%)	41 (25,3%)	32 (19,8%)	16 (9,9%)	6 (3,7%)	2,09	1,16
	<i>1-tranquilo/a</i>	2	3	4	<i>5-agitado/a, estresado/a</i>		
Secundaria superior	99 (32,1%)	86 (27,9%)	77 (25%)	32 (10,4%)	14 (4,5%)	2,27	1,15
Universidad	66 (40,7%)	38 (23,5%)	32 (19,8%)	16 (9,9%)	10 (6,2%)	2,17	1,24
	<i>1-activo/a</i>	2	3	4	<i>5-pasivo/a</i>		
Secundaria superior	86 (27,9%)	81 (26,3%)	84 (27,3%)	42 (13,6%)	15 (4,9%)	2,41	1,17
Universidad	62 (38,3%)	45 (27,8%)	33 (20,4%)	13 (8%)	9 (5,6%)	2,15	1,18
	<i>1-satisfecho/a</i>	2	3	4	<i>5-frustrado/a</i>		
Secundaria superior	98 (31,8%)	94 (30,5%)	84 (27,3%)	21 (6,8%)	11 (3,6%)	2,20	1,07
Universidad	69 (42,6%)	40 (24,7%)	33 (20,4%)	11 (6,8%)	9 (5,6%)	2,08	1,18
	<i>1-con control emocional</i>	2	3	4	<i>5-sin control emocional</i>		
Secundaria superior	129 (41,9%)	76 (24,7%)	81 (26,3%)	15 (4,9%)	7 (2,3%)	2,01	1,04
Universidad	66 (40,7%)	34 (21%)	35 (21,6%)	16 (9,9%)	11 (6,8%)	2,21	1,26

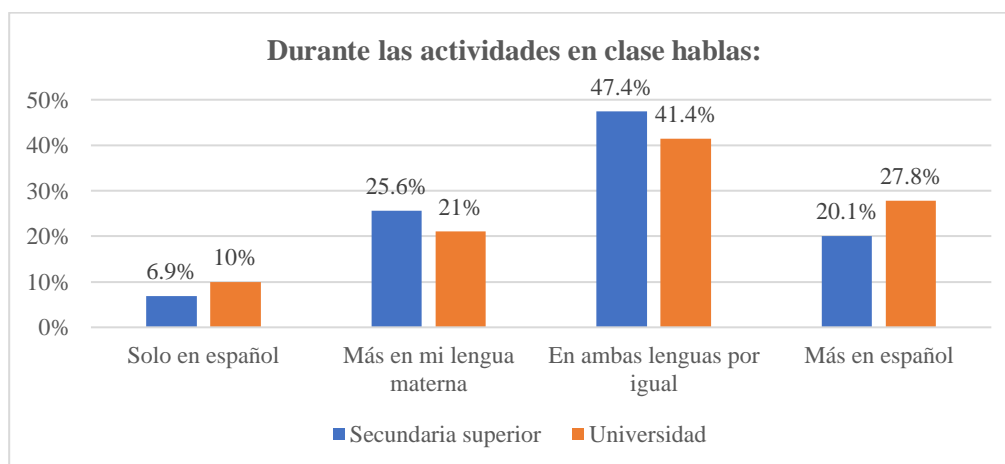
Respecto a la participación activa en las actividades, en el Gráfico 42 se expone que en general el estudiantado rumano se implica en las actividades, aunque en la universidad se perciben cifras un poco más altas. En este sentido, en secundaria superior un 59,7% (n=184) del alumnado participa siempre o casi siempre, sin olvidar que hay un 12,7% (n=39) que lo hace pocas veces o incluso nunca. En el ámbito universitario, la implicación en el aula es también bastante activa a juzgar por el porcentaje de 69,5% (n=112) que elige las opciones casi siempre y siempre. No obstante, existe un 11,8 (n=19) que lo hacen poco o nada.

Gráfico 42. Valoración de la participación en clase por parte del alumnado



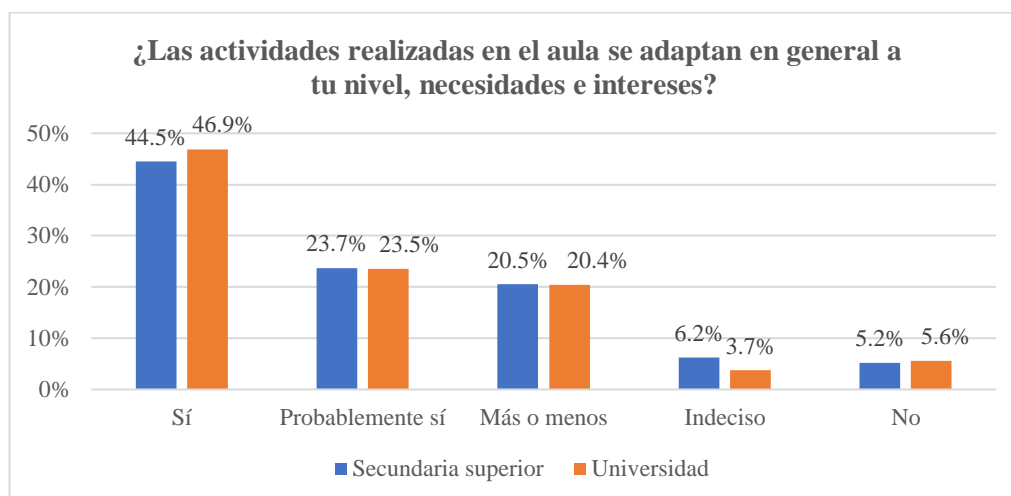
En lo que se refiere a la lengua que usan para hablar en clase, los estudiantes eligen comunicarse tanto a través de su L1 como del español. Al observar el Gráfico 43, se nota que los porcentajes suelen ser similares en ambos contextos, pero en la universidad se percibe cierto aumento en cuanto al uso del español: un 27,8% (n=45) afirma hablar más en español junto con un 10% (n=16) que lo hace solamente en esta lengua.

Gráfico 43. La lengua usada en clase por el estudiantado



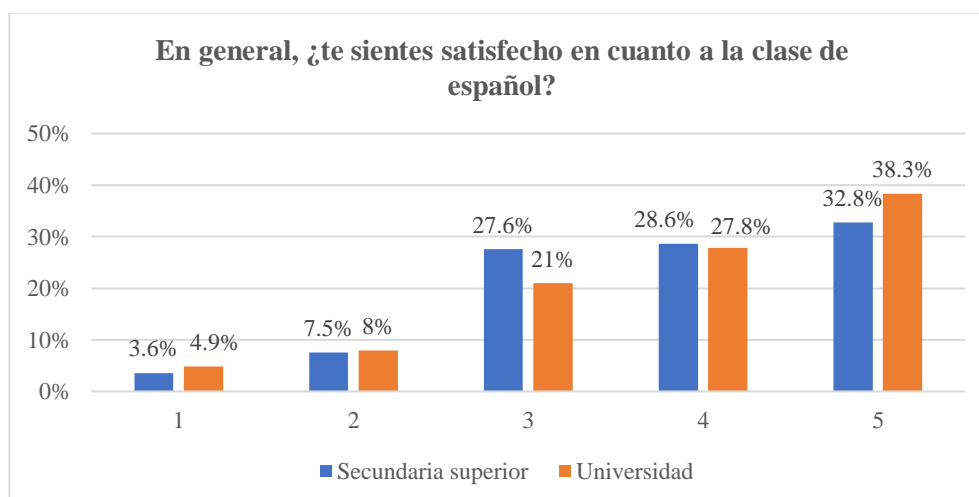
Preguntados sobre el nivel de individualización alcanzado mediante las actividades realizadas en clase, un 44,5% (n=137) del alumnado de secundaria y un 46,9% de los estudiantes universitarios lo confirman. Los porcentajes restantes se dividen entre probablemente sí, más o menos, indeciso y no, tal y como se apunta en el Gráfico 44. Esto sugiere que el grado de adaptación de las actividades a sus necesidades es más bien intermedio.

Gráfico 44. Grado de adaptación de las actividades realizadas en el aula a las necesidades del alumnado



A raíz de la pregunta anterior, el alumnado tiene que expresar también su grado de satisfacción en cuanto a las clases de ELE, en una escala de 1 (nada) a 5 (muy). En general, está bastante satisfecho, igual que se detalla en el Gráfico 45. Las medias son muy similares: para los estudiantes de secundaria superior se calcula una media de 3,80 con una desviación estándar de 1,09 y para los encuestados universitarios la media es de 3,86 y la desviación estándar de 1,16.

Gráfico 45. Grado de satisfacción del alumnado con respecto a las clases de español

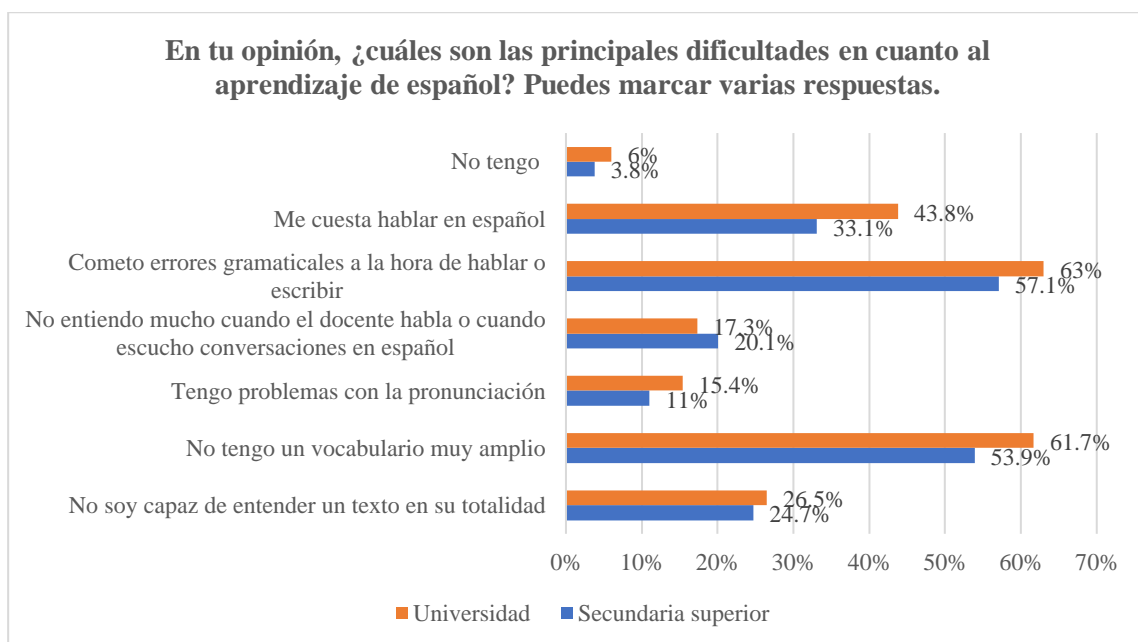


8.2.1.4. Dificultades en el aula de ELE

Las principales dificultades que tiene el alumnado rumano (más de un 50% en cada nivel educativo) se relacionan principalmente con la gramática y la falta de vocabulario

(Gráfico 46). A estas le sigue la dificultad de expresarse oralmente con un porcentaje de 33,1% (n=102) y de 43,8% (n=71) respectivamente. Algunos mencionan que no son capaces de entender un texto en su totalidad o incluso que no entienden mucho cuando el docente habla o cuando escuchan conversaciones en español, pero en porcentajes menores. Entre las respuestas añadidas por los mismos estudiantes, se encuentran varias. Del cuestionario distribuido en secundaria superior se recogen las siguientes: “no creo que tengo alguna dificultad” (n=12), “empiezo a olvidar el español y la forma de los verbos me confusa” (n=1), “me cuesta expresarme en español” (n=1), “no siempre entiendo el español que usa una persona con acento fuerte” (n=1), “el carecimiento de una buena relación entre el profesorado y el alumnado” (n=1), “hay veces que fallo usando los verbos al escribir” (n=1), “no sé formar oraciones” (n=1), “a veces cometo errores por no poner atención” (n=1). En la universidad aparecen contestaciones como el no entender los ejercicios realizados en clase o el insistirse más en la parte sintáctica de la lengua y no en actividades de comprensión y expresión oral. Un 6% (n=10) afirma no tener ningún tipo de dificultad.

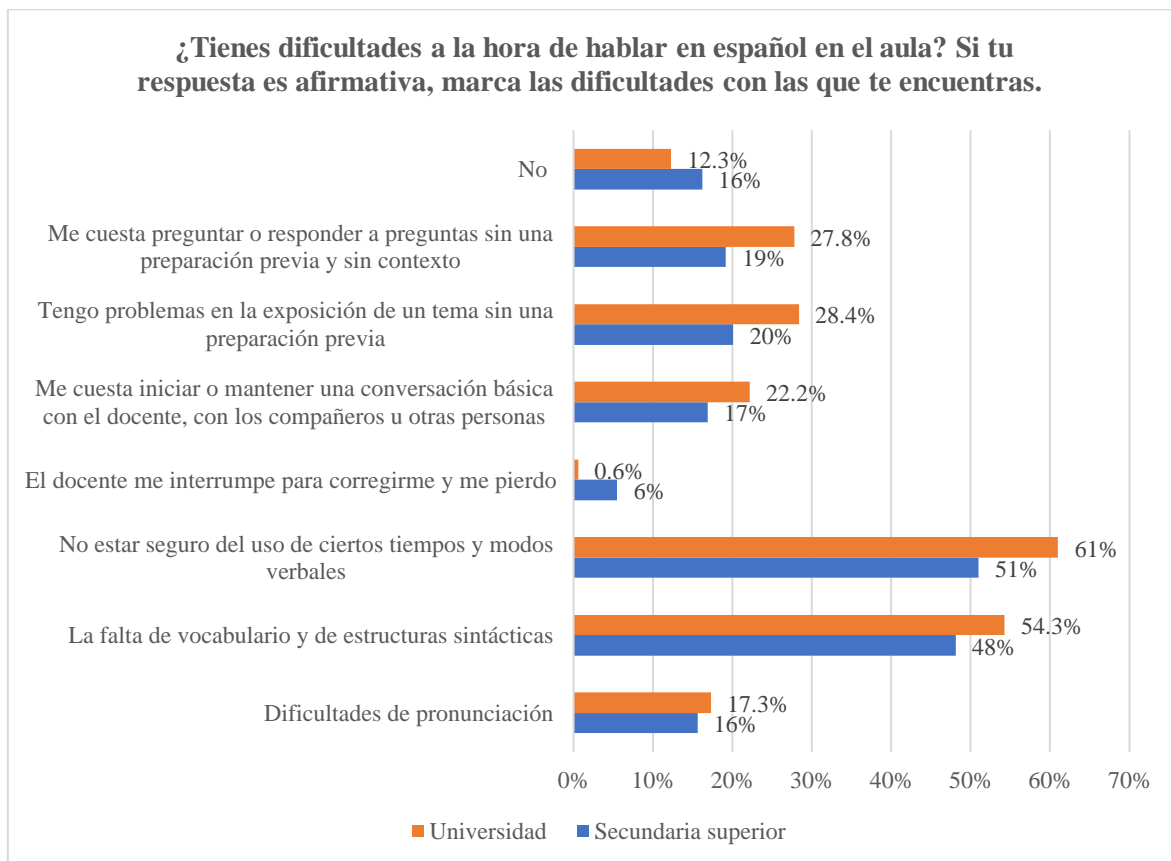
Gráfico 46. Las principales dificultades con las que se encuentra el alumnado rumano



En cuanto a la destreza oral, el Gráfico 47 evidencia que los principales obstáculos en expresarse los constituyen los tiempos y modos verbales y la falta de vocabulario. Se apuntan otros como la necesidad de prepararse previamente para hacer una exposición o simplemente para hacer preguntas u ofrecer respuestas, en estos casos los porcentajes giran en torno al 20%.

Entre las observaciones añadidas destacan: “mi-e rusine sa incerc” [me da vergüenza intentarlo], “sunt emotiva si asta ma impiedica” [soy emotiva y esto me lo impide], “hablo muy lento debido al hecho de que no insistimos en la expresión oral y por eso no estoy entrenada a hablar en español”. Un 12,5% y un 16,2% respectivamente afirman no tener ningún tipo de dificultad a la hora de expresarse oralmente.

Gráfico 47. Dificultades del alumnado en la expresión e interacción orales



Además de las dificultades lingüísticas, existen también otros problemas u obstáculos que interfieren en el aprendizaje, sin embargo, en el contexto analizado, estos no suelen ser muchos (Tabla 82). Entre los más estimados con el indicador “algo” y “mucho” se encuentran los problemas afectivos (ansiedad, autoestima, desmotivación, miedo a la evaluación, inhibición, etc.) o la falta de esfuerzo o interés. En la universidad se añaden también las deficiencias en su formación previa.

Tabla 82. Obstáculos que intervienen en el aprendizaje del alumnado rumano

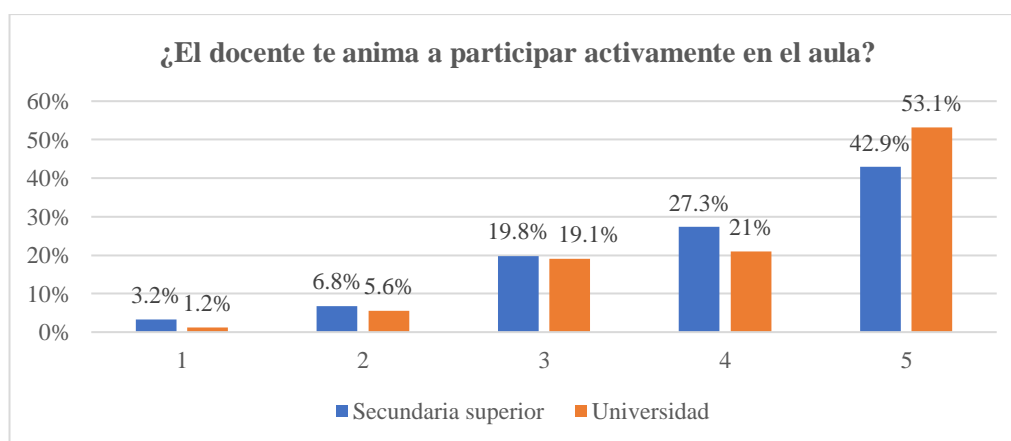
Muestra total: 308 (secundaria superior)	Nada	Algo	Mucho
--	-------------	-------------	--------------

162 (universidad)	Sec. superior	Univ.	Sec. superior	Univ.	Sec. superior	Univ.
Falta de esfuerzo e interés	126	93	142	60	47	12
Falta de capacidad para aprender una nueva lengua	227	134	71	28	16	2
El docente	222	113	76	43	22	11
Los problemas afectivos (ansiedad, autoestima, desmotivación, miedo a la evaluación, inhibición, etc.)	148	51	106	61	61	52
La cantidad de trabajo y deberes	200	105	88	50	27	11
Deficiencias en la formación previa	166	65	122	73	31	27
Problemas personales	212	103	85	47	18	14

8.2.1.5. Motivación

La primera pregunta de esta sección se relaciona con el estímulo del docente al estudiantado para participar en clase. Según el Gráfico 48, se nota que en general este le anima bastante. En secundaria superior se calcula una media de 4 con una desviación estándar de 1,09 y en la universidad, la media es de 4,19 y la desviación estándar de 1,01. La desviación suele ser un poco alta, lo que muestra que los encuestados tienen opiniones bastante diferentes, algunos valoran este aspecto con un nivel medio o incluso medio-bajo. Sin embargo, los porcentajes más altos se sitúan entre los indicadores 4 y 5.

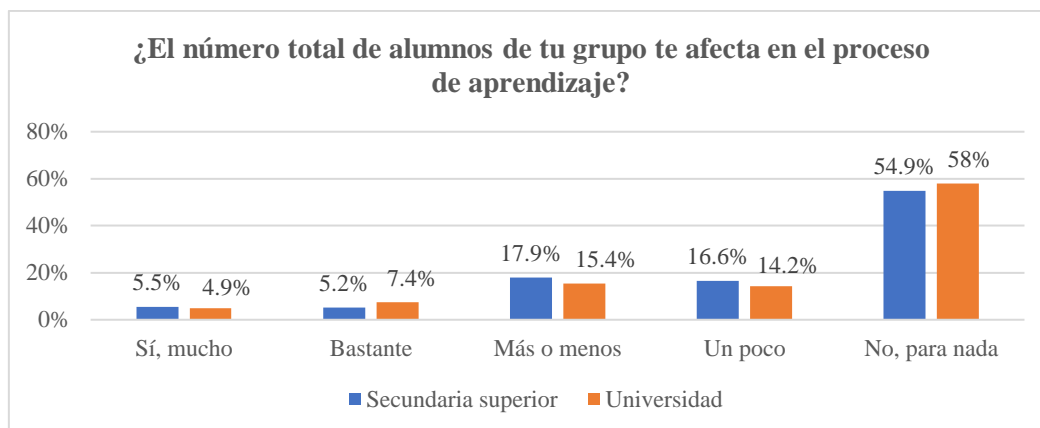
Gráfico 48. Valoración del grado de animación a participar por parte del docente



En general, el número de los estudiantes en clase no afecta el aprendizaje. Para más de la mitad de cada contexto educativo (un 54,9%, n=169 de los de secundaria superior y un 58%, n=94 de la universidad) (véase Gráfico 49). Sin embargo, no hay que dejar de mencionar que

existen estudiantes que sí afirman que este aspecto les afecta bastante o incluso mucho (un 10,7%, n=33 en secundaria superior y un 12,3%, n=20).

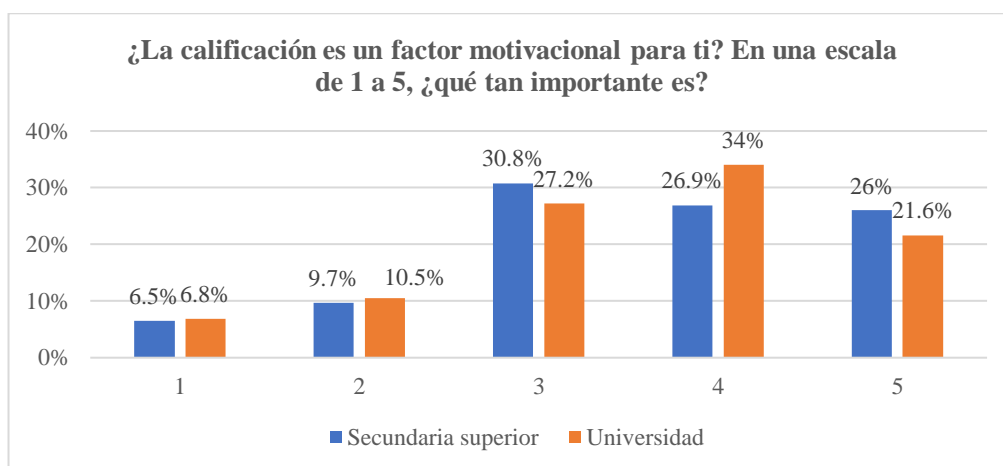
Gráfico 49. Valoración del grado en el que el número de alumnos por grupo influye en el aprendizaje del alumnado



A pesar de las dificultades y de los obstáculos, el resultado obtenido en las calificaciones de la asignatura se sitúa entre un ocho y un diez en secundaria superior. No se indica la media por 43 estudiantes, dado que estudian el español desde hace unos pocos meses, por lo tanto, no tienen información en este sentido. En la universidad, la situación es muy distinta, ya que su calificación en español va desde el dos hasta el diez, predominando las notas de ocho y nueve. Parte de los encuestados (n=14) afirma no tener aún ninguna nota por ser su primer año de español.

A propósito de este tema, la calificación es un factor bastante motivacional para ellos. En el Gráfico 50, sobresale la selección de los indicadores 3, 4 y 5. La media obtenida en secundaria superior es de 3,56 y la desviación estándar de 1,16. En la universidad, la media es de 3,53 y la desviación estándar de 1,14.

Gráfico 50. Valoración de la importancia de la calificación en la motivación del alumnado



La última pregunta de la encuesta es abierta y voluntaria: “Puedes si lo deseas añadir cualquier comentario relacionado con el aprendizaje de una lengua extranjera, ¿cómo te gustaría que fuese? ¿qué te motivaría?, etc.” Solamente algunos estudiantes quisieron responderla y a continuación se recogen de forma literal algunas de las más relevantes. Para presentarlas de manera más organizada, se han agrupado según las necesidades y expectativas que subrayan. Los aspectos comunes, evidenciados tanto por los estudiantes de secundaria como por los de la universidad se aprecian en la Tabla 83.

Tabla 83. Necesidades y expectativas comunes del estudiantado de secundaria superior y universidad identificadas en la pregunta abierta del cuestionario

<i>Necesidades y expectativas</i>	<i>Respuestas abiertas del alumnado</i>	<i>Menciones</i>
Actividades comunicativas e interactivas, juegos, actividades digitales	<p><i>Secundaria superior:</i></p> <p>“Mi-ar place să învațăm într-un mod mai eficient, mai interactiv, nu doar din manual unde în mare parte facem doar exerciții și ne plictisim la oră. Aș învăța mult mai ușor dacă orele s-ar desfășura într-un mod mai interesant” [Me gustaría que aprendiéramos de una manera más efectiva e interactiva, no solo del libro de texto, solo hacemos ejercicios y nos aburrimos en clase. Aprendería mucho más fácilmente si las lecciones se llevaran a cabo de una manera más interesante]</p> <p>“Me gustaría que hubiesen debates espontaneos para ver como logramos comunicarnos sin haber preparado un tema antes”</p> <p>“Para mi, lo mas importante es aprender y entender la cultura, el modo de ser de los nativos, y hacer cuantas mas actividades interactivas”</p> <p>“Mi-ar plăcea să fie lecții inovatine, practice, nu atât de seci.” [Me gustaría que las lecciones fueran innovadoras, prácticas, no tan “secas”]</p> <p>“Juegos didacticos, actividades digitales”</p> <p><i>Alumnado universitario:</i></p> <p>“Mi-ar placea ca la morfologie sa se insiste pe teorie cu exemple spaniola/romana si sa fie mai interactiv, mai prietenos” [Me gustaría que en los cursos de morfología se insistiera en la teoría con ejemplos en español/rumano y que fuera más interactivo, más amistoso]</p> <p>“Me gustaría hacer muchas actividades practicas, juegos de vocabulario, actividades en parejas.”</p> <p>“Quiero más práctica”</p> <p>“Muchos más juegos, chistes”</p>	15
Establecer una relación con el docente	<p><i>Secundaria superior:</i> “Que la profesora intentara ser nuestra amiga en vez de intentar demostrar cuanto sabe ella español”</p> <p><i>Universidad:</i> “M-ar motiva încurajările ocazionale venite din partea profesorilor” [Me motivaría si los profesores me animaran más a participar]</p>	2
Eliminar la presión de las notas y de los exámenes	<p><i>Secundaria superior:</i> “M-ar incanta sa invat spaniola fara ca presiunea notelor mari sa ma afecteze atat de mult. Consider ca cel mai mult m-ar motiva tot procesul invatarii limbii spaniole” [Me encantaría aprender español sin que me afecte tanto la presión de las notas altas, creo que todo el proceso de aprender español me motivaría más]</p> <p><i>Universidad:</i> “M-ar motiva mai mult daca nu as stii ca muncesc pentru un examen” [Me motivaría más si no supiera que estoy estudiando para un examen]</p>	4

Por su parte, los aprendices de secundaria superior identifican otras necesidades expuestas en la Tabla 84.

Tabla 84. Recogida de las respuestas de los estudiantes de secundaria superior en la pregunta abierta del cuestionario

<i>Necesidades y expectativas</i>	<i>Respuestas abiertas del alumnado</i>	<i>Menciones</i>
Tener compañeros y profesores más motivados	“Me motivaría más si los compañeros con los que aprendo el idioma extranjero respectivo sean más motivados y serios en clase, con más ganas de aprender.” “Me parece que los profesores no estan motivados y sería un impulso muy grande para los alumnos verlos interesados.”	3
Uso de materiales auténticos relacionados con el mundo actual	“A mi me gustaría para aprender la lengua española con la ayuda las series, revistas etc.”	1

En la universidad existen más estudiantes que han querido añadir sus comentarios (n=34) y a continuación (Tabla 85) se presentan agrupados según sus necesidades y expectativas, problemas y dificultades:

Tabla 85. Recogida de las respuestas de los estudiantes universitarios en la pregunta abierta del cuestionario

Necesidades y expectativas	Respuestas abiertas del alumnado	Menciones
Usar más la creatividad en clase	“O predare mai eficientă bazata pe creativitatea și înțelegerea elevului nu pe memorizare” [Una enseñanza más eficaz basada en la creatividad y la comprensión del alumno, no en la memorización]	1
Hacer un uso real de la lengua	“Me gustaría que sea un aprendizaje basado en el uso real de la lengua, me hubiera gustado terminar la universidad segura de mi capacidad y teniendo la habilidad de hablar fluentemente. Podría ser una solución organizar los estudiantes en función de lo que quieren hacer con el español después de la universidad.”	1
Trabajar más la expresión oral	“No solo la teoría o la gramática son importantes. Deberían existir actividades obligatorias de expresión oral, para que cada estudiante hable lo máximo posible; así se llega a la fluidez. Las conversaciones son primordiales.” “Aunque soy una persona tímida, los ejercicios de conversación ayudan mucho.”	3

<p>Usar más la L1 sobre todo cuando se trabaja con los principiantes</p>	<p>“M-ar motiva foarte mult ca, la cursurile destinate incepatorilor sa se porneasca de la un nivel de incepator, sa existe comunicare in limba romana, astfel incat studentii sa poata intelege mai facil limba spaniola prin asociere cu cuvintele din limba romana, astfel sa se realizeze si o imbunatatire privind vocabularul studentilor.” [Me motivaría mucho si en las clases destinadas a principiantes se comenzara desde un nivel elemental, se comunicara también en rumano para que los estudiantes puedan entender más fácilmente el idioma español asociándolo con las palabras del rumano, de modo que se logre una mejora en cuanto al vocabulario de los alumnos]</p> <p>“Mai multă insistență pe partea de traducere a textelor și surselor audio.” [Más insistencia en la traducción de textos y audios]</p>	<p>2</p>
<p>Organizar los grupos por niveles de lengua y adaptar los métodos a sus necesidades</p>	<p>“As aprecia ca nivelul clasei sa fie calculat dupa majoritate, nu dupa studentii care pot sa rezolve usor exercitiile si sa inteleaga limba datorita unei anumite experiente cu limba spaniola, fapt care ii scoate din zona de "incepator".” [Agradecería que el nivel de la clase se considerara de acuerdo a la mayoría, no de acuerdo a los alumnos que pueden resolver fácilmente los ejercicios y entender el idioma debido a cierta experiencia que tienen con el español, hecho que no los hace nada “principiantes]</p> <p>“sa se adaptaze profesorii la nivelul studentilor, având în vedere ca exista studenți care nu cunosc limba deloc și pentru ei este destul de greu. Se spune ca se va vorbi doar spaniola în semestru 2 ceea ce mi se pare o avansare rapida și greu de realizat. Necesita prea mult lucru individual” [que los profesores se adapten al nivel del alumnado, teniendo en cuenta que hay alumnos que no conocen nada el idioma y para ellos es bastante difícil. Se dice que solo se hablará en español en el segundo semestre, lo que me parece un avance rápido y difícil. Requiere demasiado trabajo individual]</p> <p>“Me gusta aprender a través de ejercicios e investigaciones. Para investigar necesito estar motivada y muy interesada. Si no lo estoy, mi capacidad de aprendizaje disminuye. El interes es muy importante para mi. La primera condición para que me interese es que el curso se adapte a mis necesidades y nivel.”</p>	<p>4</p>

Presentar información sobre la organización de las clases desde el principio del curso académico	“Ca și în cazul oricărei alte limbi străine, m-a ajutat foarte mult să știu de la început cum se va desfășura cursul (ce vom învăța în fiecare săptămână, care sunt metodele de lucru etc.) pentru că pot să îmi stabilesc obiectivele personale în funcție de această programă. Având o structură, sunt motivată să mă implic mai mult în timpul cursului și să exersez singură, fiindcă știu ce se așteaptă de la mine.” [Como con cualquier otra lengua extranjera, me ayudó mucho saber desde el principio cómo se iba a desarrollar el curso (qué íbamos a aprender cada semana, cuáles iban a ser los métodos de trabajo, etc.) porque de esta forma puedo establecer mis objetivos personales de acuerdo con este programa. Tener una estructura me motiva a participar más en clase y practicar por mi cuenta porque sé lo que se espera de mí.]	1
Hacer tutorías y pláticas individuales con los alumnos	“Totuși, consider că este mult mai important decât asta ca profesorul să discute individual cu studentul despre eventualele neclarități, pentru că unii, cum e cazul meu, nu vor să deranjeze cursul ca să pună o întrebare sau nu o fac din alte motive.” [Sin embargo, creo que es mucho más importante que el profesor hable individualmente con el alumno sobre posibles ambigüedades porque algunos, como yo, no quieren hacer una pregunta en clase por no molestar o por otras razones]	1
Trabajar la conversación en grupos	“Mi-ar placea mai mult sa initiem conversatii intre noi directe, cu profesorul sau in grupuri. Pe cat de eficiente sunt exercitiile facute si gramatica predata, cu toate ca le inteleg si le memorez mi e greu sa initiez o conversatie mai complexa sau sa mi vina natural cuvintele.” [Me gustaría que iniciáramos conversaciones entre nosotros directamente, con el docente o en grupo. Por muy efectivos que sean los ejercicios y la gramática enseñada, aunque los entiendo y los memorizo, me cuesta iniciar una conversación más compleja o hablar con fluidez]	1
Tener también acceso a profesores nativos	“Me gustaría tener más profesores nativos”	1
Realizar actividades extracurriculares	“Las actividades extracurriculares, conocer personas nativas para poder escuchar su pronunciación, para comunicar con ellas.” “Estaría bien poder interactuar con otros alumnos extranjeros.” “Creo que lo que me motivaría y me ayudaría mucho en el proceso de aprendizaje sería tener la oportunidad de participar en más proyectos, actividades y conferencias, además de los cursos que ya tenemos en la universidad.”	3
Trabajar en grupos menos numerosos	“Mi-ar plăcea să fie grupele mai mici, la facultativ suntem foarte mulți. Așa profesorul ar putea adapta mai bine materia la nivelul studenților, iar pentru studenți n-ar mai exista neapărat frustrarea că ritmul e prea încet/alert.” [Me gustaría que los grupos fueran más pequeños, somos muchos en la asignatura optativa. De esta manera, el profesor podría adaptar mejor la información al nivel de los estudiantes, y para los estudiantes no necesariamente sería la frustración de que el ritmo es demasiado lento/alerta]	1

Recibir menos tareas y proyectos	“En segundo lugar, menos proyectos y presentaciones como tareas. Las presentaciones son para hacer publicidad, no para estudiar obras literarias o temas nuevos.”	1
Insistir más en la gramática y el vocabulario en los niveles iniciales	“A veces, me parece que los profesores de lenguas extranjeras se enfocan demasiado en hacer a los alumnos hablar. Yo creo que la expresión oral no se puede mejorar si el vocabulario y los conocimientos de gramática no han sido desarrollados suficientemente antes de empezar a hablar.”	1
Problemas y dificultades		
Ritmo muy rápido	“Totul se mișcă foarte repede. Nu apuc sa stăpânesc o noțiune că am alta de învățat. Am avut nevoie de mulți ani pentru a stăpâni engleza la un nivel superior, cum se presupune ca ar trebui sa scriu si sa vorbesc fluent într-o limba pe care o studiez de un an?” [Todo se hace muy rápido. No llego a entender una noción porque tengo que aprender otra. Me tomó muchos años aprender inglés a un nivel superior, ¿cómo se supone que voy a poder escribir y hablar con fluidez en una lengua que he estado estudiando durante un año?]	1
Miedo al error	“Îmi este frică sa fac o greșeală, simt ca profesorii nu simpatizează deloc si ca așteptările sunt uriașe.” [Tengo miedo a equivocarme, siento que los docentes no son nada comprensivos y que las expectativas son enormes]	1
Falta de motivación	“Si al principio el aprendizaje se sentía como algo fácil (porque las actividades eran más interactivas en mi opinión), ahora puedo decir que se ha convertido en un proceso un poco más difícil de seguir, no es bastante sustentable y siento como mi motivación disminuye cada semana.”	1

Algunos comentarios positivos sobre la situación actual de la enseñanza del español en el aula se relacionan con el ambiente y la manera de enseñar del docente:

- “Me encanta aprender español o lenguas extranjeras en general. Es un poco difícil, si, pero la gratificación de resultados y de la propia evolución hacen que todo el esfuerzo valga la pena. Me gusta el ambiente tranquilo de las clases y también mis compañeros. Yo veo mejores resultados cuando estudio un poco más en casa, no solo en clases.”
- “Todo es perfecto”
- “La forma en que la profesora impartió la materia fue perfecta para mí, que ahora he dejado de estudiar español”

8.2.2. Resultados de los grupos de discusión

Gracias a las respuestas del cuestionario, se identifican 117 estudiantes de secundaria superior provenientes de diferentes ciudades del país que se muestran interesados en formar parte de los grupos de discusión. Estos ya habían facilitado un correo electrónico de contacto.

Lamentablemente, después de intentarlo varias veces, se reciben 31 respuestas. Sus datos se presentan a continuación en la Tabla 86.

Tabla 86. Perfil del alumnado de secundaria superior participante en los grupos de discusión

Nº alumnos	Género	Grupo	Nivel de español	Ciudad de procedencia
31 alumnos	24 mujeres 7 hombres	9º grado (3) 10º grado (5) 11º grado (11) 12º grado (12)	16 principiantes 10 intermedios 5 avanzados	Cluj-Napoca (27) Suceava (1) Braşov (3)

Los criterios que se utilizan para la división de los estudiantes en cuanto a las sesiones grupales es el grupo del que forman parte, pero también su disponibilidad. Al mostrarse bastante reticentes, se decide que es mejor desarrollar las sesiones con estudiantes que se conocen entre ellos para que el ambiente sea más amistoso. Los grupos son mixtos desde el punto de vista del género y nivel de español. Es una idea suficientemente provechosa porque de esta manera se contrastan diferentes perspectivas sobre un mismo tema. En cuanto a la ciudad de procedencia, se forma un grupo mixto con el único participante de Suceava y estudiantes de Braşov. El tamaño de grupo varió desde tres personas a cinco. Dos grupos de tres se quedan con dos personas porque dos estudiantes no completan las sesiones previstas. Por lo tanto, sus respuestas se tienen que descartar. Se realizan ocho sesiones grupales que se presentan a continuación por orden cronológico, según la fecha de su realización:

- Sesión 1: 5 alumnos (4 alumnas y 1 alumno) del 11º grado, 2 principiantes y 3 avanzados, Cluj-Napoca, fecha: 2 de noviembre de 2021
- Sesión 2: 5 alumnos (4 alumnas y 1 alumno) del 12º grado, 3 principiantes y 2 intermedios, Cluj-Napoca, fecha: 2 de noviembre de 2021
- Sesión 3: 2 alumnos (1 alumna y 1 alumno) del 12º grado, 1 principiante y 1 intermedio, Cluj-Napoca, fecha: 5 de noviembre de 2021
- Sesión 4: 5 alumnos (4 alumnas y 1 alumno) del 10º grado, 5 intermedios, Cluj-Napoca, fecha: 5 de noviembre de 2021
- Sesión 5: 5 alumnos (3 alumnas y 2 alumnos) del 11º grado, 5 principiantes, Cluj-Napoca, fecha: 17 de noviembre de 2021
- Sesión 6: 2 alumnas del 12º grado, avanzadas, Cluj-Napoca, fecha: 23 de noviembre de 2021
- Sesión 7: 3 alumnas del 12º grado, principiantes, Cluj-Napoca, fecha: 24 de noviembre de 2021

- Sesión 8: 4 alumnos (3 alumnas y 1 alumno) del 11º y 9º grado, 1 principiante y 3 intermedios, 1 de Suceava y 3 de Braşov, fecha: 17 de enero de 2022.

En el ámbito universitario, 45 estudiantes se muestran interesados en participar en los grupos de discusión, pero al contactarlos ulteriormente, solo 16 responden de manera afirmativa. El perfil de estos es el siguiente (Tabla 87):

Tabla 87. Perfil del alumnado universitario participante en los grupos de discusión

Nº alumnos	Género	Grupo	Modalidad de estudio del español	Nivel de español	Ciudad de procedencia
16 alumnos	13 mujeres 3 hombres	1 ^{er} año de grado (2) 2 ^{do} año de grado (10) 3 ^{er} año de grado (3) 2 ^{do} año de máster (1)	Especialización A o B (7) Asignatura optativa (8) Español para fines específicos (1)	7 principiantes 7 intermedios 2 avanzados	Cluj-Napoca (12) Suceava (1) Iaşi (1) Bucarest (2)

En el caso de los estudiantes universitarios, realizar grupos de discusión representa un verdadero reto debido al horario tan diferente que tienen. Cabe puntualizar que cada estudiante estudia una carrera diferente, tiene clases en horarios diferentes, algunos incluso trabajan, por lo que resulta muy difícil establecer un momento propicio para que todos puedan participar. Por este motivo, estos grupos se realizan solamente cuando la situación lo posibilita; cuando no, se hacen entrevistas individuales. En este sentido, para el caso de los grupos, el único criterio que se utiliza es la disponibilidad del alumnado. Los grupos realizados son mixtos desde el punto de vista del género, del nivel de español, de la carrera que cursan o del año de estudio. Esto facilita contrastar diferentes perspectivas y experiencias sobre una misma cuestión. El tamaño del grupo varía desde dos personas a cinco. Un grupo tiene cuatro participantes al principio, pero después se queda con tres personas porque una estudiante no completa las sesiones previstas. Sus respuestas se descartan. Se realizan cuatro sesiones grupales y tres individuales que se desglosan a continuación:

- Sesión 1: 1 alumna de nivel avanzado, español como especialización B, 1^{er} año de grado, Suceava, fecha: 17 de diciembre de 2023
- Sesión 2: 1 alumno de nivel principiante, español para fines específicos, 1^{er} año de grado, Cluj-Napoca, fecha: 23 de enero de 2023
- Sesión 3: 5 alumnos (1 alumno y 4 alumnas), 3 principiantes y 2 intermedios, español como asignatura optativa, 2^{do} y 3^{er} año de grado, 2^{do} año de máster, Cluj-Napoca, fecha: 14 de diciembre de 2022

- Sesión 4: 1 alumna de nivel avanzado, español como especialización A, 3^{er} año de grado, Iași, fecha: 7 de marzo de 2023
- Sesión 5: 3 alumnos (1 alumno y 2 alumnas), 2 intermedios y 1 principiante, español como especialización B, 2^{do} año de grado, Cluj-Napoca, fecha: 16 de diciembre de 2022
- Sesión 6: 3 alumnas de nivel intermedio, español como asignatura optativa, 2^{do} año de grado, Cluj-Napoca, fecha: 16 de diciembre de 2022
- Sesión 7: 2 alumnas de nivel principiante, español como especialización B, 2^{do} año de grado, Bucarest, fecha: 1 de marzo de 2023

A raíz de lo mencionado, se llevan a cabo 15 sesiones con un total de 47 estudiantes rumanos provenientes de secundaria superior y de universidad. Estas se llevan a cabo en rumano y después se pasa a su traducción al español. Igual que para el caso de las entrevistas al profesorado, se observan y se analizan todas las respuestas del alumnado, después se transforman en conceptos y temas y se agrupan por categorías. Al tener en cuenta la cantidad de información, se incluye la transcripción de las entrevistas en los anexos (Anexo 36) y en este subcapítulo se resume la información y se ofrecen ejemplos destacados. En las páginas siguientes se presentan los resultados que más llamaron la atención.

8.2.2.1. Percepciones sobre el español

La primera pregunta que se hace al principio de cada sesión tiene que ver con las creencias y percepciones del alumnado sobre el español como lengua en general y sobre las posibilidades laborales. Se pretende conocer sus opiniones para poder incidir ulteriormente en su motivación para estudiarlo. De esta forma, se apunta que este se considera como una lengua fácil de aprender (40 estudiantes), pero la dificultad aparece a la hora de estudiar su gramática o se relaciona directamente con el docente que la enseña (35 estudiantes). En cuanto a las posibilidades laborales, los estudiantes de secundaria desconocen este campo, sin embargo, los universitarios (5 estudiantes) opinan que no hay tantas como es el caso de otras lenguas. Recuerdan las empresas multinacionales, el campo de las traducciones o la posibilidad de ser docente. Algunas opiniones literales en este sentido son:

- *“Es un idioma bonito si es enseñado por alguien que lo hace con placer, por así decirlo, y de alguna manera te motiva, y es bastante melodioso, suena bien, no como el alemán, por ejemplo.”*-estudiante 13SS.

- *“El español, primero que todo, es fácil porque nuestra lengua materna, el rumano, es una lengua romance, una lengua latina y entonces para un rumano es imposible que no aprenda español, más o menos bien, aunque sea de libros o de películas”*-estudiante 8U.

- *“Sí, al principio, antes de aprenderlo parece bastante fácil. Quiero decir cómo te suena y por lo que otras personas dicen, pero después de eso comienza a ser un poco complicado, tiene muchos tiempos verbales...”*-estudiante 1SS.

- *“En cuanto a las oportunidades en Rumanía, en mi campo de las traducciones, sé que hay bastantes. Tal vez no tantos como en alemán, en esta área o inglés o francés, pero también hay una apertura en cuanto al español. Y especialmente si quieres irte al extranjero, ayuda.”*-estudiante 13U.

8.2.2.2. Motivos para estudiar español

Para complementar la información recogida a través del cuestionario, se decide insistir más en las motivaciones que les llevaron a elegir el español como lengua de estudio, tanto a en secundaria superior como en la universidad. Los motivos comunes son culturales y coinciden con las respuestas aportadas en el cuestionario: para viajar a España u otros países hispanohablantes, por la música y las películas, series o telenovelas o por ser una de las lenguas más habladas en el mundo. Igualmente, se apunta que el español es una elección para los rumanos que regresan de España o que tienen familiares allí.

En el caso del alumnado de secundaria superior, el tipo de centro (5) y las oportunidades de las secciones bilingües (3) son otros motivos que los llevaron a elegir el español. El deseo de continuar los estudios de secundaria superior en el mismo centro donde habían estudiado o la localización idónea son aspectos importantes en su proceso de selección. Además, la posibilidad de hacer el bachillerato español y conseguir una beca en una universidad española es una de las oportunidades que ofrecen solamente las secciones bilingües. Relevante es que algunos opinan que es más fácil entrar en una sección bilingüe de español que en otras, de ahí su preferencia por estudiar esta lengua:

- *“Uh, bueno, quería, no sé, quedarme en esta escuela secundaria y este perfil me gustó más que el otro. Y dije que me quedaría aquí.”*-estudiante 6SS

- *“Decidí venir a esta escuela secundaria para hacer el bachillerato español, no sé si me voy a mudar a España o no, pero pensé que era una oportunidad que podía tener y ¿por qué no?”*- estudiante 8SS

- *“no tuve que hacer tantos exámenes y decidí quedarme aquí.”*-estudiante 12SS

- “no necesariamente lo elegí estudiar, pero la escuela quedaba cerca de mi casa.”-estudiante 23SS.

Para algunos así se dieron las circunstancias (1) (“Yo esperaba estudiar francés, pero así fueron las circunstancias.”-estudiante 14SS) y para otros fue el deseo de continuar con su estudio en la universidad (2).

En cuanto a los estudiantes universitarios, los motivos laborales tuvieron un gran peso en la selección del español como lengua de estudio (3), aspecto que contrasta con los resultados del cuestionario (“Me gustaría, no sé, traducir o trabajar como profesora de español. Es una oportunidad muy, muy grande en mi opinión, y el español creo que es una lengua de que en el futuro va a ser muy, muy utilizada.”-estudiante 1U; “Y nunca se sabe si vuelvo a España o no. Pero tendré algo a mano, seguro que me va a dar chance de tener un trabajo mejor tanto”-estudiante 8U). A estos se le añaden las diferentes circunstancias que de cierta manera los obligaron (3) (“En primer lugar, de alguna manera me vi obligada a elegir mi opción, porque tenía que elegir una lengua romance distinta a la que estaba estudiando, es decir, francés, por lo que quedaban 3 variantes, prácticamente, portugués, italiano y español.”-estudiante 6U).

8.2.2.3. Opiniones y creencias sobre los factores importantes en el aprendizaje del español

Para recaudar información relevante acerca de sus necesidades e intereses y de los aspectos importantes que influyen en el aprendizaje del español, se recogen las respuestas a interrogantes como *¿Para vosotros qué es más importante aprender: gramática, vocabulario, expresión oral/escrita, una buena pronunciación, etc.?, ¿Qué esperáis del docente?, ¿Qué tipo de ejercicios/actividades os parecen útiles, interesantes y eficaces?, ¿Qué estrategias os parecen útiles y motivadoras para su aprendizaje?* Según la opinión del alumnado, las características del docente (2), practicar la destreza oral (16), así como el vocabulario (5) y el aprendizaje mediante métodos diferentes y actividades comunicativas, significativas y dinámicas (8) son aspectos sustanciales a la hora de aprender español de manera eficaz. El docente debe ser empático y despertar la curiosidad de sus aprendices por medio de materiales auténticos. La destreza oral es la más importante, dado que su finalidad consiste en hablar español a finales del ciclo educativo y el vocabulario es necesario para poder expresarse. Este se debe practicar mediante actividades digitales, juegos, canciones, series que se adapten a sus necesidades. Una recopilación de sus ideas se presenta a continuación:

- “en primer lugar, no las actividades son importantes, sino el docente que las hace y quien las trae. Pero en vano, si tenemos materiales y no tenemos profesores que los expliquen

o introduzcan de tal manera que despierten cierta curiosidad sobre ellos y queramos aprenderlos o no.”- estudiante 1SS.

- *“Todos son importantes, pero creo que lo más importante es al menos poder hablar después de 4 años de español. Si, por ejemplo, queremos ir a España, al menos seamos capaces de inventar unas frases para que podamos manejarlo. Hasta ahora creo que es mucho más importante hablar que escribir.”-estudiante 28SS.*
- *“el tiempo es limitado para mí en clase, me parece que es el momento en que los estudiantes tienen la oportunidad de poder hablar, de interactuar. Tienen tiempo para hacer cualquier cosa en casa, tienen tiempo para hacer ejercicios de gramática, tienen tiempo para revisar gramática, tienen tiempo para escuchar o leer, pero no necesariamente tienen la oportunidad de hablar con otra persona en casa.”-estudiante 6U.*
- *“También puedes aprender el vocabulario de los libros, de películas o no sé, en clase a través de folletos interactivos, es decir, puede hacer que sea más fácil de recordar, si usas esas palabras todos los días.”-estudiante 14SS.*

El estudiantado universitario añade la importancia de empezar el estudio de una lengua con la parte receptiva (2) (*“desde mi punto de vista, si lo escucho y lo veo escrito, entonces este método funciona mejor.”-estudiante 2U*) o de trabajar a un nivel de dificultad un poco más alto (3) (*“me parece que no necesariamente si tienes un grupo de estudiantes de un nivel más bajo, enseñar en el nivel más bajo, sino en algún lugar del medio, porque incluso ellos pueden tratar de subir a un nivel superior...”-estudiante 14U*), así como tener libertad de expresión y no sentir miedo al equivocarse (2) (*“Para mí, es importante comunicarme constantemente y saber que puedo preguntar cualquier cosa, aunque no esté relacionada con ese curso, pero está relacionada en sí mismo con la cultura, el idioma o la literatura”-estudiante 3U*).

8.2.2.4. Situación del español en el aula actual

Para hacer una radiografía de la situación del aprendizaje del español en el aula actual, se plantean preguntas relacionadas con la práctica docente. Las respuestas comunes obtenidas identifican una metodología tradicional, basada en la enseñanza predominante de la gramática con la ayuda de los ejercicios clásicos del manual (21):

- *“Pues hacemos ejercicios. No sé, también traducimos textos, conjugamos verbos.”-estudiante 4SS.*
- *“Pero me acuerdo de que el curso práctico que hacíamos, que se llamaba Conversación del español, por ejemplo, empezó con un tiempo verbal. No sé, yo me esperaba empezar*

con cursos prácticos, de intentar conversar y hacer en la primera clase, por ejemplo, hacer cosas como presentarse, decir qué edad tienes, de dónde vienes.”-estudiante 8U.

- *“Solo usamos el manual, quiero decir que sí, aprender gramática nos ayuda, pero solo hacemos estas cosas y no nos ayuda mucho. Es decir, tener proyectos interactivos o ejercicios en grupo, algo, no solo manual.”-estudiante 16SS.*
- *“Eso es lo que hacemos, recibimos la lección y la próxima vez aprendemos y hacemos ejercicios y eso es lo que hacemos también en el examen. Recibimos una calificación alta y ya terminamos con ellos, continuamos con otro tema.”-estudiante 10SS.*

Otra práctica común es un mal tratamiento del error y el miedo a la evaluación (8) identificados por medio del temor de hacer preguntas o de contestar sin estar seguro, de las notas que se dan a base del comportamiento o de las posibles reprensiones y reproches:

- *“Se te reprocha el hecho de no saber.”-estudiante 2SS.*
- *“Nunca nos han guiado en el sistema preuniversitario para hablar, para expresarnos libremente y cuando lo hacíamos, nos regañaban.”- estudiante 4SS.*
- *“No puedes hacer preguntas, porque es así, un pedestal para algunos docentes. Ahora bien, en nuestro país no existe este culto de hacer preguntas y cometer errores”- estudiante 12U.*
- *“Uh, tengo la impresión de que nos amenaza, si no lo hacemos, para darte un 4, mis colegas por miedo a las calificaciones pienso que estaban haciendo los ejercicios que por otra cosa...”- estudiante 25SS.*

El alumnado menciona también:

- Problema para asistir a las sesiones por parte del profesorado (3): *“por ejemplo, en el 10º grado, la profesora una semana o dos venía, después ya no”-estudiante 13SS;* *“Desde el segundo año, sin embargo, no sé qué decir, porque hay algunos cursos que, desafortunadamente, no hacemos.”-estudiante 9U.*
- el uso de un solo método o de recursos que no se adaptan a su nivel y necesidades (5): *“los profesores tienen materiales ya hechos desde hace mucho tiempo, pero tienen que adaptarlos a los estudiantes, especialmente porque por razones diferentes ellos han cambiado”- estudiante 15U;* *“Porque en cierto modo las clases son aburridas, para ser honesta, es decir, seguir haciendo ejercicios del libro de texto y seguir hablando solo de textos, pero no tener actividades en las que hablar de nosotros mismos, tratar de conocernos con el docente.”-estudiante 22SS.*

- la falta de competencia emocional del docente reflejada en la falta de interés, empatía, paciencia y conexión con el alumnado (8): *“En un momento nos estaba insultando y nos estaba hablando muy mal. Nos decía que no éramos capaces de aprender.”*- estudiante 1SS; *“Me parece que la actitud por parte de los profesores también deja algo que desear, se ve en muchos que están extremadamente aburridos y parece que no quieren estar allí la mayor parte del tiempo”*-estudiante 9U.
- la falta de formación del docente sobre todo en cuanto a la tecnología (3): *“en términos de habilidades digitales, hay una escala, y si tuviéramos que comparar a los que enseñan idiomas extranjeros con esa escala, deberían tener alrededor de 1”*- estudiante 4U. En secundaria superior, existen estudiantes que presentan sus quejas en cuanto a la competencia comunicativa de sus docentes (3): *“Gramaticalmente lo hace muy bien, pero a la hora de la expresión oral, o sea, con todo el respeto, pero lo hace muy mal. A mí me da igual porque yo ya sé hablar, pero a mis compañeros que están aprendiendo, si ellos oyen hablar a alguien quien no sabe hablar bien, entonces ellos también van a hablar mal.”*-estudiante 9SS.

Como consecuencia, aparecen dificultades como el hecho de no alcanzar cierto nivel de lengua después de muchos años de estudio (5) o la falta de motivación e implicación en clase (4). El alumnado de secundaria de las secciones bilingües añade la dificultad de aprender con varios docentes al mismo tiempo, ya que cada uno tiene su propio estilo de enseñanza (3) y el estudiantado universitario habla de las dificultades con las que se encuentra debido a la estructura de las asignaturas (6). Según ellos, las clases de literatura en el primer año de grado son muy difíciles y existe una gran necesidad de hacer sesiones prácticas de conversación (*“Al menos en literatura, digamos que desde el principio es un poco más difícil para un principiante. No puedo avanzar, no importa lo duro que trabaje, es imposible. Es por eso que, de alguna manera, es muy, muy difícil para los principiantes.”*-estudiante 15U). Esto lleva muchas veces a la decisión de ir a clases particulares (3).

Cabe mencionar que en los centros de Suceava y Braşov la retroalimentación es positiva y bastante contrastiva. Igualmente, hay ciertos aspectos positivos sobre algunos docentes de Cluj-Napoca. Las actividades interactivas y comunicativas son una realidad en estos centros (2), el error es tratado como algo positivo (4) y la actitud empática de los docentes inciden en la buena relación que se establece con el alumnado (2):

- *“Tenemos todo tipo de actividades orales, aprendemos muchas palabras mientras trabajamos ejercicios y esto me parece lo más importante.”*- estudiante 28SS.

- *“Tenemos 2 profesoras, sí, hacemos con 2 profesoras. Son súper geniales y lindas y enseñan muy bien y nos llevamos muy bien con ellas.”*-estudiante 31SS.
- *“Uh, bueno, nos dice lo que hemos hecho mal de forma muy bonita, nos ayuda a corregir nuestros errores.”*-estudiante 30SS.

Asimismo, existen opiniones positivas por parte de algunos estudiantes universitarios que se muestran satisfechos con la enseñanza recibida (6). Su satisfacción se debe, sobre todo, al trato afectivo recibido, a la comunicación docente-estudiante y a los métodos y técnicas actuales. Se menciona que en general es el caso de los que estudian español como asignatura optativa:

- *“Toda mi experiencia con el aprendizaje del español me gustó mucho porque había énfasis en cosas prácticas que nos ayudarían en nuestra vida diaria.”*-estudiante 12U.
- *“Uh, lo que noté en la asignatura optativa es que los profesores eran mucho mejores que los profesores de las clases generales (de las especializaciones principales). [...] Sí, me gusta más la asignatura optativa porque también aprendemos cosas más útiles. O estamos hablando de temas de actualidad y estamos debatiendo temas de actualidad y también hemos notado en general en los docentes más jóvenes, que son más abiertos y está bien.”*-estudiante 14U.

8.2.2.5. Características del docente ideal

Al insistirse tanto en la importancia del docente en el aprendizaje de una lengua, se decide plantearles la pregunta sobre qué características debería tener el docente ideal para ellos. En este sentido, según el número de valoraciones, destacan la competencia emocional (14), el interés por las necesidades e intereses del alumnado (10) y el hecho de ser innovador para plantear actividades dinámicas y comunicativas (5). Las valoraciones en cuanto a la afectividad predominan en el caso del estudiantado universitario, puesto que hablan mucho de la pasión, de la empatía y de la conexión. Con un número menor de valoraciones se encuentran el tener conocimientos lingüísticos y didácticos (2), tener competencia digital y ser creativo (3) y ser transparente en cuanto a la evaluación (2). En el ámbito de secundaria superior se añade la necesidad de que enseñe una buena pronunciación (1) y que ofrezca las explicaciones necesarias (4). A continuación, se ofrecen algunos ejemplos ilustrativos:

- *“ser organizado y mantenerse al día con la generación de estudiantes y ser moderno, sin embargo, no comunista.”* (estudiante 6U).

- *“También diría que estar dispuesto a traer cosas nuevas, métodos de enseñanza interactivos y sí, para adaptarse realmente a lo que los estudiantes necesitan”* (estudiante 14U).
- *“creo que es muy importante la parte afectiva, es decir, si realizas una conexión con los estudiantes, vendrán mucho más abiertos a clase y van a participar con amor”* (estudiante 17SS).
- *“El profesor que necesitamos es aquel que nos haga no pensar que es posible equivocarse, sino querer responder. No importa que nos equivoquemos, lo que más necesitamos es esta confianza”* (estudiante 15U)
- *“Creo que ese es en realidad el docente ideal, el que hace equipo con el alumno que tiene enfrente y no es simplemente un docente que se impone y se sienta frente a él y le transmite una actitud imponente.”* (estudiante 16U).

8.2.2.6. Contexto pandémico y postpandémico

Al preguntar al profesorado sobre sus creencias y percepciones en cuanto a la pandemia, se ha considerado importante contrastarlas con las opiniones del alumnado. La situación difiere bastante en los dos niveles educativos, por lo que se presentan por separado.

Con respecto a secundaria superior, la situación se caracterizó más bien por la falta de interés y de actividades, lo que hizo que el proceso fuera más fácil, según los estudiantes (10) (*“Fue fácil para nosotros, en el sentido de que no teníamos tanto que aprender”*-estudiante 8SS; *“Hacen dos o tres ejercicios y ya está, no hay mucha comunicación, por así decirlo, nos dio a hacer más por escrito, si lo hacías bien, si no, igual.”*-estudiante 24SS). La evaluación se hacía por escrito (2) por medio de los deberes, de ahí que su cantidad fue mayor que de costumbre (2). En el contexto postpandémico, los estudiantes reconocen que la situación de los recursos mejoró mucho (3): *“tenemos videoprojector, tenemos portátiles en cada aula, por lo que tenemos la posibilidad de internet. Pero antes de la pandemia, no era así, quiero decir, tuvimos esta oportunidad en el laboratorio de español. Ahora tenemos en cada aula. Es mucho más fácil.”* (estudiante 1SS). En el centro de Suceava la realidad fue diferente, las clases en línea se caracterizaron por una variedad de actividades y recursos digitales (1). Cabe mencionar que los del centro de Brasov no tuvieron clases en línea, por lo que no expresaron su opinión en este sentido.

En la universidad, los estudiantes reconocen el gran esfuerzo del profesorado para impartir clases en línea (1) y a la vez, describen el contexto postpandémico como una continuación de las prácticas aprendidas durante la pandemia (4). En otras palabras, se

mantuvieron las plataformas tipo Teams o Google Classroom para enviar documentos o para comunicarse más fácilmente: “Ahora usamos Teams para enviar documentos o todavía tenemos los apoyos del curso que están allí. Pero, el docente llega al aula, tal vez usa un ppt. donde explica ciertas cosas, lee, pero nada más.”-estudiante 9U.

Después de analizar las opiniones recogidas a través de las sesiones grupales, se considera imprescindible evidenciar algunas observaciones que se apuntaron durante su realización. Se presentan en la Tabla 88 y son relevantes para entender el contexto de cada uno.

Tabla 88. Observaciones del investigador durante las sesiones grupales con el alumnado

<i>Secundaria superior</i>	<i>Universidad</i>
<p><i>Sesión 1:</i> Todo se desarrolló muy bien, fue una plática bastante amena puesto que algunos estudiantes tenían nivel avanzado y otros eran principiantes por lo que trabajaban con profesores distintos. Fue curioso ver sus opiniones y comparaciones. Se vio más frustración por parte de los avanzados, intentaban explicar que ellos querían hablar y eso no se hacía en clase. Es de mencionar que los avanzados respondieron en español en algunos momentos y los demás en rumano.</p>	<p><i>Sesión 1:</i> Todo se desarrolló muy bien, la estudiante tenía nivel avanzado y la entrevista se realizó en español. Cabe mencionar que tenía más de 30 años, por lo que presentó una perspectiva diferente a la de los demás estudiantes. Su experiencia le permite entender mejor cómo funciona el sistema o qué formación necesita un docente. Al tener un nivel avanzado, no habló sobre ninguna dificultad lingüística, al contrario, insistió más bien en los aspectos positivos. Se recalca, sin embargo, que sus respuestas han sido bastante breves, la estudiante no quiso insistir en detalles.</p>
<p><i>Sesión 2:</i> Los estudiantes estaban tan interesados en el tema, estaban ansiosos por compartir sus experiencias, de ahí que hablaron mucho y no los podía parar. Los vi frustrados y necesitados de atención por parte del docente. Según ellos, si al principio estaban muy interesados en el español, después de cuatro años de estudio ya no debido al docente que tenían. Afirmaron no haber aprendido mucho y de esta manera, perdieron el interés. No era necesario insistir en que contestaran, ya que compartían su perspectiva por voluntad propia.</p>	<p><i>Sesión 2:</i> Observé mucho interés y motivación en estudiar español, sobre todo por motivos laborales. El estudiante ya tenía cierta experiencia con el estudio de diferentes lenguas extranjeras, además de su experiencia de vida (más de 30 años de edad) y académica (cursaba su segunda carrera) y esto le permitió ofrecer muchos ejemplos y detalles sobre su propio aprendizaje. Fue una plática bastante madura. Se recalca también que el estudiante tiene más confianza en los métodos tradicionales y asegura que la tecnología debería usarse más en casa.</p>
<p><i>Sesión 3:</i> Con este grupo se observó cierto enojo, cierta frustración. Estaban muy molestos con la situación actual de la enseñanza, con el profesor que tenían que querían ofrecer muchos detalles, contar muchos eventos del pasado. Se observó también en el lenguaje no verbal, movían mucho las manos cuando explicaban, levantaban la voz a veces sin darse cuenta. Cada uno intervenía con ideas, fue muy interesante desde este punto de vista, se sintió como una conversación entre amigos, como una “sesión con el psicólogo”.</p>	<p><i>Sesión 3:</i> Con este grupo hablé mucho puesto que eran cinco y todos querían ofrecer detalles sobre su propia experiencia. Fue una discusión muy intrigante, me quedé sorprendida al verlos tan maduros. Estaban más molestos en cuanto al sistema educativo rumano en general: metodología tradicional, docentes que no les trataban como personas adultas y que se negaban en realizar una conexión con los estudiantes. En cuanto al español, ellos hablaron positivamente sobre su experiencia.</p>

<p><i>Sesión 4:</i> Con este grupo la situación fue muy diferente, es posible que también por la edad. Estaban sin ganas, tenía que preguntarles yo, porque si no, ni tomaban la palabra. No ofrecieron mucha información y a veces repetían o acentuaban lo que decía el compañero anterior. Se les insistió mucho, se les hicieron preguntas adicionales con el propósito de obtener más detalles. Solamente al final se observó más interés, cuando tenían que hablar sobre las características del profesor ideal. Preguntados por los motivos por los que mencionaron ciertas características, dijeron la mayoría que se referían más en general, sin alusión a su contexto actual. Creo que tuvieron miedo a ofrecer más detalles.</p>	<p><i>Sesión 4:</i> La entrevista con esta alumna fue muy dinámica, dado que era una persona muy abierta y extrovertida. Habló muchos sobre su experiencia en un contexto de inmersión, pero, sobre todo, mencionó detalles positivos sobre el aprendizaje del español en su universidad. Estaba muy contenta con sus docentes y se veía también en su lenguaje no verbal. Insistió mucho en el hecho de que los profesores eran personas jóvenes y muy cercanas a los estudiantes.</p>
<p><i>Sesión 5:</i> El grupo tuvo una actitud muy seria. Ofrecían respuestas no muy largas, se veía que no estaban tan interesados en el español, puesto que estudiaban matemáticas. Sin embargo, se pudo observar sinceridad en sus respuestas. Piensan que sí podrían ser atraídos hacia el estudio siempre y cuando se trabaje de manera más interactiva.</p>	<p><i>Sesión 5:</i> La discusión con este grupo fue un poco triste y preocupante. Ellos estaban muy frustrados por el contexto actual que vivían: falta de un docente en la clase de gramática, dificultades en las clases de literatura, falta de entendimiento por ser principiantes, falta de conexión e implicación de los docentes. Estaban muy tristes, no entendían por qué en el primer año de grado todo fue bastante bien y en el segundo la situación era tan diferente. No entendían tampoco la gran diferencia entre los docentes que tenían en lo que se refiere la manera de enseñar y de conectar. Concluyeron que no estaban nada a gusto.</p>
<p><i>Sesión 6:</i> En este grupo tuve dos avanzadas muy interesadas en el tema del español, pero muy frustradas por la situación actual de la enseñanza. Fue una plática muy amena, como entre amigas, me contaron todas su creencias y experiencias y parece que desean de todo corazón que algo cambie. Son muy maduras en lo que significa el aprendizaje de una lengua ya que conocen ciertos factores importantes que intervienen en este sentido.</p>	<p><i>Sesión 6:</i> En este grupo tuve tres estudiantes de nivel intermedio muy interesadas en el tema del español. Todas estudiaban francés y por este motivo aludieron también a las similitudes con el español. Estaban contentas con la enseñanza del español, pero mencionaron que lo estudiaban como asignatura optativa y no tenían muchas expectativas. Sus objetivos eran poder hablar y mantener una conversación correcta desde punto de vista gramatical. Hablaron mucho de lo importante que era abordar temas culturales, trabajar contenidos más difíciles y hacer tareas prácticas en el aula.</p>

<p><i>Sesión 7:</i> Fue una sesión interesante puesto que las alumnas estaban muy relajadas, hablaban de su experiencia con mucha apertura. No están satisfechas con la clase de español, pero no se vio tanto su frustración, parecían más neutrales. Solo una persona que estudio el español desde primaria parecía más frustrada. Esta actitud podría deberse también al hecho de que estaban a final de un ciclo (12º grado).</p>	<p><i>Sesión 7:</i> Fue una entrevista con dos personas, pero fue la más larga puesto que las dos estudiantes hablaron mucho. Al final, incluso, mencionaron que se habían sentido muy bien y me dieron las gracias por preguntarles sobre su experiencia. Señalaron un aspecto importante, que nadie les había preguntado eso, cómo les parecía, cómo se sentían al aprender español. Dos estudiantes enamoradas del español y de su cultura, pero con un nivel de satisfacción medio con la enseñanza principalmente por la falta de conexión con el profesorado.</p>
<p><i>Sesión 8:</i> La experiencia con este grupo fue muy diferente por el ambiente positivo. Hablé con un grupo muy satisfecho y contento de sus docentes actuales. Estaban muy entusiasmados por ofrecer detalles acerca de su experiencia, sobre todo la alumna de Suceava. Hablaban todos con una sonrisa en la cara, sí que se les veía la satisfacción. Dijeron que habían aceptado a participar en la sesión porque sus docentes se lo merecían.</p>	

Una observación general es que los grupos de discusión aportan detalles no perceptibles en los resultados de la encuesta. El ambiente relajado y el número reducido de los grupos favorecen la discusión y el estudiantado habla sin reparo.

8.2.3. Correlaciones entre variables

8.2.3.1. Género

Género vs. motivos por haber elegido estudiar español

Esta correlación ofrece datos sobresalientes únicamente en el caso del alumnado universitario. Se observa que el deseo de ser docente de español no se encuentra entre los favoritos de los estudiantes. Sin embargo, este suele estar más presente entre las mujeres, ya que 24 de ellas (17%) mencionan que sí les gustaría serlo a diferencia de los hombres donde este deseo ha sido evidenciado únicamente por uno (4,8%). No obstante, usar el español con otros fines profesionales suele encontrarse en ambas categorías de género en un porcentaje bastante similar: un 21,3% de las mujeres encuestadas y un 23,8% de los hombres (n=5). Para los demás motivos no se encuentran datos destacables, ya que los porcentajes son bastante similares.

Género vs. actividades extra para practicar el español

Secundaria superior: Se observa que en general las mujeres suelen practicar más en contextos informales mientras que los hombres, o no hacen ciertas actividades, o las hacen en porcentajes

menores. En este sentido, las mujeres suelen estudiar español en el Palacio de los niños (2%, n=4), ir a clases particulares con otro docente (6%, n=12), leer en casa (25,9%, n=52), conversar con otros (26,4%, n=53), ver telenovelas o series (62,2%, n=125) o escuchar música (53,7%, n=108).

Universidad: En este contexto la situación es muy similar. Comparado con los hombres, las mujeres suelen usar más el español en conversaciones con otras personas (31,2%, n=44 mujeres comparado con 14,3%, n=3 de los hombres), ver series/telenovelas en casa (70,2%, n=99 mujeres comparado con 57,2%, n=12 hombres) o escuchar música en español (73,8%, n=104 mujeres a diferencia de 52,4%, n=11).

Género vs. participación en clase

En lo que se refiere la participación e implicación activa en clase, los hombres están más implicados que las mujeres al haber elegido la opción “siempre” (42,9%, n=9) a diferencia de las mujeres, que lo hicieron en un porcentaje de 27,7% (n=39).

Género vs. dificultades en el aprendizaje del español

En cuanto a las dificultades en español, no hay unas diferencias notables en función del género, pero sí es necesario mencionar dos aspectos: la dificultad en cuanto a la comprensión auditiva la tienen más los hombres (38,1%, n=8) comparado con las mujeres (14,2%, n=20 mujeres) y la dificultad con la pronunciación está presente solamente en el caso de las mujeres (17,7%, n=25 mujeres).

Género vs. problemas/obstáculos que intervienen en el aprendizaje

Secundaria superior: Se observa que la falta de interés y esfuerzo es un poco más frecuente entre los hombres, según los porcentajes para las opciones “algo y mucho”: 54,2% (mujeres), 68,8% (hombres). Por otra parte, los problemas afectivos como desmotivación, ansiedad, autoestima son más frecuentes entre las mujeres: 57,2% (mujeres), 39,6% (hombres).

Universidad: Dos aspectos sobresalen en el caso de los hombres. Se trata de la falta de esfuerzo e interés (un 61,9% elige la opción “algo” y un 14,3% la opción “mucho”) y de las deficiencias en la formación previa (9,5%: nada, 66,7%: algo, 23,8%: mucho). La falta de interés y esfuerzo es una característica de los hombres y se ha observado también en su falta de implicación en actividades informales.

Género vs. la calificación como factor motivacional

La calificación es un factor motivacional más para las mujeres puesto que en una escala de 1 a 5 valoran más con los indicadores medio-altos (3-5) a diferencia de los hombres: indicador 3 (29,1% mujeres, 14,3% hombres), indicador 4 (36,9% mujeres, 14,3% hombres), indicador 5 (22% mujeres, 19% hombres).

8.2.3.2. Edad

Edad vs. motivos por haber elegido el español

Secundaria superior: No hay datos destacables en este sentido, solo el hecho de que el aprecio a la cultura hispánica es más frecuente entre los estudiantes que tienen 19 años (71,4%) igual que lo son los motivos profesionales (50%).

Universidad: Se identificaron tres motivos que son más frecuentes en ciertas franjas de edades. Es el caso del interés por la cultura hispánica es más valorado por los estudiantes con edades entre 22 y 25 años (78,6%: 22 años, 60%: 23 años, 75%: 24 años, 100%: 25 años). Asimismo, el deseo de visitar España u otros países hispánicos es más frecuente para los estudiantes con edades comprendidas entre 19 y 23 años (81,8%: 19 años, 75%: 20 años, 62,2%: 21 años, 64,3%: 22 años, 60%: 23 años). En lo que se refiere al aprendizaje de español con el objetivo de ser docente de español, se subraya que es más frecuente entre los estudiantes con más de 25 años (43,8%). Se observa que los motivos profesionales son una opción para el alumnado con más edad de cada nivel educativo, es decir, con 19 y 25 años respectivamente.

Edad vs. trabajar en pareja/grupo

Al analizar los porcentajes obtenidos en la universidad, para los indicadores “bastante” y “mucho” se puntualiza que estos aumentan a partir de los 21 años: 59,4% (21 años), 71,5% (22 años), 40% (23 años), 50% (24 años), 62,6% (más de 25 años). En secundaria superior no existe ningún dato relevante.

Edad vs. características del buen docente de ELE

Dos aspectos destacables que merecen ser mencionadas en el ámbito universitario son: el hecho de plantear actividades comunicativas relacionadas con el mundo real que suele ser mucho más importante para los estudiantes con más de 24 años: 100% (24 años), 100% (25 años), 81,3% (más de 25 años). En el otro extremo, para los que tienen entre 18 y 21 años es fundamental que el docente sea innovador y que emplee varios métodos de enseñanza: 87,5% (18 años), 81,8% (19 años), 81,8% (20 años), 89,2% (21 años). En otros términos, los más jóvenes buscan

la innovación y los que tienen más de 24 años quieren practicar la lengua en contexto significativo para cumplir con sus objetivos comunicativos.

Edad vs. percepción del ambiente en la clase

El único aspecto destacable en la universidad es que el aburrimiento en clase es más frecuente en el caso de los estudiantes más jóvenes, con edades comprendidas entre 18 y 21 años (12,5%-18 años, 12,1%-19 años, 4,5%-20 años, 16,2%-21 años) a diferencia de las demás franjas de edades donde esta opción no ha sido seleccionada.

Edad vs. participación en clase

Se observa que el alumnado universitario con más de 24 años es más implicado en clase, según los porcentajes para las opciones “casi siempre” y “siempre”: 100% (24 años), 100% (25 años), 72,5% (más de 25 años). Con respecto a secundaria superior no existen datos destacables.

Edad vs. problemas/obstáculos en el aprendizaje

Secundaria superior: No hay aspectos relevantes en este sentido, solo que en el caso de los estudiantes que tienen 19 años, la cantidad de trabajo y deberes, y las deficiencias en la formación previa suelen ser un obstáculo para un 71,4% de ellos (indicador “algo y mucho”). No obstante, para los estudiantes con 14 años, los aspectos afectivos (desmotivación, ansiedad, autoestima) son verdaderos problemas (un 100% para los indicadores algo y mucho).

Universidad: Cabe señalar que los estudiantes con edades entre 18 y 22 años acusan tener más problemas afectivos que interfieren en su aprendizaje (indicadores “algo y mucho”: 50%-18 años, 75,8%-19 años, 75%-20 años, 70,2%-21 años, 71,4%-22 años). Uno de los factores es el docente: 62,5%-18 años, 24,2%-19 años, 34,1%-20 años, 37,8%-21 años).

8.2.3.3. Centro de estudios

Centro de estudios vs. materiales utilizados en el aula

Secundaria superior: Algunos aspectos notables son que el manual se utiliza en porcentajes muy altos en los centros de enseñanza secundaria, excepto en Bacau (solo un 5% afirma que sí) y Satu Mare (solo un 4,3%). En lo que se refiere al internet, en Suceava este se utiliza mucho según un 80,3% de los estudiantes, que de hecho es el mayor porcentaje obtenido entre los centros.

Universidad: Se destaca que en Bucarest los docentes trabajan más con los manuales (85,2%, n=23) y los libros de gramática (70,4%, n=19) mientras que en los demás centros de Cluj-Napoca (71%, n=71), Iași (91,7%, n=11), Suceava (100%, n=12) y Craiova (81,8%, n=9) se trabaja más con fichas fotocopiadas. Se indica que en los centros de Suceava (83,3%, n=10) y Craiova (72,7%, n=8) los estudiantes afirman trabajar con diccionarios también. Otro aspecto que merece ser puntualizado es que el internet se utiliza más en los centros de Cluj-Napoca (84%, n=84), Suceava (91,7%, n=11) y Craiova (81,8%, n=9), según los altos porcentajes obtenidos en esta opción. De todos los centros, los de Suceava sobresalen por el empleo de la tecnología.

Centro de estudios vs. actividades realizadas en el aula

Secundaria superior: Después de comparar las valoraciones obtenidas para cada tipo de actividad, se señala que en el centro de Satu Mare se trabajan más los ejercicios gramaticales según la selección de los indicadores 3-5 (73,9%), la pronunciación (60,8%) y la comprensión auditiva (78,3%). La pronunciación es parte también de la práctica docente en los centros de Bacau (75%) y de Suceava (86,3%), donde se enseña junto con la comprensión auditiva (83,3% y 93,9%). Además, cabe señalar que en Suceava se imparten clases de manera más dinámica con juegos (74,3%), actividades digitales (78,8%) y comunicativas (83,3%). Un porcentaje muy alto se obtiene para los ejercicios gramaticales en los centros de Cluj-Napoca (87,7%) y para la expresión escrita en Bucarest (83,9%) y Braşov (100%). De ahí que se puede recalcar que en los centros generales se insiste más en las destrezas orales y en las actividades dinámicas mientras que en los bilingües se trabajan más la gramática y las destrezas escritas.

Universidad: Las actividades de pronunciación no son muy frecuentes en el centro de Cluj-Napoca a diferencia de los demás (29%). Por otra parte, las actividades más dinámicas como los juegos no suelen estar muy presentes (más bien indicadores 1-3 en la escala de valoración) en los grandes centros de Cluj-Napoca (33%-indicador 1) y Bucarest (59,3%-indicador 1), pero sí lo están en Suceava (16,7%-indicador 4, 41,7%-indicador 5). En lo que se refiere a las actividades digitales, estas son más frecuentes en los centros de Cluj-Napoca (indicador 4- 15%, indicador 5- 37%), Suceava (indicador 3- 41,7%, indicador 4- 8,3%, indicador 5-25%) y Craiova (indicador 4- 9,1%, indicador 5-54,5%). Los centros de Suceava sobresalen de nuevo por el carácter innovador y dinámico de la enseñanza mientras que los más grandes, de Cluj-Napoca y Bucarest, apuntan hacia una metodología más tradicional.

Centro de estudios vs. manera de enseñar del docente

Esta correlación ofrece información adicional sobre la situación de la enseñanza en la Universidad de Bucarest. La opción “se limita a utilizar el libro de texto” no es elegida por los estudiantes de otros centros, sino solamente por un 40,7% de los que aprenden en Bucarest. Por otro lado, la opción “adapta los recursos a las necesidades del alumnado” es valorada positivamente por los estudiantes de los demás centros universitarios en porcentajes altos, sin embargo, los de Bucarest no la ven como una práctica muy frecuente en su centro (66,7%).

Centro de estudios vs. actividades cooperativas en el aula

Secundaria superior: Las actividades cooperativas se realizan más bien en Suceava (80,3%), Baia Mare (75%), Bacau (75%) y Satu Mare (69,6%).

Universidad: Una valoración más bien negativa la tienen los centros de Cluj-Napoca, Bucarest y Suceava (indicadores 1-3): Cluj-Napoca (72%), Bucarest (81,4%), Suceava (75%). En el análisis del cuestionario se observa que el aprendizaje cooperativo no es muy frecuente en el aula, sin embargo, la correlación muestra que se emplea en centros generales y en universidades de menos tradición.

Centro de estudios vs. adaptación de las actividades al nivel y necesidades del alumnado

Secundaria superior: Un aspecto destacable es que en los centros de Braşov (15,4%, n=4) y Cluj-Napoca (32,3%, n=47) las actividades no se adaptan tanto al nivel y necesidades del alumnado encuestado.

Universidad: Si se suman los porcentajes para las opciones “probablemente sí” y “sí” se podría señalar que los estudiantes de Cluj-Napoca, Suceava y Craiova valoran positivamente este aspecto: 73%- Cluj-Napoca, 100%-Suceava, 81,8%-Craiova. La situación no es similar en los centros de Bucarest y Iaşi, donde una mitad valora con bastante y otra con más o menos.

Centro de estudios vs. nivel de satisfacción

Secundaria superior: En general, el alumnado está bastante satisfecho con la enseñanza, sin embargo, la situación es diferente en los centros de Cluj-Napoca y Braşov, donde en porcentajes menores que los demás centros se valoró el nivel de satisfacción con un 4 o un 5: Cluj-Napoca (47,3%), Braşov (46,1%).

Universidad: El estudiantado universitario está bastante satisfecho con la enseñanza. Cabe destacar que el de Bucarest no lo está tanto, dado que solamente un 40,7% valora con los indicadores 4 y 5.

Centro de estudios vs. número de estudiantes/aula como obstáculo en el aprendizaje

Los grupos numerosos suelen ser una característica de los grandes centros universitarios, por lo que únicamente el estudiantado de estos centros lo valoran como obstáculo, aunque en porcentajes bajos: 15%-Cluj-Napoca, 11,1%-Bucarest.

Centro de estudios vs. factor afectivo

Se observa que existen estudiantes universitarios de Cluj-Napoca y Bucarest que encuentran dificultades desde el punto de vista afectivo al relacionarse con su profesorado. De esta manera, en Bucarest se indica la desmotivación (22,2%), el estrés (22,2%) y la falta de control emocional (22,2%) y en Cluj-Napoca son más visibles la falta de implicación (27%) y la frustración (15%).

8.2.3.4. Estudios universitarios

Estudios universitarios vs. ambiente en el aula

No hay muchos aspectos sobresalientes en este sentido, pero destaca que el ambiente suele ser más dinámico en la asignatura optativa (63,3%) o para fines específicos (75%).

Estudios universitarios vs. nivel de satisfacción

El nivel de satisfacción es más alto en el caso del alumnado que estudia el español para fines específicos (indicador 5, 60%) o como asignatura optativa (indicador 5, 46,7%).

Estudios universitarios vs. factor afectivo

Las dificultades relacionadas con el factor afectivo están más presentes (indicadores 4 y 5) en el caso de los que estudian lenguas modernas aplicadas o filología hispánica. Estos aspectos suelen ser la desmotivación (16,7% lenguas modernas, 15,8% filología hispánica), el estrés (13,3% lenguas modernas, 22,2% filología hispánica), el desinterés (13,4% lenguas modernas, 17,3% filología hispánica) y la falta de control emocional (13,4% lenguas modernas, 22,2% filología hispánica).

8.2.3.5. Tipo de centro de secundaria superior

Tipo de centro vs. motivos para estudiar español

En cuanto al uso del español para propósitos profesionales, lo elige más el alumnado de las secciones bilingües (un 21,5%, n=32 comparado con un 6,3%, n=10 de las secciones generales).

Tipo de centro vs. deberes de casa

Cabe apuntar que el alumnado de las secciones bilingües recibe más deberes de casa según lo muestra la selección de los indicadores “casi siempre” (45%, n=67) y “siempre” (23,5%, n=35).

Tipo de centro vs. manera de enseñar del docente

En los centros generales los docentes utilizan más la tecnología digital (un 39%, n=62 comparado con un 18,1%, n=27 de las secciones bilingües) y de esta forma, se adaptan mejor a las necesidades e intereses del alumnado (un 55,3%, n=88 comparado con un 30,2%, n=45 de las secciones bilingües).

Tipo de centro vs. actividades extra para practicar el español

Un aspecto destacable es que algunos estudiantes de las secciones bilingües suelen acudir a clases particulares con otro docente para practicar el español (10,7%, n=16 comparado con 0,6%, n=1 de los que pertenecen a secciones normales).

Tipo de centro vs. ambiente en el aula

En las secciones bilingües hay un porcentaje más alto de estudiantes que se niega a hablar en clase por miedo a la actitud del docente (un 14,8%, n=22 comparado con un 4,4%, n=7 de las secciones generales). Asimismo, el aburrimiento suele ser más frecuente en estos centros (20,1%, n=30 en comparación con 8,2%, n=13). Con lo que se puede decir que quizás la enseñanza de dichas secciones sea más estricta.

Tipo de centro vs. nivel de satisfacción

Se percibe más satisfacción en los centros de enseñanza general según apuntan los resultados correspondientes al nivel 5 de la escala de valoración: 40,3% (n=64) comparado con un 24,8% (n=37) en los demás centros.

8.2.3.6. Nivel lingüístico

Nivel lingüístico vs. tiempo estudio

Secundaria superior: Un 25,9% (n=30) de los estudiantes que afirma tener un nivel principiante estudia español desde hace tres, cuatro o más de cinco años. Por otra parte, un

30,1% (n=41) señala tener un nivel intermedio de lengua después de haberla estudiado más de cinco años.

Universidad: En general los que afirman tener un nivel avanzado o superior, la mayoría estudian español desde hace más de cinco años: 60,9% (n=14) de nivel avanzado, 80% (n=4) de nivel superior. En cuanto al nivel intermedio, un 27,1% (n=19) estudia el español desde tres o más de cinco años.

Nivel lingüístico vs. vivencia en España

Secundaria superior: El 66,7% (n=8) de los que afirman tener un nivel superior en español vivieron en España.

Universidad: De los 5 estudiantes que afirman tener un nivel superior, 4 (80%) vivieron en España. Algo similar pasa en el caso de los avanzados, de un total de 23 estudiantes, 15 (65,2%) vivieron algún tiempo en España.

Nivel lingüístico vs. dificultades en español

En secundaria superior sobresale que un 59,1% (n=26) del alumnado con nivel avanzado y un 25% (n=3) con nivel superior puntualizan las dificultades gramaticales a la hora de hablar o escribir. Es el caso de los que vivieron en España por cierto tiempo.

8.3. Correlaciones entre las variables del profesorado y alumnado

8.3.1. Características del buen docente de ELE

Al contrastar las respuestas del profesorado con las del alumnado en lo que se refiere a las características del buen docente de español, se señala una gran diferencia de opinión. A juzgar por los porcentajes más altos obtenidos en el indicador 5 (muy importante), se recalca que los docentes inciden más en la importancia de tener conocimientos lingüísticos (95% universidad, 77,5% secundaria superior), evaluar correctamente (95% universidad, 75% secundaria superior), comunicarse de manera efectiva (85% universidad, 72,5% secundaria superior), reflexionar (70% universidad, 72,5% secundaria superior), tener pasión (70% universidad, 77,5% secundaria superior) o gestionar la clase (50% universidad, 70% secundaria superior). El alumnado, por su parte, insiste mucho en la afectividad y la metodología de enseñanza. Es fundamental que el docente adapte las actividades a sus necesidades (88,9% universidad, 77,3% secundaria superior) y ofrezca todas las explicaciones necesarias (85,8% universidad, 78,9% secundaria superior), que sea innovador y emplee metodologías diferentes

(78,4% universidad, 79,8% secundaria superior) y que consiga motivar a sus alumnos (75,3% universidad, 52,1% secundaria superior).

8.3.2. Aspectos descriptivos de la práctica docente

Muchas preguntas relacionadas con la enseñanza-aprendizaje del español en el aula se repiten en ambos cuestionarios, por lo que se considera relevante contrastar las respuestas del profesorado con las del alumnado. Tal y como se observa en la Tabla 89, los encuestados coinciden en lo que se refiere al ambiente positivo en clase y la falta de empleo de la tecnología. También, las dificultades del alumnado y su nivel de satisfacción se perciben de la misma manera por ambos actores. Cabe señalar que existe diferencia de opinión en cuanto al aprendizaje cooperativo y a las actividades que predominan más en el aula.

Tabla 89. Contraste entre las respuestas del profesorado y las del alumnado en relación con los aspectos descriptivos de la práctica docente

Aspectos descriptivos de la práctica docente	Profesorado		Alumnado	
Ambiente en clase	✓ Positivo, adecuado para el estudio Porcentajes: 95% (SS), 100% (U)		✓ Positivo, adecuado para el estudio Porcentajes: 76% (SS), 82% (U)	
Aprendizaje cooperativo	✓ Muy frecuente Medias: 4,20 (SS), 3,85 (U)		✗ Más o menos frecuente o poco Medias: 2,60 (SS), 2,76 (U),	
Actividades predominantes	✓ <i>Universidad</i> 1. Expresión oral (75%) 2. Interacción oral (60%) 3. Comprensión lectora (55%)	✓ <i>Secundaria Superior</i> 1. Comprensión lectora (80%) 2. Comprensión auditiva (70%) 3. Expresión oral (67,5%)	✗ <i>Universidad</i> 1. Ejercicios gramaticales y de vocabulario descontextualizados (media 4,23) 2. Comprensión lectora (media 3,77) 3. Expresión oral (media 3,59)	✗ <i>Secundaria superior</i> 1. Ejercicios gramaticales y de vocabulario descontextualizados (media 3,95) 2. Comprensión lectora (media 3,54) 3. Expresión escrita (media 3,43)
Uso de la tecnología	✓ Más o menos frecuente Medias: 3,95 (SS), 3,85 (U)		✓ Más o menos frecuente Medias: 2,41 (SS), 3,09 (U)	

Dificultades del alumnado	✓ 1. Falta de vocabulario (85%-U, 67,5%-SS) 2. Errores gramaticales (60%-U, 65%-SS) 3. Mantener conversaciones (50%-U, 55%-SS)	✓ 1. Falta de vocabulario (61,7%-U, 53,9%-SS) 2. Errores gramaticales (63%-U, 57,1%-SS) 3. Mantener conversaciones (43%-U, 33,1%-SS)
Nivel de satisfacción del alumnado	✓ Nivel medio de satisfacción (media (3,80-U, 3,95-SS)	✓ Nivel medio de satisfacción (media 3,89-U, 3,86-SS)

8.4. Interpretación y discusión de los resultados

A lo largo de esta investigación se han buscado datos que aportaran información acerca de la enseñanza-aprendizaje del español en el contexto rumano. A pesar de vivir en un mundo globalizado y de haber pasado por una pandemia mundial que ocasionó un fuerte impacto tecnológico, sin duda, los desafíos a los que se enfrenta el sistema educativo siguen siendo muchos. En lo que se refiere a la enseñanza de las lenguas, se piensa que la reflexión de Sánchez Pérez (1992) sigue siendo actual unos 30 años después:

Han existido y siguen existiendo dos tendencias fundamentales, claras y contrapuestas [...]. Estas dos tendencias pueden identificarse, precisamente, como gramatical, la una, y como conversacional, la otra. La primera está basada en la preeminencia de la gramática; la segunda se fundamenta en la utilización prioritaria de materiales lingüísticos extractados de la realidad comunicativa. (pp. 1-2)

Estas dos tendencias se asocian más a dos métodos de enseñanza, el gramatical y el comunicativo. Aun así, a pesar de la posibilidad de que predomine uno más que otro en el aula, las nuevas tendencias apuntan más hacia un método ecléctico que supone mezclar diferentes métodos en función de las necesidades de los aprendices. Santos (2004) habla más bien de “2 actitudes eclécticas como fruto del análisis del contexto docente” (p. 83).

A este respecto, cabe preguntarse por la situación en Rumanía en lo que se refiere la práctica docente en el aula de ELE con la intención de reflexionar sobre los factores determinantes y establecer en qué medida esta se adapta a las necesidades de las generaciones actuales. El hecho de centrarse en estudiar el contexto rumano permite fijar la atención en el perfil del profesorado, en su experiencia docente, formación, necesidades y dificultades. Asimismo, posibilita conocer la perspectiva de su alumnado. Si en las páginas anteriores se

presentaron los resultados extraídos de las encuestas y entrevistas realizadas a docentes y estudiantes, ahora se deja espacio a su interpretación, a los comentarios y las valoraciones de los aspectos considerados destacables.

8.4.1. El profesorado rumano

8.4.1.1. El libro de texto

En el contexto de la enseñanza preuniversitaria, el docente se ve obligado a seguir ciertos manuales y de esta manera, un cierto programa. Esto se refleja en el *Anexa nr. 2 la Ordinul ministrului educației naționale nr. 3.103/28.01.20 [Anexo nº 2 a la Orden del Ministro de Educación Nacional no. 3.103/28.01.20]*:

În baza libertății inițiativei profesionale, cadrele didactice selectează și recomandă elevilor, pentru utilizarea în procesul de predare-învățare-evaluare, doar manuale școlare aprobate de MEN. [En base a la libertad de iniciativa profesional, los docentes seleccionan y recomiendan al alumnado para su uso en el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación únicamente manuales aprobados por el Ministerio de Educación] (Ministerul Educației, 2020, p. 1).

No obstante, el estar condicionado en seguir ciertos manuales no significa que no se puedan buscar actividades en otras fuentes o no se puedan adaptar a las necesidades del alumnado. En realidad, los docentes deben apoyar sus programas en los manuales aprobados por el Ministerio y deben usarse en el aula junto con otros materiales complementarios. Esta manera de utilizar el manual se conoce como “envolvente”, es decir, de casi total dependencia, conforme lo denomina Güemes Artiles (1994), uno de los primeros en analizar la manera en la que los docentes usan los manuales.

Esto explica por qué el profesorado de secundaria superior menciona en el cuestionario que utiliza bastante el manual y el estudiantado lo reconoce como el principal recurso en el aula. En el contexto universitario la situación difiere puesto que las universidades suelen tener autonomía en la organización y gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje, según se afirma en *Legea Educației Naționale nr.1/2011 [Ley de Educación nº 1/2022]*, por lo que la limitación se refiere únicamente a la disponibilidad de recursos en sus bibliotecas. Los cuestionarios muestran que el manual se utiliza en este nivel educativo, pero en porcentajes menores comparado con secundaria superior.

Es verdad que el uso de un libro de texto puede traer ventajas al aula y esto se deduce principalmente de las tres funciones que tiene, según establece Martín Peris⁸ mencionado en Labrador (2007): fuente para una actividad (ejercicios, imágenes, textos, etc.), libro de referencia (apoyo lingüístico para los aprendices) y ocasión para tareas. Desde luego, el manual puede ser una herramienta de ayuda en el aula y puede facilitar mucho el trabajo del profesorado. Santiago-Guervós y Fernández (2017) destacan la comodidad y la seguridad que ofrece al aprendiente al tener un lugar donde acudir en caso de dudas mientras que Ezeiza (2009), citado en Santiago-Guervós y Fernández (2017), indica el hecho de orientar a los aprendientes, de facilitar la gestión del aula y el aprendizaje autónomo. De esta manera, representa un apoyo para el docente en la toma de decisiones a nivel organizativo, social e intelectual (Molina y Alfaro, 2019). Otro aspecto relevante es lo que subraya Monereo (2010) y es que el uso del manual es una práctica tan habitual en el aula que su abandono llevaría a un rechazo por parte de familiares, estudiantes y docentes principalmente por salirse de las “normas convencionales”.

En cuanto a las desventajas, se habla sobre todo de la imposibilidad de satisfacer las necesidades del alumnado solamente con un recurso prefabricado. Esto se refiere también a los contenidos que pueden ser no relevantes para el nivel y la realidad del aula. Igualmente, el uso del manual puede provocar aburrimiento en el alumnado, lo que afectaría el ambiente en clase e implícitamente el aprendizaje (Molina y Alfaro, 2019). Al relacionar todo esto con la realidad subrayada por los estudiantes rumanos de secundaria superior, se señala que efectivamente algunos perciben cierto aburrimiento (*“Me gustaría que aprendamos de una manera más efectiva e interactiva, no solo del libro de texto, donde en su mayoría solo hacemos ejercicios y nos aburrimos en clase.”*-estudiante 7) e incluso reconocen que a veces el contenido no es relevante para ellos (*“Porque en cierto modo las clases son aburridas, para ser honesta, es decir, seguir haciendo ejercicios del libro de texto y seguir hablando solo de textos, pero no tener actividades en las que hablar de nosotros mismos, tratar de conocernos con el docente”*-estudiante 22) ni para su nivel lingüístico (*“creo que el manual también tiene un nivel más alto de lo que debería tener.”*-estudiante 17).

Para hacerse una idea más concreta y como apoyo a lo ya mencionado por el alumnado mismo, a continuación, se exponen algunas características de una serie de manuales publicada por la editorial rumana Logos durante los años 2001-2008 y destinada a todos los años de

⁸ La información ofrecida por Martín Peris proviene de los apuntes personales de Labrador (2007) del Curso Avanzado de Formación Permanente de la Fundación Bosch i Gimpera, Universitat de Barcelona, 1995.

estudio de secundaria superior. Esta serie aprobada por el Ministerio se utiliza actualmente en el aula y fue analizada por Țurcanu (2016) en su tesis fin de máster. Entre las características más destacadas se encuentran la orientación deductiva basada en la memorización y repetición de la gramática, la falta de actividades concretas para practicar las destrezas lingüísticas, los textos no significativos para trabajar el léxico y los ejercicios con base estructuralista, la falta de soporte digital, de la guía del docente o del libro del alumno. Dentro de este contexto, la autora concluye que en la realidad actual el profesorado rumano, de hecho, se enfrenta a una falta de manuales actualizados. Este fue también un aspecto evidenciado en la encuesta a los docentes.

En la universidad no existen muchos comentarios en este sentido, lo que concuerda con los resultados de los cuestionarios en cuanto al hecho de no usarse tanto el manual en el aula. Más bien hubo un comentario que confirma la necesidad de usar un manual para los niveles iniciales de manera que les sirva de guía, tal y como se sugería anteriormente: *“sería útil enviar un manual digital para principiantes, donde se puedan encontrar las reglas básicas para hablar, gramática, escritura y español en general.”*

Dicho de otro modo, queda claro que el manual puede ser de ayuda en el aula, pero hay que considerar ciertas estrategias para usarlo partiendo de la idea de que este debe considerarse como una guía y usarse junto con otros recursos complementarios y auténticos. Dios (2016) habla de una estrategia muy útil extraída del libro de Richards (2001) y es que siempre hay que adaptar el contenido del manual de manera que sea más ajustado a las necesidades del alumnado. En este sentido, cabe preguntarse cómo se puede lograr. La autora menciona varias formas: “modificando, añadiendo, eliminando o reorganizando contenidos y modificando o ampliando tareas.” (párr. 6). Por ello, la recomendación más idónea para el contexto rumano sería aprovechar los contenidos de un manual en el aula, pero en función de las necesidades del grupo de manera que sean significativos para el alumnado. Muy válida también resulta la estrategia que propone Kumaravadivelu (2012), citado en Santiago-Guervós y Fernández (2017):

[...] una estrategia muy simple que a menudo pido seguir a mis estudiantes graduados durante su periodo de prácticas es lo que yo llamo la fórmula 50-10. Es decir, si debes enseñar durante 60 minutos, cíñete al programa, los métodos y los materiales establecidos durante 50 minutos (si no lo haces, te quedarás sin trabajo), pero durante los restantes 10 minutos apártate de ese programa predeterminado y del manual

asignado, y sigue lo que dicte tu corazón, haz lo que realmente quieres hacer para conseguir que tu actividad educativa sea verdaderamente significativa y transformadora. (p. 684)

8.4.1.2. Las destrezas lingüísticas

La finalidad en la enseñanza de una lengua es poder desenvolverse en diferentes situaciones de la vida, según el volumen complementario del *MCER* (Consejo de Europa, 2021):

[...] el aprendizaje de la lengua debería encaminarse a posibilitar que los aprendientes actúen en situaciones de la vida real, se expresen y realicen tareas de diferente naturaleza. Por lo tanto, el criterio que se sugiere para la evaluación es la capacidad de comunicarse en la vida real, en relación con un contínuum de capacidades. (p. 37)

Esto subraya un enfoque orientado a la acción que supone adoptar una enseñanza comunicativa de la lengua y de este modo, considerar que la interacción juega un papel fundamental en el aula. Por este motivo, a la hora de planificar las clases, cabe insistir en el desarrollo de la competencia comunicativa y de las destrezas lingüísticas (comprensión y expresión oral, comprensión y expresión escrita, interacción y mediación) y mantener un equilibrio en el trabajo de estas (Garrote, 2019; Martín Leralta, 2019).

A este propósito, en los cuestionarios distribuidos al profesorado y alumnado se incluyeron preguntas relacionadas con las actividades que se hacían en el aula, las destrezas que más se practicaban y obviamente las dificultades que existían. Lo que se pretendía era recoger información sobre la importancia que se le otorgaba a las destrezas orales. No hace falta preguntarse sobre el porqué, puesto que en realidad la expresión oral es lo que más interesa al alumnado y es lo que desea el docente también. Esta dimensión social se relaciona con el paradigma de considerar la lengua como instrumento de comunicación, de ahí la necesidad de tenerla en cuenta a la hora de planificar la enseñanza (Instituto Cervantes, 2006). Sin duda una comunicación efectiva no se podría asegurar sin las habilidades de escucha y habla. En este sentido, Garrote (2019) ofrece un ejemplo esclarecedor:

[...] aprender a escuchar y a hablar en LE sería como aprender a conducir un coche: no resulta suficiente con conocer el código de circulación, pues la conducción es una

destreza que solo se aprenderá practicándola hasta automatizar las microhabilidades requeridas. (p. 100)

Dicho de otro modo, no basta con conocer las reglas gramaticales o tener una buena pronunciación para comunicarse de manera eficaz y esto se aplica al revés también. A pesar de ser la más importante hoy en día, ya que es la que indica el nivel de lengua que uno tiene, la expresión oral es también la más olvidada en clase e implícitamente, la más difícil de alcanzar (Martín Peris, 2008). En este sentido, Santiago-Guervós y Fernández (2017) así como Dörnyei y Kormos (1998) citados en Martín Leralta (2019) identifican los factores que intervienen en la expresión oral y evidencian los problemas más habituales con los que se encuentra el estudiantado a la hora de producir discursos orales:

- *Factores lingüísticos:* se refieren a problemas de pronunciación, vocabulario, gramática que llevan a una escasez de recursos lingüísticos y a insuficiencias observadas en el *output*.
- *Factores socioafectivos:* tienen que ver con el individuo, por ejemplo, el miedo a equivocarse, el miedo de hablar en público, el bloqueo, la timidez y la presión del tiempo.
- *Factores comunicativos:* se relacionan con la interferencia cultural y la fluidez.

Al mirar desde la óptica de los docentes, estos se muestran muy incrédulos o inseguros en cuanto a las actividades de expresión oral dentro del aula por ciertas razones: la falta de experiencia o de formación, el hecho de no existir muchos materiales o no poder controlar en totalidad este tipo de actividades (Cassany, Luna y Sanz, 2003).

De acuerdo con las respuestas del profesorado rumano, se observa que en secundaria superior se insiste más en las destrezas receptivas (lectora y oral) que, según su opinión, son también las actividades que suelen gustarle más a los estudiantes. Con respecto a la universidad, sin embargo, se practican más las productivas, la expresión/interacción oral y la expresión escrita. Con todo esto, las dificultades que suele tener el alumnado de ambos contextos son las mismas: la falta de vocabulario, el cometer errores gramaticales y el hecho de no ser capaces de mantener conversaciones. Por ende, se hace resaltar una práctica desequilibrada de las destrezas que, evidentemente, lleva a muchas dificultades en el aprendizaje.

Al contrastar con lo anteriormente expuesto, se piensa que el hecho de no practicar tanto las destrezas orales se relaciona más bien con la falta de formación y no tanto con la falta

de experiencia, ya que la mayoría de los docentes rumanos tienen una larga experiencia dando clases. Por otra parte, se coincide con Martín Leralta (2019) en que la falta de recursos puede ser un obstáculo en la puesta en práctica de esta destreza. A esto se le añade también el problema de los grupos numerosos con los que se suele trabajar, otra dificultad subrayada por el profesorado rumano. Asimismo, no hay que dejar de evidenciar un aspecto llamativo y muy importante, que un gran porcentaje de los encuestados desconocen el *PCIC*, documento fundamental en la enseñanza de ELE, algunos incluso el *MCER*, aunque en un porcentaje menor. Por lo tanto, la clave es sin duda la formación, sobre todo en lo que se refiere a las metodologías y a la enseñanza de las destrezas. Nuestra opinión concuerda con la de los docentes, ya que esta fue la necesidad más destacada por los mismos en la encuesta y las entrevistas.

A juzgar por las respuestas del alumnado rumano, se confirma que la práctica de las destrezas orales es una necesidad y se encuentra entre sus prioridades (*“Hasta ahora creo que es mucho más importante hablar que escribir”*, estudiante 28; *“Debería insistirse más en la comunicación”*, estudiante 10). Respecto a sus dificultades, igual que sus docentes, reconocen la falta de vocabulario, los errores gramaticales que cometen a la hora de hablar o escribir y el hecho de no poder interactuar. Se coincide otra vez con la opinión anterior de Martín Leralta (2019) en lo que se refiere a la presión del tiempo o al factor afectivo, dos dificultades añadidas por los mismos aprendices. Por lo tanto, hay dos realidades en el contexto estudiado: en secundaria superior no se practica tanto la expresión oral, de ahí las dificultades que encuentran los alumnos para hablar (*“Quiero decir, honestamente, en 4 años no sé hablar en español, así que no sé cómo expresarme en absoluto.”*, estudiante 13) mientras que en la universidad los docentes insisten más en las destrezas productivas posiblemente para disminuir estas dificultades o por ser un requisito del tipo de clase que imparten. Este hecho también tiene sus desventajas y trae consigo dificultades en el aprendizaje, según lo plantean algunos estudiantes: *“me parece que los profesores de lenguas extranjeras se enfocan demasiado en hacer a los alumnos hablar. Yo creo que la expresión oral no se puede mejorar si el vocabulario y los conocimientos de gramática no han sido desarrollados suficientemente antes de empezar a hablar”*, estudiante 14. Existen también contextos donde no se trabajan tanto las destrezas orales, según afirman algunos estudiantes: *“realmente no podemos mantener una conversación lo más simple posible porque realmente no la practicamos”*, estudiante 15.

No hay que dejar de mencionar que las encuestas subrayaron la ausencia de la mediación en el aula, otra destreza del *MCER* (2002). Más bien, se piensa que el profesorado desconoce el término o no está al tanto de su reconocimiento como destreza, ya que afirmó

hacer actividades de traducción, sobre todo en la universidad. La mediación supone traducir e interpretar, y se basa en las otras destrezas de interacción, comprensión y producción.

En este caso, se considera fundamental formarse y aprender los procedimientos y técnicas de actuación en el aula, igual que lo subraya Bourguignon de Araujo (2007) en su tesis doctoral. El análisis de necesidades también sería una buena estrategia para reflexionar sobre el tipo de ayuda que necesita el alumnado. Por otra parte, no hay que olvidarse de las destrezas escritas que también ayudan en la práctica de la gramática y el desarrollo del vocabulario. A propósito de estas, resulta muy relevante la reflexión que hace Cassany (2005) y que es más actual que nunca: “Hoy muchas personas leemos y escribimos mucho más con pantalla y teclado que con folio o bolígrafo” (p. 30). De ahí que la tecnología es otra estrategia útil que posibilita la interacción en línea, que es una realidad actual y se debe considerar en el aula. En el volumen complementario del *MCEER* (Consejo de Europa, 2021) se habla de conversaciones, discusiones o transacciones en línea como un fenómeno multimodal. Entonces, la expresión escrita ya no se asocia tanto al trabajo individual del estudiante, sino que se apoya en la colaboración entre estudiantado y profesorado. Buyse (2019) recalcan la posibilidad de ofrecer retroalimentación por este medio (autoevaluación, evaluación por el docente o por pares).

Por consiguiente, se recomienda integrar todas estas destrezas de manera eficaz, equilibrada y a la vez motivadora, y la clave es, sin duda, la tecnología. Asenjo y Ferreira (2015) recomiendan el uso del videoblog, del foro y de la videocomunicación para favorecer el trabajo de la comprensión auditiva. Por otra parte, en un artículo publicado (Stîngă, 2021), ya se destacaba la utilidad de las herramientas colaborativas como Padlet para trabajar la expresión escrita. Además, no se deben olvidar el pódcast, el chat, las redes sociales, los blogs o los e-portafolios que pueden ser herramientas válidas para trabajar la integración de destrezas (Cuevas Montero, 2021; Romero Andonegui y Garay, 2018; Soulé, Saura y La Vita, 2015). Esto se adapta muy bien a las necesidades subrayadas por el alumnado rumano en la encuesta y las entrevistas: preferencia por las actividades digitales, usar la lengua en contextos reales, trabajar la interacción en grupos.

Nuestros resultados contrastan en cierta medida con los de Bourguignon de Araujo (2007) quien destaca en su tesis doctoral que el alumnado brasileño considera muy importante la destreza escrita, junto con la práctica de la gramática y del vocabulario. Los ejercicios gramaticales y las actividades de vocabulario se encuentran también dentro de las principales preferencias del estudiantado rumano, con la mención de que las destrezas orales reciben mayor valoración que las escritas. Esta investigadora señala también un desequilibrio en la enseñanza de las destrezas puesto que los docentes brasileños tienden a priorizar la destreza oral. Igual

ocurre en las universidades rumanas, pero se ha visto que la situación es totalmente opuesta en secundaria superior. Se comparte su conclusión que al priorizar una destreza más que otra se llega a un desequilibrio que lleva ulteriormente a la fosilización de errores y otras deficiencias en el aprendizaje.

En lo referente a la gran dificultad de trabajar la competencia oral en clase de manera eficaz, cabe puntualizar que este es un proceso que se hace con preparación, orientación y reflexión. Cassany (2021) recomienda dejar que el alumnado “hable voluntariamente, con comodidad y seguridad” y “crear las condiciones favorables para animarlo a hablar” (p. 144).

8.4.1.3. La enseñanza de la gramática y del vocabulario

Al abrir una discusión sobre la gramática, esta ha sido un elemento muy debatido a lo largo del tiempo, como se ha visto en la evolución de los métodos y lo sigue siendo hoy también. Existen docentes que no se imaginan una clase de lengua sin alguna explicación gramatical, pero también existen algunos que no la trabajan tanto. En efecto, Bosque (2011) y Santiago-Guervós y Fernández (2017) evidencian tres posiciones del profesorado de ELE respecto a la gramática: los que no la consideran importante, ya que optan por una enseñanza comunicativa sin apoyo en las explicaciones gramaticales; los que enseñan “algo de gramática” con el objetivo de apoyar el aprendizaje y la práctica de las destrezas, y los que enseñan mucha gramática y consideran que no es posible entender el aprendizaje de una lengua sin esta.

En otros términos, la gramática siempre aparece en contraposición con la comunicación. Si en la descripción del método tradicional, la gramática representaba la base del aprendizaje, en el enfoque natural se descartaba por completo. Sin embargo, en el enfoque comunicativo utilizado actualmente, la gramática tiene su lugar y se considera como una herramienta importante para alcanzar la competencia comunicativa (Navarro, 2009), para la corrección y para la construcción del significado (Lightbown, 1992; Swain, 1995; Skehan, 1996 citados en Ruíz Campillo y Real, 2019).

A pesar de los aspectos positivos que puede tener la enseñanza de la gramática en el aula de ELE, lo cierto es que se puede llegar fácilmente a la gramática tradicional. Santiago-Guervós y Fernández (2017) hablan de una falacia metodológica que se refiere al hecho de enseñar la gramática de forma muy semejante al método tradicional, es decir, mediante la memorización de reglas y la práctica en ejercicios mecánicos y descontextualizados. Esto lleva fácilmente a la desmotivación, al desinterés o hasta el rechazo y abandono de aprender una lengua. Krashen y Terrel (1983) identifican esta práctica como una forma cultural de pensar la gramática.

A juzgar por las respuestas del cuestionario aplicado al alumnado rumano, se señala que la gramática, junto con el vocabulario ocupan el papel protagonista en el aula de ELE en ambos contextos educativos. Las entrevistas recalcan la misma idea, con la mención que esta aparece contrapuesta con la destreza oral y tiene como consecuencias la desmotivación y el desinterés: *“Bueno, desde aproximadamente un año y medio en la escuela solo estamos haciendo los verbos ser y estar.”* (estudiante 1); *“pues hacemos ejercicios. No sé, también traducimos textos, conjugamos verbos.”* (estudiante 4); *“No solo la teoría o la gramática son importantes. Deberían existir actividades obligatorias de expresión oral, para que cada estudiante hable lo máximo posible; así se llega a la fluidez. Las conversaciones son primordiales.”* (estudiante 17); *“Aunque soy una persona tímida, las actividades de conversación ayudan mucho”* (estudiante 11).

No se debe olvidar que en los cuestionarios el alumnado menciona considerar la práctica de la gramática como fundamental para su aprendizaje, por lo que sus quejas y desmotivación podrían ser causadas por una mala praxis de la gramática, un enfoque tradicional y descontextualizado. Ellos mismos indican la importancia de trabajarla en un contexto significativo e interactivo junto con el vocabulario, que lo consideran esencial: *“aprender tanto vocabulario como fuera posible para poder hablar en la calle.”* (estudiante 2); *“Yo digo que el vocabulario primero es lo más importante, es decir, hay que saber más palabras para juntar y después...”* (estudiante 14). Se puntualiza que la encuesta al profesorado subraya que la gramática se enseña más de manera deductiva.

Las dificultades anteriormente señaladas, como la falta de vocabulario, los diferentes errores gramaticales que cometen los estudiantes o la dificultad en expresarse mantienen relación estrecha con la forma en la que los docentes enseñan la gramática y el vocabulario. En un sistema que afronta la falta de recursos o los grupos numerosos de estudiantes, es muy habitual que el profesorado use métodos tradicionales. Las dificultades que aparecen en estos casos son muchas y muy variadas, sobre todo, en cuanto a la gestión del aula. A estas se les añade la diversidad de necesidades, dificultades, creencias, motivaciones de los aprendientes (Cassany, 2003). Actualmente se aboga por una gramática cognitiva, que tiene el foco en la reflexión sobre la lengua, que relaciona el uso, la forma y el significado y que se trabaja siempre en contexto junto con las demás destrezas (Andión, González y San Mateo, 2020; Rodríguez Gonzalo, 2015). En lo que se refiere al vocabulario, se recomienda trabajarlo desde los niveles iniciales en bloques de palabras e integrarlo en la práctica de las destrezas, enseñar también estrategias de memorización y adaptarlo siempre a las necesidades del alumnado (Cassany, Luna y Sanz, 2003; Rufat Sánchez, 2019; Troitiño, 2017). El alumnado rumano, incluso,

sugiere los libros, las películas, los folletos interactivos como recursos útiles para su aprendizaje.

8.4.1.4. El docente rumano de ELE

El rol del docente en el aula es una cuestión muy debatida puesto que a lo largo del tiempo ha ido sufriendo muchos cambios. Si en el caso del método tradicional/gramatical, por ejemplo, su papel estaba muy bien definido, ya que era la fuente de conocimiento y el interés se centraba en la lengua, ahora este debe adoptar otros roles. Actualmente, el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje lo representa el aprendiz, por lo tanto, el docente debe asegurarse de que el aprendizaje se desarrolle en condiciones óptimas. Sus roles son varios, tal y como se apuntaba en el marco teórico, este debe ser guía, promotor y facilitador del aprendizaje (Martín Peris, 1992).

Por todo lo mencionado, cabe recordar también la necesidad de que el docente sea competente. Ser “competente”, según Verdía (2011) citado en M. Pizarro (2013) significa tener conocimientos (saber), habilidades (saber hacer), actitudes (saber ser) y capacidad de aprender (saber aprender). Todos estos están incluidos en los tres aspectos fundamentales de los que habla Martín Peris (2009) y a los que Fernández González (2019) recoge bajo el retrato del buen docente: la formación previa (el docente a solas), la actuación en el aula (el docente en el aula) y la personalidad (el docente como alumno). La formación se refiere a los conocimientos de diferentes disciplinas como la sociolingüística, la adquisición de lenguas y el análisis del discurso. El segundo aspecto hace referencia a los métodos utilizados, al uso de los recursos en el aula, a la selección de las actividades, a la transmisión de la información y al análisis de las necesidades e intereses del alumnado. El último aspecto, que es la personalidad, desempeña un papel importante en la relación que se establece entre el docente y los discentes, en las actitudes hacia el grupo o hacia la cultura y se relaciona mucho con el factor afectivo. Por su parte, los autores Estaire y Fernández (2012) añaden otro aspecto fundamental que es la reflexión docente que va de la mano de la motivación y de la investigación. Esto se entiende como el deseo de aprender siempre cosas nuevas, de formarse, de experimentar otras perspectivas, deseo que puede ser respaldado por el sistema, el centro educativo, las formaciones existentes o los mismos compañeros de trabajo mediante sus experiencias compartidas.

Además de todo lo expuesto, se comparte la reflexión de Martínez Aldanondo (2012) citado en Méndez (2016), según la cual hay muchos otros aspectos que inciden en la práctica docente:

Cada profesor tiene su filosofía o cultura de la enseñanza (Richards, 1998), en otras palabras, en función de cómo creemos que aprenden nuestros alumnos, nosotros desarrollamos un modo de enseñar: “Dime cómo enseñas y te diré cómo crees que aprenden las personas” (p. 682)

Esta reflexión es fundamental para cualquier docente porque subraya un aspecto esencial, el hecho de que nuestras creencias, nuestra práctica docente son fruto de nuestra experiencia de aprendizaje (Martínez Agudo, 2010). Es decir, solemos enseñar de la misma forma que nos enseñaron y esto transmite información acerca de nuestros valores, actitudes, sentimientos y motivaciones (Méndez, 2016). De esta manera se explicaría, por ejemplo, por qué aún existen profesores que otorgan un papel central a la gramática. En este sentido, conviene recordar las ideas de Sánchez Pérez (2004):

Como ser humano, el profesor es un ser limitado: limitado por las experiencias que ha tenido; limitado por el contexto geográfico en que ha vivido; limitado por el entorno cultural en que ha crecido; limitado al conjunto de saberes al que ha tenido acceso; limitado por el conjunto de verdades y errores a los que ha estado sometido; limitado por su propio ser físico; genéticamente condicionado en multitud de aspectos (capacidad memorística, capacidad de razonar y pensar, capacidad de relacionar cosas e ideas, etc.); limitado por sus aficiones, gustos y preferencias; limitado por su reacción parcialmente condicionada ante la conducta o manera de ser de los demás. (p. 44)

Si aplicamos estas reflexiones al contexto investigado, se señala que la práctica docente seguramente está influida por la experiencia de aprendizaje del profesorado, por el contexto en el que vive o por la formación que ha recibido, entre otras. De ahí que se hace patente la necesidad de recalcar que la mayoría de los docentes encuestados cuentan con una experiencia que supera los 20 años, por lo que se piensa que aprendieron y se formaron en un sistema muy tradicional. Asimismo, se observa que les falta formación en ELE puesto que la mayoría afirman haber cursado solamente unos módulos psicopedagógicos. Una vez examinado el plan de estudios de estos módulos, se observa que incluyen clases de psicología, pedagogía, gestión del aula, didáctica de la lengua española y uso de las TIC en el aula. En estos módulos, el profesorado realiza unas horas de práctica en centros de enseñanza preuniversitaria. Al ser módulos de formación pedagógica, no se imparten en español sino en rumano (en el centro de

Cluj-Napoca: *“no creo que he sido adecuadamente preparada como docente, así que me gustaría recibir más cursos que me expliquen más cosas.”*, docente 5). De otros centros no se cuenta con más información, pero probablemente que esta situación puede ser similar.

Al hablar de la formación, el profesorado encuestado subraya, entre otras, las necesidades en cuanto al manejo de la tecnología, lo que se traduce en el desarrollo de la competencia digital que es clave para el docente de lenguas: *“sí, creo que podríamos mejorar el nivel de la, digamos, técnica, de los recursos técnicos para incluir más los recursos digitales, las plataformas digitales, las redes sociales en el aula. Entonces, si ese es un aspecto problemático en nuestro caso”* (docente 5); *“Pues en este momento me considero súper atrasada, muy atrasada con respecto al resto del mundo. Actualmente, para mí, como profesora en Rumanía es bastante difícil, no he tenido cursos, no he hecho cursos en esto de desarrollar los conocimientos y formas de usar plataformas online o todo tipo de herramientas”* (docente 2); *“Me gustaría aprender cómo hacer actividades más interactivas, actividades con la ayuda de la tecnología”* (docente 4). Asimismo, en las entrevistas con los estudiantes la falta de formación de sus docentes fue uno de los aspectos más debatidos, estos insistieron en la falta de competencia digital de sus docentes: *“una compañera una vez le propuso jugar con Kahoot, pero no sabe, dice que no sabe cómo entrar en la página. Así que continuamos con los ejercicios.”*

En lo tocante a la actuación en el aula, se recuerda el informe realizado por el Instituto Cervantes (2011) sobre qué significa ser un buen docente de ELE con el propósito de contrastar con los resultados de la presente investigación. Los resultados concuerdan en gran parte puesto que los docentes indican como esenciales los aspectos de la docencia relacionados con los conocimientos lingüísticos, la gestión del aula, la evaluación y la formación. La edad del profesorado aparece como un factor determinante en la elección de estas características: se ha observado que los docentes más jóvenes consideran más importante la parte emocional y están más interesados en el alumnado y en adaptarse a sus necesidades a diferencia de los que tienen más de 40 años que se centran en cuestiones relacionadas con la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el ámbito universitario no se aplica, ya que en este contexto los conocimientos lingüísticos, la evaluación y la investigación son básicos. Los estudiantes también insisten en la formación, la metodología y la adaptación a sus necesidades, con la mención de que la parte afectiva y las características personales del profesorado son también muy frecuentes. En las entrevistas, sin embargo, el factor afectivo es protagonista, el estudiantado reitera la necesidad de que el docente tenga una actitud positiva, conecte con el discente y sea organizado: *“es paciente y tiene una actitud positiva y es responsable y*

organizado.” (estudiante 2); *“Ser organizado, no enseñar una lección y luego volver a no sé cuál. Creo que eso es algo básico.”* (estudiante 5); *“Por ejemplo, si ve que no tengo un día tan bueno y ni siquiera soy capaz de estar muy concentrada en la clase, que no insista y que no me dé una mala nota solo porque no me siento bien ese día...”* (estudiante 15); *“Bueno, en primer lugar, creo que la parte afectiva es la más importante también en relación con nosotros y en relación con la materia que enseña”* (estudiante 13). En cuanto a la metodología, se resalta la importancia de usar diferentes métodos e integrar las destrezas (*“diversificar las actividades [...] porque de esa manera podríamos ser mucho más atentos y mucho más dedicados.”*, estudiante 3; *“que haya más actividades, que no sea solo gramática y que sea un poquito más abierto.”*, estudiante 8) o el uso de materiales adaptados a su nivel y necesidades comunicativas (*“creo que el profesor ideal debería intentar de hacer que el material de enseñanza sea más interesante o comprensible para el estudiante y centrarse más en el lado del diálogo también, en lugar de simplemente [...] aprender mecánicamente”*, estudiante 19; *“Básicamente, centrarse, pero más en el lado comunicativo e interactivo porque la gramática es importante y creo que eso es lo que se ajusta en el tiempo. Pero es más importante comunicar”*, estudiante 25).

Otro aspecto notable de la investigación es que los docentes encuestados no son nativos, sin embargo, algunos estudiantes universitarios mencionaron el deseo y la necesidad de entrar en contacto con profesorado nativo principalmente por cuestiones de pronunciación: *“conocer personas nativas para poder escuchar su pronunciación, para comunicar con ellas.”*; *“Me gustaría tener más profesores nativos”*; *“Creo que lo que me motivaría y me ayudaría mucho en el proceso de aprendizaje sería tener la oportunidad de participar en más proyectos, actividades y conferencias, además de los cursos que ya tenemos en la universidad; oportunidades de hablar con nativos”*. No se hablará de manera exhaustiva sobre la dicotomía docente nativo vs. no nativo puesto que, igual que los especialistas (Gozalo, 2015; Rámila Díaz, 2015), se opina que el éxito en aula no se halla en esto, sino más bien en la formación. Lo único que se desea puntualizar es el hecho de que este deseo del alumnado puede estar ligado en particular a la pronunciación dado que es un aspecto que las encuestas y las entrevistas subrayan no practicarse mucho. Asimismo, al analizar las respuestas a nivel individual, se ha observado que suele ser una necesidad más de los estudiantes con nivel más avanzado. En este sentido, los resultados concuerdan con los de Nalesso (2020), quien subraya la preferencia de tener un docente nativo entre los docentes y estudiantes de ELE en Italia. También compartimos lo que destaca Bourguignon de Araujo (2007), y es que para los aprendices puede

ser más estimulante establecer una conversación con un nativo, sobre todo por el vocabulario que este les pueda facilitar.

A la vista de los resultados obtenidos y al tener en cuenta el estudio publicado por el Instituto Cervantes (2018) sobre las competencias clave del docente, así como las recomendaciones de Iglesias Casal (2016), se mencionan algunas características clave de un buen docente de español:

- Tener una buena formación y siempre actualizarse
- Promover el aprendizaje centrado en el estudiante
- Motivar al alumnado mediante actividades y recursos adaptados a sus necesidades e intereses
- Incentivar la participación y la interacción grupal
- Cuidar la afectividad en el aula y tener competencia emocional
- Usar las TIC en el aula y tener competencia digital
- Facilitar la comunicación intercultural.

8.4.1.5. Uso de la L1 en el aula de ELE

Resulta relevante empezar el subcapítulo con una cita del investigador Cortes Moreno (2000): “[...] no entender el discurso del profesor, de las grabaciones o de otros compañeros más adelantados llega a crear tal ansiedad en algunos alumnos que puede traducirse en desmotivación” (p. 29). Esta reflexión evidencia una cuestión importante y que ha causado mucha polémica a lo largo del tiempo en la enseñanza de las L2/LE: el uso de la L1 en el aula. Hay quienes consideran que no se debería usar, ya que los aprendientes no harán el mismo esfuerzo en su proceso de aprendizaje y quienes recomiendan su uso en ciertas situaciones como con aprendices principiantes o para resolver fácilmente ciertas dificultades. Actualmente, esta polémica se ha roto puesto que los investigadores han logrado demostrar que el uso de la L1 de los aprendices no es sinónimo de algo malo. En la enseñanza de ELE destaca Galindo (2011, 2020) con sus estudios al respecto. La investigadora ha llegado a la conclusión de que es necesario usar la L1 en clase, pero con moderación y dependiendo de la peculiaridad de cada grupo.

Al tener en cuenta diferentes investigaciones sobre el tema (Carlsson, 2010; Macaro, 2001; Galindo Merino, 2011, 2020; Flyman-Mattson y Burenhult, 1999) se destacan las situaciones en las que suele emplearse el cambio de código en el aula:

- a) Programa denso y poco tiempo para cubrirlo.

- b) Con estudiantado de nivel principiante para ofrecer instrucciones gramaticales.
- c) Cuando existe cierta inseguridad lingüística: el docente no está seguro de las explicaciones lingüísticas en la lengua meta o no se siente cómodo al hablar únicamente en español.
- d) En contextos afectivos, sobre todo cuando existe el miedo al error, ansiedad y falta de motivación.
- e) En sistemas tradicionales basados en la enseñanza de la gramática.
- f) Cuando hay falta de formación en cuanto a las técnicas y estrategias para favorecer el uso de la L2/LE.
- g) Para dar instrucciones de las actividades.
- h) Para aclarar el significado de las palabras desconocidas.
- i) Cuando la L1 y la L2/LE pertenecen al mismo grupo de lenguas y es necesario explicar las similitudes y las diferencias.

Al hablar sobre su experiencia docente en el contexto rumano, Alemany (2017) subraya que uno de los motivos por los cuales se emplea más el rumano en el aula es para avanzar más rápido. De ahí que esto se relaciona con la primera situación ya mencionada, es decir, la existencia de un programa denso, por lo que hay que ir rápido para poder cubrirlo.

Con la intención de dar a conocer la situación actual sobre el uso de la L1 en el aula de ELE en el contexto rumano, se incluyeron preguntas al respecto en los cuestionarios destinados tanto a los docentes como a los estudiantes: ¿Se emplea la traducción en el aula de ELE? ¿En qué tipo de situación? ¿En qué lengua se suele hablar más en clase? Los resultados obtenidos muestran que el rumano sí está presente en el aula. Por una parte, el profesorado afirma hablar en su mayoría tanto en español como en rumano según el contexto y, por otra parte, el estudiantado declara que el rumano se utiliza bastante en situaciones como para aclarar el significado de las palabras, explicar reglas gramaticales, dar instrucciones, ofrecer seguridad al alumnado e incluso para reestablecer el orden en clase. Preguntados por la lengua que ellos mismos usan más en clase, el alumnado menciona en porcentajes mayores que habla en ambas lenguas. Con todo esto, se aclara que algunos estudiantes (25,6%-secundaria superior, 21%-universidad) hablan más en rumano. Al analizar los resultados a nivel individual, se señala que los que tienden a hablar más en rumano son los principiantes (un 36,2% de los estudiantes de secundaria superior y un 25% de los estudiantes universitarios), así como los que tienen un nivel intermedio (un 25,7% de los estudiantes de secundaria superior y un 24,3% de los estudiantes universitarios). Los mismos estudiantes principiantes e incluso los docentes subrayan la necesidad de usarse la L1 en el aula a fin de que se realicen asociaciones más

fácilmente con el rumano o que se pueda entender mejor un texto (“Además, intentando traducir por lo menos en el primer curso casi todos los aspectos para fomentar un poco la comprensión, porque si no comprenden el texto, cómo van a entender que este es el sujeto y el complemento.”, docente 2U). Como ya se ha mencionado, el contexto también es relevante y por este medio se recalca que, en los centros de secundaria superior de educación general, donde el número de principiantes es elevado, se acostumbra a traducir más a la L1.

Por otra parte, al correlacionar la misma variable con los problemas y obstáculos que el estudiantado universitario tiene en el aprendizaje se destacan coincidencias relevantes: se observa una tendencia en hablar más en la L1 en el estudiantado con falta de interés y esfuerzo (36,3%), problemas como ansiedad, desmotivación, miedo a la evaluación, etc. (34%) o en los que perciben al docente como un obstáculo en su aprendizaje (33,3%). Este último se relaciona también con el miedo al error y a equivocarse a causa de la posible actitud del docente. En secundaria superior, la misma correlación muestra otros resultados. Los porcentajes más altos en cuanto a los que suelen hablar más en la L1 indican que un 50% afirma tener falta de capacidad para aprender una lengua y también problemas de autoestima, otro 50% ve al docente como un obstáculo (50%) y un 33,9% tiene problemas de ansiedad, desmotivación, etc.

Algunas observaciones que evidencian cómo se utiliza la traducción en clase: “se insiste en [...] traducir cada cosa por separado.” (estudiante 18); “Sí, nos pide que traduzcamos palabras y así, nos las explica si no las entendemos, pero no me sirve de nada saber unas pocas palabras si no sé cómo formar frases con ellas.” (estudiante 26). Por lo tanto, se deduce que el recurso a la traducción se realiza de forma descontextualizada, es decir, más propia de la metodología tradicional de enseñanza.

De cualquier modo, estas observaciones coinciden con las conclusiones de los estudios de Galindo (2011, 2020) en cuanto al hecho que está bien utilizar la L1 en clase siempre y cuando predomine el uso de la lengua meta y se favorezcan las situaciones comunicativas. Se recomienda emplearse para dar explicaciones e instrucciones, para resolver problemas y dudas que puedan surgir o para traducir vocabulario. Igual que lo muestran los resultados (véase Gráfico 33), la L1 puede emplearse también en situaciones disruptivas: para llamar la atención, para restablecer el silencio, etc.

Algunas recomendaciones para favorecer el uso de la L2/LE son usar la clase inversa o el *flipped classroom*, esto es, ofrecer a los estudiantes materiales teóricos que pueden ser en su L1 para que los puedan estudiar en casa y después en clase ofrecer explicaciones en español; formarse en cuanto a estrategias y técnicas para fomentar el uso de la lengua meta en clase; acostumbrar a los aprendices al uso de la L2/LE con preguntas de tipo “¿qué significa? ¿cómo

se dice? ¿puedes repetir?” etc. y darles siempre modelos de uso de la lengua (Galindo Merino, 2020). Por otra parte, esta misma investigadora puntualiza la necesidad de cuidar la afectividad. A su vez, se comparte la opinión de Garrote (2019), que al fin y al cabo es la decisión del docente si utiliza la L1 o no, en función del grupo de estudiantes que tiene y de sus características individuales.

Por último, no hay que dejar de evidenciar la proximidad que existe entre el rumano y el español y que puede ocasionar transferencias positivas, pero también negativas. Los mismos estudiantes mencionaron su afición por el español principalmente por ser una lengua fácil dadas las similitudes con el rumano, similitudes que se relacionan más bien con el ámbito morfosintáctico, según Rodríguez-Rodríguez (2018). Sin embargo, ambas lenguas presentan muchas diferencias que pueden concluir en transferencias negativas. Por este motivo, se recomienda la traducción a la L1 más en niveles principiantes a fin de facilitar el aprendizaje, ya después esta podría generar confusión y representar un obstáculo para llegar a un conocimiento más profundo de la L2/LE (Corder, 1983; Martín Martín, 2000; Peixoto, 2019).

8.4.1.6. El factor edad

Se ha observado cierta influencia del factor edad en la práctica docente por lo que cabe detenerse en este aspecto. La edad es un factor individual y se enmarca en lo que se conoce como “ciclos vitales de los docentes”, es decir, que se refieren a la interrelación que existe entre el proceso de maduración personal del docente y su experiencia en el aula, más la influencia social del lugar de trabajo (Madrid, 2005). Como se ha mencionado con anterioridad, el docente se ve limitado también por sus características personales, por la experiencia de vida, de ahí que ofrecen información sobre sus ideas, comportamientos y prácticas. En este sentido, siguiendo a Madrid (2005, p. 520) y a otros investigadores citados que analizaron el factor edad (Nias, 1989; Leithwood, 1992; Huberman, 1989; Sikes, 1985), a continuación, se detallan las etapas de la vida profesional de un docente:

1. Iniciación en la carrera docente y deseo de sobrevivir (entre 21 y 28 años)
2. Identificación y madurez (28-33 años)
3. Estabilización y preocupación por cumplir las obligaciones docentes (entre 30 y 40 años)
4. Consolidación, diversificación, búsqueda de responsabilidades y preocupación por la mejora (40-55 años)

5. Implicación más allá del aula, estancamiento, preparación para la jubilación, abandono (a partir de los 55 años)

Respecto a la influencia que tiene la edad en aspectos relacionados con la enseñanza, se analizan algunos estudios. Según los resultados de la investigación de Madrid (2005), la edad suele influir en cierta manera en la metodología de enseñanza puesto que los más jóvenes suelen ser más abiertos hacia los métodos nuevos, experimentan más, realizan actividades más dinámicas e interactivas y conectan con el alumnado gracias al entusiasmo que muestran y que puede resultar muy motivador. Martínez Agudo (2010) reflexiona en este ámbito y señala características similares en el profesorado más joven como apertura, flexibilidad, asunción de riesgos en intentar cosas novedosas y reflexión. El hecho de ser más joven hace que esté más cerca de la edad del alumnado, lo que le permite conectar con mayor facilidad. Por otra parte, el docente mayor, al contar con más experiencia, está más acostumbrado al aula y a los problemas que puedan surgir, tiene un abanico de estrategias para resolverlos, sin embargo, se centra más en una que le parece que funciona mejor. No está tan acostumbrado a los cambios y le es difícil entender la realidad de los jóvenes por la gran diferencia generacional existente. Tiende a hacer suposiciones sobre cómo se realiza el aprendizaje y a poner etiquetas en función de la actitud de los discentes. El autor concluye que la edad sí podría influir en la metodología empleada, sin embargo, no se puede generalizar, esta depende de las características de cada contexto y de cada persona. Otro estudio más reciente realizado por Mariscal, Reyes y Moreno (2021) subraya la influencia de la edad en el desarrollo de una competencia clave del docente, la competencia digital. Según sus conclusiones, esta competencia suele tener valores más altos cuanto más joven sea el docente.

Al contrastar los resultados obtenidos con lo referido anteriormente, se destaca que el profesorado rumano, cuanto más mayor, menos dificultades tiene en la enseñanza. Esto se relaciona también con el hecho de que los más mayores consideran que el sistema educativo funciona bastante bien mientras que los jóvenes son más críticos y lo ven como una dificultad en su desempeño docente. Los más jóvenes acusan tener dificultades sobre todo con la falta de formación, la gestión del grupo o el salario, lo que concuerda con las características de las etapas señaladas y con las cualidades subrayadas por los investigadores. En las entrevistas se identificó un aspecto importante sobre los docentes más jóvenes y este es la dificultad de ganarse el respeto de los estudiantes por cuestiones de edad: *“No lo sé, quizá el hecho de que no me vean como una persona autoritaria porque soy bastante joven, no les produce esa sensación de máximo respeto hacia un profesor”* (docente 4U). Sin embargo, también es cierto

suelen conectar más fácilmente con el alumnado: *“Hubo un año en el cual estaba impartiendo clases con otra persona y venían personas, bueno, dentro de las primeras semanas, cuando el curso solamente apenas empezaba y se estaban mudando desde ese curso a mi curso, les estaba preguntando, pero ¿por qué pasa esto? ¿qué estáis haciendo? Pues no nos gusta la otra profesora. ¿Pero por qué? Pues porque es más mayor.”* (docente 1U).

Se coincide también con el estudio de Mariscal, Reyes y Moreno (2021) en que los docentes con más de 40 años señalan necesitar más formación en cuanto a la tecnología. De igual manera, en la cuarta etapa el profesorado universitario tiene más interés en la investigación y el deseo de mejorar. A pesar de todo esto, se observa que los docentes más mayores tienen más satisfacción con su trabajo a diferencia de los más jóvenes que perciben cierta desmotivación y cierto cansancio o aburrimiento. Los resultados han resaltado también que los docentes con más edad y experiencia usan con más frecuencia el método gramatical. Igualmente, la teoría suele ocupar más de la mitad de sus clases. La práctica docente del profesorado más joven suele ser más dinámica puesto que se trabaja más la conversación y se hacen actividades interactivas tipo juego. A juzgar por la opinión de algunos estudiantes, la edad de los docentes sí que influye en la conexión con ellos y en el hecho de adaptarse a sus necesidades e intereses: *“Pero ¿crees que a alguien le importa lo que quiere el estudiante, honestamente? Tú, sí, tal vez eres más joven y piensas así, pero un profesor que tiene unos años y ha aprendido de manera tradicional y comenzó a enseñar tradicionalmente, bueno, puedes ponerle la pistola en la cabeza, no va a cambiar.”* (estudiante 13SS); *“los profesores son realmente son 3 profesoras, son jóvenes y buenas, son tan dulces y amables y me encantan. ¿Cómo enseñan a los alumnos? Utilizan todos los métodos que tenemos ahora, tanto los grupos de Facebook como, no sé, el Classroom”* (estudiante 1U).

Al final no se puede afirmar con certeza que la edad es determinante en la enseñanza, pero está claro que tiene cierta influencia. Con todo esto, se coincide con la idea de que todo depende de las peculiaridades de cada contexto y de la personalidad de cada uno.

8.4.1.7. El contexto

En los apartados anteriores se ha indicado que cada situación, cada práctica o estrategia “depende del contexto”. Por eso hace falta adentrarse en los factores que determinan la peculiaridad de cada contexto y establecer si en la presente investigación sobresalen aspectos notables en este sentido.

El hecho de detenerse en analizar el contexto significa pensar y admitir que en la realidad del aula influyen muchos factores que van más allá del docente y que, de hecho, juntos

con este, se corresponsabilizan del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta reflexión tiene sus raíces en lo expresado por Villegas (2003) en uno de sus estudios, que el centro de enseñanza también es responsable de las dificultades que puedan surgir en el proceso educativo, opinión que compartimos. Por su parte, Cobb *et al.*, (2003) aluden a factores más concretos que tienen que ver con el contexto, estos son el salario y los recursos que se ponen a disposición en el aula.

Para investigar los aspectos que abarca el contexto se consultan varios autores. Calvo *et al.* (2005) le ofrecen una extensión mayor, insistiendo en factores como la ubicación geográfica del centro de enseñanza y el nivel educativo de la población. Coll (1994), citado en Canales *et al.* (2014), reconoce la interrelación que existe entre el sistema educativo, el centro de enseñanza, los factores sociales, políticos y culturales y el aula. Un estudio con información muy exhaustiva al respecto es el de Rueda *et al.*, (2014) quienes investigan sobre el contexto como factor determinante en el desarrollo de la enseñanza en la universidad y lo analizan según los niveles macro, meso y micro. De acuerdo con estos, el nivel macro comprende las políticas nacionales e internacionales que condicionan la labor docente, entre ellas, la normativa, el currículo y el programa, las diferentes iniciativas planteadas o los programas de formación existentes. El nivel meso engloba las condiciones a nivel de institución: normas, condiciones laborales, requisitos que deben cumplir los docentes, entre otras. Es verdad que todos derivan de lo establecido a nivel nacional, pero también existen ciertas particularidades según el tipo y el tamaño del centro, los niveles educativos que imparte, las acciones que emprende o la situación de la infraestructura. A nivel micro se encuentran las condiciones que influyen de forma más directa y significativa en la práctica de los docentes. Es el caso del programa y el grado de participación del profesorado, tiempo, espacio, recursos asignados, tamaño del grupo, perfil del estudiantado (nivel, intereses, motivación), recompensas por el desempeño, condiciones de disciplina y colaboración entre los docentes. Los resultados de este estudio realizado en la Universidad Nacional Autónoma de México (Rueda *et al.*, 2014) muestran una gran influencia de la infraestructura en la práctica docente. Se trata de la falta de espacio, de las condiciones del aula o de la dificultad de acceder a la tecnología, lo que implícitamente afecta la calidad de la enseñanza, el desarrollo de las clases o el ambiente y las relaciones entre los docentes y el personal administrador.

Al considerar los aspectos señalados, se quiere profundizar en los resultados de nuestra investigación en lo que se refiere al contexto a fin de descubrir posibles causas de las dificultades de los dos actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuestionados sobre las dificultades encontradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesorado señaló, sobre todo en las entrevistas, aspectos relacionados con el contexto:

1) A nivel macro, mencionan:

- el currículo/programa: *“Me siento un poco limitada por el programa de la escuela que realmente no nos permite cualquier cosa. Es denso y creo que es demasiado tradicional, no funciona en la comunicación. Va más sobre gramática, estructuras gramaticales”* (docente 1SS).
- el sistema educativo: *el sistema en su mayor parte es un sistema tradicional [...] y sabemos muy bien que las prácticas se hacen así de forma rápida, apresurada, muchos alumnos, materia que hay que cubrir en la escuela.”* (docente 3SS).
- la falta de cursos de formación: *“No hay cursos de formación en español”* (docente 4SS).

2) A nivel meso, hacen referencia a:

- la falta de recursos y tecnología: *“Me faltan libros, me faltan cosas como esenciales en estos tiempos en cuanto a la tecnología”* (docente 4SS).
- el centro de trabajo: *“y la escuela no nos ayudó con nada durante la pandemia.”* (docente 2SS); *“presión desde la dirección, posiblemente presión de los padres [...] posiblemente generadora de ansiedad”* (docente 3SS).
- el perfil/la carrera: *“como son de diferentes universidades [...] a la hora de aprender vocabulario específico para cada facultad, esto es una locura, eso no se puede hacer, es decir si utilizamos lenguaje general, pero a la hora de profundizar eso no, no se puede, por ejemplo, no con los de principiantes, pues eso no.”* (docente 1U)

3) A nivel micro, resaltan:

- el tamaño del grupo: *“tengo una clase con 36 estudiantes, así que es muy difícil, pero muy, muy difícil.”* (docente 2SS).
- los grupos heterogéneos: *“estamos impartiendo cursos para todas las facultades de la universidad”* (docente 1U).
- la formación anterior de los estudiantes: *“creo que esto viene también de su experiencia, del ámbito de la enseñanza secundaria [...] donde me imagino que tampoco se atreven mucho a hacer preguntas y otras dificultades.”* (docente 3U)

Cabe puntualizar que los aspectos que se hallan dentro del nivel macro son aspectos generales, algunos establecidos a nivel nacional. Sin embargo, los demás aspectos sí que pueden diferir

en cada centro o zona geográfica. Al hacer un análisis a nivel individual, se observa que la Universidad de Pitești y la Universidad Spiru Haret de Bucarest no cuentan con recursos suficientes mientras que los centros más dotados son la Universidad Babeş-Bolyai de Cluj-Napoca y la Universidad de Bucarest. En este sentido, se debe tener en cuenta una peculiaridad importante, la larga tradición de estos últimos centros y la corta de los demás. Con respecto a secundaria superior, se señala que en general el tipo de centro es determinante. Los centros de educación general acusan toparse con la carencia de recursos mientras que las secciones bilingües insisten más en la falta de variedad. Una observación de interés es que al correlacionar la variable centro de trabajo con los aspectos que describen a un buen docente de ELE, solamente el profesorado de ciertos centros (los de educación general) evaluó con un 5 en la escala de valoración el compromiso con el centro y la colaboración entre compañeros. Curiosamente coinciden en ser también los centros en los que los estudiantes afirman usar la tecnología, practicar las destrezas orales, realizar actividades cooperativas y dinámicas, de ahí también que el grado de satisfacción del alumnado y adaptación a sus necesidades sea más alto. En los centros bilingües se suele insistir más en la gramática, en el uso del manual y en la destreza de expresión escrita y se piden más deberes, sobre todo en Cluj-Napoca, Bucarest y Braşov. Otro aspecto que sobresale es que en las secciones bilingües el docente mismo suele ser un problema para el estudiantado y hace que exista un porcentaje más alto de los que se niegan a hablar en clase por miedo a su actitud. Igualmente, se percibe más aburrimiento en estas secciones. En el ámbito universitario, se observa que los grandes centros universitarios como Bucarest y Cluj-Napoca suelen tener una visión más tradicional ya que las actividades de pronunciación, los juegos o las actividades digitales no son tan frecuentes como en los demás centros. De ahí que los niveles de individualización y de satisfacción sean menos valorados en dichos centros, principalmente por limitarse más al uso del manual. Un aspecto a recalcar es que en el centro universitario de Bucarest se percibe más desmotivación, estrés, frustración, menos fomento por parte de los docentes a participar en el aula.

De igual modo, no hay que olvidar que el salario tiene que ver también con el contexto y en el análisis de resultados se ha visto que para los docentes más jóvenes representa una dificultad. Según el estudio *Insights PulseZ* (Oancea, 2021) realizado en Rumanía con 1.200 jóvenes muestra que muchos eligen un trabajo en función de lo que les gusta hacer, pero el salario es un criterio relevante. Por tanto, un salario bajo puede incidir también en la calidad del acto docente.

Cabe hacer hincapié una vez más en el problema del tamaño del grupo, puesto que el alumnado universitario también lo considera como una dificultad en la realización de las

actividades. Por tanto, este añade la necesidad de trabajar en grupos según el nivel lingüístico. Este aspecto sobresale en el centro de Cluj-Napoca. En secundaria superior, el trabajo con grupos numerosos suele ser una característica de los centros de educación general puesto que en los bilingües se trabaja con grupos de aproximadamente 15 estudiantes.

Se apunta que el tipo de centro de secundaria o la modalidad de estudio del español en la universidad también son determinantes. En este sentido, el ambiente suele ser más dinámico en las clases de español como asignatura optativa o para fines específicos, de ahí también el grado más alto de satisfacción y motivación comparado con la situación de las especializaciones lenguas modernas aplicadas o filología hispánica.

En definitiva, se menciona que en los cuestionarios no se han incluido preguntas específicas sobre el contexto, ya que no forma parte de los objetivos de la encuesta, por lo que no se insistirá más en este aspecto. Nuestra intención al abordar aquí el contexto de estudio ha sido identificar y subrayar ciertas peculiaridades que podrían ser relevantes y de interés a fin de proponer soluciones fiables y prácticas.

8.4.1.8. La dimensión afectiva

Ya nos hemos referido con anterioridad a la dimensión afectiva como parte de la personalidad del docente, pero conviene precisar que actualmente representa una de las competencias clave que este debe tener (Instituto Cervantes, 2018). Esta abarca cuestiones como la gestión de sentimientos y emociones, motivación en el trabajo, capacidad de conectar con el alumnado o de fomentar su inteligencia emocional. Todos ellos junto con las actitudes, valores, creencias, personalidad son componentes de lo que se conoce como competencia existencial (Consejo de Europa, 2002). Es relevante subrayar que, de todos estos componentes, la motivación es el factor sobre el que más se ha investigado y se ha demostrado que tiene un fuerte impacto en la enseñanza-aprendizaje (Manzanares y Guijarro, 2023).

La satisfacción del profesorado rumano en general se muestra bastante positiva, lo que permite corroborar los resultados obtenidos por Méndez, Hidalgo y Pano (2020) en un estudio sobre la satisfacción laboral del profesorado de ELE. A pesar de eso, existe también un porcentaje de encuestados insatisfechos (un 10% de cada nivel educativo). Los mismos docentes mencionaron también sentir cierta frustración, desmotivación, estrés, ansiedad a la hora de dar clases. López García y Contreras Izquierdo (2020) así como Méndez, Hidalgo y Pano (2020) opinan que estos sentimientos pueden intervenir en el ánimo de los docentes de dar clases, al igual que lo subrayan los mismos estudiantes: *“El profesor no tiene ninguna gana*

de hacer la clase y a veces no nos evalúa correctamente”. La clave en este sentido es, sin duda, formarse en educación emocional.

8.4.2. El alumnado rumano

8.4.2.1. Edad

En este apartado no se debatirá sobre la edad más adecuada para aprender una L2/LE puesto que hay mucha investigación en este sentido y las últimas conclusiones inciden más bien en una diferencia en cuanto al hecho de acercarse o no al nivel nativo. El propio interés reside más bien en focalizar la atención en algunos aspectos que se han observado al comparar los resultados de los estudiantes de los dos niveles educativos investigados.

Se ha notado una mayor apertura en el caso del alumnado adolescente rumano hacia el trabajo cooperativo. Esto encuentra quizás una explicación en el hecho que los adultos son más autónomos y autosuficientes mientras que los adolescentes son más dependientes y menos inhibidos. En el caso de los universitarios, los porcentajes son mayores a partir de los 21 años. Igualmente, la experiencia de aprendizaje también juega un papel muy importante. Se observa que los estudiantes adultos afirman tener más deficiencia en la formación previa, por lo que se podría decir que son más conscientes de sus necesidades y reflexionan sobre su aprendizaje. Asimismo, hay que tener en cuenta que los adolescentes están en el periodo de búsqueda del yo identitario, por lo que la opinión de los demás es muy importante. Por eso, quieren sentirse aceptados por los demás y suelen adoptar una identidad grupal (Leontaridi y Peramos, 2012). Laza (2005) comparte las mismas observaciones al trabajar con adultos y adolescentes, afirmando que estos segundos muestran aburrimiento, distracción o falta de interés, por lo que es esencial involucrarles en actividades grupales e interactivas e insistir en la disciplina, ya que a veces tienden a tener problemas de comportamiento. Asimismo, los adolescentes necesitan un aprendizaje dinámico, que implique movimiento, actividades tipo juego e interacción dado que a esa edad necesitan expresar sus opiniones. En este sentido, las tareas de reflexión son útiles para fomentar la autonomía también. Los adultos universitarios con más de 24 años afirman apreciar más las actividades comunicativas en contextos reales.

La disposición para aprender es otro aspecto que suele diferenciar a los estudiantes adolescentes rumanos de los adultos universitarios. Los adultos tienen una actitud más práctica, de ahí también la motivación. Se implican más en el aula y dedican más tiempo a practicar el español en contextos informales, por ejemplo, suelen ver series/películas, escuchar música, buscar contextos para usar el español, como conversaciones de todo tipo. Si se piensa en la

motivación, se está de acuerdo con Leontaridi y Peramos (2012) en que los adolescentes no eligen estudiar la lengua por necesidad, no tienen objetivos muy marcados y tampoco una motivación voluntaria. Su motivación es más bien externa, muchas veces deben estudiar cierta lengua porque aparece en el currículo. Efectivamente los resultados de la investigación que corroboran estos aspectos. A pesar de que ambos grupos afirman haber elegido estudiar español por motivos culturales, en la universidad se observa un porcentaje mayor para la motivación instrumental, como la necesidad en el trabajo o el querer ser docente (estudiantes con más de 25 años). Con respecto a secundaria superior, sin embargo, se señala más bien una motivación externa: por las características propias del centro, por el proceso de admisión más fácil o por el deseo de terceros.

Tanto los adolescentes como los adultos necesitan recompensas y están interesados en las notas. Sin embargo, la calificación en el ámbito universitario es más importante porque aporta beneficios, muchas veces financieros como becas de todo tipo o un lugar en residencias para estudiantes.

En lo que se refiere al factor afectivo, se apunta que los adultos universitarios (18-22 años) encuentran más dificultades en este sentido, como ansiedad, falta de autoestima, desmotivación, inhibición, miedo a la evaluación, etc. A este respecto, Romero Suárez (2017) subraya un aspecto preocupante y es que los estudiantes adultos de hoy en día necesitan que la innovación esté presente en el aula. Es decir, que se usen herramientas digitales para la enseñanza-aprendizaje ya que los métodos tradicionales pueden llevar fácilmente a la desmotivación e, incluso, al abandono. Obviamente, esto es válido para los adolescentes también, pero se ha visto que los adultos suelen experimentar estas percepciones a un nivel más profundo. Usar métodos que no se adaptan a su realidad como adultos, temas que no son de interés para ellos o el miedo a la evaluación son algunos aspectos que no se ajustan a la edad que tienen. Igualmente, las entrevistas subrayan que necesitan docentes que se preocupen sobre todo del aspecto emocional, todo lo contrario a los adolescentes, que insisten más en cuestiones metodológicas.

A pesar de lo mencionado y al considerar la reflexión de Miras y Sancho (2017), se precisa que los adolescentes de secundaria superior son un grupo muy similar al de los adultos universitarios en cuestiones de aprendizaje. De tal manera, se piensa que en el trabajo con ambos grupos se necesita tener en cuenta ciertas recomendaciones (C. Barroso, 2004; Gómez y Benítez, 2008; Leontaridi y Peramos, 2012; Pisonero, 2004): presentar objetivos claros y precisos, insistir en el aprendizaje significativo y comunicativo, usar recursos motivadores y adaptados a sus intereses, cuidar y atender el nivel de autoestima y de seguridad.

8.4.2.2. Factor afectivo

El factor afectivo es un tema muy de actualidad en las clases de lenguas puesto que existen muchas investigaciones que hablan de su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Arnold y Foncubierta, 2019; Bueno, 2017; García Retana, 2012). Martínez-Atienza y Zamorano (2018) mencionan la correlación que existe entre estos y los factores cognitivos que se utilizan al interactuar. Desde esta óptica, resulta obvio y a la vez muy necesario conocer al alumnado desde punto de vista humano, de manera que se logre el máximo resultado en el aula (Aguirre, 2004).

Una situación habitual para el docente es tener un grupo de estudiantes con características bastante similares, como la edad, el nivel educativo, posiblemente el nivel de lengua, usar la misma metodología en el aula, y sin embargo, que los resultados obtenidos sean muy distintos. Una explicación la ofrece García Retana (2012) al hablar de la importancia que se le da a los aspectos cognitivos y no tanto a los emocionales. En este caso, la base para las investigaciones en cuanto al factor afectivo la representa la teoría de las inteligencias múltiples y del constructivismo, la enseñanza centrada en el aprendiente que implica aceptar la diversidad de los aprendices y las investigaciones en neurociencia que han demostrado que lo cognitivo y lo afectivo son inseparables (Damasio, 2005; Schumann, 2000). De esta forma, se considera la competencia existencial, tal y como se indica en el *MCER* (Consejo de Europa, 2002). Muy relevante es la reflexión de García Retana (2012): “en el aula muchas veces el aprender depende más de la emoción que de la razón con que se trabajan los objetivos del aprendizaje, y se actúa sobre los mismos” (p. 19).

Un libro muy actual al respecto es el de Arnold y Foncubierta (2019) quienes enfatizan la fuerte relación que existe entre el aprendizaje de una lengua y los sentimientos del estudiante:

La didáctica de una segunda lengua (L2) es una acción pedagógica que trata de conectar el conocimiento de un sistema lingüístico nuevo, lo objetivo, con la expresión del alumno, lo subjetivo, su manera de aprender y expresarse. [...] Así, aquello que tiene que ver con el uso, el aprendizaje y la enseñanza de una segunda lengua guarda relación con el modo en que pensamos, nos sentimos, nos vemos a nosotros mismos y vemos a los demás (p. 15)

Los mismos autores hablan de la ansiedad, la falta de autoestima o el miedo a comunicarse que pueden ser obstáculos en el aprendizaje de una lengua. Con este fin citan el análisis de

necesidades como una estrategia para conocer al alumnado y, así, considerar su afectividad a la hora de enseñar.

Dentro del factor afectivo están los factores individuales del aprendiz, externos e internos, tal y como se ha visto en los subcapítulos 1.5.2.1. y 1.5.2.2. Entre los factores externos, que son de interés para la investigación se encuentran (según la clasificación de Bastidas y Muñoz, 2020; Cortés Bueno, 2014; Garrote, 2019; Muñoz Lahoz, 2001 y Murillo, 2020):

- La *L1* que puede tener una interferencia positiva o negativa en el aprendizaje de una lengua. En nuestro caso la mayoría de los estudiantes son rumanos y si consideramos la idea según la cual el acercamiento entre lenguas podría traer interferencias positivas, se afirmarían que los rumanos están en posición privilegiada. Igual es cierto que entre los encuestados se encuentran estudiantes cuya L1 es el húngaro, el árabe o el español. Al correlacionar su L1 con las dificultades que tienen en clase, no hay aspectos sobresalientes. En el caso del alumnado de secundaria superior, un 66,7% (n=4) de los que tienen el húngaro como L1 afirman tener problemas con el vocabulario y el uso de estructuras sintácticas. Con respecto a la universidad no hay ninguna observación notable puesto que no existe variedad de lenguas maternas diferentes al rumano.
- El *contexto de enseñanza-aprendizaje* puede tener una limitación, sobre todo si es de no inmersión, como en nuestro caso, puesto que la exposición al español es más limitada. Esto se confirma en nuestra investigación ya que la mayoría de los estudiantes que tienen un nivel superior de lengua y menos dificultades en el aprendizaje son los que vivieron en España por cierto periodo.
- *Metodología*: Está claro que no todo funciona por igual con cada uno, de ahí que es importante adaptarse a las necesidades del alumnado, considerar sus intereses, nivel, creencias, etc.: *“El interés es muy importante para mí. La primera condición para que me interese es que el curso se adapte a mis necesidades y nivel. [...] Cualquier persona puede aprender una lengua extranjera, pero de diferentes maneras, y esto hay que entenderlo”*. En las entrevistas se subrayó mucho la insistencia en no enseñar gramática de manera tradicional porque puede provocar desinterés, aburrimiento, frustración, rechazo, hasta abandono: *“Nos da hojas de trabajo para completar, nada más. [...] en algún momento, ese fue el problema, al menos en mi caso, no quería aprender más ni poner atención porque sabía que estábamos durante 2 meses con una pequeña cosa, de todos modos y ya era aburrido.”* (estudiante 1SS). Al correlacionar los métodos que

los estudiantes afirman utilizarse en clase con las dificultades lingüísticas, los resultados no indican diferencia notoria entre ambos. Esto nos hace pensar que no existe un método más válido que otro, sino que no se ponen bien en práctica.

- *El centro de enseñanza* suele tener sus propias peculiaridades en lo que se refiere la situación de los recursos, tipo de clases ofrecidas, la metodología empleada y obviamente, puede influir en el aprendizaje. Se han observado diferencias en cuanto a la práctica docente según el tipo de carrera, los que cursan la asignatura optativa afirman tener docentes más innovadores. Otro aspecto que tiene que ver con el centro de enseñanza es la estructura de las asignaturas. Para el estudiantado universitario representa una dificultad el hecho de empezar como principiantes y no tener clases prácticas de expresión oral en cada semestre. Esto les plantea dificultades para alcanzar un nivel más alto de lengua. Asimismo, la literatura, como parte del plan de estudios en el primer año de grado del centro de Cluj-Napoca, resulta algo abrumador para los más principiantes, lo que muchas veces lleva a abandonar los estudios en el segundo año de estudio. Asimismo, se ha observado anteriormente que, en secundaria, hay diferencia en cuanto a la metodología en las secciones bilingües a diferencias de los de educación general lo que automáticamente incide en la motivación de los estudiantes. Se recoge de las respuestas que los estudiantes de secciones bilingües y los universitarios suelen acudir a clases particulares de español.
- *La heterogeneidad del grupo*: al trabajar principiantes con avanzados en un mismo grupo puede llevar a desmotivación y frustración, según cuentan los estudiantes universitarios.
- *El número de alumnos por grupo* también puede ser un obstáculo en el aprendizaje dado que suele limitar la implicación de los estudiantes o la puesta en práctica de ciertas actividades. Al analizar los resultados, al alumando de secundaria no le molesta en general, pero sí a un 33,2%. Estos estudiantes suelen ser procedentes de los centros de enseñanza general donde no se trabaja por grupos. En la universidad es un obstáculo para los estudiantes que estudian el español como lengua optativa puesto que a menudo trabajan en grupos numerosos. Esta opción prevalece en el centro de Cluj-Napoca.
- *Relación con el docente y ambiente en el aula*: Para el alumnado se ha visto que es esencial establecer una relación con el docente y poder conectar con él, lo que fomenta la seguridad y el ambiente positivo en el aula: “*Que la profesora intentara ser nuestra*

amiga en vez de intentar demostrar cuanto sabe ella español". Preguntados sobre cómo se sienten a la hora de interactuar con el docente, existe un 10% que experimenta emociones negativas como desmotivación, estrés y pasividad.

- *El docente mismo*: el estudiantado rumano de centros de Cluj-Napoca señala que a veces el profesorado no acude a clase. Asimismo, su personalidad y actitud hacia el error pueden interferir en el aprendizaje y esto lo subrayan algunos estudiantes: *"Tengo miedo a equivocarme, siento que los profesores no son nada comprensivos y que las expectativas son enormes"* (estudiante 12).

Los factores internos tienen que ver con la unicidad y la individualidad de cada uno. Garrote (2019), así como Bastidas y Muñoz (2020), hablan de factores cognitivos como la inteligencia, la memoria y la aptitud lingüística, de factores psico-socioafectivos, tal como el estilo de aprendizaje, la personalidad, la motivación, las creencias y percepciones, etc. En esta investigación no se incluyeron muchas preguntas referentes a estos factores puesto que el interés no reside en recoger datos acerca de los estilos de aprendizaje o la personalidad del alumnado.

Anteriormente se ha hablado de la motivación del estudiantado rumano por aprender español y se ha subrayado que en general tiene que ver más con el aprecio por la cultura y el prestigio de la lengua y no tanto con el futuro laboral. El interés profesional se ha visto más marcado en los estudiantes universitarios. La motivación viene relacionada también con los aspectos afectivos del alumnado: ansiedad, falta de autoestima o necesidad de logro. Además, una parte de la motivación se imbrica en el contexto de aprendizaje: la asignatura (nivel de satisfacción, relevancia, expectativas), el docente (forma de ser, métodos usados) y el grupo (ambiente, relaciones, estructura) (Bourguignon de Araujo, 2007; Madrid, 1999). En este sentido, se ha visto que la desmotivación del alumnado es una realidad y lo ha sido aún más durante el periodo pandémico debido a la metodología empleada. Efectivamente, el grupo juega un papel muy importante en la motivación y en las entrevistas algunos estudiantes lo evidencian: *"Me motivaría más si los compañeros con los que aprendo el idioma extranjero respectivo sean más motivados y serios en clase, con más ganas de aprender."* No se han encontrado resultados relevantes en lo que respecta la correlación motivación-dificultades, pero sí en el caso de la motivación por elegir el español con la participación en el aula y el factor afectivo. El alumnado de secundaria superior que afirma haber elegido el español por motivos como la facilidad de acceso con bajas calificaciones o por deseo de los padres, tiene un

menor grado de implicación en el aula y experimenta más bien desmotivación al relacionar con su docente.

8.4.2.3. Género

Se va a tratar el tema del género puesto que en Rumanía la carrera de Filología sigue considerándose una formación para mujeres mientras que los hombres suelen elegir carreras más prometedoras, que les pueda asegurar un buen sueldo. Esto se refleja en el caso del alumnado universitario: el porcentaje más alto es para las mujeres también. En relación con eso, Ellis (1994) habla de la facilidad de las mujeres para aprender una L2 por ser más sensibles a las formas lingüísticas o por utilizar un lenguaje más estándar. Sin embargo, actualmente se contradice el hecho de que las mujeres aprendan de manera más fácil que los hombres. Principalmente se piensa que las creencias culturales son determinantes en la actitud hacia el aprendizaje de una lengua según el papel que se le asigna a cada género (Strivoranart, 2011). Por su parte, Barrios Espinosa (2015) realizó un estudio sobre la incidencia del género, del nivel de competencia en inglés y del grado de motivación en percepciones sobre aprendizaje a través de una aplicación en línea. Concluyó que el género influía en la percepción de progresión.

A juzgar por los resultados obtenidos en las encuestas del alumnado, se observan ciertos aspectos que sobresalen en los porcentajes y diferencian a las mujeres de los hombres. En lo que atañe a la motivación por estudiar español, el deseo de ser docente es el más valorado por las estudiantes universitarias. Asimismo, en términos de práctica e interés, las mujeres se esfuerzan más en practicar el español en contextos informales: ver telenovelas, escuchar música, conversar. Sin embargo, a la hora de participar en clase, los hombres lo hacen con más frecuencia. En lo que se refiere a los aspectos u obstáculos que intervienen en el aprendizaje, los hombres obtienen un porcentaje mayor en cuanto a la falta de interés y de esfuerzo. Otro aspecto que resulta importante mencionar es que la calificación es mejor valorada por las mujeres en términos de motivación. Nuestros resultados concuerdan con los de Oprea (2015) que hizo un estudio en una escuela secundaria de Suecia y señaló correlación entre el género y el interés por las notas. De igual modo, el estudio destaca que las mujeres suelen esforzarse y dedicar más tiempo en el trabajo en ELE que los hombres.

9. Resultados de la implementación de la guía de buenas prácticas y la propuesta formativa

Los resultados de la investigación llevada a cabo en secundaria superior y en la universidad detectan varios problemas a propósito de las necesidades y dificultades del alumnado y profesorado de ELE. Tal y como se acaba de ver en el análisis de resultados, existe una problemática en cuanto a la actitud y metodología docente, lo que incide en la calidad del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Entre las cuestiones halladas se recuerdan:

- Escasa presencia de las tendencias innovadoras en el aula
- Dificultad del profesorado para usar la tecnología digital con fines didácticos
- Falta de variedad de las actividades
- Recursos no atractivos para el alumnado
- Manuales obsoletos en formato impreso
- Necesidad de una educación emocional
- Exceso de contenidos gramaticales
- Cierta grado de desmotivación del alumnado
- Falta de formación del profesorado en cuestiones relativas a ELE
- Desconocimiento de recursos y páginas web aplicados a ELE

Ante esta problemática, se ha pensado en dos líneas de actuación para mejorar la situación:

- diseñar una guía de buenas prácticas basada en las tendencias pedagógicas actuales que sirva de apoyo al profesorado rumano en su realidad docente
- desempeñar una propuesta formativa que conecte al profesorado con las investigaciones actuales en cuanto a la enseñanza de ELE

En este capítulo se detallan los vínculos existentes entre las propuestas de mejora y los resultados del estudio realizado en secundaria superior y en la universidad de manera que se justifique su diseño. Además, se exponen y se analizan los resultados posteriores a su implementación.

9.1. Resultados implementación guía de buenas prácticas

La guía de buenas prácticas tiene un enfoque centrado en el aprendiz, ya que propone actividades que le brindan la posibilidad de participar activamente, de desarrollar su autonomía y una serie de competencias específicas y transversales. Además, la temática de actualidad le

alimenta el pensamiento crítico y lo prepara ante los requisitos de la sociedad. Al docente le sirve como soporte y orientación en sus programaciones y le ofrece ideas para innovar sus clases de ELE.

Esta propuesta de mejora responde a las siguientes necesidades detectadas (Tabla 90):

Tabla 90. Justificación de la guía de buenas prácticas ante la problemática detectada

Problemas y necesidades detectadas	Soluciones propuestas
Falta de conocimiento/uso de las tendencias pedagógicas actuales en el aula de ELE	Ejemplos de actividades basadas en diferentes metodologías actuales con información detallada sobre el procedimiento
Desconocimiento de recursos digitales para trabajar en la clase de ELE	Ejemplos ilustrativos de herramientas digitales para trabajar diferentes contenidos lingüísticos y comunicativos
Necesidad de una nueva metodología (falta de variedad de actividades, recursos no atractivos para el alumnado, exceso de contenido gramatical, manuales obsoletos en formato impreso)	Propuesta variada de actividades en cuanto a la metodología seguida, a los contenidos y las destrezas lingüísticas, los objetivos y las competencias transversales, los recursos y el tipo de agrupamiento. Temática actual y contexto significativo, recursos que invitan a desarrollar la creatividad. Posibilidad de usar y realizar recursos en línea (digitalización)
Necesidad de una educación emocional	Ejemplo de actividades para trabajar la parte afectiva y fomentar la integración grupal
Desmotivación del alumnado	Actividades adaptadas a sus necesidades e intereses, de carácter activo y comunicativo
Dificultades del alumnado: cometer errores gramaticales, falta de vocabulario, dificultad en conversar con otros	Actividades que posibilitan trabajar la gramática, el vocabulario y la destreza oral en contexto real, con recursos auténticos y a través de un aprendizaje cooperativo

Sin duda, la guía se ha diseñado acorde a las peculiaridades del sistema educativo rumano en lo que se refiere el currículo y las guías docentes, los horarios de clase, la planificación de los cursos académicos o la tipología de las clases. Además, se han tenido en cuenta las características culturales y económicas del país para evitar el trabajo de contenidos culturales prohibidos o sensibles y también para asegurarse de que se dispone de los recursos necesarios para su puesta en práctica.

Antes de pasar a la fase de visibilización de la guía, esta se implementa en un contexto específico y después se analizan los resultados. Tal y como se indica en el subcapítulo 6.2., los métodos de recogida de datos son un cuestionario de necesidades aplicado al grupo encuestado, un cuestionario pre y post implementación de las actividades y un diario de clase para el docente-investigador. El análisis estadístico de los resultados recogidos por los cuestionarios se realiza también con el programa GNU PSPP por medio de gráficos y porcentajes. En lo que

se refiere al diario, se recopilan los aspectos que son más frecuentes, se agrupan por categorías y por temas recurrentes.

9.1.1. Resultados del cuestionario de análisis de necesidades

Se recuerda que el grupo encuestado está formado por 23 estudiantes universitarios rumanos de la Facultad de Letras, de la Universidad Babeş-Bolyai de Cluj-Napoca. Por lo general, son estudiantes de primer año de grado en Filología Hispánica y tienen el español como especialización secundaria (B). De ellos, cuatro son estudiantes de tercer año de la Facultad de Matemáticas e Informática. Más información sobre el perfil demográfico se encuentra en el apartado 6.3. A continuación, se exponen los resultados para las demás secciones del cuestionario: lenguas habladas, necesidades e intereses del alumnado y estilo de aprendizaje.

9.1.1.1. Lenguas habladas

Para poder anticipar las dificultades y, sobre todo, para saber cómo actuar a la hora de practicar la traducción pedagógica en el aula es muy importante averiguar la L1 del estudiantado. Asimismo, como la mayoría estudia en la Facultad de Letras, se asume que conocen otras LE, de ahí que se incide en subrayarlas junto con el nivel lingüístico. En la Tabla 91 se puede apreciar que el grupo encuestado en su mayoría es rumano (80%, n=20) y que las LE que predominan son el inglés (100%, n=23) y el francés (78,2% n=18). El listado de LE conocidas por los estudiantes es mucho más largo, pero aparecen con menor frecuencia: el alemán (n=8), el italiano (n=6), el portugués (n=2), el noruego (n=2), el húngaro (n=4), el ruso (n=2), el finlandés (n=2), el japonés (n=5), el chino (n=3) y el coreano (n=6).

Tabla 91. Perfil del estudiantado en cuanto a las L1 y LE conocidas y el nivel alcanzado

			Grupo (n=23)	
			Nº informantes	%
Lengua materna	rumano		20	80%
	húngaro		2	8,7%
	italiano		1	4,3%
Lenguas extranjeras	inglés	principiante	2	8,6%
		intermedio	9	39,1%
		avanzado	8	34,7%
		superior	4	17,3%
	francés	principiante	10	43,4%
		intermedio	7	30,4%
		avanzado	1	4,3%
		superior	-	-

9.1.1.2. Necesidades e intereses

En cuanto a los motivos por estudiar español, el alumnado elige hacerlo más por su cultura y turismo, por la musicalidad de la lengua, la visibilidad internacional que por motivos instrumentales. Se apunta una motivación intrínseca que se relaciona más con el placer. Sin embargo, no hay que dejar de mencionar que para un estudiante la decisión no ha sido suya, lo que es posible que incida en su motivación y rendimiento. Al tener en cuenta que en el cuestionario se recogen los nombres y apellidos de los estudiantes, se facilitará el seguimiento de su evolución.

Tabla 92. Motivos por estudiar español del alumnado del grupo encuestado

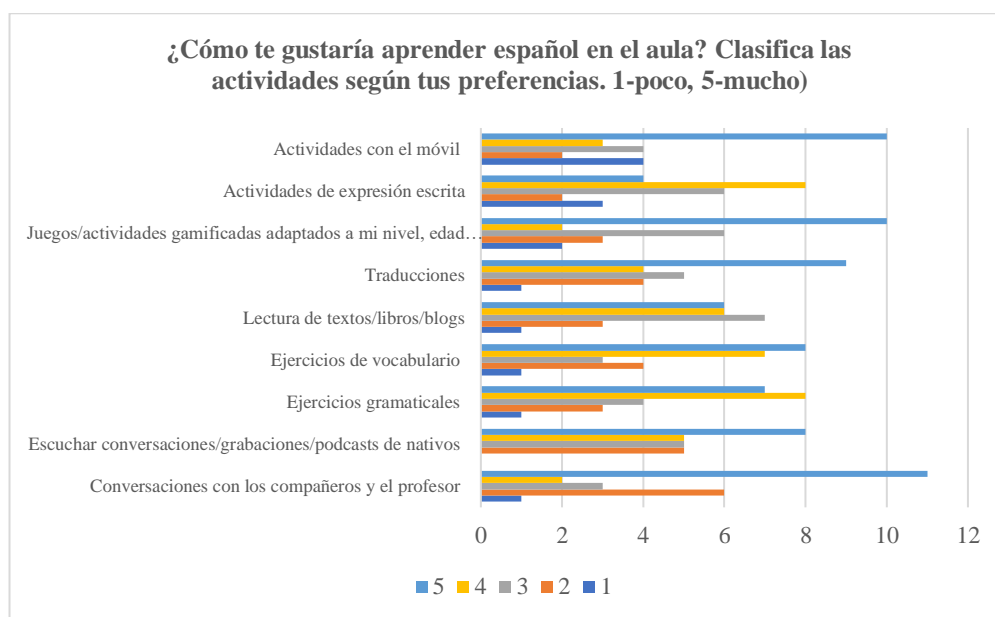
<i>Motivos por haber elegido el español</i>	<i>Nº encuestados</i>	<i>%</i>
Porque me gusta la cultura hispánica	9	39,1%
Porque quiero ser docente de español	2	8,7%
Porque lo necesito/necesitaré en el trabajo	5	21,7%
Porque me gustan las telenovelas/series	5	21,7%
Porque me gustaría visitar España u otros países hispánicos	15	65,2%
Porque es una lengua bonita y fácil de aprender	15	65,2%
Porque es la segunda lengua más hablada en el mundo	13	56,5%
Otros: Decisión de mis padres	1	4,3%
Otros: Me gustaría vivir en España	1	4,3%
Otros: Me gusta la música en español	1	4,3%

Otras preguntas del cuestionario pretenden averiguar qué actividades se consideran importantes para aprender español, qué destrezas se quieren practicar más, así como la preferencia por el trabajo cooperativo y la opinión sobre la trascendencia de los deberes y de la traducción pedagógica en el aula. En la Tabla 93 se resumen los resultados obtenidos en dichos interrogantes. Principalmente se señala la preferencia por las destrezas orales (hablar y escuchar), por las actividades dinámicas y comunicativas a base de juegos o con tecnología digital (Gráfico 51). Asimismo, la elección de otras actividades sugiere que el estudiantado tiene diferentes tipos de inteligencia múltiple y también cuenta con una diferente experiencia de aprendizaje. En lo que se refiere al aprendizaje cooperativo, los estudiantes muestran un nivel bastante alto de preferencia por trabajar en grupos o en parejas (60,8%, n=14). Todos los estudiantes reconocen la importancia de los deberes como estrategia para practicar lo aprendido y estarían dispuestos a dedicarles aproximadamente una media de 2,7 horas diarias. Este es otro aspecto que se debe tener en cuenta puesto que evidencia una actitud positiva y una motivación bastante alta hacia el aprendizaje. Al preguntarles sobre la importancia de traducir a la L1 en clase, los estudiantes subrayan el nivel 5 en un porcentaje de 56,5% (n=13). La traducción es importante para explicar las reglas gramaticales, aclarar el significado de las palabras desconocidas o explicar las instrucciones de las actividades.

Tabla 93. Resumen de las respuestas sobre las actividades y destrezas importantes para el alumnado

Preguntas del cuestionario	Resultados
¿Cómo te gustaría aprender español en el aula?	1. Conversaciones con los compañeros y el docente (n=11) 2. Juegos/actividades gamificadas adaptadas a mi nivel, edad e intereses (n=10) 3. Actividades con el móvil (n=10)
¿Te gusta trabajar en parejas/grupos?	Nivel de preferencia (1-poco, 5-mucho): 1- 8,7% 2- 13% 3- 17,4% 4- 39,1% 5- 21,7%
¿Qué opinas de la importancia de los deberes en el aprendizaje de una lengua en la universidad?	Son importantes o necesarios para practicar lo aprendido en el curso- 100%
Si los consideras importantes, ¿cuántas horas a la semana estarías dispuesto/a a dedicar a los deberes?	1 hora- 17,4% 2 horas- 21,7% 3 horas- 39,1% 4 horas- 13% 5 horas- 4,3% Más de 5 horas- 4,3%
¿Consideras que es importante traducir a la lengua materna en la clase de ELE?	Nivel de importancia (1-poco importante, 5-muy importante): 1- 4,3% 2- 4,3% 3- 8,7% 4- 26,1% 5- 56,5%
Si consideras importante la traducción, menciona en qué situaciones se debería emplear.	Para explicar diferentes actividades- 63,6% Para explicar las reglas gramaticales- 95,5% Para aclarar el significado de las palabras desconocidas- 86,4%
Ordena las siguientes destrezas según la importancia que tengan para ti.	1. Hablar (43,4%) 2. Escuchar (47,8%) 3- Escribir (34,7%) 4- Leer (34,7%)

Gráfico 51. Preferencias en cuanto a las actividades de aprendizaje



Las preguntas de contestación abierta son de suma importancia porque pretenden recaudar información detallada sobre diferentes aspectos más concretos relacionados con los intereses del alumnado. Conocerlos es una necesidad para planificar las actividades. Preguntados sobre una persona/un personaje, un lugar, un momento y una finalidad que asocian con el español, los estudiantes responden en base a su motivación por estudiar la lengua (viajes, cultura, telenovelas, tener familiares/conocidos en algún país hispanohablante) (véase Tabla 94).

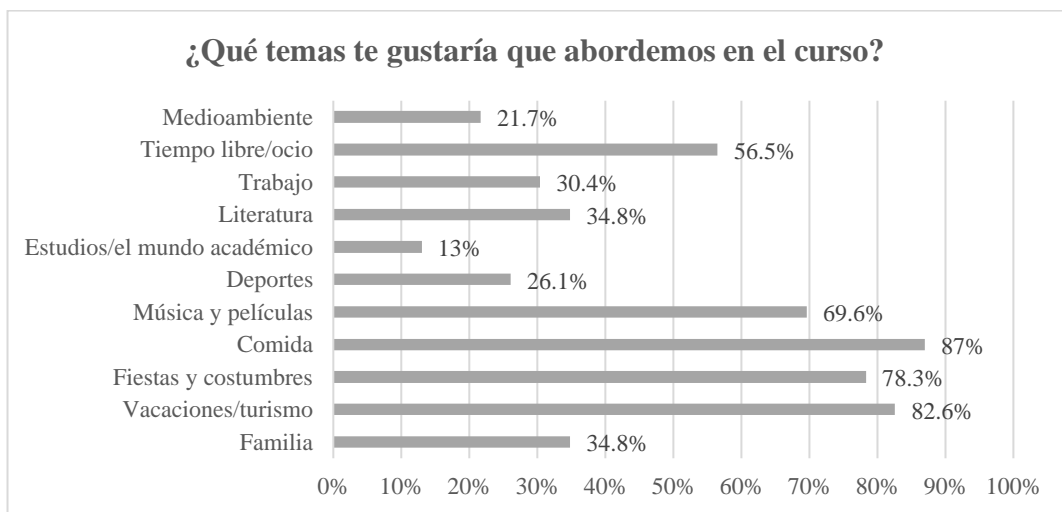
Tabla 94. Aspectos que los estudiantes rumanos relacionan con el español

Persona/personaje	Lugar	Momento	Finalidad
<ul style="list-style-type: none"> Las mujeres latinas con su fuerte carácter La anterior profesora de español Los familiares que viven en España Diferentes actores de telenovelas Miguel de Cervantes Enrique Iglesias Los compañeros de clase Amigos conocidos en México 	<ul style="list-style-type: none"> España Madrid Barcelona 	<ul style="list-style-type: none"> Encontrarse con nativos en las vacaciones Un café con los amigos por España 	<ul style="list-style-type: none"> Viajar a países hispánicos Hablar una nueva lengua extranjera

En lo que atañe a las películas y cantantes favoritos, se recopilan nombres de cantantes como Maluma, Bad Bunny, Pedro Capó, Nathy Peluso, Enrique Iglesias, Rauw Alejandro y

Karol G y títulos de películas/series como *Casa de Papel*, *Tengo ganas de ti*, *Oscuro deseo* y *Trilogía Baztán*. Asimismo, para asegurar un input comprensible y relevante a la vez, a los estudiantes se les preguntan sobre las temáticas que les gustaría abordar durante el semestre. Entre las favoritas están la comida, las vacaciones, las fiestas y costumbres, la música y las películas (véase Gráfico 52). Si se consulta el subcapítulo 6.4.3. dedicado a la descripción de la guía, se observa que existen muchas propuestas de actividades que tratan estas temáticas.

Gráfico 52. Temas favoritos del alumnado



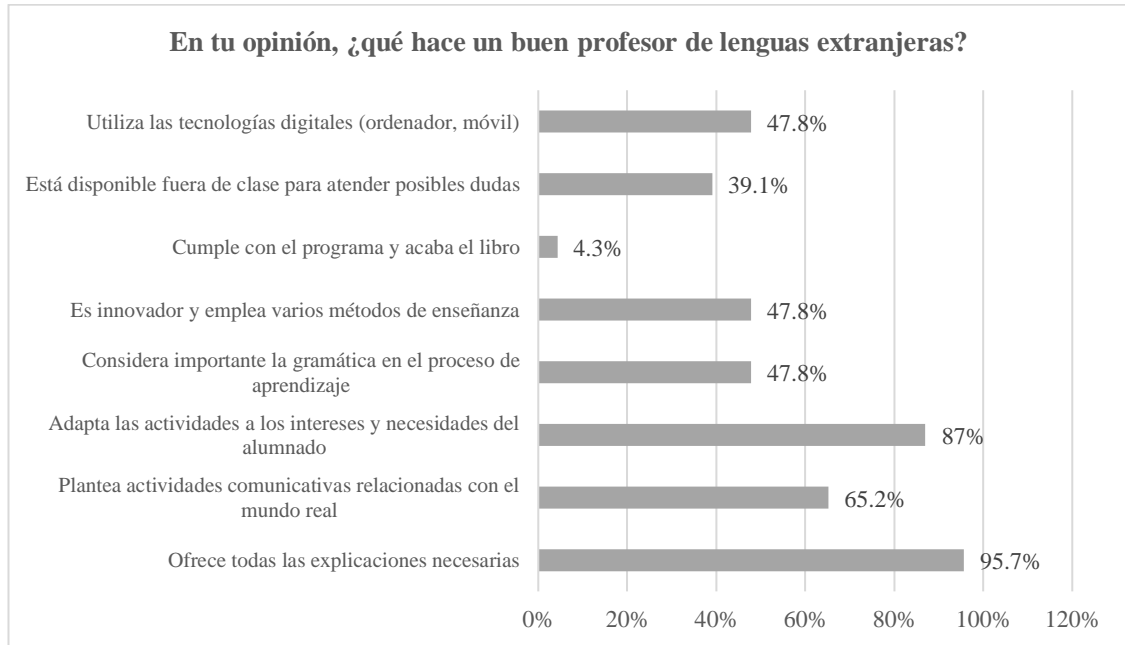
Otra pregunta abierta se refiere a las expectativas en cuanto al curso. Esto permite conocer de alguna manera sus objetivos a fin de considerarlos para el programa docente. A continuación, se agrupan sus respuestas en función de la frecuencia de aparición:

- Hablar y escribir en español a un nivel intermedio/avanzado
- Aprender información nueva sobre la cultura y la gramática
- Aprender en un ambiente positivo para sentirse seguro/a y relajado/a
- Tener clases interactivas y dinámicas

En lo que se refiere a las características que definen a un buen docente de español (Gráfico 53), para los estudiantes es muy importante que este adapte las actividades a sus necesidades e intereses, realice actividades comunicativas y dinámicas, sea innovador y utilice la tecnología en el aula. En otros términos, necesitan a un docente cercano, que realice una conexión con ellos y considere su opinión, además de que esté al tanto de las últimas

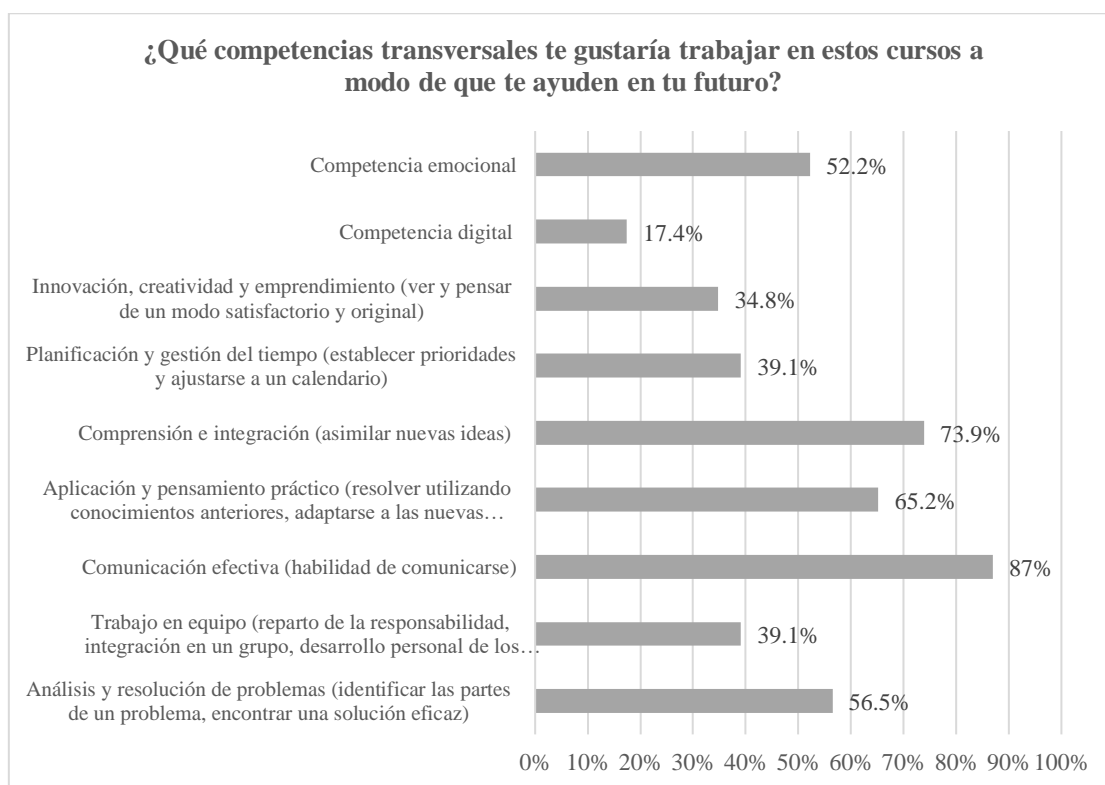
tendencias. Con esta pregunta se pretende ver qué aspectos valoran como más importantes y de esta manera averiguar qué esperan del docente.

Gráfico 53. Características de un buen docente de lenguas



Al querer trabajar las competencias transversales en el aula de ELE, tan necesarias para su futuro profesional, se les pregunta sobre las competencias que les gustaría desarrollar durante el semestre. Obviamente, antes de pasarles el cuestionario se les explica detalladamente cuáles son y a qué se refieren, puesto que, al preguntarles, no saben nada al respecto. La competencia que se encuentra entre sus prioridades es la comunicación efectiva (87%), de ahí que quieran hablar mucho, trabajar mediante actividades interactivas y dinámicas. Igualmente, destacan la comprensión e integración (73,9%), la aplicación, el pensamiento práctico y el análisis y resolución de problemas (65,2%) o la competencia emocional (52,2%). En este sentido, una estrategia útil será el aprendizaje cooperativo siempre y cuando se cuide la afectividad.

Gráfico 54. Competencias transversales que los encuestados desean desarrollar



9.1.1.3. Estilo de aprendizaje

Para conocer información sobre los estilos de aprendizaje del estudiantado, se utilizan varias frases descriptivas sobre diferentes formas de aprender. Al examinar sus respuestas, existen algunas que se podrían considerar como definitorias para la mayoría (véase Tabla 95). Un 73,9% piensa que el contexto es esencial para entender o adivinar el significado de las palabras desconocidas; un 60,9% intenta captar la idea general en las actividades de escucha; un 60,9% aprende mejor con apoyo visual y otro porcentaje idéntico lo hace de manera deductiva. Al analizar los demás porcentajes, se observa que, en general, los estudiantes dan prioridad a la reflexión y al aprendizaje mediante la tecnología digital.

Tabla 95. Aspectos que describen el estilo de aprendizaje del alumnado.

<i>Estudiantes (n=23)</i>	<i>Nunca (0)</i>	<i>A veces (1)</i>	<i>A menudo (2)</i>	<i>Casi siempre (3)</i>	<i>Media</i>	<i>DE ±</i>
	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>		
No me molesta si no entiendo todas las palabras de un texto.	4 (17,4%)	9 (39,1%)	5 (21,7%)	5 (21,7%)	1,48	1,04
Reflexiono sobre las dificultades que tengo al aprender una lengua.	1 (4,3%)	7 (30,4%)	3 (13%)	12 (52,2%)	2,13	1,01
El contexto me ayuda a adivinar el significado de las palabras que no entiendo.	0	0	6 (26,1%)	17 (73,9%)	2,74	,45
Comparo las reglas de la lengua que aprendo con las de mi lengua materna u otras que conozco.	2 (8,7%)	1 (4,3%)	8 (34,8%)	12, (52,2%)	2,30	,93
Utilizo el diccionario para buscar las palabras desconocidas.	2 (8,7%)	3 (13%)	10 (43,5%)	8 (34,8%)	2,04	,93
Me gusta deducir las reglas formando hipótesis sobre su funcionamiento.	2 (8,7%)	7 (30,4%)	5 (21,7%)	9 (39,1%)	1,91	1,04
Me gusta aprender una regla y aplicarla después.	1 (4,3%)	5 (21,7%)	3 (13%)	14 (60,9%)	2,30	,97
Planeo muy bien lo que voy a decir antes de hablar.	1 (4,3%)	5 (21,7%)	10 (42,5%)	7 (30,4%)	2,00	,85
Me importa más la fluidez en la comunicación que la corrección gramatical.	3 (13%)	6 (26,1%)	7 (30,4%)	7 (30,4%)	1,78	1,04
Escucho atentamente para comprender la idea general.	0	1 (4,3%)	8 (34,8%)	14 (60,9%)	2,57	,59
Intento no utilizar mi lengua materna en clase.	2 (8,7%)	11 (47,8%)	7 (30,4%)	3 (13%)	1,48	,85
Cuando cometo un error, intento analizarlo y descubrir la forma correcta.	0	1 (4,3%)	9 (39,1%)	13 (56,5%)	2,52	,59
Aprendo mejor con apoyo visual: imágenes, esquemas, vídeos, etc.	0	2 (8,7%)	7 (30,4%)	14 (60,9%)	2,52	,67
Siempre tomo notas en clase e intento memorizar toda la información.	0	3 (13%)	10 (43,5%)	10 (43,5%)	2,30	,70
Me gusta utilizar las tecnologías digitales.	1 (4,3%)	3 (13%)	6 (26,1%)	13 (56,5%)	2,35	,88
Me gusta aprender en grupo.	5 (21,7%)	8 (34,8%)	5 (21,7%)	5 (21,7%)	1,43	1,08

El cuestionario de análisis de necesidades fue aplicado a una muestra de tan solo 23 estudiantes, pero se considera válido, ya que esta representa la muestra total del grupo. El mismo modelo de cuestionario se utilizó en una investigación anterior realizada con un grupo similar de 86 estudiantes de la misma universidad (Olmo y Sfîngă, 2022). Los resultados son similares, ya que los encuestados tienen el mismo contexto y la misma edad. Es una realidad que el estudiantado rumano elige aprender español gracias al aprecio y curiosidad que tiene por la cultura hispánica. Se ha visto en los resultados del estudio empírico y también suele ser una situación bastante común en otros contextos también. Por ejemplo, Sun (2010) subraya la misma motivación intrínseca en un estudio realizado con estudiantes universitarios chinos y

taiwaneses. Por otra parte, la necesidad de tener un docente reflexivo, que cuide la afectividad y adapte la metodología a las necesidades e intereses de su alumnado, es fundamental en la actualidad y esto lo demuestran otros estudios como los de Quilodrán y Korchabing (2020) o Gómez-Pavón (2019).

En cuanto al estilo de aprendizaje y a las inteligencias múltiples, es evidente que hay mucha diversidad en este sentido. Al considerar la propuesta de Willing (1994), se apunta el estilo comunicativo reflejado en los estudiantes que prefieren aprender a través de actividades comunicativas y significativas, el estilo analítico que describe a los que aprenden con la ayuda de libros y ejercicios gramaticales, el estilo orientado a la autoridad de los que afirman necesitar explicaciones por parte del docente y el estilo concreto que supone aprender mediante actividades interactivas, juegos y aprendizaje cooperativo. Asimismo, es más que evidente que los encuestados ponen mucho énfasis en el proceso de aprendizaje, puesto que tienen objetivos como desarrollar también competencias transversales, conectar con el docente, aprender en un ambiente positivo y seguro. Si se trata las inteligencias múltiples de Gardner (1983), también se puede hablar de una diversidad, se identifican la lingüística, la interpersonal, la cinestésica y la lógico-matemática.

9.1.2. Resultados de los cuestionarios inicial y final

El cuestionario inicial/pre-test se distribuye al grupo encuestado en el primer día de clase y el final/post-test en el último día. Para cada uno se verifica que se conteste íntegramente a las preguntas. El análisis de los resultados se hace según varias correlaciones, tal y como sugiere Edo (2021):

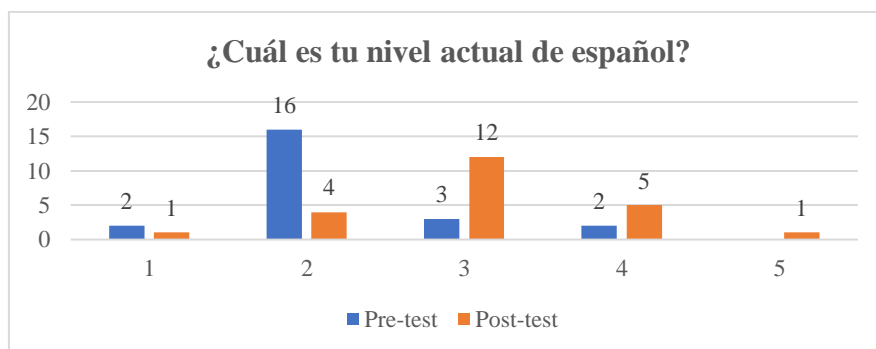
1. Análisis de frecuencia de los resultados de los cuestionarios pre y post test
2. Análisis comparativo de distribución de probabilidad: analizar el cambio de percepción en algunos ítems de los dos cuestionarios para ver si las valoraciones cambian o se mantienen igual después de la experiencia con las metodologías actuales
3. Correlación de las variables independientes género y edad con la calificación final

En lo que respecta los cuestionarios pre y post-test, se examinan las principales variables relacionadas con la competencia específica en español, las metodologías activas, la retroalimentación, la autonomía, la motivación, los ODS y las competencias transversales. Se describen los porcentajes obtenidos y se apunta si existen diferencias positivas, negativas o si más bien se mantiene una estabilidad en las preguntas idénticas de ambos cuestionarios para destacar si el estudio llevado a cabo ha traído cambios.

9.1.2.1. Lengua española (contenido, nivel, utilidad)

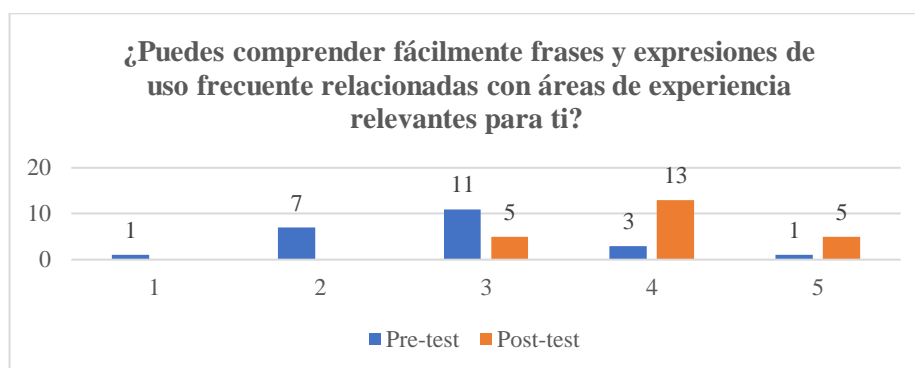
En esta dimensión se quiere destacar el nivel lingüístico del alumnado al inicio y al final del semestre. Las preguntas de ambos cuestionarios son idénticas, con la mención que en el post-test se añade una más relacionada con la valoración de la mejora del nivel por parte del propio estudiantado. En este sentido, al inicio del semestre se observa que los estudiantes evidencian un nivel bajo de español (media de 2,26, desviación estándar de .75), ya que 18 (78,2%) eligen la opción 1-nada/deficiente o 2-algo/insuficiente. Sin embargo, al final del semestre sus percepciones cambian (media de 3,04, desviación estándar de .88), 18 opinan que su nivel es más bien medio eligiendo entre las opciones 3-suficiente/regular, 4-bastante/bueno y 5-mucho/excelente. Resulta curioso ver que las opciones extremas 1-nada y 5-mucho se valoran poco, una persona reconoce que su nivel de español sigue siendo muy deficiente y otra que es excelente (Gráfico 55). En resumidas palabras, el nivel lingüístico mejora.

Gráfico 55. Resultados pregunta 1 pre-test/post-test



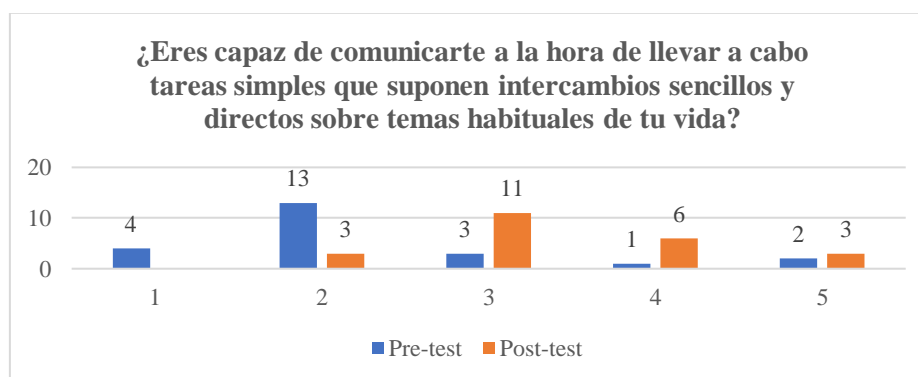
La siguiente pregunta se refiere a la capacidad del estudiantado de comprender fácilmente palabras y expresiones relacionadas con el mundo cotidiano (Gráfico 56). Se apunta que en el cuestionario pre-test los estudiantes declaran que su nivel de comprensión no es muy alto (media de 2,83, desviación estándar de .89) mientras que en el post-test sus respuestas se modifican y muestran un nivel medio-alto (media de 4, desviación estándar de .67). En otras palabras, se registra una mejora significativa en lo que se refiere a la destreza receptiva.

Gráfico 56. Resultados pregunta 2 pre-test/post-test



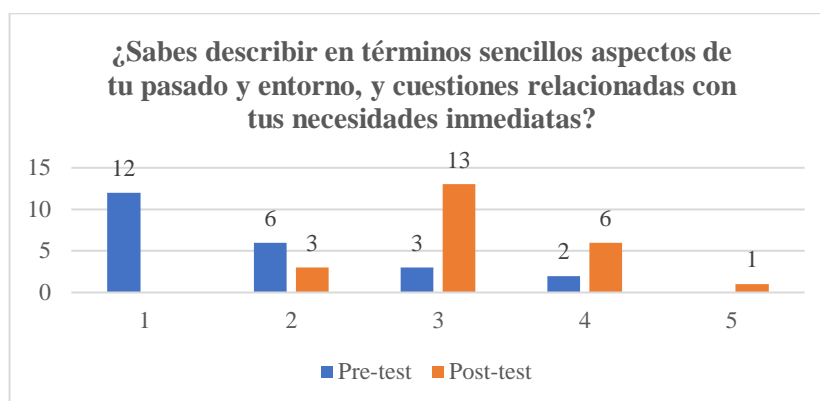
Preguntados por la destreza productiva, los estudiantes indagaron tener un nivel bajo al inicio del curso, aunque no todos, al considerar la desviación estándar tan alta (media de 2,30, desviación estándar de 1.11) (Gráfico 57). Ya al final del primer semestre la destreza conoce una mejora (media de 3,39, desviación estándar de .89), 11 de los estudiantes (47,8%) le asignan una valoración “suficiente”, 6 (26%) una “buena” y 3 (13%) una “excelente”. Por lo tanto, se conoce una mejora también en el caso de la destreza productiva.

Gráfico 57. Resultados pregunta 3 pre-test/post-test



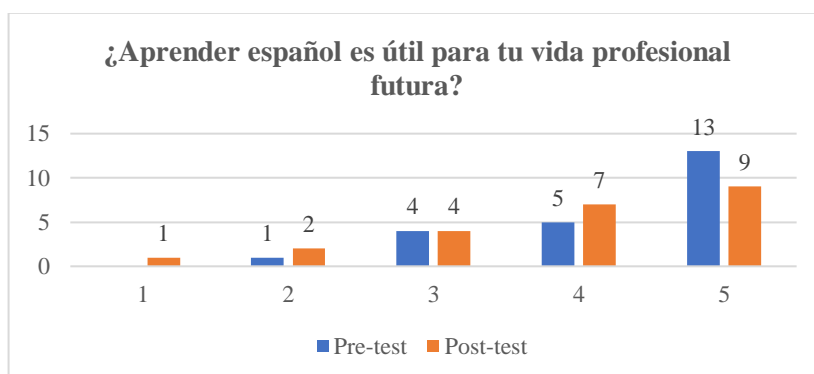
Hablar de hechos en pasado, obviamente, suele ser algo desconocido por los estudiantes principiantes al inicio del curso (media de 1,78, desviación estándar de 1.00) (Gráfico 58). En este sentido, 18 (78,1%) señalan que saben algo o nada. Al final del primer semestre, después de estudiarse algunos tiempos pasados del indicativo, este aspecto ya conoce mejoras notables (media de 3,22, desviación estándar de .74): 20 estudiantes (86,8%) opinan que saben hablar en pasado desde lo suficientemente bien hasta muy bien.

Gráfico 58. Resultados pregunta 4 pre-test/post-test



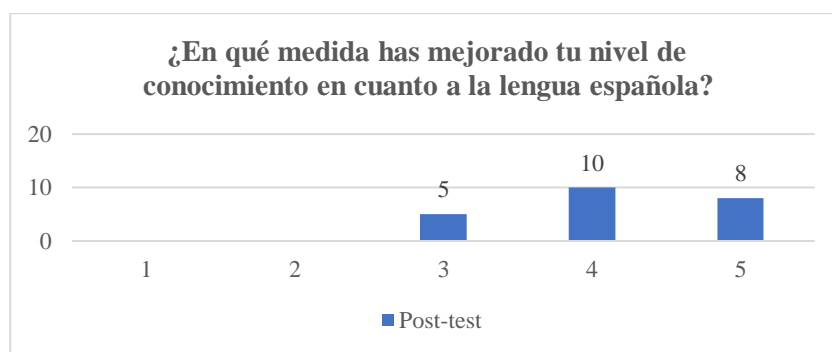
En lo que se refiere a la utilidad del español en su futura carrera profesional, se enfatiza el hecho que este aspecto sufre alguna modificación (pre-test: media de 4,30, desviación estándar de .93; post-test: media de 3,91, desviación estándar de 1.16) (Gráfico 59). Para algunos el nivel de utilidad sigue siendo el mismo, solo para una persona (4,3%) disminuye del 5 a 1 y para otras tres personas (13%) baja del 5 a 4. Se puede afirmar que la práctica docente no influye en la motivación con fines profesionales.

Gráfico 59. Resultados pregunta 5 pre/post-test



La última pregunta relacionada con la variable lengua/competencia específica pretende indagar en qué medida el alumnado mismo observa una mejora en su nivel de conocimiento del español después de estudiarlo durante un semestre (Gráfico 60). Tal y como se acaba de mencionar en la primera pregunta analizada, el nivel de lengua sí que ha mejorado y la mayoría de los estudiantes lo valora con un 4-bastante o un 5-mucho (media de 4,13, desviación estándar de .76).

Gráfico 60. Resultados pregunta 6 post-test

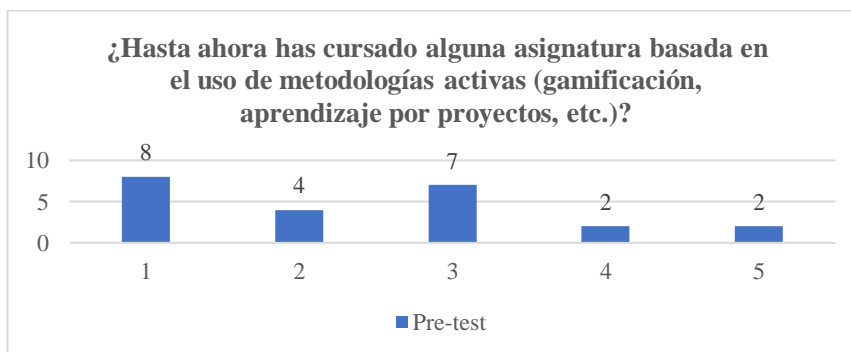


9.1.2.2. Metodologías activas

Desde el principio se indica que las preguntas relacionadas con esta variable varían en los dos cuestionarios pre y post-test. Si en el cuestionario inicial se incluyen cuatro preguntas con la intención de averiguar si los estudiantes se habían encontrado antes con estas metodologías y si piensan que podrían ser útiles para su proceso de aprendizaje en contexto universitario, en el final el número de preguntas aumenta a diez. Estas persiguen recoger información más detallada acerca de su experiencia con las diferentes metodologías y estrategias de enseñanza: gamificación, aprendizaje por proyectos, uso de las redes sociales y de la tecnología.

Primero, al examinar la situación inicial, se apunta que las metodologías activas no han estado muy presentes en su experiencia de aprendizaje, puesto que 19 (82,6%) valoran este aspecto en un intervalo de 1-nada a 3-suficiente (Gráfico 61). Se muestra más bien una ausencia de estas metodologías en su experiencia previa (media de 2,39, desviación estándar de 1.31).

Gráfico 61. Resultados pregunta 6 pre-test



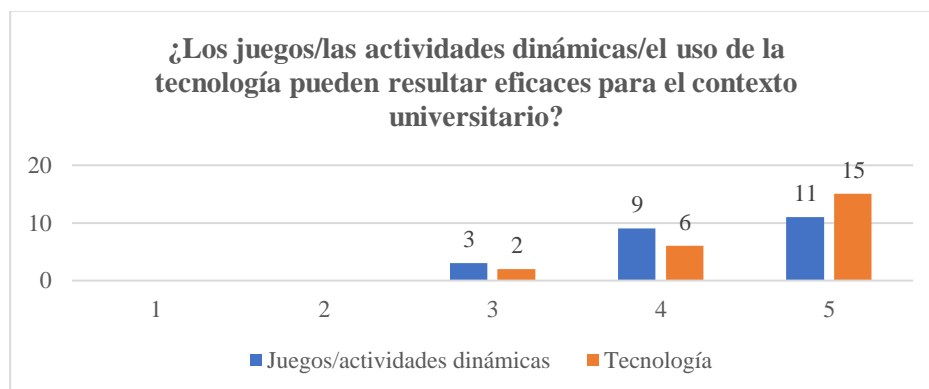
En este contexto, se plantea también un desconocimiento de la mayoría (82,6%) en lo que se refiere a metodologías como la gamificación, por ejemplo (media de 1,57, desviación estándar de 1.08). Tres personas (13%) aseguran saber bastante bien a qué se refiere.

Gráfico 62. Resultados pregunta 7 pre-test



Las dos preguntas posteriores recogen las opiniones del alumnado relativas al uso de los juegos, de las actividades dinámicas y de la tecnología en el aula de ELE en contexto universitario y los resultados se presentan en el Gráfico 63. Es evidente que para el estudiantado estos aspectos tienen mucha importancia en su aprendizaje del español, de ahí se señala la necesidad de plantearles actividades basadas en metodologías activas y uso de la tecnología.

Gráfico 63. Resultados preguntas 8 y 9 pre-test



Al pasar a los resultados del cuestionario post-test, se señala que los encuestados aprecian las metodologías activas usadas en clase a lo largo de todo el semestre, lo que indica la utilidad y los beneficios para el aprendizaje. En la Tabla 96 se expone el número de respuestas para cada pregunta relativa a la experiencia con las metodologías empleadas. Se observa que estas han sido eficaces para su aprendizaje del español y han representado una buena estrategia para retener mejor la información. Las medias más altas indican que los

estudiantes están de acuerdo con el uso de estas metodologías en el aula de ELE, que les gusta aprender de esta forma y que las consideran adecuadas para el contexto universitario.

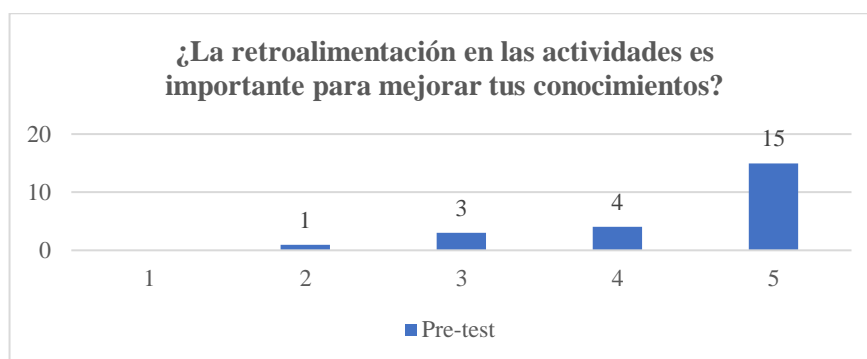
Tabla 96. Resultados preguntas 7-16 post-test

Pregunta	1	2	3	4	5	Media	DE
¿Te ha gustado aprender a través de las metodologías activas utilizadas a lo largo del semestre (gamificación, aprendizaje por proyectos, etc.)?	-	-	2	5	16	4,61	.66
¿Han resultado eficaces para el aprendizaje del español?	-	1	2	4	16	4,52	.85
¿Estas metodologías resultan eficaces para el contexto universitario?	-	-	1	6	16	4,65	.57
¿La gamificación es un método eficaz para el aprendizaje del español?	-	-	3	5	15	4,52	.73
¿El aprendizaje por proyectos es un método eficaz para el aprendizaje del español?	-	1	2	11	9	4,22	.80
¿El uso de las redes sociales en clase ha sido útil para el aprendizaje del español?	1	1	2	6	13	4,52	.85
¿El uso de la tecnología ha resultado eficaz para el aprendizaje del español?	-	1	2	4	16	4,26	1.10
¿A través de estas metodologías has podido poner en práctica lo que has aprendido en cada curso?	-	1	5	7	10	4,13	.92
¿Te han ayudado a profundizar en los contenidos y a retener mejor la información?	-	1	-	8	14	4,52	.73
¿Estás de acuerdo con el uso de estas metodologías en el aula de ELE?	-	-	-	3	20	4,87	.34

9.1.2.3. Retroalimentación

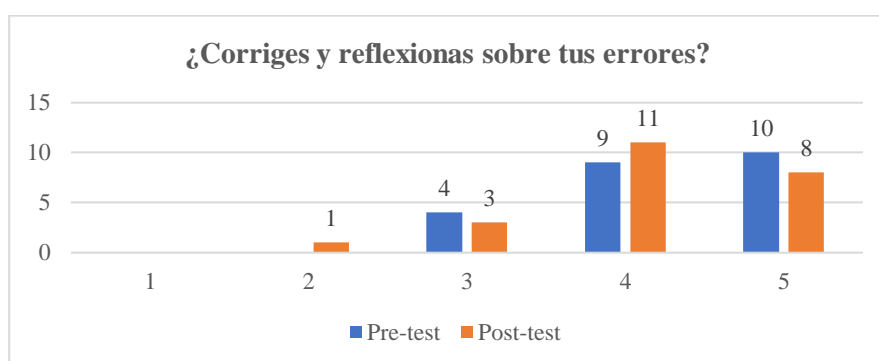
En esta dimensión se incluyen preguntas respecto a la importancia de recibir *feedback* positivo y de hacer auto y coevaluación en el aula. Por ello, el cuestionario pre-test contiene tres preguntas de opinión relacionadas con dichos aspectos y el post-test pretende averiguar a través de cuatro preguntas datos sobre su práctica y utilidad después de la experiencia vivida a lo largo del semestre. Como se detalla en el Gráfico 64, la retroalimentación es valorada como muy importante en el aula a fin de mejorar los conocimientos (media de 4,43, desviación estándar de .90), ya que 19 de los estudiantes (82,5%) eligen el nivel 4 y 5 de importancia.

Gráfico 64. Resultados pregunta 10 pre-test



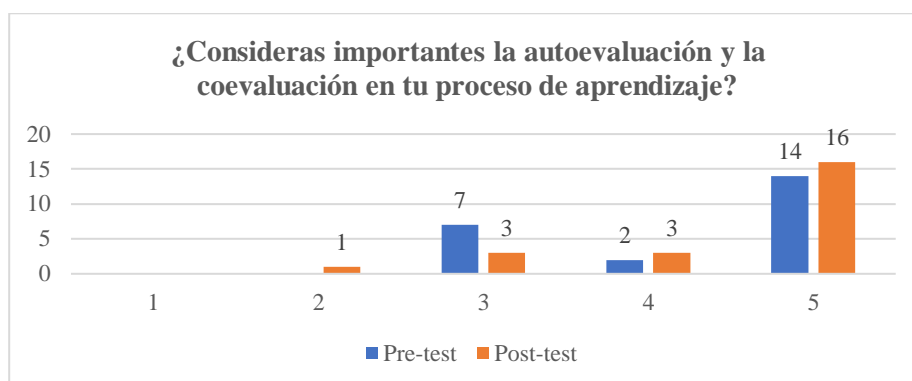
Asimismo, los encuestados están bastante acostumbrados a corregirse y a reflexionar sobre sus errores (media de 4,26, desviación estándar de .75). De ellos, nueve (39,1%) afirman que lo hacen “bastante” y otros diez (43,4%) que “mucho”. A lo largo del semestre, sus hábitos y percepciones no han cambiado mucho, sino más bien se han mantenido, tal y como se puede observar en el Gráfico 65 (media de 4,13, desviación estándar de .81).

Gráfico 65. Resultados preguntas 11 pre-test y 20 post-test



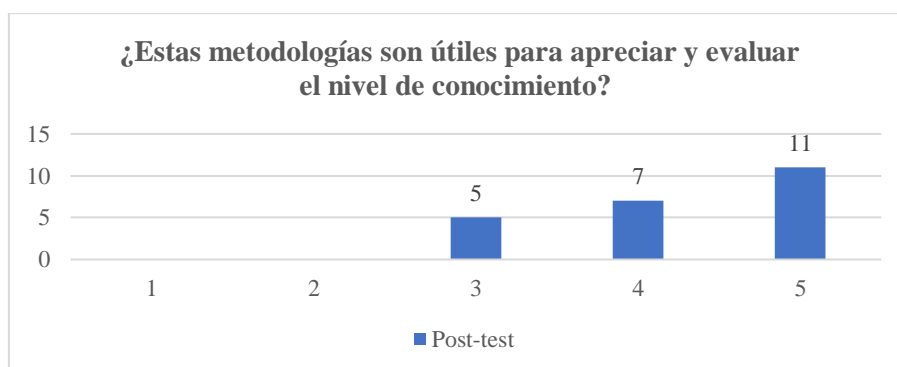
En lo tocante a la auto y coevaluación, estas son bastante importantes según el alumnado (media de 4,30, desviación estándar de .93): 16 (69,4%) las valoran como bastante o muy importantes. La experiencia con las metodologías activas no les ha cambiado la opinión de manera negativa, al contrario, se observa cierto aumento en las valoraciones (media de 4,48, desviación estándar de .90): 16 (69,5%) opinan que han sido muy importantes, 3 (13%) que “bastante” y otros 3 (13%) que “suficiente”. Una persona (4,3%) las valora como “algo” importantes.

Gráfico 66. Resultados preguntas 12 pre-test y 19 post-test



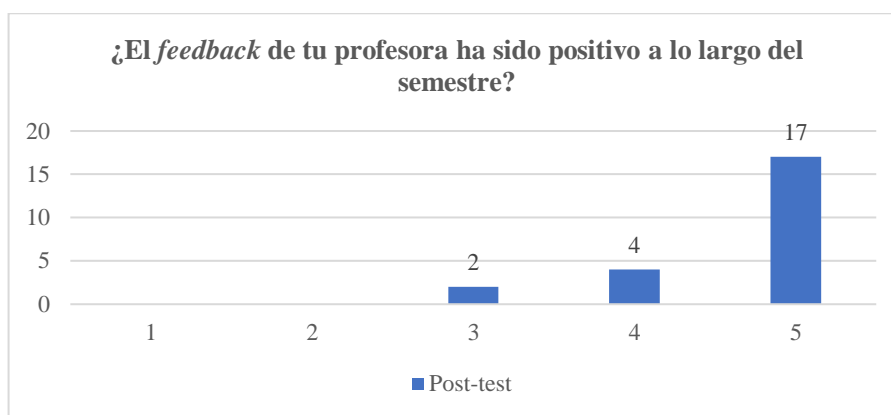
Realmente, las metodologías activas permiten apreciar y evaluar el nivel de conocimiento. De la muestra total, 11 estudiantes (47,8%) indican que “mucho”, 7 (30,4%) que “bastante” y 5 (21,7%) que “suficiente” (media de 4,26, desviación estándar de .81)

Gráfico 67. Resultados pregunta 17 post-test



En cuanto al *feedback* recibido, la mayoría reconoce que este se ha ofrecido de manera positiva a lo largo de todo el semestre (Gráfico 68): 21 estudiantes (91,2%) lo valoran como bastante o muy positivo (media de 4,65, desviación estándar de .65).

Gráfico 68. Resultados pregunta 18 post-test

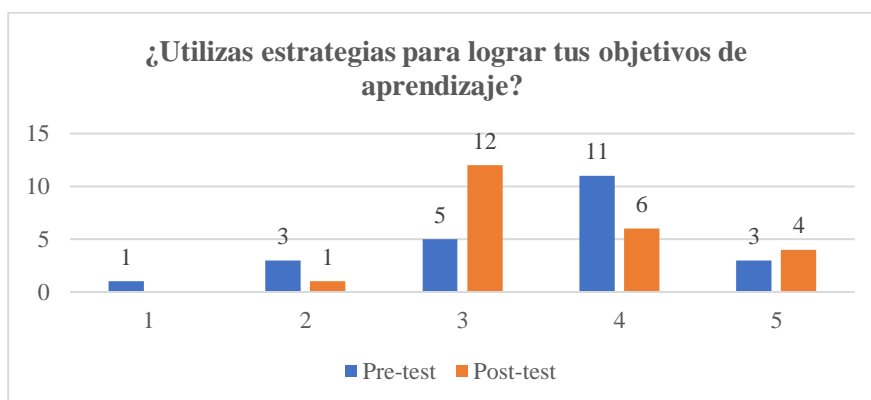


9.1.2.4. Autonomía

La dimensión de la autonomía se refiere al desarrollo de diferentes estrategias para aprender de manera más eficaz. A este respecto, se incluyen cuatro preguntas idénticas en ambos cuestionarios con la intención de averiguar si están acostumbrados a utilizar estrategias para las diferentes destrezas y tareas.

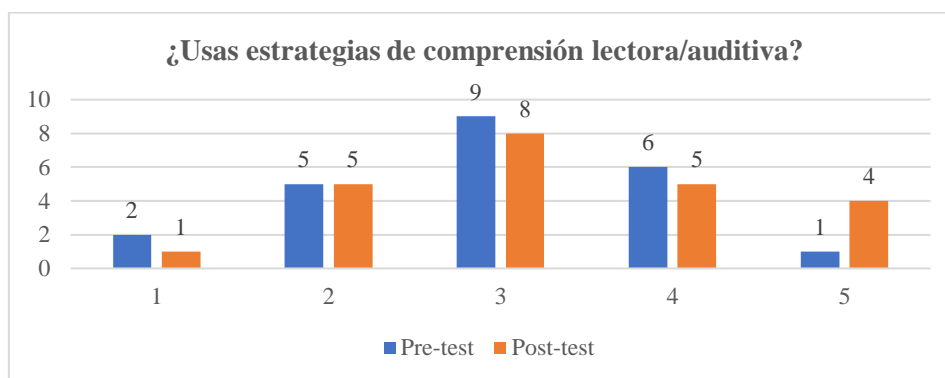
Usar estrategias para alcanzar los objetivos de aprendizaje es algo que una parte del estudiantado acostumbra a hacerlo (media de 3,52, desviación estándar de 1.04) según lo evidencia el Gráfico 69: 11 (47,8%) valoran su frecuencia con “bastante y 3 (13%) con “mucho”. El cuestionario post-test no subraya mucha diferencia, ya que la media es de 3,57, pero la desviación estándar ha disminuido a .84, lo que significa que algunos han aprendido a usar estrategias de este tipo.

Gráfico 69. Resultados preguntas 13 pre-test y 21 post-test



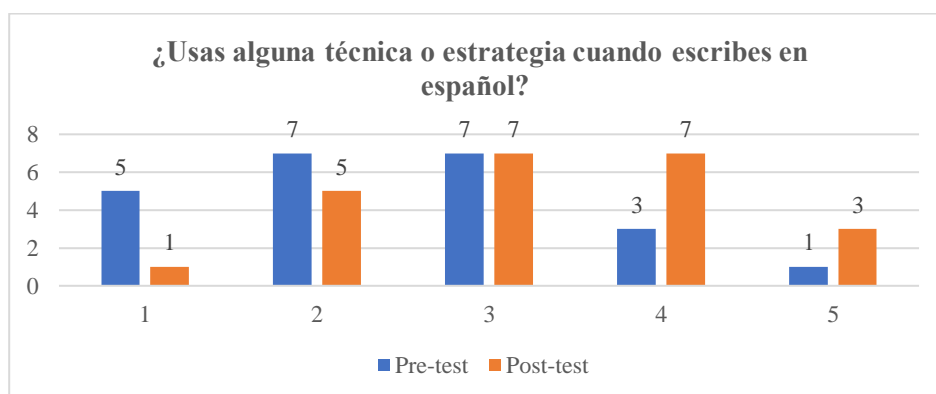
A propósito de las estrategias de comprensión lectora/auditiva, estas se usan en cierta medida en el aula. Tanto el cuestionario inicial como el final revelan que los estudiantes tienden a usarlas bastante (Gráfico 70): 16 estudiantes (69,5%) valoran más con los indicadores 3-5 su frecuencia en el cuestionario pre-test (media de 2,96, desviación estándar de 1.02) y 17 (73,9%) en el post-test (media de 3,26, desviación estándar de 1.14). No obstante, al tener en cuenta la desviación alta, se afirma que no es una práctica común para todos.

Gráfico 70. Resultados preguntas 14 pre-test y 22 post-test



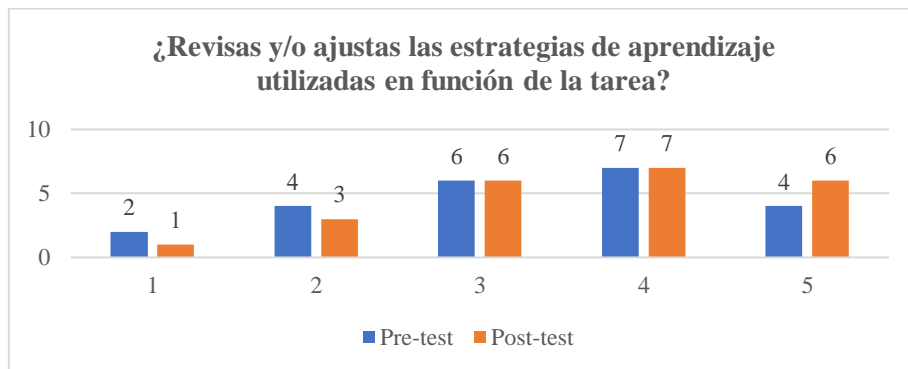
Las estrategias para la expresión escrita no son tan habituales si se tiene en cuenta la experiencia anterior de los estudiantes (Gráfico 71). En una escala de 1 a 5, son más los que afirman no usarlas o no mucho (media de 2,48, desviación estándar de 1.12): 5 (21,7%) no las usan “nada”, 7 (30,4%) las utiliza “algo” y otros 7 (30,5%) “suficiente”. Con todo esto, la experiencia con las metodologías activas ha fomentado el desarrollo de este tipo de estrategias en algunos estudiantes: 17 personas (73,9%) optan por su uso más frecuente (intervalo 3-5) (media de 3,26, desviación estándar de 1.10).

Gráfico 71. Resultados preguntas 15 pre-test y 23 post-test



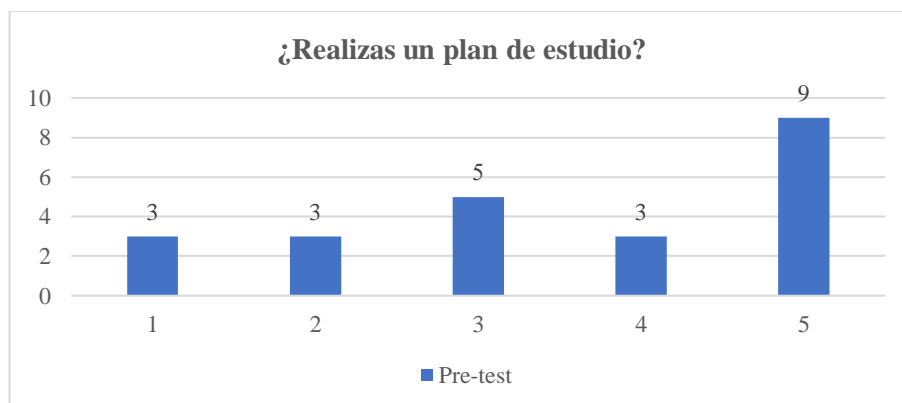
Es verdad también que el alumnado utiliza estrategias diferentes en función de la tarea que realiza. A este respecto, la situación es casi la misma en ambos cuestionarios, ya que no suele haber una modificación significativa (Gráfico 72): 17 estudiantes afirman al inicio del curso que sí acostumbran a usar este tipo de estrategias “suficiente”, “bastante” y “mucho”, aunque las opiniones suelen diferir bastante (media de 3,30, desviación estándar de 1.22) y 19 lo constatan al final (media de 3,61, desviación estándar de 1.16).

Gráfico 72. Resultados preguntas 16 pre-test y 24 post-test



Al interrogarles sobre su costumbre de planear su estudio, el Gráfico 73 muestra diferencias de opinión y la desviación estándar también (1.47). De la totalidad del alumnado, nueve afirman realizar un plan de estudio muy seguido, pero hay otros seis que no lo hacen nunca o casi nunca. La media de 3,52 revela que suele ser una práctica más o menos usada.

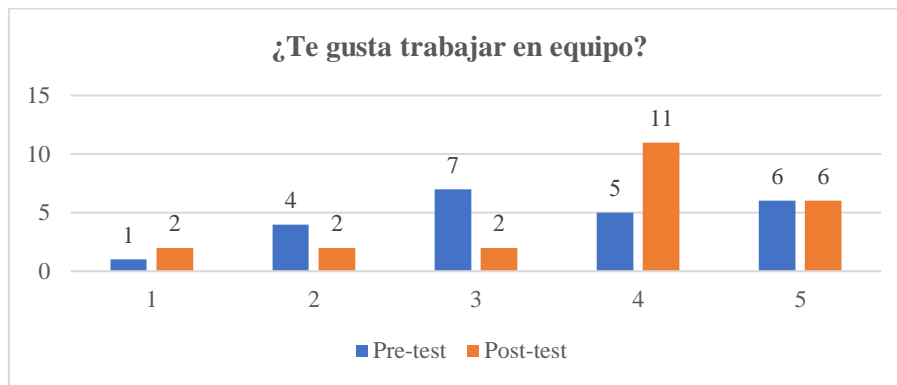
Gráfico 73. Resultados pregunta 17 pre-test



9.1.2.5. Cooperación y trabajo en equipo

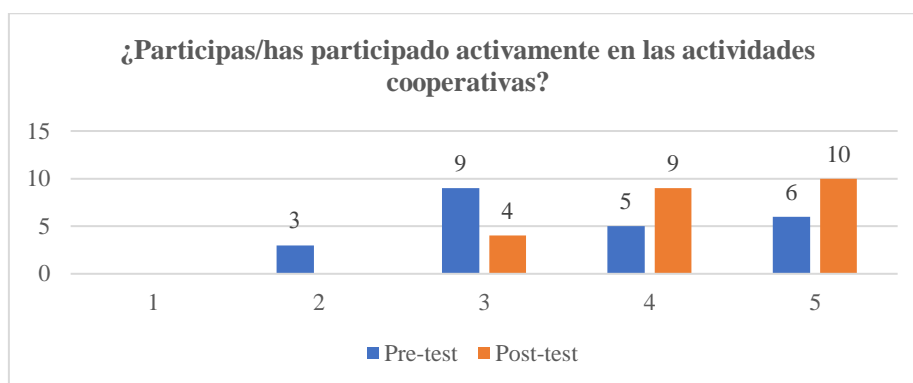
En ambos cuestionarios se introducen cinco preguntas relacionadas con el trabajo en equipo y sus ventajas en el aprendizaje. La primera pregunta se refiere a la preferencia del alumnado por este tipo de actividad (Gráfico 74). En el cuestionario inicial las opiniones están bastante divididas (media de 3,48, desviación estándar de 1.20). Hay un estudiante que no prefiere “nada” trabajar de esta manera y otros 4 (17,3%) que valoran su preferencia con “algo”. Igualmente, hay otros que prefieren “bastante” o “mucho” (n=11, 47,7%). En el cuestionario final se observa una mejora en sus preferencias, puesto que se registra un aumento en la valoración de la opción “bastante” (n=11, 47,8%) (media de 3,74, desviación estándar de 1.21). Sin embargo, las opiniones siguen siendo bastante dispersas.

Gráfico 74. Resultados preguntas 18 pre-test y 25 post-test



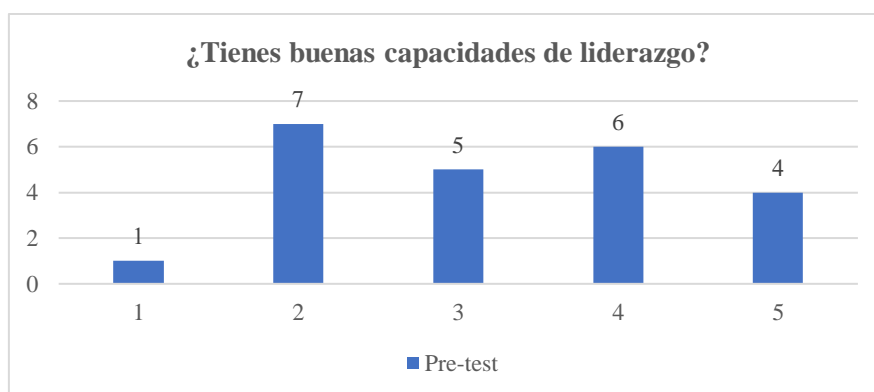
Preguntados por su participación e implicación activa en las actividades cooperativas, los estudiantes manifiestan una modificación bastante visible en su práctica después de estar expuestos a la experiencia con metodologías activas (Gráfico 75). Se puntualiza que la totalidad del grupo reconoce su participación activa en el cuestionario final (media de 4,26, desviación estándar de .75): 4 estudiantes (17,3%) opinan que han participado “suficiente”, 9 (39,1%) que “bastante” y 10 (43,4%) que “mucho”. La media para el cuestionario inicial es de 3,61 y la desviación estándar de 1.03.

Gráfico 75. Resultados preguntas 19 pre-test y 26 post-test



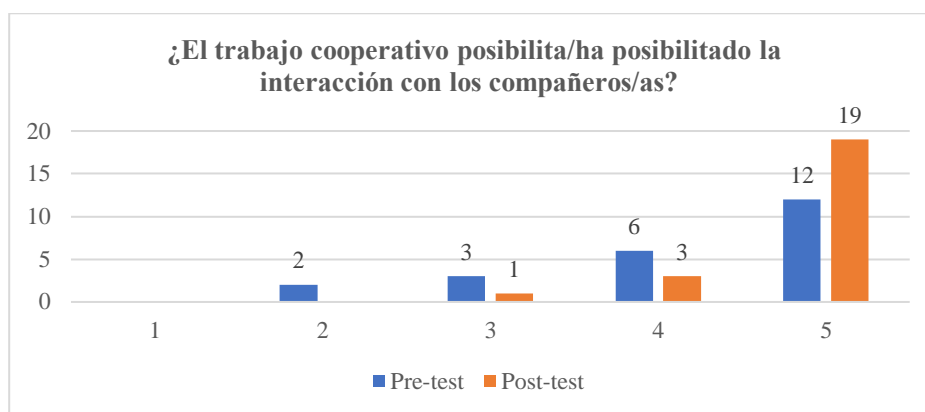
En lo relativo a las capacidades de liderazgo, los estudiantes tienen una opinión muy dividida (Gráfico 76). Algunos reconocen tener cualidades de líderes (10 estudiantes han elegido los indicadores 4 y 5), otros más bien los niega tener (8 estudiantes han elegido los indicadores 1 y 2). La media es de 3,22 y la desviación estándar 1.20, lo que evidencia un grupo muy diferente en este aspecto.

Gráfico 76. Resultados pregunta 20 pre-test



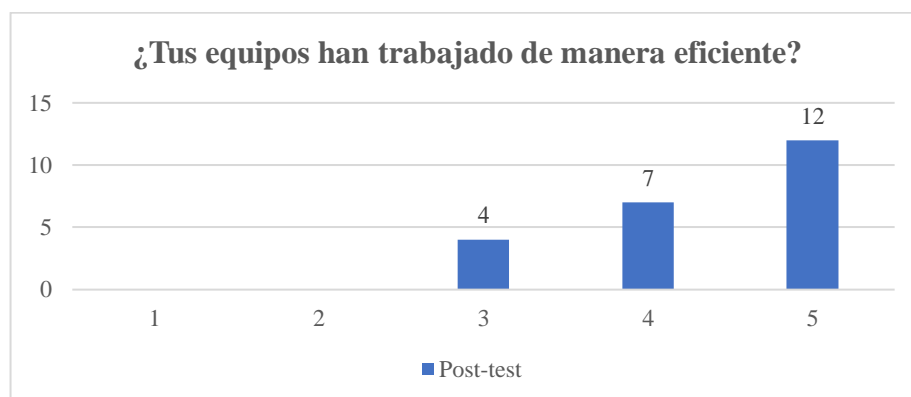
El aprendizaje cooperativo facilita mucho la interacción entre los estudiantes y lo opinan 12 de ellos (52,1%) mientras que otros 6 (26%) reconocen que esta se fomenta “bastante” (media de 4,22, desviación estándar de 1.00). Después de trabajar diferentes actividades cooperativas, se evidencia un cambio significativo en su opinión, puesto que para la mayoría (n=19, 82,6%) la interacción se fomenta “mucho” (media de 4,78, desviación estándar de .52) (Gráfico 77).

Gráfico 77. Resultados preguntas 21 pre-test y 27 post-test



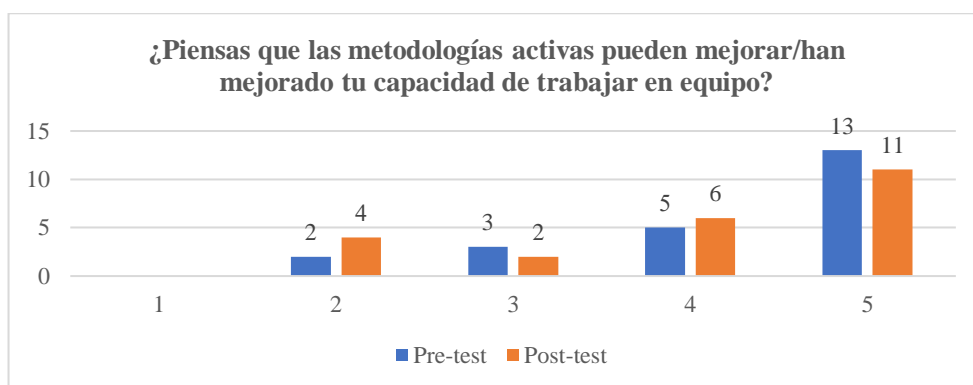
Al pedirles más información sobre la manera en la que han trabajado en equipo, la mayoría opina que lo ha hecho bastante y muy bien (19 estudiantes, 82,5%). La media es de 4,35 y desviación estándar de .78, lo que muestra una valoración muy positiva.

Gráfico 78. Resultados pregunta 28 post-test



Se les ha preguntado también sobre la posibilidad de que las metodologías activas mejoren su capacidad de trabajar en equipo. Por lo general el alumnado piensa que sí (media de 4,26, desviación estándar de 1,01), pero se apunta que después de la experiencia vivida a lo largo del semestre no se ha registrado mucha mejora en este sentido, sino al contrario (véase Gráfico 79). La media ha disminuido un poco a 4.04, pero la desviación estándar ha crecido a 1,15, lo que evidencia una diversidad de opiniones.

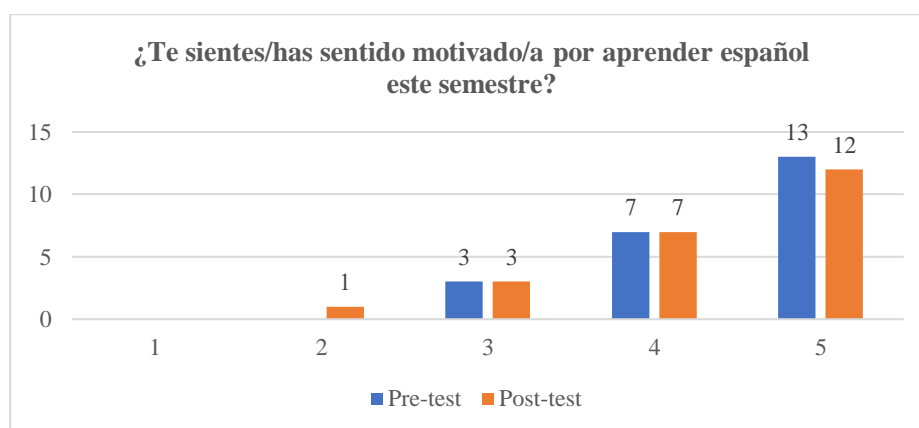
Gráfico 79. Resultados preguntas 22 pre-test y 29 post-test



9.1.2.6. Motivación y rendimiento

Las preguntas de esta dimensión pretenden reflejar en qué medida las metodologías activas influyen en la motivación y el rendimiento del alumnado. En este sentido, tanto al inicio como al final del semestre se les pregunta a los estudiantes por su motivación para aprender español. Según el Gráfico 80, se apunta que el nivel de motivación se ha mantenido casi igual, excepto para una persona que considera que ha disminuido bastante (de un nivel 5 a 2). Para el cuestionario pre-test la media es de 4,43 y la desviación estándar .73 mientras que para el post-test la media es de 4,30 y la desviación estándar .88.

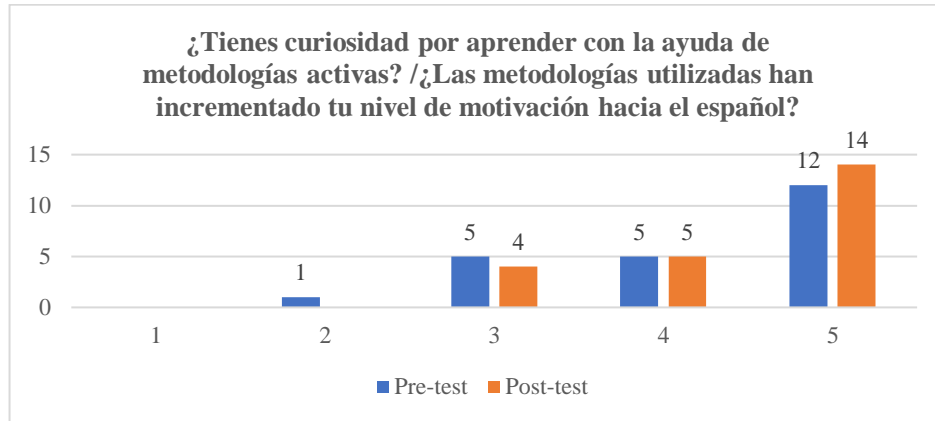
Gráfico 80. Resultados preguntas 23 pre-test y 30 post-test



Asimismo, se les pregunta por su curiosidad por aprender con la ayuda de metodologías actuales e innovadoras. Se destaca que hay una estrecha relación entre su curiosidad inicial y su motivación a lo largo del semestre, ya que las valoraciones se mantienen casi iguales, hasta

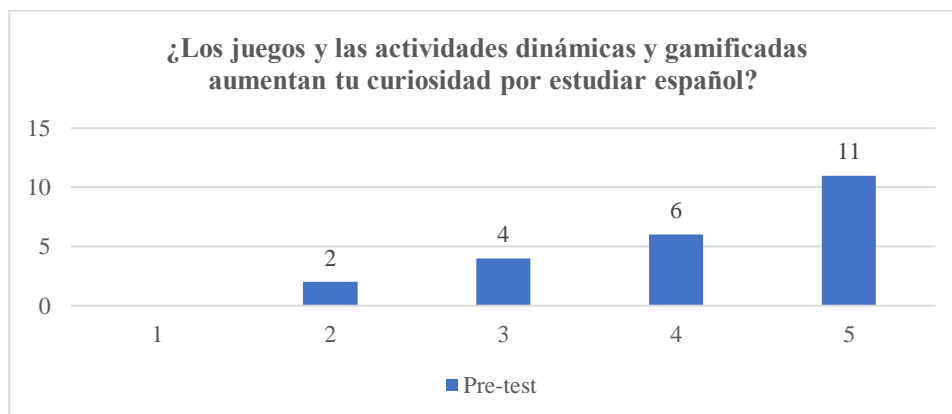
se observa una cierta mejora (Gráfico 81): pre-test- media de 4,22, desviación estándar de .95; post-test- media de 4,43, desviación estándar de .79.

Gráfico 81. Resultados preguntas 24 pre-test y 31 post-test



Al tener en cuenta que las actividades gamificadas y los juegos suelen ser más conocidos y frecuentes en el aula, en el cuestionario inicial se les pregunta por su curiosidad por aprender a través de este tipo de actividad. Se evidencia que para 17 de los estudiantes (73,9%) estas actividades suelen despertar mucho o bastante su curiosidad, pero las opiniones están bastante divididas (media de 4,13, desviación estándar de 1.01).

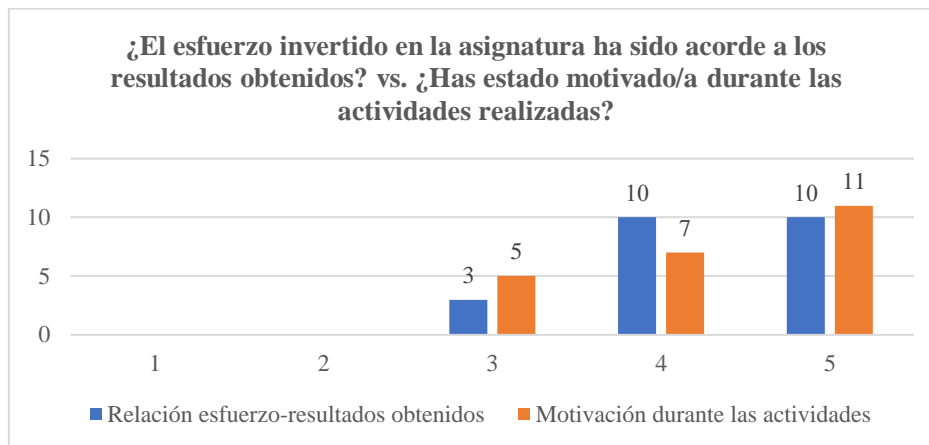
Gráfico 82. Resultados pregunta 25 pre-test



Dos preguntas que se introducen solamente en el cuestionario final tienen que ver con la relación esfuerzo-resultados obtenidos y la motivación durante las actividades realizadas. De esta manera, en el Gráfico 83 se expone que en general los estudiantes están de acuerdo en que su esfuerzo ha sido acorde a los resultados obtenidos (media de 4,30, desviación estándar de

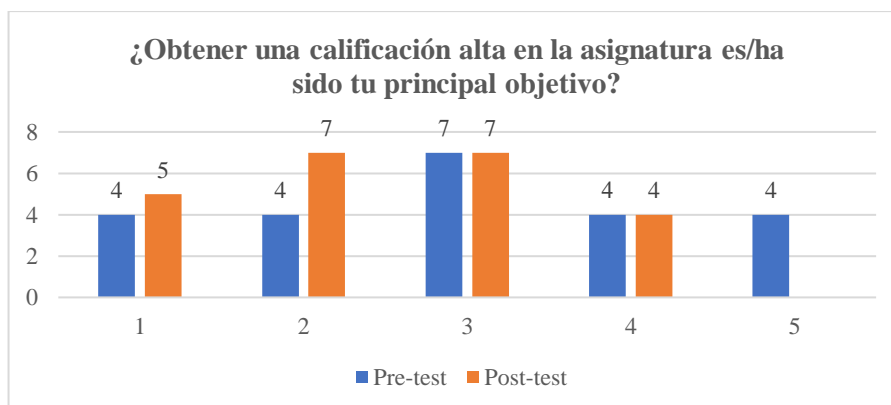
.70). Por otra parte, se señala un nivel de motivación bastante alto registrado durante las actividades realizadas en el aula (media de 4,26, desviación estándar de .81).

Gráfico 83. Resultados preguntas 32 y 33 post-test



La última pregunta se relaciona con la calificación y su importancia para el alumnado. Se enfatiza un aspecto muy importante y relevante para la investigación y es que al principio del semestre existen estudiantes que consideran muy importante obtener una calificación alta en español (media de 3,00, desviación estándar de 1.35): 4 estudiantes (17,3%) para el indicador 5-muy importante. Sin embargo, al final del semestre se refleja un cambio en su opinión (media de 2,43, desviación estándar de 1,04). Se registra un aumento de valoraciones para los indicadores 1-nada importante (n=5, 21,7%) y 2-algo importante (n=7, 30,4%) (Gráfico 84).

Gráfico 84. Resultados pregunta 26 pre-test y 34 post-test

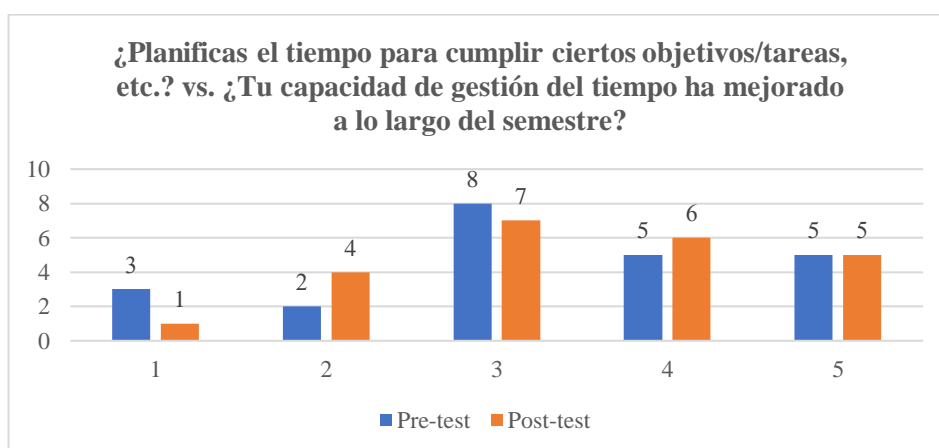


9.1.2.7. ODS y competencias transversales

En la última dimensión de los cuestionarios se plantea el tema de los ODS y las competencias transversales. El cuestionario inicial centra su atención en averiguar si los estudiantes tienen desarrolladas ciertas competencias como la gestión del tiempo, la competencia emocional o la comunicación efectiva, si conocen los ODS y si piensan que se podrían trabajar en el aula de ELE. El final pretende recaudar información sobre el desarrollo de estos dos aspectos a través de las metodologías empleadas.

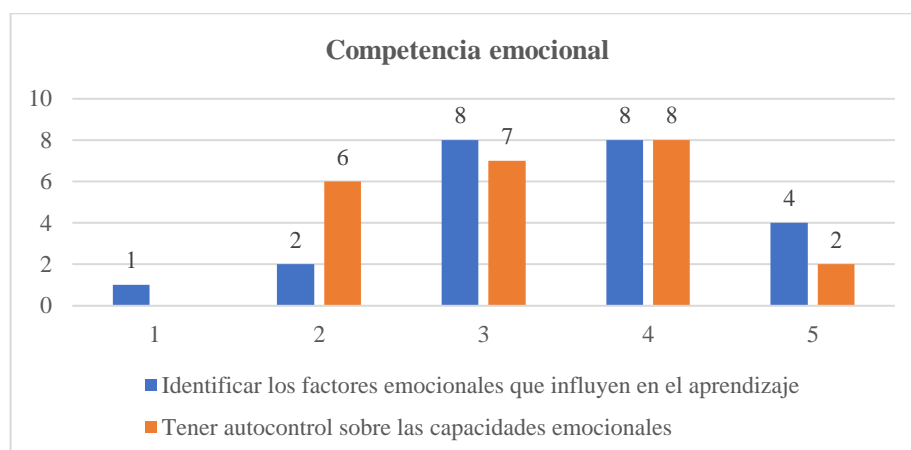
En cuanto a la gestión del tiempo esta no ha sufrido cambios (Gráfico 85). Algunos ya tenían la costumbre de planificar el tiempo, aspecto que no ha mejorado mucho al final del semestre. Si en el pre-test la media es de 3,30 y la desviación estándar de 1.29, en el post-test la media aumenta a 3,43 y la desviación estándar disminuye a 1.16.

Gráfico 85. Resultados preguntas 27 pre-test y 38 post-test



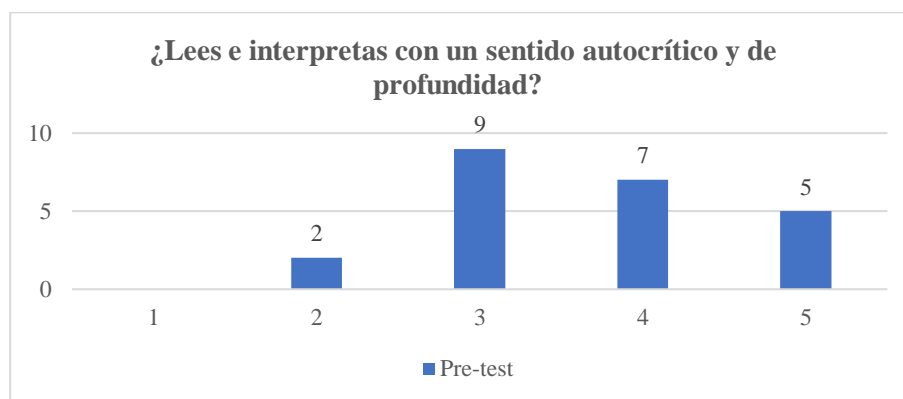
Respecto a la competencia emocional, el cuestionario inicial contiene dos preguntas que averiguan si los estudiantes son capaces de identificar las variables afectivas que intervienen en su aprendizaje y si tienen autocontrol sobre sus capacidades emocionales. Tal y como se observa en el Gráfico 86, algunos opinan que pueden identificar los factores afectivos de manera suficiente o bastante (media de 3,52, desviación estándar de 1.04). Sin embargo, el autocontrol sobre sus emociones no registra muchas valoraciones en los niveles 4 y 5 (media de 3,26, desviación estándar de .96).

Gráfico 86. Resultados preguntas 28 y 29 pre-test



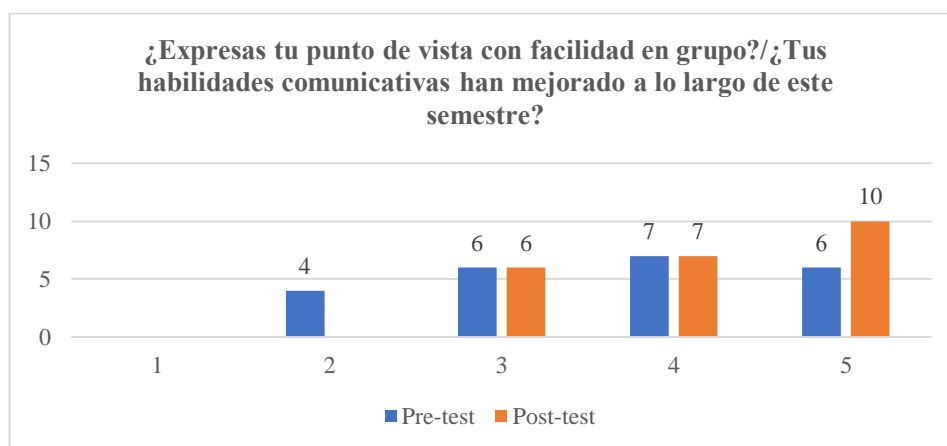
Otra competencia transversal que se quiere analizar es la autocrítica. El nivel es bastante medio (media de 3,65, desviación estándar de 1.07), tal y como lo indica el Gráfico 87: 9 estudiantes (39,1%) declaran que leen/interpretan con suficiente sentido autocrítico, 7 (30,4%) lo hacen con bastante y 5 (21,7%) con mucho.

Gráfico 87. Resultados pregunta 30 pre-test



Sobre la comunicación efectiva, el cuestionario pre-test revela que el alumnado suele expresarse con bastante facilidad (n=7, 30,4%) o con mucha (n=6, 26%), pero hay otros que les cuesta más (n=4, 17,3%) (Gráfico 88). La media es de 3,65 con una desviación estándar de 1.07. Preguntados sobre una mejora en lo que respecta sus habilidades comunicativas, se apunta que para algunos ha habido cambios mejorables (n=10, 43,4% para el indicador 5 mucho) (media de 4,17, desviación estándar de .83).

Gráfico 88. Resultados preguntas 31 pre-test y 37 post-test



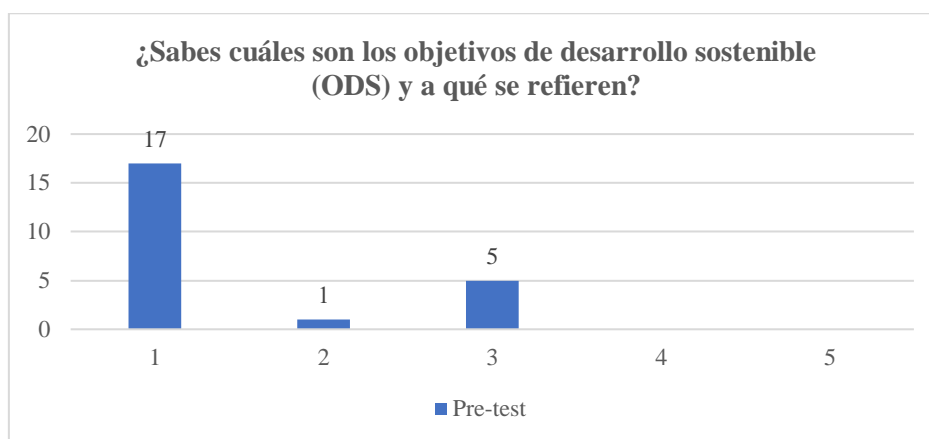
A propósito del tema de las competencias transversales, el cuestionario post-test recoge más información. Como se detalla en la Tabla 97, su capacidad autocrítica permite a los estudiantes apreciar diferentes aspectos relacionados con su experiencia de aprendizaje: la secuencia temporal de las actividades es bastante correcta y el volumen de trabajo muy adecuado. Asimismo, la mayoría afirma haberse cuidado bastante o mucho la afectividad en clase. La distribución de las puntuaciones también es valorada como muy equilibrada.

Tabla 97. Resultados preguntas 35, 36, 39 y 40 post-test

Pregunta	1	2	3	4	5	Media	DE
¿La secuencia temporal de las actividades ha sido correcta?	-	1	2	6	14	4,43	.84
¿El volumen de trabajo requerido te ha parecido adecuado?	-	1	-	5	17	4,65	.71
¿Se ha cuidado la afectividad durante el semestre?	-	-	1	10	12	4,48	.59
¿Crees que la distribución de puntuaciones a lo largo de la asignatura ha sido equilibrada?	-	-	-	5	18	4,78	.42

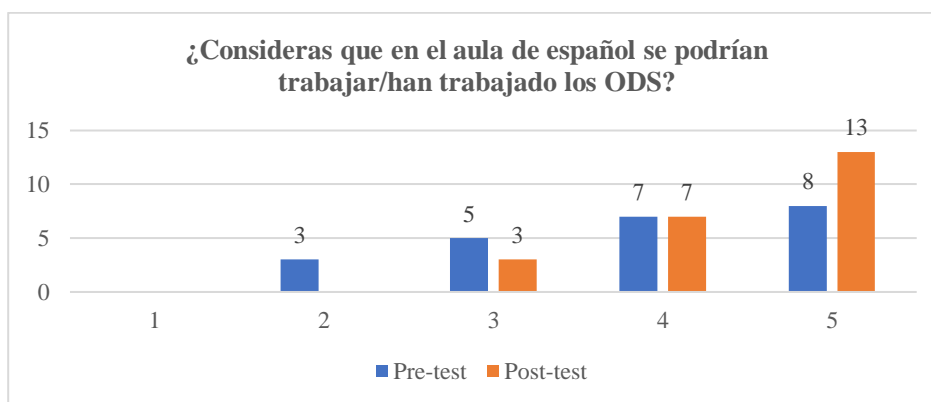
En cuanto a los ODS, los resultados del pre-test indican un desconocimiento sobre el tema (media de 1,48, desviación estándar de .85). Solamente cinco alumnos (21,7%) afirman tener suficientes conocimientos en cuanto al tema (Gráfico 89).

Gráfico 89. Resultados pregunta 32 pre-test



Las últimas dos preguntas de ambos cuestionarios se relacionan con el trabajo de los ODS en la clase de español. Si en el inicial los estudiantes consideran que estos se podrían trabajar de cierta manera (media de 3,87, desviación estándar de 1.06), en el final señalan que se han trabajado bastante o mucho (media de 4,43, desviación estándar de .73) (Gráfico 90).

Gráfico 90. Resultados preguntas 33 pre-test y 41 post-test



Después de analizar las respuestas obtenidas en los ítems de los dos cuestionarios, cabe observarlas a nivel de cada individuo con la intención de examinar exactamente cómo se dieron los cambios de opinión. En este sentido, se puede consultar la Tabla A1 del Anexo 37 que recoge a los 23 estudiantes codificados (con la letra E más una cifra) y sus respuestas en las preguntas similares de los dos cuestionarios pre y post-test. Al examinarla, se extraen las siguientes observaciones:

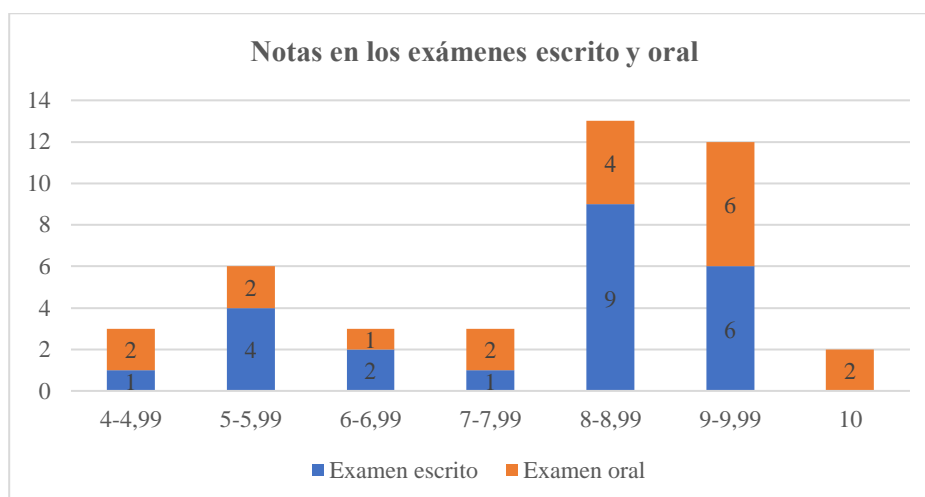
- En general, los estudiantes que no conocen muchos cambios ascendentes después de tener experiencia con las metodologías activas son siete: E5, E13, E16, E17, E20, E21 y E23.

Esto encuentra explicación en el hecho que, de todos ellos, algunos faltaron mucho a clase, otros se mostraron menos implicados en las tareas cooperativas por motivos como su timidez, según las observaciones del diario del docente. Además, los cuatro alumnos de matemáticas tuvieron una exposición limitada a las actividades por no participar en las clases de Expresión oral, dado que no lo tenían en el contrato de estudios.

- Los aspectos que registran mayores cambios mejorables son la competencia específica en español, las estrategias de aprendizaje y la autonomía, el trabajo en equipo, el interés por las notas, las competencias transversales, sobre todo la comunicación y la educación emocional, y el trabajo de los ODS.
- Si se observan las notas obtenidas en los dos exámenes, por lo habitual estas se mantienen iguales para muchos de los estudiantes. Sin embargo, para otros suelen diferir y es necesario mencionar algunas conclusiones extraídas del diario de clase. Los estudiantes que se mostraron menos participativos o más tímidos lograron obtener una mejor nota en el examen escrito y esto se aplica al revés también. Con todo esto, desde la reflexión docente se subraya un mejor rendimiento de los estudiantes en la prueba oral y es debido al hecho de que a la destreza oral se la ha ofrecido más atención en clase.

Las últimas correlaciones realizadas son de las variables independientes género y edad con la calificación en los exámenes. Se aclara que el alumnado tuvo dos exámenes finales, uno oral y otro escrito para las dos asignaturas cursadas: Expresión oral y Ejercicios gramaticales. El examen oral constaba de dos partes: comprensión auditiva (3 puntos) y expresión e interacción oral (6 puntos). 1 punto se les ofrecía de oficio. El examen escrito estaba formado por tres partes: comprensión lectora, ejercicios de gramática y vocabulario, y expresión escrita (9 puntos). En este examen también recibían 1 punto de oficio. Por lo tanto, en cada examen se podría obtener un máximo de 10 puntos. Las calificaciones obtenidas van desde cuatro hasta diez (Gráfico 91). Se menciona que los cuatro estudiantes de la Facultad de Matemáticas-Informática no hicieron el examen oral puesto que para ellos no era obligatorio. La media del examen escrito es 7,72 y del examen oral 8,05.

Gráfico 91. Las notas obtenidas por el alumnado en los exámenes escrito y oral



La distribución de las notas según el género y edad se detalla en la Tabla 98. Se afirma que no existe alguna correlación entre las notas y la edad o el género de los estudiantes, por lo que solamente se expone el análisis como tal.

Tabla 98. Distribución de las notas según la edad y el género de los estudiantes

Género	Edad	Notas examen escrito (n=número estudiantes)	Notas examen oral (n=número estudiantes)
Mujer (n=18)	18 años (n=2)	5-5,99 (n=1)	6-6,99 (n=1)
		8-8,99 (n=1)	8-8,99 (n=1)
	19 años (n=10)	5-5,99 (n=3)	4-4,99 (n=2)
		6-6,99 (n=1)	5-5,99 (n=1)
		7-7,99 (n=1)	7-7,99 (n=2)
		8-8,99 (n=2)	8-8,99 (n=2)
		9-9,99 (n=3)	9-9,99 (n=3)
20 años (n=2)	4-4,99 (n=1)	5-5,99 (n=1)	
	8-8,99 (n=1)	9-9,99 (n=1)	
21 años (n=2)	8-8,99 (n=2)	-	
22 años (n=1)	9,99 (n=1)	9,99 (n=1)	
25 años (n=1)	8-8,99 (n=1)	10 (n=1)	
Hombre (n=5)	18 años (n=1)	9-9,99 (n=1)	10 (n=1)
	20 años (n=2)	6-6,99 (n=1)	8-8,99 (n=1)
		9-9,99 (n=1)	9-9,99 (n=1)
21 años (n=2)	8-8,99 (n=2)	-	

9.1.3. Resultados de la observación docente

En este subcapítulo se examinan las observaciones, percepciones e interpretaciones apuntadas a lo largo del semestre en el diario de clase. La intención es enfatizar aspectos positivos y negativos de la implementación de la propuesta de actividades. Al tener en cuenta la gran extensión del diario de clase, a continuación, se recogen los temas centrales y las observaciones comunes sobre diferentes aspectos considerados relevantes para la investigación (Figura 15) y en el Anexo 38 se encuentra el diario *in extenso*. Conviene aclarar que el diario se redacta en el aula durante el desarrollo de las actividades o inmediatamente después, por lo que el estilo es más natural, directo, sencillo y personal. Las ideas presentadas son producto de una mezcla de lo cognitivo con lo emotivo, de reflexiones profundas y de pensamientos y estados de ánimo del momento. Para subrayar la realidad exactamente como se ha percibido no se hace ningún tipo de correcciones, tal y como lo sugieren Díaz Martínez (1998) y Zabalza (2004).

Figura 15. Temas centrales recogidos del diario de clase del docente



9.1.3.1. Metodologías activas

Los aspectos más destacados en relación con las metodologías empleadas son: innovación, participación activa e implicación, dinamismo, creatividad, curiosidad, interés, inclusión, cooperación.

La *innovación* es detectada por los propios estudiantes, puesto que mencionan que ha sido una sorpresa agradable trabajar con cuestionarios de necesidades y de *feedback*. Asimismo, les ha encantado la idea de estudiar con la ayuda de las metodologías activas, algo nuevo para ellos. El lenguaje verbal y no verbal es muy importante en este sentido, se han observado sonrisas y se han hecho muchas preguntas y comentarios al respecto. El interés se

ha visto desde el principio y ha favorecido el aprecio por el docente. A continuación, se exponen algunos comentarios recogidos del diario:

“Creo que los estudiantes están bastante sorprendidos por el tema del cuestionario, dijeron que nunca habían completado uno similar. Ellos sonríen al enterarse de los métodos con los que se va a trabajar.”

“*qué ideas tiene usted señora*. Mientras explicaba yo las instrucciones de la actividad, dos estudiantes decían en voz baja: *qué guay es esta profe, wow*”.

Respecto a la *participación activa e implicación*, se afirma que los estudiantes han tenido un rol activo durante las actividades realizadas en el aula y han cumplido con los objetivos propuestos.

“Personas que antes no levantaban mucho la mano, ahora sí lo hacían.”

“Lo que más aprecio es que trajeron sus portátiles para trabajar mejor en clase. Esto me demuestra que están implicados.”

“Al mirar las respuestas del cuestionario, parece que están muy satisfechos con las asignaturas, la estructura, los materiales y el tipo de actividades que hacemos. Su satisfacción se refleja en su implicación.”

Las actividades han sido muy *dinámicas* y entretenidas, y a veces suponían moverse, por lo que el estudiantado se ha mostrado muy dispuesto en participar e incluso ha reiterado varias veces su entusiasmo.

“Wooa. Qué bien que en las clases de español jugamos, les he comentado a los compañeros de la otra especialización, dijeron que les gustaría venir aquí, jaja.” (estudiante)

“Fue muy bonito ver a todos caminando por el aula, saliéndose de su zona de confort para poder realizar esta actividad.”

“Es la primera vez que me doy cuenta de que este grupo funciona mejor solo con actividades contextuales y dinámicas. A pesar de mencionar al principio que preferían hacer ejercicios gramaticales, parece que no es así. Están encantados con las actividades digitales, dinámicas, cooperativas y esto se ve mucho en la manera de interiorizar la información.”

A través de las actividades propuestas se ha trabajado también la *creatividad* y esto se ha visto, sobre todo, en los resultados obtenidos. A pesar de no ser siempre un objetivo

principal, muchos estudiantes aprovecharon las diferentes tareas para desarrollar su creatividad con la ayuda de diferentes herramientas digitales.

“se pusieron muy creativos y aprendieron a manejar diferentes aplicaciones como Canva.”

“el proyecto fue todo un éxito. El resultado obtenido fue totalmente inesperado: ofertas de viaje en Canva, tipo folleto, tipo vídeo.”

Conviene destacar que se ha observado mucha *curiosidad* y mucho *interés* por parte de los estudiantes en participar y se debe también al carácter significativo de las tareas y al hecho de adaptarse a sus necesidades e intereses. Esto hace que ellos mismos observen la utilidad de ciertas actividades y recursos para su día a día.

“Creo que esta actividad les gustó a algunos puesto que los veo muy curiosos por averiguar cosas nuevas sobre los compañeros, incluso sobre mí.”

“La mayoría se mostraron muy interesados, sorprendidos (“wow”, “qué guay”, “qué interesante”, “¿podemos grabar nuestra voz después y unirla al vídeo?” “¿es como lo hacen los influencers?”).”

“¿*Vamos a hacer escape room?* Puedo decir que tenían curiosidad por saber a qué se refería este tipo de actividad desde el principio del semestre. Se les veía en las caras la sorpresa y el placer de hacer esta actividad.”

“No conocen *Izi Travel*, pero se muestran curiosos. Un estudiante dijo que sería útil usarla en sus próximas vacaciones.”

“La actividad sobre el CV fue la mejor para ellos. Una estudiante dijo: *es la actividad más útil para mí de todo lo que he hecho hasta ahora*”.

En lo que respecta al tema de la *inclusión*, se valora positivamente la interacción entre el alumnado de perfil filológico y el de matemáticas, ya que este segundo es externo y se ha incorporado más tarde. Igualmente, se ofrece atención a las personas que tienen diferentes necesidades o son más tímidas de manera que todos tengan la oportunidad de aprender y participar en clase.

“Es interesante ver como se pueden usar a los mismos alumnos para ofrecer explicaciones a los demás. Esto es gracias también al tipo de inteligencia que tienen más desarrollado. Los de matemáticas entendieron rápidamente y ayudaron con explicaciones a los demás”

“Los estudiantes no están muy encantados con esta actividad, solamente algunos. Ellos vienen con la idea de hacerla en Flipgrid por no ser una red social. Les importa mucho el tema de la privacidad y por eso no quieren hacerla en las redes. No todos quieren resolverla y no se les obliga, se les da la posibilidad de hablar sobre su día a día en clase.

“El lenguaje no verbal sugería por una parte la curiosidad y el entusiasmo de algunos o la timidez, lo poco confortable para otros. A estos se les preguntó de manera individual si estaba bien hacer esta actividad y una estudiante dijo: *sí, no es muy cómodo, pero creo que me saca mucho de mi zona de confort y me puede ayudar*”.

9.1.3.2. Motivación

La motivación es el factor más importante que se ha de tener en cuenta, sobre todo porque los estudiantes están en su primer año de grado, son principiantes y es fundamental que la asignatura y la lengua los atraiga desde el principio. El carácter innovador y dinámico de las actividades les ha motivado mucho, pero también ha propiciado un ambiente positivo y seguro en el aula. Se han acostumbrado fácilmente a las metodologías utilizadas, incluso los más tímidos. Han participado activamente, han respetado las instrucciones, incluso algunos han trabajado extra. Se piensa que lo más motivador ha sido la relación que se ha establecido con el docente, el ambiente de seguridad creado y la interacción oral.

“Otra estudiante dijo que durante la primera semana de curso estaba muy molesta por estar en la clase de español porque no ella había elegido estudiarlo, sino sus padres, pero que ahora le gustaba muchísimo. Esto se observaba en el lenguaje no verbal también. Creo que las actividades y el ambiente en la clase la hacen sentir esto. Es una chica bastante tímida, sin embargo, lo reconoció enfrente de la clase.”

“Una estudiante estaba enferma, pero dijo que había venido porque no quería perderse una clase tan interesante.”

“Una estudiante quiso participar dos veces (la misma estudiante que en general es más tímida, menos participativa).”

“A mí desde siempre me ha gustado el español y no pensaba que podría estar aún más motivada. Esto es gracias a usted (estudiante). Otra estudiante mencionó: *Fue perfecto, profesora, no quiero que se acabe*. Otra estudiante: *Es usted una inspiración, nos ha tratado como adultos y esto me ha encantado. Me gustaron los PowerPoints. y las actividades.*”

Por otra parte, es verdad que el contenido denso del programa y la rapidez en el transcurso de los temas les desmotiva en cierto grado, por lo que algunos no han trabajado mucho fuera del aula. Hay otros casos de desmotivación que hace que algunos falten a clase y no hagan las tareas establecidas. El nivel de dificultad de ciertos temas ha sido alto (por ejemplo, el tema

de los verbos “ser y estar”), por lo que se ha tenido que insistir mucho en las explicaciones. Otro aspecto desmotivador ha sido el horario de clases, en general las clases de español se desarrollaron por la tarde y los estudiantes tenían clases desde la mañana. Esto hace que algunos estén menos participativos, a veces dormidos en clase. Asimismo, por este motivo no se han realizado ciertas actividades o no se ha respetado la temporalización de las actividades.

“Existe una sensación de que se estudia mucho contenido y que el ritmo es bastante rápido. Lo percibo yo como docente, pero lo perciben ellos también. En clase se muestran muy motivados, pero a la hora de hacer algo en casa o simplemente estudiar para el próximo curso, no lo hacen muchos.”

“Parece que el horario de clase no les viene muy bien. Siempre dicen que están muy cansados. Hacen un gran esfuerzo en concentrarse a veces. El jueves tienen clases conmigo de las 16h a las 20h y algunos tienen otras clases desde la mañana”

9.1.3.3. Percepción sobre el aprendizaje

Se puntualiza que es necesario usar la L1 de los estudiantes, siempre y cuando lo necesiten, ya que suelen hacer preguntas en rumano y tener curiosidades sobre aspectos culturales, sobre todo. Asimismo, el estudiantado afirma memorizar mejor el vocabulario o ciertas reglas gramaticales si las relaciona con el rumano. Se evidencia también que en su experiencia de aprendizaje está muy acostumbrado a tomar apuntes, a escribir todo en el cuaderno y a preguntar por cada palabra desconocida. Por otra parte, aprende mejor y con más interés a través de actividades orales, que suponen interacción o investigación.

“Una cosa que he observado hasta ahora es que aprovechan mucho las actividades orales, se implican más que en otro tipo de actividad. Probablemente tiene que ver con sus objetivos, sin embargo, no deja de sorprenderme”

“Una observación es que los que tienen una clase más de expresión oral hablan mejor que los que no lo tienen (el caso de los estudiantes de matemáticas). Parece que clase más a la semana sí que ayuda mucho”

“Se observa que memorizan mejor si relacionan las palabras y las reglas con el rumano.”

“Siempre y cuando hay algo que implique cooperación, dinamismo, uso del teléfono y un poco de misterio, les despierta la atención, les pone más activos y curiosos.”

9.1.3.4. Competencias específicas

En cuanto a los contenidos relacionados con el español, además de ser muchos y variados, existen algunos que causan ciertas dificultades: la concordancia, los verbos irregulares, el contraste entre *ser* y *estar* o los diferentes tipos de pronombres. Es verdad que les encantan más los contenidos culturales y, sobre todo, los temas de la comida y los viajes. En cuanto al nivel de lengua, al final del semestre se puede afirmar que la mayoría ha alcanzado el nivel A2. Se destaca también que hablan mejor de lo que escriben, puesto que en la destreza oral se ha insistido más. Valoran mucho la autoevaluación y las estrategias para aprender diferentes contenidos.

“Mi propósito fue que ellos usaran más el pretérito perfecto en un contexto significativo y lo logré. El pretérito perfecto sí que funciona bien con ellos, lo han aprendido muy bien.”

“En la actividad de comprensión lectora (DELE A1) resolvieron las preguntas muy rápido y bastante correcto. Parece que ya entienden fácilmente textos de este nivel, habrá que subir el nivel.”

9.1.3.5. Competencias transversales

Las metodologías activas han trabajado mucho la cooperación, por lo que se ha valorado positivamente la integración grupal, las estrategias para formar los grupos y la organización en la resolución de las tareas. Se observa también el desarrollo del liderazgo en el caso de algunos. En general se ajustan a la temporalización, por lo que se señala la gestión del tiempo. Asimismo, han desarrollado la comunicación efectiva, puesto que han tenido que expresar sus ideas de manera individual, en pareja y en grupos. Se han trabajado la creatividad, la empatía y la competencia emocional, pero también la digital, ya que los estudiantes han aprendido a usar diferentes herramientas digitales. Se apunta también el fomento de la reflexión y de estrategias de aprendizaje.

“los estudiantes se pusieron muy entusiasmados al enterarse de que iban a trabajar en grupos. Todos trabajan en silencio, muy concentrados y enfocados en la tarea. Algunos se ríen, en general se sienten bastante bien. Al iniciar la actividad algunos se presentan ya que no se conocen muy bien. Se observa que al final de la clase siguen manteniendo el contacto, se salen juntos del aula.”

“Se observó que se dividieron muy bien los papeles en el grupo porque cada estudiante estaba involucrado en la tarea: uno estaba con el teléfono en la mano, los demás aportaban ideas, realmente todos participaron.”

“Realmente trabajaron en equipo, es una cosa para subrayar. Los que tienen un nivel un poco más avanzado en general traducen las instrucciones de las actividades.”

“Interaccionan entre ellos bastante bien, pero sí que se nota que solamente algunos tienen cualidades de líder.”

“Hubo un debate en clase en rumano, claro, sobre cómo era mejor aprender los verbos irregulares. Los estudiantes compararon su experiencia de aprendizaje con los verbos en inglés o en francés. Me gusta mucho que compartan estrategias entre ellos, que reflexionen sobre su aprendizaje.”

“Algunos quisieron presentar enfrente de la clase diciendo que se querían acostumbrar a hablar en público, los demás presentaron directamente a las personas a las que les habían hecho la oferta.”

“Me gustó mucho que los estudiantes de matemáticas de tercer año de grado y que ya trabajaban ayudaran con consejos e informaciones sobre la realización del CV.”

9.1.3.6. Rendimiento

En relación con el rendimiento, se indica que el alumnado llega al final del semestre a un nivel A2. Hay estudiantes muy implicados y participativos, otros que no participan tanto, pero que, sin embargo, tienen muy buen nivel de lengua. Por otra parte, el examen oral que se les hace al final revela que las actividades propuestas les han ayudado a tener confianza en ellos mismos, a no tener miedo a equivocarse y a expresarse muy bien oralmente.

“Estoy muy sorprendida con el rendimiento de los que se presentaron en el examen oral. Observé que tenían mucha confianza al hablar, habían aprendido mucho vocabulario por todos los detalles que me ofrecían y hablaban muchos, a algunos ni los podía parar. Es posible que la nota sea un factor motivacional para ellos, pero, de todas formas, estuvo muy bien. Hace mucho que no veo estudiantes con tanta confianza en un examen”

9.1.3.7. Rol del docente

Como docente se ha tenido que ofrecer mucha atención a las necesidades y dificultades del alumnado, puesto que muchas veces ha sido necesario ofrecer múltiples explicaciones para asegurar el entendimiento. Igualmente, ha sido muy útil y enriquecedor reflexionar sobre diferentes estrategias de enseñanza que se adapten al alumnado, ofrecer siempre retroalimentación, apoyo, ánimo y guía. La actitud ha sido muy importante: siempre positiva, empática, orientada hacia el estudiante. Se valora muy positivamente la cercanía creada con los estudiantes para asegurar un ambiente positivo y seguro. Se considera que el trato como

adultos y el darles el protagonismo, el hecho de preguntarles y ofrecerles cierta libertad también ha ayudado mucho.

“Al ver que tenían dificultades con algunos verbos, esto lo vi también en la actividad anterior, decidí insistir un poco más en este aspecto. Observo que no les gusta tanto este tema, sin embargo, dos estudiantes agradecieron por explicarles una vez más. Es importante observar su nivel, sus dificultades y ofrecerles ayuda cuando lo necesiten.”

“Intenté ir a cada uno para darle una retroalimentación y parece que les ayudó y les gustó mucho.”

“Puedo decir que la afectividad es muy importante, es esencial cuidarla, sobre todo en estos periodos: preguntarles cómo están, qué dificultades tienen, dónde necesitan ayuda, cómo les gustaría trabajar, etc. Creo que les ayuda mucho ver que tienen a alguien quien los apoya. Su estado de ánimo al final fue diferente comparado con el inicio del curso”

9.1.3.8. Relación docente-estudiantes

El ambiente ha sido muy positivo y agradable, ya que la relación con el alumnado ha sido muy cercana. Esto se ha observado también en la participación en clase, ha habido un porcentaje menor de ausentismo.

“Observé que realmente habíamos construido una buena relación si ellos podían reírse con confianza, sin tener miedo de que me iba a molestar.”

“Igualmente, al mostrar mucho interés por ellos, veo que están aún más motivados y encantados con el curso.”

“Parece que también cuando se enseña un contenido gramatical más complicado y menos deseado, el ambiente puede ser una muy bueno, más confiable, esto gracias a la relación que se ha formado en el grupo, a la confianza que existe y claro, a las actividades más lúdicas y dinámicas.”

Más observaciones y conclusiones extraídas del diario de clase están resumidas en la Tabla 99.

Tabla 99. Observaciones y conclusiones del diario de clase

Las actividades que más gustan a los estudiantes son: juegos, actividades gamificadas, actividades digitales.
La metodología más apreciada: la gamificación (se observan: cambio de ambiente, buena organización, rapidez en resolver las tareas, alto interés, relajación, cooperación, uso de teléfono, misterio, curiosidad, movimiento).

El cuestionario de análisis de necesidades-una herramienta útil e imprescindible en el aula.
El aprendizaje cooperativo es muy útil, sobre todo, en los grupos que no se conocen entre ellos. Existe más implicación en las actividades grupales que en las individuales.
La tecnología cambia el ambiente en el aula y el estado de ánimo de los estudiantes (más felices e implicados en las tareas).
Padlet es una de las herramientas favoritas del alumnado gracias a la interfaz similar a las redes sociales.
Con los más tímidos es importante no obligarles a que hagan cierta actividad y proponerles alternativas.
Las actividades significativas son muy importantes y de mucho interés para el alumnado (por ejemplo, la actividad de buscar piso, el proyecto sobre los viajes)- participan mucho en estas actividades, aunque muchas veces lo hacen en rumano. Asimismo, la actividad sobre Erasmus (hacer un CV) ha sido entre las más útiles, según ellos.
Es importante también usar el anonimato cuando se trata de hacer lluvia de ideas o expresar opiniones o algo más personal.
Funcionan muy bien las actividades que tienen una base afectiva: les encanta escuchar cosas positivas sobre ellos mismos, sobre todo a los que tienen problemas de autoestima.
El <i>flipped classroom</i> funciona muy bien para trabajar temas culturales.
Las actividades que implican reflexión e investigación suelen tener mucho éxito (estado de <i>flow</i>).
El método gramatical funciona para enseñar y aprender aspectos difíciles como los verbos irregulares, los tipos de pronombre y otros más.
Muchas veces da buenos resultados dejar a ellos formar los grupos. Se observa que no siempre eligen trabajar con los mismos compañeros, lo que significa que se apoyan en estrategias.
Es muy importante ofrecerles alguna recompensa (por ejemplo, puntos extra).
Necesitan mucho la afectividad: dejarles claro que el docente está allí para ellos, escucharles, dedicarles tiempo para trabajar sus dificultades. Esto facilita más apertura por su parte.
Los resultados de los proyectos son muy bonitos: creatividad, implicación, mucho entusiasmo en participar y presentar, les gusta mucha hablar entre ellos y expresar su opinión. Se percibe un ambiente agradable y falta de miedo al equivocarse.
<i>Canva</i> e <i>Izi Travel</i> son dos herramientas muy útiles en su día a día.
Las redes sociales no funcionan para cualquier tarea, puesto que para algunos estudiantes el tema de la privacidad de los datos es fundamental.

Después de examinar tanto los resultados provenientes de los cuestionarios como las observaciones y conclusiones del diario de clase, conviene esbozar y extraer las principales conclusiones y los resultados destacables. Estas se presentan en la Figura 16:

Figura 16. Las principales conclusiones de la implementación de la guía de buenas prácticas



En resumidas palabras, se piensa que las MA son una estrategia muy importante, eficaz e innovadora en el aula de ELE de los rumanos, puesto que no solamente se trabajan las

competencias específicas, sino también las transversales y los ODS. Además, pueden incentivar mucho la motivación, la curiosidad y la implicación del alumnado. Las conclusiones surgidas de este análisis corroboran con diferentes estudios que se realizaron sobre las MA y que, además, se consideran útiles e innovadoras en el campo.

Para ejemplificar, la tesis doctoral de Edo (2021) también subraya resultados positivos en cuanto al fomento de competencias específicas en el ámbito de la historia de la educación gracias a la gamificación. Asimismo, en un artículo publicado sobre el uso de esta metodología en el contexto universitario rumano (Stîngă, 2022) se evidencian mejoras en el aprendizaje del español gracias a actividades tipo *escape-room* o *breakout edu*. Peralta y Guamán (2020) tienen un estudio sobre las MA para la enseñanza-aprendizaje de estudios sociales y enuncian también valores como la participación activa, la cooperación, la reflexión crítica, el fomento de la creatividad y el contexto significativo. Además, hablan del lugar protagónico que se le da al aprendiz. Entre las metodologías aplicadas se encuentran el ABP, el aula invertida, el ApS o los juegos de rol.

Después de observar en los mismos estudiantes el desarrollo del pensamiento práctico y del diseño de proyecto, se está de acuerdo con Paños (2017) quien afirma que las metodologías unidireccionales, que no se centran exclusivamente en el aprendiz, no lo pueden preparar para la sociedad actual. Es verdad también que las metodologías que suponen más participación y autonomía por parte del estudiante son las que mayor efectividad tienen en el desarrollo de las competencias transversales y se ha visto mucho en el aprendizaje por proyectos. Robledo *et al.* (2015) enfatizan en el “poder” del ABP para desarrollar las diferentes competencias que necesitan los estudiantes universitarios como, por ejemplo, el trabajo en equipo, el liderazgo o diferentes competencias lingüísticas. Los autores subrayan la importancia de que se fomenten las prácticas profesionales futuras.

La metodología más valorada por el alumnado rumano es, sin duda, la gamificación. En un artículo ya referido (Stîngă, 2022), los encuestados muestran su alto grado de preferencia por este tipo de actividad y reconocen ventajas como el desarrollo de la creatividad, aprendizaje efectivo, diversión, bienestar, relajación, atención, comunicación, motivación.

Otro de los resultados obtenidos se relaciona con el trabajo en grupo y la interacción: los estudiantes han trabajado mejor en grupo y les han gustado más las actividades dinámicas y orales, que suponían investigar algo. En este sentido, Granados, Vargas y Vargas (2019) indican en un estudio los beneficios del aprendizaje grupal y se refieren sobre todo a la contribución y a la responsabilidad de cada integrante del grupo en el resultado final. Además, mencionan valores como la solidaridad y la originalidad.

En lo que se refiere al rendimiento del estudiantado y a su actitud, se enuncia que no siempre han sido muy positivos, sobre todo al principio del semestre. En este sentido, se comparte la idea de Muntaner, Pinaya y Mut (2020) en cuanto al cambio de paradigma. Pasar de un paradigma tradicional como es el que caracteriza el sistema rumano a uno basado en la construcción del conocimiento implica un gran cambio en la cultura del centro y sobre todo a nivel didáctico y metodológico. Por este motivo, los resultados académicos tardan en mejorar y la reticencia está bastante presente. Asimismo, después de ver el cambio de actitud del alumnado hacia la calificación, se está de acuerdo con los autores con que no deberían utilizarse solamente las calificaciones como productos del éxito académico, sino que estaría bien abordar un enfoque competencial en la evaluación.

Con respecto al docente, anteriormente se señalaba que a través de las metodologías actuales se facilitan la reflexión y el desarrollo de estrategias y técnicas de enseñanza. Asunción (2019) también aporta información en este sentido y menciona el fomento de la labor creativa e innovadora. De esta manera, el docente se inicia en el proceso de empoderamiento, que le permite planificar, organizar, dirigir y controlar acciones según los objetivos establecidos. Muy notable es lo que subrayan Granados, Vargas y Vargas (2019), que el docente también se pone creativo y se reinventa, de esta manera transformando el aula.

En otros términos, si en la investigación realizada en secundaria superior y universidad se ha querido averiguar las metodologías usadas y la relación de estas con las necesidades y dificultades del estudiantado y profesorado rumano, en esta segunda se ha aspirado a conocer la perspectiva y las creencias de un grupo de estudiantes sobre su experiencia con las MA. Se han esbozado los beneficios y los inconvenientes de estas metodologías en un sistema muy tradicional como al que están acostumbrados. En relación con lo expuesto, se puede afirmar que las MA suponen un desarrollo integral de alumnado, por lo que se recomienda su uso en el aula. A pesar de que el método expositivo sea más utilizado en la universidad por razones evidentes, se aconseja combinarlo con las MA (Peralta y Guamán, 2020).

9.2. Resultados del cuestionario de *feedback* de la propuesta formativa

Los resultados obtenidos tras la investigación en el contexto educativo rumano y tras la implementación de la guía de buenas prácticas han sido de gran ayuda para dar un paso más en la propuesta de mejora: pensar en una formación para el profesorado rumano que tenga como propósito su actualización en lo que se refiere la enseñanza-aprendizaje de ELE. Como se ha visto, la pandemia ha obligado al profesorado a introducir la tecnología en el aula y a darse

cuenta de que es necesario utilizarla y formarse para ello. A este respecto, se ha pensado en el proyecto formativo *Influente en E/LE*. Para justificar la propuesta, se han considerado varios factores determinantes en su utilidad: el contexto educativo y las necesidades y dificultades de los dos actores, tal y como aconsejan Andreu y Labrador (2011). En otras palabras, el proyecto formativo responde a las siguientes necesidades detectadas (Tabla 100):

Tabla 100. Justificación de la propuesta formativa ante la problemática detectada

Problemas y necesidades detectadas	Soluciones propuestas
Falta de conocimiento/uso de las tendencias pedagógicas actuales en el aula de ELE	Participación del profesorado en encuentros en línea para la formación en ELE basados en entrevistas de carácter breve y práctico sobre diferentes temáticas de interés: metodologías, educación emocional, tecnología, creación de materiales, etc.
Falta de formación del profesorado en el campo de ELE	
Desconocimiento de recursos y materiales relativos a ELE	

En cuanto al alcance del proyecto *Influente en E/LE*, este fue un éxito porque despertó un gran interés en docentes de todo el mundo, no solamente de Rumanía⁹. Para el I Encuentro se crearon más de 200 cuentas en la página web y los asistentes procedían de diferentes países que se enuncian a continuación, según el criterio de frecuencia: Rumanía, Estados Unidos, España, Francia, México, Alemania, Inglaterra, Grecia, Colombia, Irlanda, Portugal, Brasil, Suiza, Costa Rica, Rusia, Kazajistán, Italia, Turquía, Serbia, Bélgica, Uruguay, Croacia, Irán, Argentina, Holanda. Para el II Encuentro el número de cuentas excedió los 300. Los países de procedencia fueron casi los mismos, con la mención que aumentó el número de asistentes de Rumanía, Alemania, Irlanda, Inglaterra y Suecia. Esto se debe también a los centros de procedencia de los entrevistados.

Se apunta que los asistentes inscritos tenían libertad en elegir las entrevistas que querían ver. Por este motivo, algunos vieron todas las entrevistas y otros escogieron a los que más les despertaba el interés. Obviamente, para recibir el certificado de asistencia se tenía que ver más del 70% de las entrevistas. Sin duda, las entrevistas más vistas fueron las de los docentes de mayor prestigio, que además cuentan con una gran comunidad en las redes sociales: Daniel Cassany, Susana Pastor Cesteros, Antoni Nomdedeu-Rull o María Méndez Santos, pero igual todas las demás despertaron interés al tener en cuenta el número de visitas y los comentarios que se dejaron para cada entrevista.

⁹ La transcripción de las entrevistas se ha eliminado de los anexos puesto que próximamente se publicará un libro que las incluye.

Al final de los eventos, a los asistentes se les distribuyó un cuestionario de *feedback* que contenía tres preguntas de respuesta abierta:

- Aspectos positivos de las entrevistas
- Aspectos a mejorar
- ¿Qué estrategias ha aprendido y podrá aplicar en clase?

Un aspecto fundamental para mencionar es que solamente los que quisieron obtener un certificado de asistencia completaron el cuestionario. Algunos de los asistentes prefirieron dejar sus comentarios de *feedback* directamente en la página web en una sección determinada, por correo o por privado en las redes sociales. Por ello, se hace un análisis de la retroalimentación recibida, pero al tener en cuenta la diferencia entre los dos eventos, este se presenta por separado.

Para el I Encuentro se obtuvieron 62 respuestas y todas tenían marcada la opción para obtener el certificado. Al recopilar todas las respuestas, a continuación, se apuntan los aspectos positivos y los mejorables subrayados según el criterio de la frecuencia:

Tabla 101. Retroalimentación sobre el I Encuentro con Influentes en E/LE

Aspectos positivos	Aspectos mejorables/sugerencias
Selección y variedad de los docentes entrevistados (docentes muy conocidos en el mundo de ELE procedentes de diferentes ámbitos: ámbito académico, escuelas de idiomas, autores de manuales/materiales de ELE)	Más tiempo para visualizar las entrevistas
Formato novedoso, flexible y a base de entrevistas breves y entretenidas	Posibilidad de volver a ver las entrevistas
Temática actual y de mucho interés	Espacio para plantear preguntas a los entrevistados
Enfoque cercano con los entrevistados	Preguntas más específicas y personalizadas a los entrevistados
Claridad en las preguntas y respuestas	Hacer un evento híbrido
Carácter concreto y práctico de las entrevistas	Más publicidad en redes sociales
Energía de los docentes	Posibilitar el acceso permanente a los inscritos
Buena organización	Entrevistar a docentes rumanos también
Invitación a la reflexión	Hacer una presentación previa de los entrevistados
Diversidad cultural	Llevar a cabo entrevistas tipo mesa redonda, debate
Carácter espontáneo e informal	

En la pregunta sobre las estrategias que habían aprendido de las entrevistas, se recopilan las siguientes respuestas:

- *Motivar al estudiantado*: dar opciones para hacer las cosas; no forzarles a que hablen, dejar que participen de forma voluntaria; trabajar la autoestima; no enseñar solo lengua;

tomar en cuenta el contexto (lo que sabe el alumnado, para qué necesita aprender español, qué tipo de expresión o destreza trabajar en función de lo que les interesa); usar el humor en clase; usar la técnica del “dibujo identitario” mediante la cual el estudiante puede reconocer qué parte de él conecta con su idioma natal y qué parte de él conecta con la cultura y lengua que está aprendiendo; ponerles tareas en las que se sientan retados a llevarlas a cabo; introducirles en un estado de *flow*; darles más libertad para que intervengan en la elección de actividades.

- *Cuidar la afectividad y conectar con el alumnado*: conectar con la lengua y la cultura del estudiante; lidiar con el estrés y dejar los problemas fuera del salón y entrar siempre con una actitud positiva.
- *Estrategias de presentación del alumnado para los primeros días de clase, técnicas para romper el hielo y para conocer sus necesidades*: dinámica “rompehielos” en la que los estudiantes se presentan de una forma totalmente diferente, creando un contexto específico; dibujar al docente ideal; hacer una lista de los intereses del alumnado y utilizarla para la planificación de actividades, que los estudiantes escriban una carta al docente en el primer día de clase.
- *Tratamiento del error*: tratarlo como algo positivo y parte del proceso de aprendizaje para que los estudiantes no se sientan reprimidos a expresarse por miedo a equivocarse.
- *El trabajo con grupos numerosos*: usar el aprendizaje cooperativo basado en proyectos o problemas; separar en grupos mixtos, con personas avanzadas y principiantes; enseñanza diferenciada; la técnica del *puzzle* (dividir en grupos de cuatro y que cada uno tenga un papel de experto); las fichas domino (que cada uno escriba algo en un papel y luego lo dé a los demás compañeros para que lo completen).
- *Estrategias para trabajar las destrezas lingüísticas, la gramática y el vocabulario de una manera más dinámica*: usar la tecnología, las redes sociales (Instagram), las conferencias; usar ArText para la redacción de textos de ámbitos especializados; usar ilustraciones, discusiones guiadas, mapas conceptuales, la metodología *flipped classroom*; usar como recurso una pelota o una bola de hilo.

Es verdad que fueron bastantes los que mencionaron haber sabido la mayoría de las estrategias, pero que las entrevistas les había servido mucho para reflexionar y para demostrarles que estaban por el buen camino. Algunos subrayaron incluso que iban a comprar algunos libros publicados por el profesorado entrevistado.

A fin de acentuar el impacto del proyecto, se evidencian algunos comentarios recibidos que se exponen de manera literal:

“Para mí ha sido muy útil y satisfactorio verme reflejado en las aportaciones de los entrevistados, sentirme identificado, comprendido y motivado. Diría que este encuentro me ha confirmado que avanzo por el buen camino y que mis dudas e inquietudes son lógicas y tienen una evolución natural por las que otros docentes han pasado antes.”

“Se nos dio la oportunidad de aprender de la experiencia y el conocimiento de otros profesores. Siempre es bueno intercambiar opiniones y hablar sobre métodos y estrategias pedagógicas. Además, es bueno saber que otros profesores encuentren problemas parecidos con los nuestros en la clase. Su punto de vista puede darnos una solución, ayudándonos a llegar a modos de enseñanza no solo eficaces sino innovadores también.”

“Creo que la mejor parte es que han sido conversaciones prácticamente espontáneas e informales y en mi opinión, al no darle una gran formalidad, se aprende mucho más, ya que se trata de una charla entre colegas de profesión.”

“La frescura y relajación. 30-40 minutos de ELE desenfadado y muy personal. Eran charlas en las que solo faltaba el café o té :-). Me ha parecido una idea y formato muy original. Felicidades. Espero que sigáis con lo que habéis empezado”

“Para mí fue un evento demasiado fructífero, en donde profesionales en el campo de la enseñanza nos cuentan como se desenvuelven en sus clases, me gustó mucho que se sentía más que unas entrevistas eran charlas, eso hizo que se sintiera muy ameno ver cada entrevista. Soy una profe nueva aun no tengo experiencia dando clases de ELE pero con todo lo que compartieron los docentes sentí que puedo entrar con mejores bases a mi primera aventura como maestra.”

“El formato de entrevista ha hecho que la información llegue de manera más amena, espontánea y efectiva, a través de la experiencia y profesionalismo de los entrevistados. Lo que ha permitido también conocer sobre material, libros, manuales de enseñanza ELE de sus propios autores, casi desconocidos pero bastante útiles en contextos cotidianos del estudiantado. Finalmente, la exposición de la actualidad en enseñanza y aprendizaje en ELE, ha sido un gran aporte para la innovación en estrategias que permitan al estudiante continuar mejorando su aprendizaje. Gracias por tomar en cuenta nuestras opiniones.”

Para el II Encuentro se obtuvieron 53 respuestas y todas tenían marcada la opción para obtener el certificado. Esta vez se dejaron muchos más comentarios en la página web y se recibieron muchos mensajes por medio del correo electrónico. Se apunta que para la organización del segundo evento se consideraron algunas ideas sugeridas por los asistentes: se amplió el tiempo para ver las entrevistas por una semana más, se ofreció acceso a las entrevistas del I Encuentro, se añadió sección de comentarios para cada entrevista, se intentó hacer

preguntas más adaptadas al campo de investigación del docente entrevistado, se invitó a una docente rumana, se añadió la biografía de cada entrevistado en la sección de su entrevista.

Las respuestas del cuestionario de *feedback* del II Encuentro se presentan a continuación según el criterio de la frecuencia:

Tabla 102. Retroalimentación sobre el I Encuentro con Influentes en E/LE

Aspectos positivos	Aspectos mejorables/sugerencias
Ideas, estrategias, herramientas relevantes, útiles y variadas para la clase	Invitar a docentes de ELE de Latinoamérica
Temas innovadores	Ampliar más el tiempo para ver las entrevistas
Formato del evento: tipo podcast, virtual, entrevistas de duración óptima, horario flexible	Publicar la parte escrita de las entrevistas: un libro o un documento
Buena calidad del sonido/vídeo	Ideas para abordar otro contenido: crear materiales, usar ciertas herramientas digitales
Variedad de docentes invitados	Invitar a estudiantes: plantear el tema de profesores noveles desde la voz de los estudiantes
Claridad en la exposición	Hacer una charla en directo con los entrevistados al final del evento
Vínculo entre la experiencia y la teoría	Invitar a docentes de enseñanza no universitaria
Invitación a la reflexión	
Preparación previa de la entrevista por parte de las entrevistadoras: conocimiento sobre el campo de investigación de los entrevistados, adaptación de las preguntas a ello	

Entre las ideas y estrategias aprendidas destacan las siguientes:

- Eliminar el miedo hacia el error, mirar desde la perspectiva del alumnado, ser empático, crear siempre un ambiente positivo, ofrecer atención a la diversidad, aceptar que el estudiante no puede aprenderse todo
- Usar herramientas como *Google Translate*, *Google Sites* y *ChatGPT* para la creación de actividades
- Emplear la IA en el aula aprovechando las limitaciones que tiene, enseñar al alumnado a usarla de manera eficaz
- Cuidar el estado emocional del profesorado y alumnado
- No dejarse llevar por la rutina, seguir formándose, tener curiosidad por aprender más ideas y estrategias para la clase, priorizar las necesidades formativas
- Fomentar más la reflexión docente: hacer notas de autoobservación, usar un diario o un portafolio docente
- Usar MA como el aprendizaje-servicio para un desarrollo integral del alumnado
- Hacer evaluación formativa y usar hojas de seguimiento

- Usar los corpus y aprovechar sus ventajas en el aula
- Fomentar la comunicación intercultural
- Enseñar el léxico con la ayuda de textos significativos
- Ser realistas como docentes, tomar conciencia del propio desarrollo profesional e incorporar las novedades pertinentes.

Algunos de los comentarios que se consideran importantes para evidenciar la utilidad y el éxito del evento son:

“Empiezo por agradecer al equipo Influyentes de E/LE por la idea y el trabajo hecho. El estrés de “no olvidarme de las entrevistas” me ha gustado y su idea de ampliar el plazo para verlas me alegró la tarde del jueves pasado, sinceramente! Me ha encantado la organización, la duración de la entrevista ha sido perfecta, el hecho de poder poner “thoughts” ha sido una buena idea. También me han gustado las ideas, los conocimientos y la experiencia propia compartida por los entrevistados, plataformas digitales que nos dan la posibilidad de enriquecer la estructura de la clase, maneras diferentes de ver las cosas.”

“Me he beneficiado de estas entrevistas y los muchos años de experiencia de los profesores me han hecho apreciar aún más que la enseñanza de ELE es una cuestión de tener en cuenta muchos factores. A continuación, me encantaría probar la estrategia aprendizaje-servicio introducida por Françoise Olmo Cazeville en mi enseñanza de español en línea. De hecho, la importancia del propósito en el aprendizaje de una lengua extranjera puede dar lugar a diferencias en los métodos de aprendizaje y, naturalmente, esto requiere que los profesores adopten estrategias de enseñanza adecuadas en el aula.”

“Me gustan las propuestas de los ponentes sobre los materiales y las actividades. También cómo hablan sobre su trabajo, con tanta ilusión y deseo de compartir todo lo que saben con los demás. Subrayan la importancia de motivación, repaso y reactivación del léxico y diferentes maneras de aprendizajes que se pueden aplicar a otras asignaturas también. Además me gusta mucho la organización, Paula y Luminita siempre son alegres y moderan muy bien las entrevistas. Muchas gracias por organizarlo así, en línea, para que todos podamos seguir y gracias por invitar a los ponentes tan diversos e interesantes.”

“La verdad, es que, para mí, que asistí al I Encuentro y a este II Encuentro todo me resulta muy bien organizado, muy bien elegidos los temas y los ponentes. Os animo a continuar así y espero poder asistir al III Encuentro en 2024. Muchas gracias por todo.”

“Me ha gustado mucho este formato de "Encuentro" porque permite al profesorado que no está cerca de la ciudad desde donde se organiza ese encuentro seguir formándose, y teniendo en cuenta que nos hemos metido de lleno en este mundo "en línea", es una forma perfecta para conocer otras experiencias y mejorar en las propias. Me gustaría, no obstante, que en otras ocasiones pudiera darse otro tipo de contenido, más enfocado en la creación de materiales, aprender a usar algunas herramientas digitales...”

Para terminar, con estas últimas anotaciones culmina la presentación del alcance de la propuesta formativa. Esta resulta acorde a la intención inicial de ofrecer una ayuda práctica al profesorado rumano en su proceso de innovación metodológica puesto que nace de sus propias necesidades y se adapta a su contexto educativo. Además, representa la ocasión óptima para fomentar el diálogo entre docentes y establecer una red de colaboración.

10. Conclusiones

En esta última parte, la tesis abarca las conclusiones resultantes de la investigación llevada a cabo y de los resultados obtenidos. Con la finalidad de mantener la coherencia y la sistematización en la exposición de la información, las ideas concluyentes aparecen recogidas en cuatro subcapítulos diferentes. El primero proporciona las conclusiones con respecto a las preguntas de investigación, el segundo deja espacio a la valoración del cumplimiento de los objetivos planteados y a las publicaciones de la presente investigación. Los dos últimos se centran en exponer, por una parte, las limitaciones del estudio y, por otra, las futuras líneas de investigación.

La voluntad de querer contribuir a mejorar las condiciones que se dan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua nos hizo emprender el camino de esta investigación. En los fundamentos teóricos quedó patente que el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2/LE es muy complejo. Se evidenciaron una serie de factores contextuales, individuales o socioculturales que influyen en él. Tanto el docente como el discente son los actores principales de este proceso y sus limitaciones están relacionadas con el contexto geográfico, el entorno en el que viven, sus peculiaridades individuales, así como sus creencias y percepciones. Por ello, nuestra decisión de aproximarnos al aula de ELE en Rumanía viene respaldada de la convicción de que existe un vínculo entre la cultura, el contexto educativo y el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua, en este caso del español. Investigar el contexto educativo en el que se encuentra un país es imprescindible para llegar a un diagnóstico exacto y adecuado de las necesidades y dificultades del profesorado y de su alumnado, así como para ofrecer respuestas útiles y pertinentes, ajustadas al contexto sociocultural.

En relación con lo antes expuesto, hemos optado por la investigación en el aula. Pues constituye una forma conveniente y eficiente de poner de relieve el proceso de enseñanza-aprendizaje de la actividad docente rumana, así como de reflexionar sobre ello y de proponer soluciones alternativas. Esta necesidad se hizo patente ante el escenario postpandémico y respecto a los actuales requisitos de la sociedad y a la digitalización emergente, como lo muestran las múltiples iniciativas de los organismos educativos (*Educación y Formación 2020 ET 2010* del Consejo de Europa) y el marco europeo para la competencia digital de los educadores (*DigCompEdu*).

Para ello, se lleva a cabo un análisis de las necesidades del profesorado y del alumnado rumano de ELE que pone de manifiesto factores determinantes del acto docente y de esta manera, identifica y plantea respuestas a las deficiencias detectadas. Para conseguirlo, se dan

varios pasos, desde una exhaustiva búsqueda de la literatura al respecto hasta la elaboración e implementación de las propuestas de mejora. Así pues, los contenidos se agrupan en cuatro partes.

La primera parte se centra en los fundamentos teóricos relacionados con la temática de la investigación. Primero se lleva a cabo un recorrido por los principales modelos teóricos de adquisición, como el modelo del monitor de Krashen (1983), tan criticado a lo largo del tiempo y cuyas repercusiones de sienten todavía. Se destacan también estudios de análisis de datos, como el análisis contrastivo, el análisis de errores y la interlengua para explicar que los errores suelen tener muchas causas y que, desde la perspectiva actual, estos son vistos como algo positivo en el aprendizaje. Después se deja paso a los dos actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente y el aprendiz. Se evidencian sus roles, competencias clave y variables individuales. En ambos casos se insiste, sobre todo, en la importancia de la competencia digital y emocional, así como en la incidencia del factor afectivo en el acto educativo. Luego, se indaga en la evolución histórica de los métodos y enfoques de enseñanza utilizados a lo largo del tiempo, desde el método tradicional/gramatical, pasando por el enfoque por tareas, hasta las tendencias actuales como la gamificación, el aprendizaje por proyectos o la realidad virtual. Tras examinar sus características y presentar los diferentes beneficios que aportan a la enseñanza-aprendizaje, se hace hincapié en las recomendaciones actuales de seguir un método más bien ecléctico, flexible y abierto a las tecnologías digitales. El foco en el contexto rumano se evidencia también a través de la evolución del español en el país y su estado actual. La presencia de la lengua española en casi todos los niveles educativos, el cuarto lugar que ocupa entre las LE estudiadas en el país y el gran interés y aprecio de la población hacia la cultura hispánica son los elementos principales para sostener su considerable auge en el país. Para contextualizarla, se presentan también las peculiaridades del sistema educativo rumano, los centros de enseñanza existentes, así como aspectos destacables sobre los recursos o la formación del profesorado.

La segunda parte se dedica exclusivamente a la metodología para resaltar el estudio empírico llevado a cabo y las propuestas de mejora. Se detalla el diseño de la investigación, los métodos empleados y las fases de su desarrollo. En resumidas palabras, a través de una metodología mixta de recogida de datos se identifica el perfil del profesorado y del alumnado de secundaria superior y universidad, y se determinan sus necesidades y dificultades en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE. Como método cuantitativo, se aplica un cuestionario a 60 docentes rumanos (20 docentes universitarios y 40 docentes de secundaria superior) y otro a 470 estudiantes (162 universitarios y 308 de secundaria superior), todos de

diferentes centros y ciudades del país. Los métodos cualitativos usados son la entrevista realizada con 11 docentes (6 de secundaria superior y 5 universitarios) y los grupos de discusión con un total de 47 estudiantes (31 de secundaria superior y 16 universitarios). A través de estas herramientas se obtienen datos relacionados con factores externos (género, edad, sistema educativo y centro de enseñanza), factores referentes al aula (práctica, actitudes y comportamientos) y factores afectivos (sentimientos, motivación y satisfacción). En cuanto a las propuestas de mejora, se plantean dos: una guía de buenas prácticas basada en 40 actividades con diferentes metodologías activas y una propuesta formativa innovadora en línea para el profesorado. Se presentan sus temáticas, contenidos y fases de desarrollo y se mencionan las técnicas de recogida de datos utilizadas para su valoración. La guía se lleva a la práctica en la universidad con un grupo clase de 23 estudiantes de primer año de grado de la Facultad de Letras de la Universidad Babeş-Bolyai de Cluj-Napoca. Para recopilar los datos se utilizan un cuestionario de análisis de necesidades, un cuestionario inicial y otro final repartidos antes y después de su implementación, y el diario de clase del docente-investigador. En lo que se refiere a la propuesta formativa, esta es evaluada a través de un cuestionario de *feedback*.

La tercera parte incluye los resultados de la investigación del estudio empírico y de la puesta en marcha de las propuestas de mejora. Una vez llegado a este punto, se procede a la exposición de los resultados obtenidos y se da paso a las conclusiones para dar respuesta a las preguntas de la investigación y evaluar la consecución de los objetivos. De esta manera, se construye la cuarta parte de la tesis.

10.1. Conclusiones respecto a las preguntas de investigación

Para evidenciar la contribución de la tesis, a continuación, se ofrecen las respuestas a las preguntas de investigación planteadas en la introducción.

1. ¿Existen evidencias de que la situación de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera no permite al estudiantado rumano obtener el nivel demandado en los currículos?

La investigación efectuada demuestra que, después de un ciclo de estudios, ya sea secundaria superior o universidad, el nivel más alto que el estudiantado de español puede alcanzar es de elemental-intermedio (A2/B1). Los factores incidentes suelen ser, en secundaria, el contenido denso y poco flexible del programa que obliga al profesorado a cubrirlo en corto tiempo y a enfocarse más en los aspectos gramaticales. Asimismo, la falta de recursos o el carácter desactualizado de los existentes no permite realizar actividades variadas y significativas, y aún

menos digitales. En el ámbito universitario se añade a estos factores la no adecuación de la estructura y de la organización de las asignaturas al estudiantado de nivel principiante. Asimismo, en ambos contextos, la metodología no se ajusta siempre a sus necesidades e intereses y no se enfoca bastante en la comunicación. La decisión de hacer actividades extra como ir a clases particulares con otro docente es otra muestra de que el nivel requerido es difícil de alcanzar.

2. ¿La falta de recursos y de formación son las causas que dificultan la actuación docente del profesorado rumano?

La falta de recursos y de formación se encuentran señaladas como las principales dificultades del profesorado. Les impide poner en práctica las tendencias pedagógicas actuales. La escasez de recursos en formato papel obliga al profesorado a procurárselos por cuenta propia y esto influye muchas veces en su motivación. La falta de recursos digitales o el mal funcionamiento de estos también afectan la calidad de la enseñanza y obliga al docente a realizar actividades menos interactivas y creativas. La falta de formación repercute en no usar métodos actuales, adaptados a las generaciones digitales y en no disfrutar de los beneficios de la tecnología para la creación de actividades y materiales. Se descuida el trabajo eficaz de las destrezas orales, e incluso, el desconocimiento de técnicas y estrategias afectivas o de gestión de aula crea un ambiente no adecuado para un aprendizaje óptimo.

3. ¿Son adecuadas las estrategias de enseñanza para facilitar y promover los aprendizajes?

Como se ha visto en el marco teórico, no existen estrategias buenas o malas, ya que todas pueden resultar adecuadas para unos y no adecuadas para otros. Es el caso de los estudiantes rumanos. Los resultados revelan que existen estudiantes del mismo centro de enseñanza o incluso del mismo grupo que se muestran satisfechos con las clases de ELE recibidas, motivados y participativos y otros todo lo contrario. Es verdad que aquí intervienen también otros factores, como los individuales (estilo de aprendizaje, necesidades, intereses, etc.). En sus respuestas, el estudiantado plantea una dualidad. Por un lado, confiesa tener dificultades a la hora de aprender la lengua y, por otro, valora positivamente la metodología utilizada por el profesorado. Sin embargo, en base a la literatura relacionada con estos aspectos y referida en el marco teórico de esta tesis, se llega a la conclusión de que las estrategias de enseñanza practicadas no se adaptan a las características, necesidades y dificultades de los discentes rumanos.

4. *¿Cuáles son los intereses del alumnado rumano? ¿Cómo perciben la enseñanza y el aprendizaje de ELE?*

Los resultados obtenidos resaltan que el alumnado rumano elige estudiar el español muchas veces por el aprecio por la cultura hispánica, por las telenovelas o series que están de moda o por el deseo de viajar a países hispanohablantes. De ahí que sus intereses giran más en torno a la destreza oral. Quiere utilizar la lengua para hablar, es decir, expresarse con cierta fluidez, entender a los demás y a la vez, hacerse entender. En este sentido, reclama tener conocimientos gramaticales y suficiente vocabulario, y practicar con actividades comunicativas, dinámicas y significativas. La enseñanza y el aprendizaje de ELE se perciben de manera más o menos positiva. Si se trata de métodos y de actividades en el aula, es muy habitual que aparezcan la desmotivación, el aburrimiento o el desinterés principalmente porque se insiste demasiado en contenidos gramaticales descontextualizados. No obstante, el ambiente en el aula y la relación con el docente, se valoran más positivamente. En cuanto a las dificultades que acusa tener en el aprendizaje, se hallan el miedo a hablar, la ansiedad o la frustración. En otros términos, a pesar de mostrar un nivel medio de satisfacción, existen aspectos que se valoran tanto de forma positiva como negativa.

5. *¿Qué estrategias de enseñanza son eficaces para que el alumnado rumano aprenda el español como lengua extranjera y se motive? ¿Por qué?*

El análisis de las respuestas del alumnado rumano acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española revela que las estrategias más consideradas son las que se mencionan a continuación. Una estrategia eficaz es el uso de métodos actuales que lo invite a participar activamente en su proceso de aprendizaje. La utilización de la tecnología y la práctica de la destreza oral por medio de actividades significativas e interactivas son otras estrategias que posibilitan el fomento de la motivación, al adaptarse mejor a las características de la generación actual. El aprendizaje cooperativo es otra técnica que resulta infalible cuando se tienen propósitos comunicativos y, sobre todo, cuando se trabaja con grupos numerosos. Por último, las estrategias afectivas, como ser empático, considerar sus necesidades e intereses, hacer actividades para fomentar la conexión e integración grupal resultan también muy acertadas para solucionar las posibles frustraciones causadas por las dificultades existentes. Todas estas estrategias se han tenido en cuenta en la elaboración de las actividades de la guía de buenas prácticas.

6. *¿El profesorado rumano tiene necesidad e interés en recibir formación docente acerca de las nuevas tendencias pedagógicas? ¿En caso afirmativo, cómo se podría facilitar?*

El profesorado rumano expresa gran interés, tanto en el cuestionario como en las entrevistas, en recibir formación metodológica. Acusa necesitar conocimientos sobre, por ejemplo, cómo realizar actividades digitales adecuadas para la clase de ELE, qué estrategias utilizar para enseñar de manera más eficaz el vocabulario o la destreza oral con grupos numerosos. Asimismo, muestra interés por recibir formación sobre gamificación o herramientas digitales. Sin duda, después de analizar su práctica docente y sus dificultades en el aula, se coincide con ellos en que la formación en cuanto a las metodologías actuales es la clave para solucionar gran parte de estas. La formación se les debería facilitar en línea y de manera gratuita o pagando una cuota reducida, teniendo en cuenta la situación económica, la falta de tiempo o la distancia. El formato también tendría que ser atractivo y novedoso para atraerlos y fomentar su motivación para seguir aprendiendo.

10.2. Conclusiones respecto a los objetivos y aportaciones de la investigación

Con las propuestas didácticas desarrolladas en este estudio, se ha cumplido el objetivo general planteado al inicio de este trabajo de investigación. Igualmente, se han logrado los cinco objetivos específicos. A continuación, se recogen las principales conclusiones de esta tesis respecto a dichos objetivos específicos planteados en la introducción.

El primer objetivo consiste en indagar en las metodologías de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, así como en los diferentes métodos pedagógicos activos y globalizadores utilizados actualmente. Tras una laboriosa búsqueda de la literatura de especialidad, se ha llevado a cabo un recorrido histórico por los diferentes métodos y enfoques de enseñanza-aprendizaje y se ha enfatizado en las tendencias pedagógicas actuales. Esto ha posibilitado estar al tanto de las últimas tendencias y abordar la investigación desde una óptica actual e innovadora. Los siguientes dos objetivos se inscriben en el contexto educativo rumano y con ellos se detalla la situación de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en secundaria y en la universidad y se identifican el perfil del profesorado y del alumnado, así como sus necesidades y dificultades.

En cuanto a la situación de enseñanza-aprendizaje, esta tesis aporta las siguientes reflexiones. Se evidencia del cuestionario al profesorado que en los últimos cinco años se ha percibido un incremento bastante alto en cuanto al interés por estudiar español. Asimismo, según la opinión de un 75% del total de los encuestados, en el sistema educativo rumano

predomina el método tradicional/gramatical. Los centros de enseñanza general y las universidades que no cuentan con una larga tradición se enfrentan más a la falta de recursos. El número de estudiantes en un grupo suele variar en función de diferentes factores. En secundaria superior los grupos son numerosos en los centros de enseñanza general, algunos incluso superan los 30 estudiantes. Esto no suele suceder en los centros bilingües donde se trabaja con grupos de 14-17 alumnos, y aún menos en los privados. En la universidad, suele haber más estudiantes a nivel de grado, donde el número puede llegar a 70 en las clases magistrales. Esta situación es más habitual en los grandes centros universitarios. En cuanto a los cursos de formación en ELE en el país, se asegura que estos existen, pero son escasos. En general los organiza el Instituto Cervantes de Bucarest. Los docentes de secundaria superior suelen participar más y los que no, no lo hacen principalmente por motivos económicos, por falta de tiempo o por falta de variedad. Un aspecto relevante vinculado a la formación específica en ELE es el desconocimiento del Plan Curricular del Instituto Cervantes, sobre todo en secundaria superior. En lo que se refiere al profesorado, sobresale a primera vista que la variable independiente de la edad es una constante a veces en la elección de las respuestas. Por lo general, muchos docentes con más de 40 años suelen caracterizar el sistema educativo de forma más bien positiva y emplean métodos más tradicionales. En la pregunta referente a las dificultades con las que se encuentran, se observa que conforme va aumentando la edad, van disminuyendo las dificultades.

Las respuestas del cuestionario al alumnado indican que en los centros bilingües se estudia entre tres y cinco horas de español a la semana y en la universidad el número varía en función de la carrera y del tipo de asignatura, de entre una hora y a cinco horas. Los deberes de casa se muestran como una característica de la práctica docente, ya que su frecuencia es bastante alta. Los materiales utilizados son por orden de preferencia: el manual, las fichas fotocopiadas y el internet, este último más en la universidad. Los métodos que más se emplean son el gramatical y el comunicativo, ya que se realizan más ejercicios gramaticales, actividades de comprensión lectora y expresión escrita. En la universidad, se les añade la expresión oral. Las actividades cooperativas no son una práctica habitual, de ahí que se piense que la práctica docente no se adapta tanto a las necesidades e intereses del alumnado, el nivel siendo más bien uno medio.

Los resultados coinciden con otros estudios realizados en contextos diferentes. Por ejemplo, el estudio de Saito (2006) que revela algunas características de los estudiantes japoneses, entre las cuales están el gran interés por estudiar el español gracias a la cultura española o hispanoamericana y la dificultad de expresarse de forma oral. Sin embargo, el

investigador subraya el hecho de que ellos posean un nivel muy alto de gramática que en nuestro caso es una dificultad. Por otra parte, otro estudio con discentes japoneses realizado por Astigueta (2004) subraya la orientación del aprendizaje para sacar buenas notas, igual que se percibió en el caso de los estudiantes rumanos. Respecto a la motivación por estudiar el español, los resultados concuerdan también con el estudio de Fernández y Gómez (2009) quienes encuestaron a estudiantes del Instituto Cervantes de Tokio y encontraron los mismos motivos: interés por la cultura y por viajar a España o el hecho de ser una lengua muy hablada. Sobre el mismo tema, los resultados contrastan con los de Alemany (2017), quien afirma que el estudiantado rumano elige el español por motivos laborales. El mismo autor pone de manifiesto que las notas del alumnado de secundaria superior son altas en general y este es un aspecto que definitivamente se corrobora, ya que las notas se sitúan entre ocho y diez. Srivoranart (2011) en su tesis fin de máster realizada con aprendientes tailandeses evidencia el interés de estos por las actividades dinámicas y comunicativas y el desarrollo más lento de la competencia comunicativa, principalmente en cuanto a la parte de expresión. Estos aspectos se subrayaron también en el alumnado rumano. Piza y Ávila (2018) enfatizan en la ausencia de la pronunciación en el aula de ELE, de ahí la necesidad de trabajarse más la competencia oral con actividades y materiales significativos. Este aspecto lo evidencian los mismos estudiantes rumanos al afirmar que la pronunciación suele ser uno de los aspectos importantes en el aprendizaje del español y a la vez, los menos practicados. Los estudios de Bourguignon de Araujo (2007) y de Österberg (2021) también son de interés en lo que se refiere a la formación de los docentes. Tanto en Brasil y Suecia, sus países de estudio, como en Rumanía, el profesorado ha recibido una formación más general y no específica en la enseñanza del español y esto representa una de las importantes dificultades. La investigación de Fernández Dos Santos (2019) realizada con docentes de ELE de Portugal también es relevante, puesto que identifica necesidades formativas muy similares, tales como la creación de actividades, los procedimientos de evaluación y el uso de herramientas informáticas.

Las aportaciones relativas a la identificación de las características del grupo de docentes se enumeran a continuación:

- Es mayoritariamente femenino y un 60% tiene más de 40 años.
- La mayoría cuenta con más de 15 años de experiencia.
- Proviene más de centros de enseñanza general y de las grandes universidades del país (Cluj-Napoca y Bucarest), la mayoría de carácter público.

- Trabaja en un sistema educativo caracterizado como más o menos tradicional, pero que sí necesita mejoras, sobre todo en cuanto a la metodología y los recursos, y al programa que se presenta como bastante denso.
- Tiene dificultades que están directamente relacionadas con las mejoras que necesita el sistema: falta de recursos, trabajo con grupos numerosos y desconocimiento en usar las TIC.
- Las necesidades son especialmente formativas: necesita formación en metodología, creación de actividades, uso de la tecnología, evaluación, gestión del aula.
- Cumple con la titulación mínima exigida, pero muy pocos docentes han tenido contacto con países hispanófonos. En cuanto a la formación académica, muy pocos tienen formación reglada específica en ELE. La mayoría sí tiene unos módulos psicopedagógicos que incluyen cursos de didáctica del español y práctica, pero según la oferta educacional de las principales universidades del país, estos cursos se imparten en rumano, no en español.
- Su práctica docente se caracteriza normalmente por: el uso de un método ecléctico, gramatical y comunicativo; el trabajo predominante de las destrezas receptivas en secundaria superior y de las productivas en la universidad; la enseñanza deductiva de la gramática y el uso del manual y la falta de actividades digitales.
- La mayoría presenta un nivel medio o medio-alto de satisfacción con su trabajo.
- Considera que ser un buen docente de ELE tiene que ver más con la parte lingüística y metodológica, que con la afectiva. Sus valoraciones muestran que es importante tener un buen conocimiento del español, evaluar correctamente, comunicarse de manera efectiva, tener pasión y tener capacidad de gestión del aula.

En cuanto al perfil del alumnado rumano de ELE, este tiene las siguientes características:

- Es predominantemente femenino (72,7%), con edades entre 14-20 años (secundaria superior) y 18-25+ años (universidad).
- Procede de centros de enseñanza general y bilingües (secundaria superior) y de universidades de diferentes ciudades de Rumanía.
- La mayoría tiene un nivel elemental-intermedio de español. Los que alcanzan el nivel superior son en general los que vivieron en España por cierto periodo.
- Su experiencia con el aprendizaje del español varía desde algunos meses hasta más de cinco años.

- La L1 de la mayoría es el rumano y todos afirman conocer por lo menos otra LE, que muchas veces suele ser el inglés o el francés.
- Los motivos por los que elige estudiar el español se relacionan sobre todo con el aprecio hacia la cultura hispánica: para visitar España u otros países hispanohablantes o por ser una lengua bonita y fácil de aprender. Una situación digna de resaltar es la de secundaria superior donde algunos eligen el español porque en las secciones bilingües se entra con bajas calificaciones.
- Sus principales dificultades se asocian con la gramática a la hora de producir un discurso, ya sea oral o escrito, y la falta de vocabulario, a pesar de afirmar que actualmente son los aspectos en los que más se insiste en clase.
- Entre los problemas u obstáculos que intervienen en su aprendizaje, destacan, sobre todo, el factor afectivo (ansiedad, falta de autoestima, desmotivación, miedo a la evaluación, inhibición).
- Le gusta trabajar bastante en grupos.
- Tiene un nivel medio de satisfacción con las clases de español.
- La nota suele ser un factor de motivación y en general las medias obtenidas se sitúan entre ocho y diez, sobre todo en secundaria superior.
- Es consciente de sus dificultades y afirma necesitar más actividades que trabajen cuestiones gramaticales, pero de manera más interactiva, dinámica y productiva, y también actividades orales y de pronunciación. El problema es, en cierto grado, la falta de adaptación a sus necesidades e intereses.
- Considera que ser un buen docente se relaciona más con la metodología y la afectividad, sobre todo en el ámbito universitario. En su mayoría afirma necesitar un docente que evalúe correctamente y ofrezca las explicaciones necesarias, que se adapte más a sus necesidades, que sea innovador y actualizado y se preocupe por motivar a sus estudiantes.

A partir de estos resultados, junto con los datos recogidos de las entrevistas y sesiones grupales, se concluye lo siguiente:

- El profesorado rumano desconoce las tendencias pedagógicas actuales, por lo que necesita formarse en este sentido.
- Existe la necesidad de una nueva metodología que se adapte mejor a las necesidades e intereses del alumnado y a las características de la época digital, dada la falta de variedad de las actividades y las dificultades de los aprendices.

- Se necesita un cambio en el sistema educativo principalmente en lo que se refiere a los recursos desactualizados y al carácter denso y poco flexible del programa.
- Se requiere competencia digital docente para crear y usar materiales digitales en ausencia de los existentes en formato papel.
- Es necesario motivar más al alumnado mediante actividades y prácticas que cuiden la afectividad, por lo que el profesorado debe desarrollar su competencia emocional.
- En la universidad se precisan cambios a nivel de contenidos, estructura y organización de las asignaturas, ya que los estudiantes encuentran dificultades en alcanzar el nivel requerido. También, hace falta ofrecer información más exacta sobre las salidas profesionales de cada titulación, al ser un tema desconocido por el alumnado.

Los últimos dos objetivos de la tesis son diseñar e implementar una guía de buenas prácticas basada en las tendencias pedagógicas actuales y en las necesidades detectadas, así como elaborar y lanzar una propuesta formativa docente-investigadora para que el profesorado que lo desee pueda mejorar su práctica, su formación, su manera de actuar, así como, llegado el caso, su relación con el estudiantado. Para darles cumplimiento, a continuación, se detallan las fortalezas de las dos propuestas:

- Exponen recomendaciones y orientaciones didácticas para facilitar la práctica docente.
- La guía presenta un listado de actividades digitales e innovadoras que responden a las necesidades y dificultades detectadas en el alumnado rumano. Pretenden desarrollar las destrezas lingüísticas utilizando la tecnología. Pueden ser utilizadas como material complementario para el docente.
- La propuesta formativa se inscribe dentro de las formaciones del profesorado en Rumanía y presenta un formato diferente e innovador respecto a las ya existentes.
- Aportan información actual sobre las últimas tendencias en la enseñanza de lenguas.
- Contribuyen a la formación en ELE y aumentan la oferta existente sobre propuestas didácticas activas y útiles.

En cuanto a la guía de buenas prácticas elaborada, esta contiene cuarenta actividades para el nivel A1 y A2 y sus contenidos siguen los recomendados del Plan Curricular y del Marco Común de Referencia. Asimismo, se adaptan a los deseos del docente-investigador y del alumnado del grupo clase. Están presentadas según las metodologías y herramientas empleadas: aprendizaje cooperativo y colaborativo basado en el uso de muros colaborativos, gamificación, educación emocional, aprendizaje por proyectos, *flipped classroom*, realidad virtual, uso de las redes sociales, juegos y actividades digitales. Cabe resaltar que estas se

pueden adaptar a cualquier nivel lingüístico y educativo y modificar en función de las variables individuales del alumnado. Además, la guía está abierta a la actualización y se puede ampliar con más ideas de actividades y metodologías innovadoras.

Con respecto a la propuesta formativa, esta ha de verse como una oportunidad más para aprender y seguir desarrollándose como docente y estar al día de las novedades didácticas a nivel internacional en la enseñanza de ELE. Se quiere invitar al profesorado rumano a que reflexione sobre su práctica docente, sobre su motivación hacia la enseñanza y sobre los aspectos concretos que necesita y desea mejorar.

Estamos convencidas que las dos propuestas se pueden aprovechar para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en la realidad rumana. Asimismo, sirven para dar pistas e ideas a partir de las que se pueden crear más actividades.

Entre las aportaciones, destacan también los artículos de investigación ya publicados que recogen parte de los contenidos de esta tesis y que se citan a continuación:

- Stîngă, P.A. (2022). La gamificación en un contexto universitario rumano: propuestas y reflexiones. En F. Olmo Cazevieuille, M.L. Carrió-Pastor, C. Perrián-Pascual y F. Romero Forteza (Eds.), *Estudios de Lingüística V*. (pp. 111-128). EdUPV.
- Olmo Cazevieuille, F. y Stîngă, P.A. (2022). ¿Cómo identificar los factores incidentes en el aprendizaje? Investigación aplicada al alumnado rumano de ELE. *MarcoELE*, (34). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8509710>
- Stîngă, P.A. (2021). Fortaleciendo la expresión escrita de los estudiantes universitarios rumanos a través de Padlet. *Colindancias: Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, (12), 211-230. <https://colindancias.uvt.ro/index.php/dj/article/view/319>
- Stîngă, P. A. (2020). ¡A hablar! El juego didáctico como estrategia para la expresión oral en la clase de ELE de los alumnos rumanos. *Language and Literature - European Landmarks of Identity*, (27), 320-327. https://www.upit.ro/document/155347/no_27_-_2020.pdf
- Publicación en prensa: Olmo Cazevieuille, F. y Stîngă, P.A. *Actividades en Instagram para mejorar las estrategias comunicativas escritas en ELE aplicadas al alumnado rumano*.
- Artículo en proceso de evaluación: Stîngă, P.A. *Una aproximación al perfil del profesorado rumano de ELE de secundaria superior: evidencias para el diseño de una guía de buenas prácticas*.

10.3. Limitaciones de la investigación

Las limitaciones de este trabajo de investigación se deben principalmente al contexto pandémico. Dada la pandemia, no se ha podido contactar directamente con los docentes, por lo que se ha utilizado la comunicación por medio del correo electrónico, de Facebook, LinkedIn o WhatsApp. De esta forma, no se han podido saber las causas de la decisión de no participar de los demás docentes contactados. Es posible que simplemente no hayan querido participar, pero también es muy probable que no hayan leído el correo, no hayan estado muy activos en Facebook, el contacto haya sido erróneo, etc. Por otra parte, debido a las múltiples situaciones personales o laborales, ha sido muy difícil contactar con el profesorado para realizar las entrevistas semiestructuradas. Igualmente, se puede observar que la muestra tiene mayor representatividad en ciertas zonas geográficas frente a otras. Cabe señalar que en las ciudades más pequeñas hay solamente uno o dos profesores de ELE y en las universidades con menos tradición el número también es reducido, por lo que no se considera una limitación.

En lo que se refiere al alumnado, las limitaciones se deben también a la pandemia, ya que lo que se pretendía desde el principio era visitar varios centros de enseñanza del país y tener contacto directo con ellos. En este sentido, han sido los mismos docentes quienes han decidido el reparto del cuestionario, de ahí también el grado de participación. No se conocen datos exactos sobre los grupos a los que se ha aplicado la encuesta, por lo tanto, tampoco sobre los motivos de no participar de algunos. Se observa que hay muchos centros de los que no se tiene alguna respuesta por parte del alumnado, pero sí por el profesorado. Lamentablemente no todos los docentes decidieron enviar el cuestionario a sus aprendientes, de 60 docentes solamente 20 lo hicieron. Aun así, a nuestro parecer, este estudio ofrece suficiente evidencia empírica.

En lo relativo a los grupos de discusión con el alumnado, se está de acuerdo en que su opinión puede ser muy subjetiva o parcial y su nivel de madurez, a veces, algo reducido. Sin embargo, al ser los mismos discentes los destinatarios del proceso de enseñanza-aprendizaje, son ellos los que mejor pueden valorarlo. De esta forma, se comparte la idea de Gento y Vivas (2003) de que una investigación de este tipo permite al sistema educativo y a los actores involucrados conocer la realidad y reflexionar sobre estrategias alternativas.

Aunque las características sobre los docentes, los aprendientes rumanos y la situación educativa revelan aspectos propios que pueden ser comunes a otros países, cabe resaltar que esta tesis es el primer estudio empírico realizado en Rumanía que se adentra en la realidad del aula de ELE a fin de poner de manifiesto sus particularidades. A pesar de las limitaciones

mencionadas y de contar con una muestra algo restringida, en particular en cuanto a las entrevistas y a los grupos de discusión, este estudio novedoso, desde nuestro punto de vista, aporta una evidencia científica adecuada. Este modelo de investigación se podría llevar a mayor escala o aplicar en cualquier contexto a fin de realizar un diagnóstico de la situación de la enseñanza-aprendizaje de ELE y de proponer soluciones para cualquier realidad investigada.

10.4. Líneas futuras de investigación

Las conclusiones y limitaciones posibilitan propuestas de líneas futuras de investigación. Algunas de estas se exponen a continuación:

- Esta investigación se puede proseguir ampliando la muestra de las entrevistas y sesiones grupales. Para posibilitarlo, la idea sería desplazarse a otras ciudades del país para tener contacto directo con el profesorado y su alumnado y así investigar de primera mano el contexto de enseñanza-aprendizaje.
- Asimismo, se podría reforzar las relaciones entre el profesorado del ámbito universitario y el de secundaria superior mediante actividades y proyectos conjuntos de formación. Esta idea colaborativa se podría concretizar entre una de las más grandes y conocidas universidades del país, la Universidad Babeş-Bolyai de Cluj-Napoca, y uno de los institutos que han prestado su colaboración.
- Si se considera que la enseñanza-aprendizaje es evolutiva y se adapta a los cambios que precisa la sociedad, necesita innovación e intercambios de conocimientos con los pares, jornadas o congresos como *Influences en E/LE*. Por consiguiente, se prevé continuar con este proyecto. En este sentido, se tendrá que pensar en ciertos cambios para traer siempre novedad en cuanto a la temática, el formato y los ponentes invitados.
- Se aspira a publicar la versión escrita de los dos encuentros realizados, por petición de los docentes y en base a la creencia de que *verba volant, scripta manent* [las palabras vuelan, lo escrito queda]. De hecho, el libro que contiene las principales entrevistas del I Encuentro ya está en proceso de publicación.
- En cuanto a la guía de buenas prácticas, se quiere continuar complementándola con otras actividades para diferentes niveles lingüísticos, temáticas y metodologías. Las actividades se seguirán aplicando a la propia realidad docente. Se pensará en realizar un instrumento de evaluación de las competencias transversales adquiridas.
- Para la visibilización de esta investigación, se pretende elaborar una página web tipo blog para difundir las actividades propuestas y de esta manera, ponerlas a disposición

del profesorado rumano. Este espacio permitiría también la adaptación continua de las actividades.

- Se podría enlazar a una aplicación móvil para facilitar su accesibilidad y uso. Se añadirían tres secciones que funcionarían mejor en una aplicación: una sección tipo diario para que el docente pueda reflexionar y anotar todas sus ideas directamente, una parte colaborativa tipo chat para fomentar la comunicación y colaboración entre los docentes del país y una parte de noticias sobre formación en ELE para mantenerlos al tanto de las formaciones que se realizan tanto en Rumanía como en España u otros países.
- Es verdad que en esta tesis se han abordado muchos temas como los factores individuales que intervienen en el aprendizaje, las distintas metodologías activas, las competencias clave como la emocional, la digital o la intercultural y otros más. Se podrían seguir indagando, ya que todos estos contenidos evolucionan, son de mucha actualidad y su investigación abierta invita a seguir profundizándolos.

Para finalizar, conviene hacer hincapié en que la presente tesis reporta beneficios a la comunidad educativa y científica, ya que estudia diversos aspectos relacionados con la enseñanza-aprendizaje de ELE. Aunque la investigación se haya llevado a cabo en Rumanía, las propuestas ofertadas se pueden extrapolar a otras lenguas y a otros países. De hecho, los Encuentros de *Influente en E/LE* han sido acogidos en muchos lugares de Europa y de América Latina ya mencionados en los resultados de la propuesta formativa. No hay duda de que este trabajo de investigación redundará en la calidad de la enseñanza-aprendizaje de ELE.

La aplicación de la guía de buenas prácticas en el aula de ELE así como la organización del evento propiciados por esta investigación han dinamizado el placer de ser profesora y las ganas de seguir investigando. Somos conscientes de que queda mucho camino por recorrer y esperamos que este estudio sea el inicio de muchos más. El proceso de enseñanza-aprendizaje se diseña como un mundo en constante evolución que se necesita para estar al día del diálogo y de los intercambios de ideas con los pares a nivel nacional e internacional, así como del trabajo en colaboración y en cooperación. El aprendizaje de una lengua extranjera aporta conocimientos, cultura y comprensión entre las personas. Conocer los factores que inciden en él nos permite preparar de forma integral a nuestro alumnado y responder así a las necesidades de la sociedad.

Conclusions

This last part of the thesis includes the conclusions resulting after the analysis of the outcomes of the investigation conducted. In order to maintain coherence and systematization in the presentation of the obtained information, the conclusive ideas appear collected in four different subchapters. The first provides the conclusions regarding the research questions and the objectives set and the second contains the assessment of compliance with the objectives set and the contributions of this research. The other two focus on communicating the limitations of the study and future lines of research.

The aspiration to contribute to the improvement of the situations that occur during the teaching-learning process of a language, made us embark on the path of this research. During the investigation of the theoretical foundations, it became clear that the teaching-learning process of an L2/LE is very complex. A series of contextual, individual and sociocultural factors that influence it were evidenced. Both the teacher and the student play fundamental roles in the process and their limitations are related to the geographical context, the environment in which they live, their individual peculiarities, as well as their beliefs and perceptions. For this reason, our decision to approach the ELE classroom in Romania is supported by the conviction that there is a link between culture, the educational context and the teaching-learning process of a language, in this case Spanish. Investigating the educational context in which a country is located is essential to reach an exact and adequate diagnosis of the needs and difficulties of teachers and their students, as well as to offer useful and relevant answers, adjusted to the sociocultural context.

In relation to the above, we have opted for the classroom research. As it constitutes a convenient and efficient way of highlighting the teaching-learning process in Romania, as well as reflecting on it and proposing alternative solutions. This need became clear in the post-pandemic scenario in correspondence to the current requirements of society and the emerging digitization, as shown by the multiple initiatives of educational organizations (*Education and Training 2020 ET 2010* of the Council of Europe) and the European framework for the digital competence of educators (*DigCompEdu*).

As a result, an analysis of the needs of the Romanian ELE teachers and students is carried out which reveals determining factors in the teaching act and identifies and proposes responses to the detected deficiencies. To achieve this several steps are taken: from an exhaustive search of the literature on the matter to the preparation and implementation of improvement proposals. Thus, the contents are grouped into four parts.

The first part focuses on the theoretical foundations related to the research topic. In the first place, there is a presentation of the main acquisition theoretical models, such as Krashen's monitor model (1983), highly criticized over time and whose repercussions are still perceived. Data analysis studies, such as contrastive analysis, error analysis and interlanguage, is also highlighted to explain that errors usually have numerous causes and that, from today's perspective, they are seen as something positive in learning. In the second place, the two agents of the teaching-learning process, the teacher and the apprentice, are given the opportunity to demonstrate their roles, key competencies and individual variables. In both cases, emphasis is placed, above all, on the importance of digital and emotional competence, and on the incidence of the affective factor in the educational act. Moreover, the historical evolution of the teaching methods and approaches used over time was influenced, from the traditional/grammatical method, through the task-based approach, to current trends such as gamification, project-based learning or virtual reality. After examining its characteristics and presenting the different benefits of its use in the classroom, the emphasis is placed on current recommendations to follow a rather eclectic approach, flexible and open to digital technologies. The focus on the Romanian context is also evidenced through the evolution of Spanish in the country and its current state. Its presence in almost all educational levels, occupying the fourth place among the foreign languages studied in the country and the great interest and appreciation of the population towards the Hispanic culture were the main elements to sustain its considerable rise in the country. In order to contextualize it, the peculiarities of the Romanian educational system, the existing centres in terms of its teaching, as well as notable aspects of resources or teacher training were also presented.

The second part is dedicated exclusively to methodology to highlight the empirical study carried out and the proposals for improvement. Information is detailed on the research design, with both the methods used and the phases of its development. Through a mixed data collection methodology, the aim was to identify the profile of upper secondary and university teachers and students and determine their needs and difficulties in terms of the teaching-learning process of ELE. As a quantitative method, a questionnaire was applied to 60 Romanian ELE teachers (20 university teachers and 40 upper secondary teachers) and another to 470 students (162 university and 308 upper secondary), all from different centres and cities of the country. The qualitative methods used are the interview with 11 teachers (6 from upper secondary and 5 university) and the discussion groups with a total of 47 students (31 from upper secondary and 16 from the university). Through these tools, data related to external factors (gender, age, educational system, teaching centre), factors related to the classroom

(practice, attitudes and behaviours) and affective factors (feelings, motivation, satisfaction) was obtained. Regarding improvement proposals, two were put forward: a good practice guide based on 40 activities with different active methodologies and an innovative training proposal for teachers. After a presentation regarding its theme, content and development, the data collection techniques used for its assessment were mentioned. The good practice guide is applied at the university with an experimental group of 23 first-year undergraduate students from the Faculty of Letters, Babeş-Bolyai University of Cluj-Napoca. To collect the data, a needs analysis questionnaire, an initial and a final questionnaire were distributed before and after the implementation, and the teacher-researcher's class diary was used. The training proposal was evaluated through a feedback questionnaire.

The third part includes the results of the empirical study research and those of the implementation of the improvement proposals. Once this point has been reached, the most significant results of the investigation are presented, and the conclusions regarding the objectives and questions of the investigation are given. Thus, the fourth part of the thesis is built.

10.1. Conclusions regarding the research questions

To demonstrate the contribution of the thesis, the answers to the research questions raised in the introduction are offered below.

1. Is there evidence that the teaching-learning situation of Spanish as a foreign language does not allow Romanian students to obtain the level demanded in the curricula?

The research carried out shows that, after a cycle of studies, be it upper secondary or university, the highest level that Spanish students can reach is elementary-intermediate (A2/B1). The incident factors are usually, in secondary school, the dense and inflexible content of the curriculum that forces teachers to cover it in a short time and focus more on grammatical aspects. Likewise, the lack of resources or the outdated nature of the existing ones does not allow the implementation of varied and significant activities and even less digital ones. At the university level, these factors are added to the lack of adequacy of the structure and organization of the subjects for beginner level students. Likewise, in both contexts, the methodology does not always adjust to their needs and interests and does not focus enough on communication. The decision to participate in extra activities such as going to private classes with another teacher is another sign that the required level is difficult to achieve.

2. Are the lack of resources and training the causes that hinder the teaching performance of Romanian teachers?

The lack of resources and training are among the main difficulties for teachers. It prevents them from putting current pedagogical trends into practice. The scarcity of resources in paper format forces teachers to find them on their own and this often influences their motivation. The lack of digital resources or the malfunctioning of these also affect the quality of teaching and forces the teacher to carry out less interactive and creative activities. The lack of training has an impact on not using current methods, adapted to digital generations and on not enjoying the benefits of technology for the creation of activities and materials. The effective work of oral skills is neglected and even the lack of affective techniques and strategies or classroom management creates an unsuitable environment for optimal learning.

3. Are the teaching strategies adequate to facilitate and promote learning?

As previously seen in the theoretical framework, there are no good or bad strategies, since all of them may be suitable for some and not suitable for others. This is the case of the Romanian students. The results reveal that there are students from the same teaching centre or even from the same group who are satisfied with the ELE classes received, motivated and participatory, and others who are quite the opposite. It is true that other factors also intervene here, such as individual ones (learning style, needs, interests, etc.). In their answers, the students raise two important aspects of the same issue. On the one hand, they confess having difficulties when learning the language and, on the other, they positively value the methodology used by the teachers. However, based on the literature related to these aspects and referred to in the theoretical framework of this thesis, it is concluded that the teaching strategies practiced do not adapt to the characteristics, needs and difficulties of Romanian students.

4. What are the interests of the Romanian student body? How do they perceive the teaching and learning of ELE?

The results obtained highlight that Romanian students choose to study Spanish many times because of their appreciation for the Hispanic culture, for the soap operas or series that are in fashion or for the desire to travel to Spanish-speaking countries. Hence, their interests revolve more around oral skills. They prefer to use the language to speak, that is, to express themselves with some fluency, understand others and, at the same time, make themselves understood. In this sense, they claim to have grammatical knowledge and sufficient vocabulary, and to practice with communicative, dynamic and significant activities. The teaching and learning of ELE are

perceived in a more or less positive way. When it comes to methods and activities in the classroom, it is very common for demotivation, boredom or disinterest to appear, mainly because there is too much emphasis on decontextualized grammatical content. However, the classroom environment and the relationship with the teacher are valued more positively. As for the difficulties that they claim to have in learning, these are fear of speaking, anxiety or frustration. In other words, despite showing an average level of satisfaction, there are aspects that are valued both positively and negatively.

5. What teaching strategies are effective for Romanian students to learn Spanish as a foreign language and to motivate themselves? Why?

The analysis of the responses of the Romanian students about the teaching-learning process of the Spanish language reveals that the most considered strategies are those mentioned below. An effective strategy is to use current methods that invite you to actively participate in your learning process. The use of technology and the practice of oral skills through significant and interactive activities are other strategies that make it possible to promote motivation by better adapting to the characteristics of the current generation. Cooperative learning is another technique that is infallible when you have communicative purposes and, above all, when working with large groups. Lastly, affective strategies, such as being empathic, considering their needs and interests, doing activities to foster connection and group integration are also very successful in solving possible frustrations caused by existing difficulties. All these strategies have been taken into account in the preparation of the activities in the good practice guide.

6. Do Romanian teachers have a need and an interest in receiving teacher training on new pedagogical trends? How could it be facilitated?

Romanian teachers express great interest, both in the questionnaire and in the interviews, in receiving methodological training. They claim to need knowledge about, for example, how to carry out digital activities suitable for the ELE class, what strategies to use to teach vocabulary or oral skills more effectively with large groups. Likewise, they show interest in receiving training on gamification or digital tools. Undoubtedly, after analysing their teaching practice and their difficulties in the classroom, they agree that training in current methodologies is the key to solving a large part of these. Training should be provided to them online and for free or for a reduced fee, considering the economic situation, lack of time or distance. The format

would also have to be attractive and novel to attract them and encourage their motivation to continue learning.

10.2. Conclusions regarding the objectives and contributions of the research

With the didactic proposals developed in this study, the general objective set at the beginning of this research work has been fulfilled. Likewise, the five specific objectives have been achieved. Below are the main conclusions of this thesis regarding the specific objectives set out in the introduction.

The first objective is to investigate the teaching-learning methodologies of foreign languages, as well as the different active and globalizing pedagogical methods currently used. After a laborious search of the specialized literature, a historical tour of the different teaching-learning methods and approaches has been carried out and emphasis has been placed on current pedagogical trends. This has made it possible to be aware of the latest trends and approaches from a current and innovative perspective.

The following two objectives are part of the Romanian educational context and with them it is intended to describe the situation of the teaching-learning of Spanish as a foreign language at secondary and university level and to identify the profile of teachers and students, as well as their needs and difficulties.

Regarding the teaching-learning situation, this thesis provides the following reflections. The evidence from the teachers questionnaire is that in the last five years there has been a fairly high increase in interest in studying Spanish. Furthermore, according to the opinion of 75% of the total respondents, the traditional/grammatical method predominates in the Romanian educational system. General institutions and universities that do not have a long tradition in the teaching of Spanish as a Modern Foreign Language/ ELE face more lack of resources. The number of students in a group usually varies based on different factors. In upper secondary, the groups are usually very large in general education centres, some even exceeding 30 students. This does not usually happen in bilingual centres where groups include 14 to 17 students, much less in private ones. At the university level, there are usually more students at the undergraduate level, where the number can reach 70 in lectures. This situation is more common in large university centres. As for the training courses in ELE in the country, these exist, but they are very few and in general they are organized by the Instituto Cervantes in Bucharest. Upper secondary teachers tend to participate more and those who do not do so, it is due mainly to economic reasons, lack of time or lack of variety. A relevant aspect linked to specific training in ELE is the lack of knowledge of the Curricular Plan of the Instituto Cervantes, especially at

the upper secondary level. Regarding teachers, it stands out at first sight that the independent variable of age is sometimes a constant in the choice of responses. In general, many teachers over the age of 40 tend to characterize the education system rather positively and use more traditional methods. In the question referring to the difficulties they encounter, it is observed that as the age increases, the difficulties decrease.

The answers of the students questionnaire indicate that in bilingual centres students study between three and five hours of Spanish a week and in universities the number varies depending on the major and the type of subject, from between one hour to five hours. Homework is shown as a characteristic of teaching practice, since its frequency is quite high. The materials used are in order of preference: the textbook, the photocopied files and the internet, the latter more at the university. The most used methods are grammatical and communicative, since more grammar exercises, reading comprehension activities and writing activities are carried out. During university, speaking activities are added. Cooperative activities are not a common practice; hence it is thought that the teaching practice does not adapt so much to the needs and interests of the students, the level being rather a medium one.

The results coincide with other studies carried out in different contexts. For example, the study of Saito (2006) reveals some characteristics of Japanese students, for whom Spanish is of great interest due to the Spanish or Latin American culture and the difficulty of expressing themselves when speaking. However, the researcher underlines the fact that they have a very high level of grammar, which in our case is a difficulty. On the other hand, another study with Japanese students carried out by Astigueta (2004) underlines the orientation of learning to get good grades, just as it was perceived in the case of Romanian students. Regarding the motivation to study Spanish, the results also agree with the study by Fernández and Gómez (2009) who surveyed students from the Instituto Cervantes in Tokyo and found the same reasons: interest in culture and traveling to Spain or the fact that it is a widely spoken language. Srivoranart (2011), in his master's thesis carried out with Thai students, evidences their interest in dynamic and communicative activities and the slower development of communicative competence, mainly in terms of expression. These aspects were also underlined in the Romanian students. Piza and Ávila (2018) emphasize the absence of pronunciation in the ELE classroom, hence the need to work more on oral competence with significant activities and materials. This aspect is evidenced by the Romanian students themselves when they affirm that pronunciation is usually one of the important aspects in learning Spanish and, at the same time, the least practiced. The results obtained largely agree with those of Bourguignon de Araujo (2007) and Österberg (2021) in regard to teacher training. Both in Brazil and Sweden, their

study countries, and in Romania, teachers have received more general and non-specific training in the teaching of Spanish and this represents one of the major difficulties. The research by Fernández Dos Santos (2019) carried out with ELE teachers from Portugal is also of interest, since it identifies very similar training needs, such as the creation of activities, evaluation procedures and the use of computer tools.

The contributions related to identifying the characteristics of the group of teachers are listed below:

- They are mostly female and 60% are over 40 years old.
- Most of them have more than 15 years of experience.
- Come more from general education centres and from the great universities of the country (Cluj-Napoca and Bucharest), most of which are public.
- Work in an educational system characterized as more or less traditional, but that does need improvement, especially in terms of methodology and resources, and the curriculum appears to be quite dense.
- Have difficulties that are directly related to the improvements the system needs: lack of resources, work with large groups and lack of knowledge in using ICT.
- Their needs are especially formative: they need training in methodology, creation of activities, use of technology, evaluation, classroom management.
- Meet the minimum qualification required, but very few teachers have had contact with Spain. Regarding academic training, very few have specific formal training in ELE. Most do have psycho-pedagogical modules that include Spanish didactics and practical courses, but according to the educational offer of the main universities in the country, these courses are taught in Romanian, not in Spanish.
- Their teaching practice is normally characterized by: the use of an eclectic method, grammatical and communicative, the predominant work on receptive skills in upper secondary school and productive skills in the university, deductive teaching of grammar and the use of the course book, and the lack of digital activities.
- The majority present a medium or medium-high level of satisfaction with their work.
- They consider that being a good ELE teacher has more to do with the linguistic and methodological part, than with the affective one. Their evaluations show that it is important to have a good knowledge of Spanish, to evaluate correctly, to communicate effectively, to have passion and to have classroom management skills.

Regarding the profile of the Romanian ELE students, the following characteristics stand out from the questionnaire:

- They are predominantly female (72.7%), aged between 14-20 years (higher secondary) and 18-25+ years (university).
- Come from general and bilingual schools (upper secondary) and from universities in different cities in Romania.
- Most have a beginner-intermediate level of Spanish. Those who reach the higher level are generally those who have lived in Spain for a certain period of time.
- Their experience of learning Spanish varies from a few months to more than five years.
- The mother tongue of the majority is Romanian and all claim to know at least one other LE, which is often English or French.
- The reasons for choosing to study Spanish are related above all to appreciation of the Hispanic culture: to visit Spain or other Spanish-speaking countries or because it is a beautiful and easy to learn language. A notable situation is found in upper secondary where some choose Spanish because of the low-entering grade in this bilingual section.
- Their main difficulties are associated with grammar when producing a speech, whether spoken or written, and the lack of vocabulary, despite stating that these are currently the aspects that are most emphasized in class.
- Among the problems or obstacles that intervene in their learning, the affective factor stands out above all (anxiety, lack of self-esteem, demotivation, fear of evaluation, inhibition).
- They enjoy working a lot in groups.
- Have a medium level of satisfaction with the Spanish classes.
- The grade is usually a motivating factor and in general the averages obtained are between eight and ten, especially in upper secondary.
- Are aware of their difficulties and state that they need more activities that focus on grammar issues, but in a more interactive, dynamic and productive way, as well as oral and pronunciation activities. The problem seems to be, to some degree, a lack of adaptation to their needs and interests.
- Consider that being a good teacher is more related to methodology and affectivity, especially at the university level. Most of them state that they need a teacher who evaluates them correctly and offers the necessary explanations, who is more adapted to their needs, who is innovative and up-to-date, and who cares about motivating their students.

Based on these results, together with the data collected from the interviews and group sessions, the following can be concluded:

- Romanian teachers are unaware of current pedagogical trends, so they need to be trained in this regard.
- There is a need for a new methodology that is better suited to the needs and interests of the students and the characteristics of the digital age, given the lack of variety in activities and the difficulties faced by learners.
- A change is needed in the educational system, mainly in terms of outdated resources and the dense and inflexible nature of the curriculum.
- Digital Competence is required when creating and using materials in the absence of those in paper format.
- It is necessary to motivate students more through activities and practices that intake care of affectivity, so teachers must develop their emotional competence.
- At the university level, changes are required at the level of content, structure and organization of the subjects, since students find it difficult to reach the required level. Also, it is necessary to offer more accurate information on the professional opportunities of each degree, as it is a mostly unknown to the students.

The last two objectives of the thesis are to design and implement a guide to good practices based on current pedagogical trends and detected needs, as well as to develop and offer a teacher-researcher training proposal so that interested teachers can improve their practice, their training, their way of acting, as well as, where appropriate, their relationship with the student body. To comply with them, the strengths of the two proposals are detailed below:

- To comply with these objectives and to demonstrate the usefulness of the thesis, it is worth pointing out the strengths of the two proposals:
- They expose recommendations and didactic orientations to facilitate the teaching practice.
- The guide presents a list of digital and innovative activities that respond to the needs and difficulties detected in Romanian students. They aim to develop language skills using technology. They can be used as complementary material for the teacher.
- The training proposal is part of the training for teachers in Romania and presents a different and innovative format compared to the existing ones.
- They provide current information on the latest trends in language teaching.
- They contribute to training in ELE and increase the existing offer on active and useful didactic proposals.

The good practice guide has 40 activities for level A1 and A2, and its contents follow those recommended in the Curricular Plan and the Common Framework of Reference. They are presented according to the methodologies and tools used: cooperative and collaborative learning based on the use of collaborative walls, gamification, emotional education, project-based learning, flipped classroom, virtual reality, use of social networks, games and digital activities. They adapt to the wishes of the teacher-researcher and the students of the class group. The activities can be adapted to any linguistic and educational level and can be modified depending on the individual variables of the students. Likewise, the guide is open to updates and can be expanded with more ideas for innovative activities and methodologies.

Regarding the training proposal, this must be seen as one more opportunity to learn and continue to develop as a teacher and be up-to-date with international didactic developments in the teaching of ELE. However, it may not be adapted to the personal situation of each teacher, their objectives, beliefs about learning, tastes or preferences. For this reason, it invites Romanian teachers to reflect on their teaching practice, on their motivation towards teaching and on the specific aspects that they need and want to improve, and in this way, choose the training that best suits their needs and goals. For this reason, the training proposal has been designed in the form of meetings with influential teachers in ELE and online access being completely free.

We are convinced that the two proposals can be used to optimize the teaching-learning process of Spanish in the Romanian reality. They also serve to give clues and ideas from which more activities can be created.

Among the contributions, the already published research articles that collect part of the contents of this thesis and which are cited below also stand out:

- Stîngă, P.A. (2022). La gamificación en un contexto universitario rumano: propuestas y reflexiones. In F. Olmo Cazevielle, M.L. Carrió-Pastor, C. Perrián-Pascual & F. Romero Forteza (Eds.), *Estudios de Lingüística V*. (p. 111-128). EdUPV.
- Olmo Cazevielle, F. & Stîngă, P.A. (2022). ¿Cómo identificar los factores incidentes en el aprendizaje? Investigación aplicada al alumnado rumano de ELE. *MarcoELE*, (34). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8509710>
- Stîngă, P.A. (2021). Fortaleciendo la expresión escrita de los estudiantes universitarios rumanos a través de Padlet. *Colindancias: Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, (12), 211-230. <https://colindancias.uvt.ro/index.php/dj/article/view/319>
- Stîngă, P. A. (2020). ¡A hablar! El juego didáctico como estrategia para la expresión oral en la clase de ELE de los alumnos rumanos. *Language and Literature - European*

Landmarks of Identity, (27), 320-327.
https://www.upit.ro/document/155347/no_27_-_2020.pdf

- Press publication: Olmo Cazevieille, F. & Stîngă, P.A. *Actividades en Instagram para mejorar las estrategias comunicativas escritas en ELE aplicadas al alumnado rumano.*
- Article in evaluation process: Stîngă, P.A. *Una aproximación al perfil del profesorado rumano de ELE de secundaria superior: evidencias para el diseño de una guía de buenas prácticas.*

10.3. Research limitations

The limitations of this research work are mainly due to the pandemic context. Given the pandemic, it was not possible to contact the teachers directly, so communication process was done through email, Facebook, LinkedIn or WhatsApp. In this way, the reasons of some teachers for not participating are not known. It is possible that they simply did not want to participate, but it is also very likely that they did not read the email, they were not very active on Facebook, the contact was wrong, etc. On the other hand, due to the multiple personal or work situations, it was found difficult to contact them to carry out the semi-structured interviews. Likewise, it can be observed that the sample is more representative in certain geographical areas than in others. It should be noted that in the smaller cities there are only one or two ELE teachers and in the universities with less tradition the number is also small, so it should not be considered as a limitation.

As far as students are concerned, the limitations are also due to the pandemic, since what was intended from the beginning was to visit various educational centres in the country and have direct contact with them. In this sense, it was the teachers themselves who decided on the distribution of the questionnaire, hence also the degree of participation. No exact data is known about the groups in which the survey was applied, and also the reason for not participating is not known. It is observed that there are many centres for which there is no response from the students, but from the teachers. Unfortunately, not all the teachers decided to send the questionnaire to their students, of 60 teachers only 20 did so. For the future, this aspect should be improved, possibly using other instruments or delivering the questionnaire personally to the students if the situation allows. Another possibility would be to adjust the research to a more specific context and not so general. Even so, in our opinion, this study offers sufficient empirical evidence.

Thinking about the discussion groups with the students, it can be agreed that their opinion can be very subjective or partial and their level of maturity sometimes somewhat reduced.

However, since the learners themselves are the recipients of the teaching-learning process, they are the ones who can best value it. In this way, the idea of Gento and Vivas (2003) is shared that an investigation of this type allows the educational system and all those involved to know the reality and reflect on alternative strategies.

Although the characteristics of Romanian teachers, learners and the educational situation reveal their own aspects that may be common to other countries, it should be noted that this thesis is the first empirical study carried out in Romania that delves into the reality of the ELE classroom in order to highlight its particularities. Despite the aforementioned limitations and having a somewhat restricted sample, particularly in terms of interviews and focus groups, this novel study, from our point of view, provides adequate scientific evidence.

Likewise, although the characteristics of the teachers, the Romanian learners and the educational situation do not reveal very specific aspects of their own, it should be noted that this thesis is the first empirical study carried out in Romania that delves into the reality of the ELE classroom in order to highlight its particularities. This research model could be scaled up or applied in any context in order to carry out a diagnosis of the teaching-learning situation of ELE and to propose solutions for any reality investigated.

10.4. Future lines of research

The conclusions and limitations allow proposals for future lines of research. Some of these are set out below:

- This research can be continued by expanding the sample of interviews and group sessions. To make this possible, the idea would be to travel to other cities in the country to have direct contact with the teachers and their students and thus investigate first-hand the teaching-learning context.
- Likewise, the relations between university teachers and upper secondary teachers could be strengthened through joint training activities and projects. This collaborative idea could materialize between one of the largest and best-known universities in the country, the Babeş-Bolyai University of Cluj-Napoca, and one of the institutes that have collaborated. It is hoped to publish the written version of the two meetings held at the request of the teachers and based on the belief that *verba volant, scripta manent* [words fly, what is written remains]. In fact, the book containing the main interviews of the first edition of *Influentes en E/LE* is already in the process of being published.

- If it is considered that teaching-learning is evolutionary and adapts to the changes that society requires, it needs innovation and knowledge exchanges with peers, conferences or congresses as *Influentes en E/LE*. Therefore, it is planned to continue with this project. In this sense, certain changes are considered to always bring something new in terms of the theme, the format and the invited speakers.
- The aim is to publish the written version of the two meetings held, at the request of the teachers and based on the belief that *verba volant, scripta manent* [words fly, what is written remains].
- Regarding the good practices guide, it is intended to continue complementing it with other activities for different linguistic levels, themes and methodologies. The activities will continue to be applied to the teaching reality itself. An evaluation instrument of the acquired transversal competences is considered.
- To make this research visible, it is intended to create a blog-type web page to disseminate the proposed activities and thus make them available to Romanian teachers. This space would also allow the continuous adaptation of the activities.
- It could be linked to a mobile application to facilitate its accessibility and use. Three sections would be added that would work better in an application: a diary-type section so that the teacher can reflect and write down all their ideas directly, a chat-type collaborative part to encourage communication and collaboration between teachers in the country, and a news section on ELE training to keep them up-to-date with the training that is carried out both in Romania and in Spain or other countries.
- It is true that in this thesis many topics have been addressed, such as the individual factors that intervene in learning, the different active methodologies, key competences such as emotional, digital or intercultural and others. They could continue to be investigated, since all these contents evolve, they are very topical and their open research invites them to continue deepening them.

Finally, it should be emphasized that this thesis brings benefits to the educational and scientific community, since it studies various aspects related to the teaching-learning of ELE. Although the research has been carried out in Romania, the proposals offered can be extrapolated to other languages and other countries. In fact, the Encounters of *Influentes en E/LE* have been welcomed in many places in Europe and Latin America already mentioned in the results of the training proposal. There is no doubt that this research work will result in the quality of the teaching-learning of ELE.

The application of the good practice guide in the ELE classroom as well as the organization of the event fostered by this research have energized the pleasure of being a teacher and the desire to continue researching. We are aware that there is still a long way to go and we hope that this study will be the beginning of many more. The teaching-learning process is designed as a world in constant evolution that needs to be up to date with dialogue and exchange of ideas with peers at a national and international level, as well as collaborative and cooperative work. Learning a foreign language brings knowledge, culture and understanding between people. Knowing the factors that affect it allows us to comprehensively prepare our students and thus respond to the needs of society.

Bibliografía

- Abunowara, A. M. (2014). Using Technology in EFL/ESL Classroom. *International Journal of Humanities and Cultural Studies (IJHCS)*, 1(2), 1-18. https://www.academia.edu/8209309/Using_Technology_in_EFL_ESL_Classroom_by_Ahmed_Mohamed_Abunowara
- Agudelo, S.P. (2011). Los métodos de enseñanza en ELE: El método comunicativo revisado [Tesis fin de máster, Université de Montréal]. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5189/Agudelo_Sandra_Paola_2011_memoire.pdf
- Aguirre, B. (2004). Análisis de necesidades y diseño curricular. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores de español lengua extranjera*. (pp. 651-653). SGEL.
- Aguirre Beltrán, B. (2012). *Aprendizaje y enseñanza del español con fines específicos. Comunicación en ámbitos académicos y profesionales*. SGEL.
- Ainciburu, M. C. (2010). Algunas consideraciones respecto a la investigación en Lingüística Aplicada y la recogida de datos a través de cuestionarios. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, (8), 96-99. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4743184>
- Alcívar Alcívar, A. M. (2020). Usos educativos de las principales redes sociales: El estudiante que aprende mientras navega. *Revista Científica ECOCIENCIA*, (7), 1-14. <https://doi.org/10.21855/ecociencia.70.294>
- Alemaný Giner, L. (2017). Enseñar español en Rumanía. En M. C. Méndez Santos y M. M. Galindo-Merino (Eds.), *Atlas de ELE: Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo*. (Vol. I. Europa Oriental, pp. 1-16). EnClave-ELE. https://www.todoele.net/sites/default/files/atlas/22_atlas_vol1_rumania.pdf
- Aller Carrera, T. (2018). El desarrollo de la competencia comunicativa mediática a través de prácticas y recursos digitales. *Revista Electrónica del Lenguaje*, (5), 1-10. <https://www.revistaelectronicalenguaje.com/wp-content/uploads/2018/12/2018-vol5-04.pdf>
- Alonso, E. (2012). *Soy profesor/a*. Edelsa.
- Alonso-Zarza, M.A. (2014). Sobre la evolución del profesor de ELE. En J. González Cobas, A. Seradilla Castaño, M.Á. Alonso Zarza, J. Pazó Espinosa y J. García González (Eds.), *¿Qué necesitamos en el aula de ELE?: reflexiones en torno a la teoría y la práctica*. (pp. 199-211). Ministerio de Educación. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b1ffb304-2261-4eb1-8d7f-bc29638300f3/libro-completouam-pdf.pdf>
- Álvarez Álvarez, C. (2012). Historias de vida: una vía idónea para el estudio de la relación teórica-práctica en el profesorado. En D. Cobos Sanchis, A. Jaén Martínez, E. López Meneses, A. Hilario Martín Padilla y L. Molina García (Eds.), *Libros de Actas del I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Práxis Educativa: INNOVAGOGÍA 2012*. (pp. 251-257).
- Álvarez Angulo, T. (2013). *Didáctica de la lengua para la formación de maestros*. Octaedro.
- Ambrosio, R. y Hernández Mosqueda, J. S. (2018). Aprendizaje por proyectos, una experiencia socioformativa. *Voces De La educación*, 3(5), 3-19. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/88>
- Amenós Pons, J., Ahern, A.K. y Guijarro Fuentes, P. (2014). Gramática y pragmática en la adquisición de ELE: la alternancia modal en las estructuras condicionales. En J. González Cobas, Serradilla Castaño, A., Alonso Zarza, M.A. y Pazó Espinosa, J. (Eds.),

- ¿Qué necesitamos en el aula de ELE?: reflexiones en torno a la teoría y la práctica.* (pp. 17-56). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6884736>
- Anexa nr. 2 la Ordinul ministrului educației naționale nr. 3.103/28.01.20. <https://www.edu.ro/sites/default/files/Anexa%20Metodologie%20asigurare%20si%20gestionare%20manuale.pdf>
- Andión Herrera, M.A., González Sánchez, M. y San Mateo Valdehita, A. (2020). *¿Qué debe saber un profesor de ELE/L2? Guía básica para actuales y futuros profesores.* UNED.
- Andreu-Andrés, M.A. y Labrador-Piquer, M.J. (2011). Formación del profesorado en metodologías y evaluación. Análisis cualitativo. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 236-245. <https://revistas.uvigo.es/index.php/REINED>
- Andreu-Andrés, M.A. (2016). Cooperative or collaborative learning: Is there a difference in university student's perceptions? *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1041-1060. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47398
- Angelini, M. L. (2012). *La simulación y juego en el desarrollo de las destrezas de producción en lengua inglesa* [Tesis doctoral, Universitat Politècnica de València]. <https://doi.org/10.4995/Thesis/10251/16011>
- Arcos Pavón, M. E. (2009). *Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/48796>
- Area, M. (2016). Ser docente en la escuela digital. *Suplemento Profesional de Magisterio*, (22). <https://goo.gl/SGGsoO>
- Area Moreira, M. y González González, C. S. (2015). De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados. *Educatio Siglo XXI*, 33(3), 15-38. <http://dx.doi.org/10.6018/j/240791>
- Arias Flores, H., Jadán Guerrero, J. y Gómez Luna, L. (2019). Innovación educativa en el aula mediante Design Thinking y Game Thinking. *Hamut'ay*, 6(1), 82-95. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i1.1576>
- Arias Sandoval, L. (2017). El aprendizaje por proyectos una experiencia pedagógica para la construcción de espacios de aprendizaje dentro y fuera del aula. *Ensayos Pedagógicos*, 12(1), 51-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6095686>
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas.* Cambridge University Press/Edinumen.
- Arnold J. y Foncubierta, J.M. (2019). *La atención a los factores afectivos en la enseñanza de ELE.* Edinumen.
- Asenjo Zapata, N. y Ferreira Cabrera, A. (2015). Mejoramiento de la comprensión auditiva en portugués como LE en contextos comunicativos mediados por la tecnología. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 27-44. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100002>
- Aslana, D., Çetina, B. B. y Özbilgin, İ. G. (2019). An innovative technology: Augmented Reality based Information systems. *Procedia Computer System*, (158), 407-414. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2019.09.069>
- Astigueta, (diciembre 2004). Aspectos generales de la enseñanza del español en Japón. *Biblioteca virtual redELE*. <http://hdl.handle.net/11162/81253>
- Asunción, S. (2019). Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente. *Revista Docentes 2.0*, 7(1), 65-80. <https://doi.org/10.37843/rted.v7i1.27>
- Atienza, E. (julio-diciembre 2009). El portafolio del profesor como instrumento de autoformación. *MarcoELE*, (9), 1-19. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=92117174003>
- Austin, J. L. (1962). *Cómo hacer cosas con las palabras.* Paidós.

- Avalos Araujo, R.A. (2017). *Enfoque comunicativo en el rendimiento académico en inglés y habilidades del aprendizaje de la Universidad San Martín de Porres* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo, Perú]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/5184>
- Aznar Juan, M. L. (2022). Aprendizaje Basado en Proyectos y Elevator Pitch: una innovación metodológica en español como lengua extranjera. *Porta Linguarum*, IV, 119-138. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi.21415>
- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (Vol. 79). Multilingual Matters.
- Baralo, M. (1996). *Errores y fosilización*. Universidad Antonio de Nebrija.
- Baralo, M. (2004). La interlengua del hablante no nativo. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. (pp. 369-389). SGEL.
- Baralo, M. (2008). *De las funciones comunicativas a las tendencias metodológicas postcomunicativas* [Conferencia] http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas_%203079-3467/De%20las%20funciones.pdf
- Barreneche, G.I. (2011). Language learners and teachers: integrating service-learning and the advanced language course. *Hispania*, 94(1), 103-120.
- Barrios, M. y Cosculluela, A. (2013). Fiabilidad. En J. Meneses (Coord.), *Psicometría*. (pp. 75-140). UOC.
- Barrios-Espinosa, E. (2015) La incidencia del sexo, del nivel de competencia en inglés y del grado de motivación en percepciones sobre aprendizaje a través de una aplicación en línea. *Educación XXI*, 18(1), 283-302. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70632585012.pdf>
- Barros García, P. (2005). La enseñanza de español y la formación del docente de español como lengua extranjera. *Porta Linguarum*, (4), 121-134. <http://hdl.handle.net/10481/29871>
- Barroso, C. (2004). La enseñanza de ELE para adolescentes. En C. Pastor (Coord.), *Actas del Programa de formación para profesorado de Español como Lengua Extranjera 2003-2004*. (pp. 61-66). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/munich_2003-2004/06_barroso.pdf
- Barroso, J. E. (2010). *El error y su corrección: análisis de errores en aprendientes rumanos de E/LE: el sistema verbal*. Scrisul Românesc.
- Bartolomé Alonso, P., Cuadros Muñoz, R., Galindo Merino, M.M. y Díaz Pérez, J.C. (2015). Redes sociales en la enseñanza de ELE. En Y. Morimoto, M.V. Pavón Lucero y R. Santamaría Martínez (Eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. (pp. 25-48).
- Bastidas, J. y Muñoz, G. (2020). Factores que influyen en el aprendizaje del inglés de los bachilleres de Pasto, Colombia. *Folios*, (51), 163-181. <https://doi.org/10.17227/folios.51-8676>
- Battle Rodríguez, J. (2016). Gamificación para el desarrollo de la comunicación intercultural en el aula de español como lengua extranjera. En R. Roig-Vila (Ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza- aprendizaje*. (p. 114-120). Octaedro.
- Bazurto-Briones, N. A. y García-Vera, C.E. (2021). Flipped Classroom con Edpuzzle para el fortalecimiento de la comprensión lectora. *Polo del Conocimiento*, 6(3), 324-341. <http://dx.doi.org/10.23857/pc.v6i3.2368>

- Bellido Yucra, M. L. (2020). *El uso de las TIC en el aula de ELE: Propuesta didáctica para desarrollar la comprensión auditiva y la expresión oral en el nivel A1* [Trabajo fin de máster, Universitat de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/2445/177535>
- Benabdallah, A. (2018). *Innovación Educativa: el Aprendizaje-Servicio como Herramienta Innovadora en la Clase de FLE* [Tesis fin de máster, Universidad de La Laguna]. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/11183>
- Berenguer Albaladejo, C. (2016). Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom. M.T. Tortosa Ybáñez, S.G. Company y J.D. Álvarez Teruel (Eds.). *XIV Jornadas de Redes de Investigación en docencia universitaria: investigación, innovación y enseñanza universitaria*. (pp. 1466-1480). <http://hdl.handle.net/10045/59358>
- Bernal, C.A. (2010). *Metodología de la investigación*. Pearson.
- Berwick, R. (1989). Needs Assessment in Language Programming: From Theory to Practice. In R. K. Johnson (Ed.), *The Second Language Curriculum*. (pp. 48-62). Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139524520.006>
- Bialystok, E. (1978). A theoretical model of second language learning. *Language Learning*, (28), 69-84.
- Bieger Morales, C. y Caballero-García, P. (2019). Genius Hour: una estrategia metodológica innovadora para la clase de español como lengua extranjera. *Didáctica. Lengua y Literatura*, (31), 11-28. <https://doi.org/10.5209/dida.56932>
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, (10), 61-82. <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- Blanco Picado, A.I. (2002). El error en el proceso de aprendizaje. *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 8(38), 12-22.
- Bollinger, D. y Wasilik, O. (2009). Factors influencing faculty satisfaction with online teaching and learning in higher education. *Distance Education*, 30(1), 103-116.
- Bosque, I. (2011). Actitudes hacia la lengua que enseñamos. *Signos Universitarios Virtual*, VIII(11). <https://pad.usal.edu.ar/archivos/pad/docs/bosque.pdf>
- Botella Nicolás, A.M. y Ramos Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica. *Perfiles Educativos*, 41(163), 127-141. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982019000100127&lng=es&tlng=es
- Bourguignon de Araujo, E. (2007). *Enseñanza/aprendizaje del español lengua extranjera en Brasil: aproximación a la realidad del centro de lenguas de la Universidad Federal de Vitória Espírito Santo*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/1444?locale-attribute=en>
- Brace, I. (2013). *Questionnaire design. How to plan, structure and write survey material for effective market research*. Kogan Page.
- Bran, R. (2018). Lo rumano en los manuales de ELE editados en Rumanía bajo el régimen comunista. *Philologica Jassyensia*, 2(28), 159-173. https://www.academia.edu/en/39673303/Lo_rumano_en_los_manuales_de_ELE_editados_en_Rumanía_bajo_el_régimen_comunista
- Bravo de la Ossa, A. (2017). La educación como eje fundamental para el desarrollo. *Dialogus*, (1). <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/326/3261309002/index.html>
- Breen, M. P. y Candlin, C. N. (1980). The essentials of communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, (1), 89-112.
- Burcea, C. (2019). Alexandru Popescu-Teleaga and Năzuința: a moment in the evolution of hispanic studies in Romania. *Journal of Romanian Literary Studies*, (18), 531-543.

- Buyse K. (2019). Destrezas II: expresión y comprensión escritas. En F. Jiménez Calderón y A. Rufat Sánchez (Eds.), *Manual de formación inicial para profesores de español*. (pp. 121-142). SGEL.
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *RUSC*, 3(1).
- Cachari Aldunate, M.M. (2016). *Las competencias TIC de los futuros docentes y su relación con el uso de los recursos tecnológicos en ciencias sociales* [Tesis fin de máster, Universidad de Murcia, Universitat Rovira i Virgili, Universitat de Lleida, Universitat de les Illes Balears]. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/50976/1/TFM-Cachari.Miriam-2015.pdf>
- Calvo, P., García, A., y Marrero, G. (2005). *La disciplina en el contexto escolar*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, (1), 1-47.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J.C. Richards y R. Schmidt (Eds.), *Language and communication*. (pp. 2-27).
- Canales, A., Leyva, Y., Luna, E. y Rueda, M. (2014). Análisis de las condiciones contextuales para el desarrollo de la docencia. En J. Rodríguez Macías (coord.). *Aportaciones metodológicas a la evaluación a gran escala del aprendizaje y su contexto*. (pp. 12-25). Editorial Universitaria.
- Cancelas-Ouviña, L.P. y Hurtado Sierra, A. (2020). El Aprendizaje y Servicio (Aps) en la enseñanza del alemán: una propuesta innovadora para la Escuela Oficial de Idiomas: Service Learning (S-L) in German teaching: an innovative proposal for the State Official Language School. *Revista De Estudios Socioeducativos. ReSed*, (8), 121–140. <https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/5666>
- Carlsson, E. (2010). *El rol de la lengua materna en la enseñanza en clase de lenguas extranjeras un estudio de caso*. Göteborgs Universitet. <http://hdl.handle.net/2077/23860>
- Carmona Cantos, A.B. (2011). Factores Afectivos en el Aprendizaje de Idiomas: La actitud. *Temas para la Educación: revista digital para profesionales de la enseñanza*, (16). <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8637.pdf>
- Carrió Pastor, M.L. (Coord.). (2008). *Innovaciones docentes en la lingüística y las lenguas aplicadas*. Editorial de la Universidad Politécnica de Valencia.
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. Índigo/Cuarto propio.
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogios y crítica. *Lingüística y crítica*, (36-37), 11-33. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21223/cassany_enfoques.pdf?se
- Cassany, D. Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Grao.
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Arco/Libros.
- Cassany, D. (2009). La cooperación en ELE: de la teoría a la práctica. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, (11), 7-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3303819>
- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase (según un lingüista)*. Anagrama.
- Castellanos Vega, I. (2010). Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos. En L. Miquel López y N. Sans (Eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera*. (pp. 23-36). <https://studylib.es/doc/5362314/análisis-de-necesidades-y-establecimiento-de-objetivos>
- Castro Castro, C.de. (2006). Sombras en el enfoque comunicativo. *Porta Linguarum*, (5), 37-51. [10.30827/Digibug.30432](https://doi.org/10.30827/Digibug.30432)

- Castro Gavelán, L. Á. (2019). *La enseñanza-aprendizaje del español a angloamericanos mediante un enfoque comunicativo interactivo*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://docta.ucm.es/handle/20.500.14352/17208>
- Catalán, J.P. (2020). La investigación-acción como estrategia de revisión de la práctica pedagógica en la formación inicial de profesores de educación básica. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(4), 2768-2776. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp4.14534>
- Cavada Fernández-Coronado, P. de la, y Sesmielo Pina, A. (2020). El dibujo pedagógico como medio de análisis de identidades conectadas con una lengua y cultura extranjeras. En P. Taboada de Zuñiga Romero y M.R. Barros Lorenzo (Eds.), *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/L2*. (pp. 199-212). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8188143>
- Celce-Murcia, M., Dornyei, Z. y Thurrell, S. (1993). A pedagogical framework for Communicative Competence: content specifications and guidelines for communicative language teaching. *Deseret language and linguistic society symposium*, 19(1). <https://scholarsarchive.byu.edu/dlls/vol19/iss1/3>
- Cerdas Ramírez, G. y Ramírez Acosta, J. (2015). La enseñanza de lenguas extranjeras: historia, teoría y práctica. *Revista de Lenguas Modernas*, (22), 297-316. <https://doi.org/10.15517/rlm.v0i22.19687>
- Chireac, S.M. (2012). *La adquisición del catalán y del castellano por los escolares inmigrantes de origen rumano y chino: un análisis sistemático de los usos correctos y erróneos en la expresión oral*. Presa Universitară Clujeană.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.
- Cobb, P., McClain, K., Lamberg, T. D. S. y Dean, C. (2003). Situating teachers' instructional practices in the institutional setting of the school and district. *Educational Researcher*, 32(6), 13–24. <https://doi.org/10.3102/0013189X032006013>
- Concheiro Coello, P. (2016). Facebook como espacio de aprendizaje de ELE en el contexto islandés y su efecto en el proceso de lectoescritura. *RedELE: Revista Electrónica De Didáctica ELE*, (28). <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/redele-n-28-revista-electronica-de-didactica-espanol-como-lengua-extranjera/ensenanza-lengua-espanola/21627>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (trad. Instituto Cervantes). MECD/Anaya. <http://cvc.cervantes.es/obref/>
- Consejo de Europa. (2007). *Portafolio Europeo para futuros profesores de idiomas*. (trad. Ministerio de Educación. Gobierno de España). https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/C3_EPOSTL_ES_web.pdf?ver=2018-03-22-164313-200
- Consejo de Europa. (2020). Educación y Formación 2020 (ET2020). <https://eur-lex.europa.eu/ES/legal-content/summary/eu-cooperation-in-education-and-training-et-2020.html>
- Consejo de Europa. (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. (Trad. Instituto Cervantes). Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf
- Corbetta, P. (2010). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill/Interamericana de España.

- Cordeiro, D. M y Lima, G. de. (julio-diciembre 2017). La enseñanza del español en Brasil: presente, pasado y futuro: Entrevista con Francisco Moreno y Gretel Eres. *MarcoELE*, (25), 1-11. <https://marcoele.com/entrevista-con-francisco-moreno-y-gretel-eres/>
- Corder, S. P. (1967). The significance of Learner's errors. *IRAL*, (5), 161-170. (Traducido en Licerias, 1992, 31-40).
- Corder, S. P. (1981). *Error análisis and interlanguage*. Oxford University Press.
- Corder, S.P (1992). *Análisis de errores e interlengua*. Piados.
- Cordero, C. (22 de junio de 2018). Herramientas básicas para la práctica de la gamificación en la enseñanza de lenguas extranjeras (Taller). *XV Seminario de Investigación TIC-ETL* [Vídeo]. Canal UNED. <https://canal.uned.es/video/5b30965db1111f21538b4567>
- Cortés Bueno, E. (2014). El alumno, punto de mira para el profesor. Nuevos retos para alumnos y profesor en el aula. En Y. Morimoto, M.V. Pavón Lucero y R. Santamaría Martínez (Eds.), *La enseñanza centrada en el alumno*. (pp. 265-274). ASELE.
- Cortés Bueno, E. (2017). *El tratamiento de las destrezas orales de español como lengua extranjera: análisis de los beneficios derivados de un tratamiento lingüístico integrado*. [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba]. <https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/15200>
- Cortés Moreno, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas*. Octaedro.
- Cos Ruiz, de F.J. (2010). *La planificación de la clase de ELE: fundamentos metodológicos y recursos didácticos*. <https://rodin.uca.es/handle/10498/7430>
- Crespillo-Álvarez, E. (2011). Enfoque comunicativo y enfoque por tareas en el aprendizaje de una L2. *Gibraltar. Estudios pedagógicos*, (71).
- Cuesta García, A. y González Argüello, M.V. (2020). El portafolio digital: una herramienta para el desarrollo de la competencia comunicativa, digital y reflexiva. En R. Roig-Vila (Ed.), *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas*. (pp. 1171-1182). Octaedro. <http://hdl.handle.net/10045/110289>
- Cuevas Montero, R. (2021). Desarrollo e integración de las destrezas orales en la educación a distancia a través de podcasts colaborativos. En J. Martín Párraga (Ed.), *De Platón al "Homo Technologicus": Las humanidades en el siglo XXI*. (pp. 75-82).
- Cuniță, A., Drăghicescu, J., Popa, E. y Dorobăț, D. (1997). *Predarea și învățarea limbilor străine în România, în perspectivă europeană*. Alternative.
- Custodio Espinar, M. y Caballero-García, P. A. (2016). AICLE: enfoque alternativo para el desarrollo del vocabulario en el aula de español como lengua extranjera. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (23). https://marcoele.com/descargas/23/custodio_caballero-clil.pdf
- Custodio Espinar, M. (2022). La edad, factor de éxito en la adquisición y aprendizaje de la lengua extranjera: ¿Mito o realidad? En E. Nieto Moreno de Diezmas (Ed.), *Mitos entorno al aprendizaje de idiomas: generando una opinión crítica a través de la divulgación de investigaciones recientes*. (pp.12-23). Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y de los sentimientos*. Crítica.
- Denize, E. (2006). *Relațiile Româno-Spaniole până la începutul secolului al XIX-lea*. Cetatea de Scaun.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. MacMillan.

- Diaconu, D. (2003). El hispanismo en Rumanía: desarrollo y estado actual. *Iberoamericana*, (3), 205-225.
- Díaz-Barriga, Á., (2013). TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, IV(10), 3-21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299128588003>
- Díaz-Corralejo, J. (1996). Didáctica de las lenguas extranjeras. Los enfoques comunicativos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, (8), 87-104. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=148703>
- Díaz-Larenas, C., Alarcón-Hernández, P., Martínez-Ilabaca, P., Roa-Ghiselini, I. y Sanhueza-Jara, M. G. (2015). Docentes de inglés de primaria, secundaria y terciaria: Sus creencias pedagógicas sobre sus estudiantes. *Revista Educación*, 39(2), 43-62. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v39i2.19897>
- Díaz Martínez, J. (1998). El diario como instrumento de investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. En K. Alonso García, F. Moreno Fernández y M. Gil Bürmann (Eds.), *El español como lengua extranjera. Del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*. (Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre de 1997). (pp. 271-280). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0269.pdf
- DigCompEdu, European Framework for the Digital Competence of Educators. doi:10.2760/178382
- Dios, A. de. (14 de octubre de 2016). *El manual en mis clases de español ¿una ayuda o un obstáculo? (I)* International House. <https://formacionele.com/manual-mis-clases-espanol-una-ayuda-obstaculo-i/>
- Di Serio, A., Ibañez, M.B., y Delgado, C.K. (2013). Impact of an augmented reality system on students' motivation for a visual art course. *Computers & Education*, 68, 586-596. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.03.002>
- Domínguez, A. y Fernández, M. (2018). *Guía para la integración de las TICS en el aula de idiomas*. Universidad de Huelva.
- Domínguez Pelegrín, J. y Peragón López, C.E. (2019). Currículo, programa y unidad didáctica. En F. Jiménez Calderón y A. Rufat Sánchez (Eds.). *Manual de formación para profesores de ELE*. (pp. 53-78). SGEL.
- Dorneyi, Z. y Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration and Processing* (2nd ed.). Routledge.
- Dueñas Buey, M. L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI*, (5), 77- 96. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600505>
- Dumitrescu, D. (1976). *Gramatica limbii spaniole prin exerciții structurale*. Editura științifică și enciclopedică.
- Dumitrescu, D. (1978). Situación actual del estudio y de la enseñanza del español en Rumanía. *Boletín de la Asociación Europea de Profesores de Español*, (19), 123- 131.
- Durán Chinchilla, C. M. , García Quintero, C. L. y Rosado Gómez, A. A. (2021). El rol docente y estudiante en la era digital. *Revista Boletín Redipe*, 10(2), 287–294. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i2.1213>
- Durán Rodríguez, R. y Estay-Niculcar, C.A. (2016). Las buenas prácticas docentes en la educación virtual universitaria. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 159-186. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5765935>
- EC Brands (s.f.). Digitalización de la sociedad: cómo será el consumidor poscovid-19. *El Confidencial*. https://www.elconfidencial.com/empresas/2020-05-29/digitalizacion-sociedad-poscovid19-bra_2614467/

- Echauri Galván, B. (2020). TraducciONG: potencialidades del aprendizaje-servicio en asignaturas de traducción a través de una experiencia didáctica: TrasnaltiNGO: the potentialities of service learning for translation studies through a teaching experience. *ENSAYOS. Revista De La Facultad De Educación De Albacete*, 35(2), 135–149. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v35i2.2420>
- Edo Agustín, E. (2021). *La metodología de Gamificación para el aprendizaje de historia de la educación española: investigación acción en la formación universitaria de docentes* [Tesis doctoral, Universitat Politècnica de València]. <http://hdl.handle.net/10251/178971>
- Ellis, R. (1994). *The study of second language Acquisition*. OUP.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Escalona Pardo, E.E., Frías Reyes, Y. y Fonseca Calderón, M. E. (2020). El aprendizaje cooperativo como procedimiento para desarrollar la competencia comunicativa en inglés en el sistema educativo cubano. *Encuentro*, (28), 3-16. https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/42190/aprendizaje_escalona_encuentro_2020_N28.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Escobar Hernández, J. C. (2021). La Inteligencia Artificial y la Enseñanza de lenguas: una aproximación al tema. *Decires*, 21(25), 29-44. <https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2021.21.25.3>
- Escudero, G. y Copceag, D. (1965). *Gramatica limbii spaniole cu exerciții*. Științifică.
- Estaire, S. y Fernández, S. (2012). *Competencia docente en lenguas extranjeras y formación de profesores: un enfoque de acción*. Edinumen.
- Estrada García, A. (2012). El aprendizaje por proyectos y el trabajo colaborativo, como herramientas de aprendizaje, en la construcción del proceso educativo, de la unidad de aprendizaje TIC S. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 3(5), 123-138. <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/issue/view/7>
- European Profiling Grid for language teachers, EPG. (2013). *Parilla del perfil del profesor de idiomas*. <https://egrid.epg-project.eu/es>
- Eurostat (2018). *Eurostat regional yearbook, 2018 edition*. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/15234730/15229233/KS-HA-18-001-EN-N.pdf/75e57a01-bbfa-dcd4-1a98-d5fe6d14706a?t=1667250427964>
- Eurostat (2019). *What languages are studied the most in the EU?* <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/edn-20210924-2>
- Eurydice, European Education and Culture Executive Agency. (2023). *Key data on teaching languages at school in Europe – 2023 edition*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/529032>
- Fernández, S. (coord.) (2001). *Tareas y proyectos en clase*. Edinumen.
- Fernández, S. (enero-junio 2011). Nuevos desarrollos y propuestas curriculares: programar a partir del MCER. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (12). <https://marcoele.com/descargas/12/fernandez-programar.pdf>
- Fernández González, J. (1995). *El análisis contrastivo*. Centro de Estudios sobre Comunicación Interlingüística y Intercultural.
- Fernández González, J. (2019). El profesor de español como lengua extranjera. En F. Jiménez Calderón y A. Rufat Sánchez (Eds.), *Manual de formación para profesores de ELE*. (pp. 281-302). SGEL.
- Fernández López, M. S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa.
- Fernández López, S. (2004). Las estrategias de aprendizaje. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. (pp. 411-434). SGEL.

- Fernández-López, S. (2010). Enfoque de acción: Aprender lenguas con “Tareas”. En S. Fernández-López y A. Navarro, (Eds.), *Enfoque por tareas. Propuestas didácticas. Serie Didáctica*. (pp. 5-19). Ministerio de Educación.
- Fernández Martín, P. (julio-diciembre 2009). La influencia de las teorías psicolingüísticas en la didáctica de lenguas extranjeras: reflexiones en torno a la enseñanza del español L2. *MarcoELE*, (9), 1-33. <https://www.redalyc.org/pdf/921/92117174005.pdf>
- Fernández Saavedra, J. y Gómez Bedoya, M. (2010). La motivación en la clase de Ele: estrategias de motivación para estudiantes japoneses. *Cuadernos CANELA*, (22), 193-205. https://www.canela.org.es/cuadernoscanela/canelapdf/Vol.%20XXII/15-%20Gomez%20y%20Fernandez%20CANELA%20XXII_193_205.pdf
- Foncubierta, J. M. y Rodríguez, C. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español* [Archivo PDF]. Edinumen. https://espanolparainmigrantes.files.wordpress.com/2016/04/didactica_gamificacion_ele.pdf
- Fondo, M.C. y Gago Prado, J.C. (2022). Dificultades de los aprendices lusohablantes en el aprendizaje de los marcadores de discurso en español lengua extranjera. *RASAL lingüíst*, 2022(2), 7-28. <https://www.scienceopen.com/document?vid=3799154b-94ca-48aa-95f0-c581962b46ce>
- Flyman-Mattson, A y Burenhult, N. (1999). Code-switching in second language teaching of French. *Working Papers*, 47, 59-72. <https://lucris.lub.lu.se/ws/portalfiles/portal/6233889/624446.pdf>
- Fries, C. C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. University of Michigan Press.
- Fundación del español urgente. Fundéu. (2 de julio de 2019). *Influente, alternativa a influencer*. <https://www.fundeu.es/recomendacion/influente-alternativa-a-influencer/>
- Fundación del español urgente. Fundéu. (17 de diciembre de 2021). *Ludificación, mejor que gamificación como traducción de gamification*. <https://www.fundeu.es/recomendacion/ludificacion-mejor-que-gamificacion-como-traducion-de-gamification-1390/>
- Gabelas, J. A., Lazo, C. M. y Aranda, D. (2012). Por qué las TRIC y no las TIC. *COMeIn. Revista de los Estudios de Ciencias de la Información y la Comunicación*, (9). <https://doi.org/10.7238/c.n9.1221>
- Galán Bobadilla, A. (1994). Análisis contrastivo y análisis de errores en el aula de español como lengua extranjera. En S. Montesa Peydró y P. Gomís Blanco (Eds.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del V Congreso Internacional de ASELE*. (pp. 101-110). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=3878>
- Galera Noguera, F. y Galera Fuentes, M.I. (2000). El enfoque comunicativo e interactivo en Didáctica de la Lengua. *Tabanque: Revista pedagógica*, (15), 209-222. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/8822>
- Galindo Merino, M. (2011). L1 en el aula de L2: ¿Por qué no? *ELUA*, (25), 163-204. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/21644/1/ELUA_25_06.pdf
- Galindo Merino, M. (2020). La L1 del aprendiz como herramienta pedagógica en la enseñanza de ELE en línea. En J. M. Ruiz Herrero y P. Navarro Serrano (Coords.), *Actas del X Encuentro Práctico de Profesores de Español en Nueva Delhi*. Instituto Cervantes. (pp. 38-48). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/delhi_20_20/04_galindo.pdf
- Gallego, D.J., Alonso, C.M., Cruz, A. y Lizama, L. (1999). *Implicaciones educativas de la inteligencia emocional*. UNED.

- Galoso, M. V. (2014). Sistema de enseñanza en el aula ELE en China. *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 13(1), 115-132. <https://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5031521.pdf>
- Gan, Z. (2009). Asian learners' re-examined: an empirical study of language learning attitudes, strategies and motivation among mainland Chinese and Hong Kong students. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30(1), 41-58. <https://doi.org/10.1080/01434630802307890>
- García, M. J. M. y Castro, A. M. P. (2017). La investigación en educación. En L.P. Mororó, M. E. S. Couto y R. A. M. Assis (Eds.), *Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias*. Ilhéus. (pp. 13-40). Editus. DOI: 10.7476/9788574554938.001
- García Armendáriz, M.V., Martínez Mongay, A.M. y Matellanes Marcos, C. (2003). *Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización obligatoria*. Gobierno de Navarra, Departamento de Educación.
- García-Carbonell, A. (1998). *Efectividad de la simulación telemática en el aprendizaje del inglés técnico* [Tesis Doctoral, Universitat de València].
- García Retana, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Educación*, 36(1), 1-24. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- García-Romeu, J. y Jiménez Tenés, M. (2004). Análisis de necesidades (I), una propuesta para conocernos. *DidactiRed, Centro Virtual Cervantes*. https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/agosto_04/16082004.htm
- García-Ruiz, R., Tirado Morueta, R. y Gómez, A.H. (2018). Redes sociales y estudiantes: motivos de uso y gratificaciones. Evidencias para el aprendizaje. *Aula Abierta*, 47(3), 291-298. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.3.2018.291-298>
- García Santa-Cecilia, Á. (2000). *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Arco/Libros.
- Gardner, R. C. y Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Garrido García, T. (2016). *El uso de redes sociales en la enseñanza de ELE a adultos en Australia* [Trabajo fin de máster, Universitat de Barcelona]. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/127126>
- Garrote Salazar, M. (2019). *Didáctica de segundas lenguas y lenguas extranjeras en Educación Infantil y Primaria*. Paraninfo.
- Gelormini, C. (2022). Análisis contrastivo y gramática mental en la adquisición de segundas lenguas. *Lingüística*, 38(2), 141-148. <https://doi.org/10.5935/2079-312x.20220019>
- Gento Palacios, S. y Vivas García, M. (2003). El SEUE: un instrumento para conocer la satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación. *Acción pedagógica*, 12(2), 16-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2972060>
- Gezuraga Amundarain, M. y García-Pérez, A. (2018). ABProblemas, ABProyectos, ABRetos...¿ Legado de Dewey? Valor añadido del ApS respecto a «otros» aprendizajes experienciales. En V. Martínez, N. Melero, E. Ibáñez y M.C. Sánchez (Eds.), *El Aprendizaje-Servicio en la Universidad. Una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible*. (pp.22-27). Comunicación Social.
- Gil Gómez, J. y Chiva Bartoll, Ó. (2016). Flipped-classroom (clase invertida). En Ó. Chiva y M. Martí (Coords), *Métodos pedagógicos activos y globalizadores*. Graó.
- Giler Loor, D. J., Zambrano Mendoza, G. K., Velásquez Saldarriaga, A.M. y Vera Moreira, M.T. (2020). Padlet como herramienta interactiva para estimular las estructuras

- mentales en el fortalecimiento del aprendizaje. *Dom. Cien.*, 6(3), 1322-1251. <https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1376>
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia Emocional*. Paidós. (Obra original publicada en 1995).
- Goleman, D., Boyatzis, R. y Mckee, A. (2002). *El líder resonante crea más*. Plaza y Janés.
- Gómez Sacristán, M.L y Benítez Pérez, P. (2008). Pautas para la enseñanza de ELE a adolescentes. En R. Sánchez-Cascado Nogales (Ed.), *Actas del V simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Río de Janeiro*. (pp. 351-354). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/rio_2008.htm
- González Argüello, M.V. y Pujolá, J.T. (2008). El uso del portafolio reflexivo reflexivo del profesor (PRP) para la autoevaluación en la formación continua. En S. Pastor Cesteros y S. Roca Marín (Eds.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua. XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE)*. (Alicante, 19-22 de septiembre de 2007). (pp. 290-298). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3189561>
- González Argüello, M.V. y Lorente Fernández, P. (2017). Camino de ida y vuelta en formación continua de ELE: de la teoría a la práctica pasando por la reflexión (ELE Lovaina). *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, (35), 42-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6313184>
- Gozalo Gómez, P. (2015). El profesor nativo ha muerto: Análisis de las creencias de estudiantes de ELE. En Y. Morimoto, M.V. Pavón Lucero y R. Martínez (Eds.), *Actas del XXV Congreso Internacional de ASELE* (Madrid, 17-20 de septiembre de 2014). (pp. 415-424). Copysan. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xxv.htm
- Granados Romero, J. F., Vargas Pérez, C. V. y Vargas Pérez, R. A. (2020). La formación de profesionales competentes e innovadores mediante el uso de metodologías activas. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 343-349. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000100343
- Griffin, K. (2005). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como2/L*. Arco/Libros.
- Güemes Artilles, R. M. (1994). *Libros de texto y desarrollo del currículum en el aula. Un estudio de casos* [Tesis doctoral, Universidad de la Laguna]. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/10105>
- Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge University Press.
- Gutiérrez Ordoñez, S. (2001). Perfiles y dimensiones en el concepto de norma (las otras normas). *II Congreso Internacional de la Lengua Española. El español en la Sociedad de la Información*. https://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/gutierrez_s.htm
- Halliday, M.A.K., McIntosh, A. y Stevens, P. (1964). *The linguistic sciences and language teaching*. Indiana University Press.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. Edward Arnold.
- Haro, J. J. de. (2009). Las redes sociales aplicadas a la práctica docente. *Didáctica, innovación y multimedia*, (13). <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/138928>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education.
- Herrera, F. y Conejo, E. (2009). Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera. *MarcoELE*, (9), <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3152984>
- Herrera, F. (3 de octubre de 2022). *Cómo usar Canva en la clase de español*. <https://formacionele.com/como-usar-canva-en-la-clase-de-espanol/>

- Herrera Jiménez, F.J. (2019). La dimensión digital del aula de español. En F. Jiménez Calderón y A. Rufat Sánchez (Eds.), *Manual de formación para profesores de ELE*. (pp. 233-252). SGEL.
- Herrera Mueses, M. L., Perugachi Mediavilla, J.I. y Baldeón Egas, P.F. (2019). Las TIC en el desarrollo de clase inversa: experiencia Unidad Educativa Fiscal San Francisco de Quito. *Conrado*, 15(70), 248-257. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1133>
- Howatt, A.P.R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford University Press.
- Hymes, D.H. (1972). Acerca de la competencia comunicativa. En M. Llobera et al. (coord.), *Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. (pp. 27-46). Edelsa.
- Hymes, D.H. (1974). *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*. University of Pennsylvania Press.
- Iglesias Casal, I. (2016). El perfil del profesor de español como lengua extranjera: dimensión formativa, dimensión técnica y dimensión afectivo-emocional. *Studia Romanica Posnaniensia*, 43(3), 67-83. 10.14746/strop.2016.433.005
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- Instituto Cervantes. (2011). *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución*. <https://docplayer.es/38339-Informe-de-investigacion-que-es-ser-un-buen-profesor-o-una-buena-profesora-de-ele.html>
- Instituto Cervantes. (2018). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm
- Instituto Cervantes. (2022). *El español en el mundo 2022. Anuario del Instituto Cervantes*. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_22/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2022.pdf
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (2017). *Marco Común de Competencia digital docente*. https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Común-de-Competencia-Digital-Docente.pdf
- Institutul Național de Statistică. (2019). *Sistemul educațional la sfârșitul anului școlar/universitar 2018-2019 și începutul anului școlar/universitar 2018-2019*
- Iordan, I. y Duhăneanu, C. (1963). *Curs de gramatică a limbii spaniole*. Editura Didactică și Pedagogică.
- Iordan, I. (1964). Los estudios hispánicos en Rumanía. En *Actas del Primer Congreso Internacional de Hispanistas*, Oxford. (pp. 327-334).
- Iordan, I. y Georgescu, P. A. (1964). *Los estudios hispánicos en Rumanía*. Sociedad Rumana de Lingüística Románica.
- Iordan, I. (1966). *Istoria limbii literare spaniole*. Editura Didactică și Pedagogică.
- Jares, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona. Graó.
- Jiménez Hernández, D., González Ortiz, J.J. y Tornel Abellán, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 24(1), 76-94. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173>
- Jiménez Palmero, D. (2019). *La Gamificación en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Análisis y propuestas de aplicaciones con estrategias ludificadas* [Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla]. <https://hdl.handle.net/11441/86206>

- Jimeno Panés, M. (2007). El español en Rumanía y Moldavia. En J. María Martínez (Ed.), *Enciclopedia del español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. (pp. 304-311). Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/lengua.htm
- Jovanović, A. y Sánchez Radulović, N. (2013). El español en Serbia: estado de la cuestión. *Colindancias*, (4), 373-392. <https://colindancias.uvt.ro/index.php/dj/article/view/161>
- Juan Rubio, A.D. y García Conesa, I.M. (2012). El uso de las nuevas tecnologías en el aula de lenguas extranjeras. *Redes Educativas: La educación en la sociedad del conocimiento*, 1-8. Universidad de Sevilla. Grupo de Investigación Didáctica. <http://hdl.handle.net/11441/56388>
- Juárez-Díaz, J.R. y Tananta-Vásquez, H. (2022). Actitudes del docente que favorecen el clima emocional positivo en aulas de educación básica. *Enfoques*, 3(2), 95–116. <https://revistasdigitales.uniboyaca.edu.co/index.php/EFQ/article/view/839>
- Jurado Salinas, M. (2019). Un enfoque cognitivo a la enseñanza de la gramática de la lengua española. *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 19(23), 57-104. <https://decires.cepe.unam.mx/index.php/decires/article/view/27/21>
- Krashen, S. D. y Terrel, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Kumaravadivelu, B. (2012). La palabra y el mundo. Entrevista con B. Kumaravadivelu. San José State University, California. *MarcoELE*, (14).
- Labrador, M.J. (2007). La enseñanza comunicativa de la lengua: investigación sobre resultados de aprendizaje. *RedELE*, (9), <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2471108>
- Labrador, M. J. y Morote, P. (2008). El juego en la enseñanza de ELE. *Glosas Didácticas*, (17), 71-84. <https://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/07.pdf>
- Lacorte, M. (2019). Enseñanza comunicativa y aprendizaje del español. Conceptos básicos. En F. Jiménez Calderón y A. Rufat Sánchez (Eds.), *Manual de formación para profesores de ELE*. (pp. 9-30). SGEL.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics and Language Teachers*. University of Michigan Press, Ann Arbor.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Gredos. (Obra original publicada en 1991).
- Laurencio Rodríguez, K., Pardo Gómez, M. E. y Mesa Vázquez, J. (2019). Las redes sociales como entorno educativo en la formación del profesional universitario. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCaE)*, 7(2). <http://refcale.uileam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/2838>
- Lavrakas, P.J. (2008). *Encyclopedia of survey research methods*. Sage Publications.
- Laza, S. (14 de noviembre de 2005). *Adolescentes y adultos como sujetos de aprendizaje*. *Gestiopolis*. <https://www.gestiopolis.com/adolescentes-y-adultos-como-sujetos-de-aprendizaje/>
- Legea nr. 84/1995. Legea învățământului. http://www.cnfis.ro/wp-content/uploads/2012/08/Legea-Invatamantului-nr.-84_1995.pdf
- Legea nr. 28/21 decembrie 1978. Legea învățământului. https://www.cdep.ro/pls/legis/legis_pck.htp_act_text?id=10480
- Legea Educației Naționale nr.1/2011. Legea învățământului. https://www.edu.ro/sites/default/files/legea-educatiei_actualizata%20august%202018.pdf
- Lenneberg, E. H. (1975). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Alianza Editorial.

- Leontaridi, E. y Peramos Soler, N. (2012). La juventud quiere mejor ser estimulada que instruida. Estrategias y particularidades de la enseñanza de E/LE para adolescentes. En C. Arana Rezola (Ed.), *Actas de las IV Jornadas de formación del profesorado de español*. (pp. 6-42). Consejería de Educación / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
[https://www.academia.edu/1843419/ La juventud quiere mejor ser estimulada que instruida . Estrategias y particularidades de la enseñanza de E LE para adolescentes](https://www.academia.edu/1843419/La_juventud_quiere_mejor_ser_estimulada_que_instruida_.Estrategias_y_particularidades_de_la_enseñanza_de_E_LE_para_adolescentes)
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach*. Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the lexical approach*. Language Teaching Publications.
- Liceras, J. M. (1991). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Visor.
- Littlewood, W. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge University Press.
- Llopis García, R. (2019). Gramática cognitiva y selección modal en la enseñanza del español LE/L2. En I. Ibarretxe Antuñano, T. Cadierno López y A. Castañeda Castro (Eds.), *Lingüística cognitiva y español lengua LE/L2*. (pp. 255-273). Routledge/Taylor y Francis Group.
- Long, M.H. (1983). Inside the "black box": methodological issues in classroom research on language learning. *Language Learning*, 30(1), 1-42.
- Long, M. H. (2000). *Problems in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- López Cassà, È. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927009>
- López García, M.P. y Contreras Izquierdo, N.M. (2020). Las competencias docentes en la formación de posgrado del profesorado de ELE: análisis del trabajo fin de máster. *MarcoELE*, (30), https://marcoele.com/descargas/30/lopez_contreras-competencias_docentes.pdf
- López López, S. y Urbán Parra, J.F. (2012). Herramientas reflexivas en la formación inicial de profesores de E/LE. El portafolio del profesor. En P.J. Molina Muñoz (Ed.), *Actas de las IV Jornadas de Formación para profesores de español en Chipre*. (pp. 81-97).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5152176>
- López Rúa, P. (2015). Posibilidades y limitaciones del aprendizaje cooperativo en el EEES: análisis de una experiencia en el aula de inglés. *Porta Linguarum*, (24), 163-177.
https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero24/12PAULA.pdf
- López González, L. y Oriol-Granado, X. (2016). La relación entre competencia emocional, clima de aula y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Cultura y Educación*, 28(1), 142-156.
- Lorente Navarro, L., Ramos Santana, G. y Pérez Carbonell, A. (2016). Las prácticas docentes y el desarrollo de las competencias emocionales en estudiantes de Educación Primaria. *Aula De Encuentro*, 18(1).
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/2874>
- Lorenzo Bergillos, F.J. (2004). La motivación y el aprendizaje de una L2/LE. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. (pp. 305-329). SGEL.
- Luelmo del Castillo, M.J. (2018). Origen y desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema educativo español. *Encuentro*, (27), 4-21.
https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/37586/origen_luelmo_encuentro_2018_N27.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Luque Henares, E., Franco Mariscal, A.J. y Blanco López, Á. (2021). Promoviendo la reflexión y el pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado de ciencias de educación secundaria. En F.J. Hinojo Lucena, S.M. Arias Romero, M.N. Campos Soto y S. Pozo Sánchez. *Innovación e investigación educativa para la formación docente*. (pp. 534-546). Dykinson. DOI:[10.2307/j.ctv2gz3t2s.46](https://doi.org/10.2307/j.ctv2gz3t2s.46)
- Maati Beghadid, H. (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. *Actas del IV Taller ELE e interculturalidad» del Instituto Cervantes de Orán*. (pp. 112-120). Centro Virtual Cervantes. <https://cvc.cervantes.es/>
- Macaro, E. (2001). Analyzing Student Teachers' Code Switching in Foreign Language Classrooms: Theories and Decision Making. *The Modern Language Journal*, 85(4), 531-548.
- Madrid, D. (1999). Modelos para investigar en el aula de LE. En S. Salaberri (Ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*. (pp. 126-181). Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- Madrid, D. (2005). La edad del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera. En J. L. Martínez Dueñas, C. Pérez Basanta, N. McLaren y L. Quereda. *Towards an understanding of the English Language: Past, Present and Future. Studies in Honour of Fernando Serrano*. (pp. 519-530). Editorial Universidad de Granada.
- Mahmoudi, S. y Mahmoudi, A. (2015). Internal and external factors affecting learning English as a foreign language. *International Journal of Language and Linguistics*, 3(5), 313-322. DOI: [10.11648/j.ijll.20150305.16](https://doi.org/10.11648/j.ijll.20150305.16)
- Manchón Ruiz, R. (1987). Adquisición/aprendizaje de lenguas: el problema terminológico. *Cuadernos de Filología Inglesa*, 3, 37-47. <https://revistas.um.es/cfi/article/view/108651>
- Manoliu Manea, M. (1975). *Manual de limba spaniola, vol. I: Categoriile gramaticale*. TUB, Manzanara.
- Manzanares, J. C. (2020). El reto metodológico de enseñar ELE en contextos universitarios sinohablantes: la gamificación como técnica de innovación pedagógica. *Publicaciones*, 50(3), 271-290. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i3.15132>
- Manzanares, J. C. y Guijarro Ojeda, J. R. (2023). Factores afectivos en la enseñanza de español como lengua extranjera en contextos sinohablantes: una revisión de la literatura. *Forma y Función*, 36(1). <https://doi.org/10.15446/fyf.v36n1.100789>
- Maquilón Sánchez, J. J., Mirete Ruiz, A. B. y Avilés Olmos, M. (2017). La Realidad Aumentada (RA). Recursos y propuestas para la innovación educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 183-204. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.290971>
- Marangon, G. (2012). Consideraciones en torno a los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras y a las teorías de aprendizaje. *Filología y Lingüística*, 38(2), 121-134. <https://doi.org/10.15517/rfl.v38i2.13088>
- Marín-Díaz, V., Sampedro Requena, B.E. y Vega Gea, E. (2022). La realidad virtual y aumentada en el aula de secundaria. *Campus Virtuales*, 11(1), 225-236. <http://dx.doi.org/10.54988/cv.2022.1.1030>
- Mariscal Vega, S., Reyes Ruíz de Peralta, N. y Moreno Guerrero, A.J. (2021). La edad como factor determinante en la competencia digital docente. *Revista científica*, 17(3), 1-18. <http://revistas.bnjm.cu/index.php/BAI/article/view/450>
- Marsh, D. (2012). *Blended Learning Creating Learning Opportunities for Language Learners*. Cambridge University Press.
- Martel Trujillo, C.K. (2013). La enseñanza de español a japoneses: análisis de necesidades [Tesis fin de máster, Universidad de Alcalá].

- <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:dc4f24da-117f-477f-a2d3-349cb0360d1b/cathaysa-martel-trujillo---trabajo-fin-de-m-ster-pdf.pdf>
- Martí-Contreras, J. (2016). *Estudio contrastivo gramatical de campo en español como lengua extranjera*. Universitat de València. Servei de publicacions.
- Martí-Contreras, J. (2017). *El español como lengua extranjera*. Universitat Jaume I. <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/168967>
- Martin, D. y Boeck, K. (2000). *Qué es la inteligencia emocional*. Edaf.
- Martín Bosque, A. y Mejías Caravaca M.A. (2015). El aprendizaje autónomo del estudiante de ELE en las redes sociales. En Y. Morimoto, M.V. Pavón Lucero y R. Santamaría Martínez (Eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. (pp. 1165-1176). 978-84-608-5228-5
- Martín de León, C. y García Hermoso, C. (2019). Creando contextos: gamificación para niveles altos en la clase de ELE. En J. Fernández González, F. Escudero Paniagua, M. Ghezzi y C. Villanueva García (Eds.), *Actas V Congreso Internacional del español en Castilla y León, Español para Todos: 25-28 de junio de 2018* (pp. 167-176). Universidad de Salamanca. <https://ele.jcyl.es/web/es/actividades-promocionales/congreso-internacional-espanol.html>
- Martín Leralta, S. (2019). Destrezas I: comprensión y expresión orales. En F. Jiménez Calderón y A. Rufat Sánchez (Eds.), *Manual de formación para profesores de ELE*. (pp. 99-120). SGEL.
- Martín Pérez, G. y Barba, J.J. (2016). ¿Qué es la innovación docente? Un cambio en las practicas o de pensamiento docente. *EmásF: revista digital de educación física*, (38), 7-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5351988>
- Martín Peris, E. (1998). El profesor de lenguas: papel y funciones. En A. Mendoza Fillola (Coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, 87-100.
- Martín Peris, E. (dir.). (2008). Enfoque. Método. En *Diccionario de términos clave de ELE* [en línea]. Recuperado el 12 de marzo de 2021, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- Martín Sánchez, M. Á. (2007). El profesor de E/LE: personalidad, motivación y eficacia. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, (1). 17-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2279112>
- Martín Sánchez, M. Á. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (5), 54-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2983568>
- Martínez Agudo, J. de D. (2010). La edad del profesor de lengua extranjera y su condición de nativo-no nativo: creencias del profesorado en formación. *Revista De Lenguas Modernas*, (13). Recuperado a partir de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/9662>
- Martínez Aldanondo, J (2012). Dime cómo enseñas y te diré cómo crees que aprende la gente. *Catenaria. Gestión del conocimiento*, (70).
- Martínez-Arias, M. R. (1995). *Psicometría: Teoría de los tests psicológicos y educativos*. Síntesis.
- Martínez-Atienza, M. y Zamorano Aguilar, A. (Coord.). (2018). *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE. I. Fundamentos, enfoques y tendencias*. EnClave-ELE.
- Martínez-Saura, H.-F., Sánchez-López, M.-C. y Pérez-González, J.-C. (2021). Competencia emocional en docentes de Infantil y Primaria y estudiantes universitarios de los Grados de Educación Infantil y Primaria. *Estudios Sobre Educación*, 42, 9-33. <https://doi.org/10.15581/004.42.001>
- Matte Bon, F. (1998). Gramática, pragmática y enseñanza comunicativa del español como lengua extranjera. *Carabela*, (43), 53-79.

- Mayer, J. D. y Salovey, R (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational implications*. (pp. 3-31). BasicBooks.
- Mayor Paredes, D. y Rodríguez Mar, D. (2015). Aprendizaje-servicio: construyendo espacios de intersección entre la escuela-comunidad-universidad. *Profesorado*, 19(1), 262-279. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART11.pdf>
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second Language Learning*. Arnold.
- Melero Abadía, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa.
- Melero Abadía, P. (2004). De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa. En Sánchez, J. y Santos, I. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. (pp. 689-714). SGEL.
- Melero-Aguilar, Noelia, Torres-Gordillo, Juan J. y García-Jiménez, Jesús. (2020). Retos del profesorado universitario en el proceso de enseñanza-aprendizaje: aportaciones del método ECO (explorar, crear y ofrecer). *Formación universitaria*, 13(3), 157-168. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300157>
- Melo Bohórquez, I. M. (2018). Realidad aumentada y aplicaciones. *Tecnología, Investigación y Academia*, 6(1), 28-35. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/tia/article/view/11281>
- Méndez Santos, M.C. (2016). La dimensión afectiva en la formación del profesorado de ELE. En Cruz, O. (Coord.), *La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional ASELE*. (pp. 681-691). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0681.pdf
- Méndez Santos, M.C., Hidalgo Gallardo, M. y Pano Alamán, A. (2020). Análisis de la satisfacción laboral del profesorado de español como lengua extranjera (ELE). *Foro de profesoras de E/LE*, (16), 161-174. <http://hdl.handle.net/10045/111466>
- Mendoza Puertas, J. D. (2016). La reticencia a hablar en las aulas de ELE en Corea. Un acercamiento a sus causas. *MarcoELE*, (22), 1-37. <https://marcoele.com/descargas/22/mendoza-aulas-coreanas.pdf>
- Mérida López, S. y Extremera, N. (2017). Estado de la cuestión sobre inteligencia emocional y burnout en el profesorado por países, año de publicación, ciclos educativos e instrumentos de evaluación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 371-389. Universidad de Granada. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752489018.pdf>
- Merziq Ashamallah, K. (2022). *Análisis de errores fónicos en la interlengua oral de estudiantes de español de origen egipcio* [Tesis fin de máster, Universidad de Oviedo]. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/65616/TD.%20KamalMerziqAshamallahMansour.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2018). *Guía para docentes y asesores españoles en Bulgaria, Hungría y Rumanía*. <https://www.educacionyfp.gob.es/hungria/dam/jcr:9bbc323e-51dc-4830-a24c-fb4d0d94956e/guia%20bg-hu-ru-2018.web-mefp.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *El mundo estudia español*. Secretaría General Técnica, Gobierno de España. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/24945/19/0>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). *Guía para docentes y asesores españoles en Bulgaria, Hungría y Rumanía*. <https://www.educacionyfp.gob.es/hungria/dam/jcr:ab414420-7196-4e54-a89b-3fe198cb042b/guia-profesores-ssbb-2021.pdf>

- Ministerul Educației. (2019). *Ordin Nr. 4948/2019 din 27 august 2019 privind organizarea și desfășurarea admiterii în învățământul liceal de stat pentru anul școlar 2020 – 2021*. https://www.edums.ro/2019-2020/Ordin_4948_2019_admitere%20liceu_2020_2021.pdf
- Ministerul Educației. (2020). *Raport privind starea învățământului preuniversitar din România 2019 – 2020*. https://www.edu.ro/sites/default/files/fisiere/Minister/2020/Transparenta/Stare%20in_vatamant/Stare%20preuniversitar_rev_5.07.2021.pdf
- Ministerul Educației. (2021a). *Repere Metodologice pentru aplicarea curriculumului la clasa a IX-a*. https://www.edu.ro/sites/default/files/16_Repere_metodologice_limbi_moderne_EN_JAP_FR_SP_IT_PORTUGHEZA_0.pdf
- Ministerul Educației. (2021b). *Numărul de unități de învățământ preuniversitar de stat și privat per limbi străine per nivel de studiu pentru anul școlar 2020 – 2021*. <https://data.gov.ro/es/dataset/nr-untati-de-inv-preuniv-de-stat-si-private-per-limbi-straine-pentru-anul-scolsr-2020-2021/resource/8a70cf8b-661c-4990-aa01-f0c901ac8b33>
- Ministerul Educației. (2021c). *Nr. de elevi din învățământul preuniversitar de stat și privat care studiază limbi străine și limbile străine studiate per nivel de studiu*. <https://data.gov.ro/dataset/nr-elevi-din-inv-preuniversitar-care-studiaza-limbi-straine-pentru-anul-scolar-2020-2021/resource/9f59a59b-7f63-430f-b775-9f11b6640da9>
- Ministerul Educației. (2022). *Situație statistică privind numărul de norme didactice per limbi străine în anul școlar 2020-2021*. <https://data.gov.ro/dataset/9c085629-043b-4833-9c39-f745c61f7fb3>
- Miras Páez, E. y Sancho Pascual, M. (2017). La enseñanza de ELE a niños, adolescentes e Inmigrantes. En A. M. Cestero e I. Penadés (Eds.), *Manual del profesor de ELE*. (pp. 865-912). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Moeller, A. K. y Catalano, T. (2015). Foreign Language Teaching and Learning. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, Second Edition*, 327–33. <http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/200>
- Moral Pérez, M.E. del, Villalústre Martínez, L., Yuste Tosina, R. y Esnaola, G. (2012). Evaluación y diseño de videojuegos: generando objetos de aprendizaje en comunidades de práctica. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 33, 1-17. <http://www.um.es/ead/red/33/>
- Morales, P. (2011). *Guía para construir cuestionarios y escalas de actitudes*. Universidad Pontificia de Comillas.
- Moreno, N.M. y Ramírez, M.B. (2016). Uso didáctico de la realidad virtual en los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria. En A. Matas Terrón, J.J. Leiva Olivencia, N.M. Moreno Martínez, A.H. Martín Padilla y E. López Meneses, *I Seminario Internacional de Innovación docente e Investigación Educativa*. Afoe.
- Moreno, N.M., Leiva, J. J., Galván, M. C., López, E. y García, F. J. (2017). Realidad aumentada y realidad virtual para la enseñanza-aprendizaje del inglés desde un enfoque comunicativo e intercultural. En J. Ruiz-Palmero, J. Sánchez-Rodríguez y E. Sánchez-Rivas (Eds.), *Innovación docente y uso de las TIC en educación*. (pp. 1-11). UMA Editorial.
- Molina Puche, S. y Alfaro Romero, A. (2019). Ventajas e inconvenientes del uso del libro de texto en las aulas de Educación Primaria. Percepciones y experiencias de docentes de la Región de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 179-197. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.2.332021>

- Monereo Font, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de educación*, (352), 583-597.
- Morales Santibáñez, A. P. (2022). Revisión sistemática: aprendizaje servicio y desarrollo de competencias lingüísticas orientadas a la traducción. *Revista Educación*, 46(2), 578–594. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47949>
- Moraru, S. V. (2018). Errores frecuentes en español en los estudiantes rumanos no filólogos. En V. Ceya (Ed), *Quaestiones Romanicae VI, I*, 469-476.
- Mórtigo Rubio, A. y Rincón Caballero, D. (2018). Desarrollo de competencias emocionales en el aula de clase: estrategia para la resolución de conflictos. *Revista Boletín Redipe*, 7(2), 104–113. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/432>
- Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge University Press.
- Muntaner Guasp, J. J., Pinya Medina, C., y Mut Amengual, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 24(1), 96–114. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8846>
- Munteanu, D. (1995). RBreve panorama de la hispanística rumana. *Philologica Canariensia*, (1), 533-550.
- Muñoz Lahoz, C. (2001). Factores escolares e individuales en el aprendizaje formal de un idioma extranjero. En S. Pastor Cesteros y V. Salazar García (Eds.), *ELUA. Estudios de Lingüística. Anexo I*. (pp. 249-270). <http://dx.doi.org/10.14198/ELUA2001.Anexo1.10>
- Muñoz Restrepo, A.P. (2010). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica. *Revista Universidad EAFIT*, 46(159), 71-85. <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/1065>
- Murcia Castellanos, Y. C., Tejedor Estupiñan, M.L. y Lancheros Cuesta, D.Y. (2017). Impacto de una herramienta multimedial en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje de la historia en el aula. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (50), 211-229. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i50.15>
- Murillo Reyes, H.A. (2020). Factores cognitivos que influyen en la adquisición del español como segunda lengua. *Revista electrónica de conocimientos, saberes y prácticas*, 3(1), 159-169. <https://doi.org/10.5377/recsp.v3i1.9798>
- Nalesso, G. (2020). Profesor nativo o no nativo estudio comparativo sobre la situación de la docencia y las actitudes de los estudiantes de ELE en Italia. En P.T. Zuñiga Romero y M.R. Barros Lorenzo (Eds.), *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/L2*. (pp. 775-790).
- Naranjo Gaviria, A.M., Celis Galindo, L. y Blandón Cuesta, O.M. (2017). Las competencias docentes profesionales: Una revisión del sentido desde diferentes perspectivas. *Revista de Educación y Pensamiento*, (24), 6-17. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6178588.pdf>
- Navarro, Serrano, P. (2009). Descomplicando la gramática: Atención a la forma y al significado. *Tinkuy*, (11), 95-105.
- Negrea, V. (2006). Modele curriculare academice ale predării limbilor străine și standardele profesiei economice. *Economie teoretică și aplicată*, (9).
- Níkleva, D.G. (2019). Componente cultural e intercultural. En F. Jiménez Calderón y A. Rufat Sánchez (Eds.), *Manual de formación para profesores de ELE*. (pp. 211-232). SGEL.
- Nunan, D. (1988). *Syllabus Design*. Oxford University Press.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge University Press.

- Oancea, D. (23 de septiembre de 2021). Cum economisesc tinerii? Generația Z își propune să câștige mai mulți bani. *Mediafax*. <https://www.mediafax.ro/economic/cum-economisesc-tinerii-generatia-z-isi-propune-sa-castige-mai-multi-bani-20271502>
- Olmo Cazevieille, F. y Labrador Piquer, M.J. (2019). La creatividad en la enseñanza de lenguas basada en proyectos y su dimensión digital. *Dialogos*, XX(36), 117-134. <http://hdl.handle.net/10251/155500>
- Olmo Cazevieille, F. y Stîngă, P.A. (2022). ¿Cómo identificar los factores incidentes en el aprendizaje? Investigación aplicada al alumnado rumano de ELE. *MarcoELE*, (34). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8509710>
- Olmo Cazevieille, F. (2022). L' apprentissage par le service en langues: innovation et mise en application. *Didactica*, (34), 15-30.
- O'Malley, J. M. y Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Oprea, A. D. (2015). *La variable sexo y las calificaciones en ELE* [Tesis fin de máster, Linnaeus University]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-46502>
- Ortega, R. y Rey, R.d. (2004). Construir la convivencia: un modelo teórico para un objetivo práctico. En *8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas* (pp. 672-679). Universidad de Sevilla, Servicio de publicaciones.
- Ortiz, R. (1934). Per la storia dei contatti ispano-rumeni (1710-1932). *Archivium Romanicum*, XVIII(4), 575-608.
- Österberg, R. (2021). Perfil laboral y formativo del profesorado de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2) en Suecia. *Journal of Spanish Language Teaching*, 8(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/23247797.2021.1952712>
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Newbury House.
- Oxford, R. (2001). Language Learning Styles and Strategies. En M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Heinle and Heinle.
- Paños Castro, J. (2017). Educación emprendedora y metodologías activas para su fomento. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 33-48. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.3.272221>
- Pastor Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas: Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Pastor Cesteros, S. (2012). Portafolio docente y evaluación del profesorado de ELE. *Tinkuy. Boletín de Investigación y Debate*, (19), 5-27. <http://hdl.handle.net/10045/34072>
- Păuș, V. y Lazăr, M. (2013). Cultural Integration through Foreign Languages Study. *Styles of communication*, 5(1), 110-116. https://journals.univ-danubius.ro/index.php/communication/article/view/2252/2029?fbclid=IwAR2K_5dO_W8YC7TbFiF4Y6muj2yT7KvjgLI7inDNvBqzNaMTtCqA-M6PT68
- Peixoto Feliciano, M.C. (2019). *Análisis de errores en la interlengua de aprendices brasileños de español* [Tesis doctoral, Universidade Da Coruña]. <http://hdl.handle.net/2183/24468>
- Peñaherrera, M., Chiluzza, K. y Ortiz, A. (2014). Inclusión del Aprendizaje Basado en Investigación (ABI) como práctica pedagógica en el diseño de programas de postgrados en Ecuador. Elaboración de una propuesta. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2), 204-220. <https://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/download/93/93>
- Peñalva Velez, A. y Leiva Olivencia, J. J. (2019). La interculturalidad en el contexto universitario: necesidades en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. *Educación*, 55(1), 141-158, <https://raco.cat/index.php/Educación/article/view/348885>

- Peralta Lara, D. C. y Guamán Gómez, V. J. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Sociedad & Tecnología*, 3(2), 2–10. <https://doi.org/10.51247/st.v3i2.62>
- Pérez Rodríguez, U., Álvarez Lires, M.M. y Lillo Beví, J. (2009) Fray Martín Sarmiento y la educación científica. I. contexto histórico y posiciones pedagógicas sarmentianas. *Revista de Investigación en Educación*, 6(1), 79-91.
- Perry, F. (2017). *Research in Applied Linguistics*. Routledge.
- Piaget, J. (1966). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Aguilar.
- Pino-Juste, M. (14 de enero de 2022). Cómo y por qué incorporar las redes sociales al sistema educativo. *XXII Seminario Web de Investigación Permanente TIC-ETL. Redes sociales y social media en la enseñanza y el tratamiento de lenguas*. UNED.
- Piscitelli, A. (2017). Realidad virtual y realidad aumentada en la educación, una instantánea nacional e internacional. *Economía Creativa*, (7), 33-65. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6063065>
- Pisonero, I. (2004). La enseñanza del español a niños y niñas. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores*. (pp. 1279-1302). SGEL.
- Piza Gómez, J.M. y Ávila Gil, L. (2018). *Identificación y análisis de necesidades para estudiantes docentes en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la entonación en el aula de ELE* [Trabajo de fin de máster, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Comunicación y Lenguaje]. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/40609>
- Pizarro, M. (2013). Nuevas tareas para el profesor de español como lengua extranjera: la reflexión sobre su concepción de la enseñanza. *Porta Linguarum*, (19), 165-178. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/17419/11%20%20Mercedes%20Pizarro.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Pizarro Chacon, G. y Josephy Hernández, D.E. (2010). El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua. *Letras*, 2(48), 209-225. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5476250>
- Pizarro Chacón, G. y Cordero Badilla, D. (2013). Las TIC: Una herramienta tecnológica para el desarrollo de las competencias lingüísticas en estudiantes universitarios de una segunda lengua”. *Revista electrónica Educare*, 17(3), 277-292. http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582013000300013&lng=en&tlng=es
- Ponce, I. (2012). *Monográfico: Redes Sociales*. <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/ca/internet/web-20/1043->
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. SM.
- Prieto Muñoz, B. (2020). *Gamificación en la clase de español como lengua extranjera en un contexto universitario japonés* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED]. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:masterComEdred-Bprieto>
- Programul de Cooperare în domeniile culturii și educației dintre Guvernul României și Guvernul Regatului Spaniei pentru anii 2005-2008 din 3.02.2005. <https://lege5.ro/Gratuit/geydonzvgq/programul-de-cooperare-in-domeniile-culturii-si-educatiei-dintre-guvernul-romaniei-si-guvernul-regatului-spaniei-pentru-anii-2005-2008-ordin-1883-2007?dp=gmdkmjzgg4di>
- Puente Ortega, P. (2020). Innovar para transformar el aula. *Congreso de Español como Lengua Extranjera de Oriente Medio (CELEOM)*. Instituto Cervantes de El Cairo. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/pdf/elcairo_2_018/17_puente.pdf
- Rabadán Zurita, M. y Orgambidez Ramos, A. (2018). Ansiedad idiomática y motivación hacia el español como lengua extranjera en estudiantes universitarios portugueses: un estudio

- exploratorio. *Estudios sobre educación*, (35), 517-533.
<https://doi.org/10.15581/004.35.517-533>
- Rámila Díaz, N. (2015). Profesor nativo o no nativo: estudio estadístico sobre la preferencia en estudiantes universitarios. En Y. Morimoto, M.V. Pavón Lucero y R. Martínez (Eds.), *Actas del XXV Congreso Internacional de ASELE* (Madrid, 17-20 de septiembre de 2014). (pp. 779-788). Copysan, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0779.pdf
- Ramírez Gómez, C. y Díaz González, P. (1995). Gramática contrastiva: una experiencia de innovación en el aula. *Revista de Enseñanza Universitaria*, (10), 47-66.
http://institucional.us.es/revistas/universitaria/10/art_3.pdf
- Rasinger, S. (2019). *La investigación cuantitativa en lingüística. Una introducción*. Akal.
- Real Academia Española. (s.f.). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.6 en línea]. <https://dle.rae.es>
- Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 2018/C 189/01. 4 de junio de 2018. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604%2801%29>
- Reuelta, F. I. y Pérez, L. (2009). *Interactividad en los entornos de formación online*. UOC.
- Rey Arranz, R.M. (2017). Las competencias clave del profesorado de ELE: el desarrollo de la competencia intercultural. *Serie Didáctica*, (1), 69-90.
https://www.researchgate.net/publication/331174840_Las_competencias_clave_del_profesorado_de_ELE_el_desarrollo_de_la_competencia_intercultural
- Richards, J.C. y Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.
- Richards (2001). *The Role of Textbooks in a Language Program*. Cambridge University Press.
- Richards, J. y Rodgers, T. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.
- Richterich, R. (1983). *Case Studies in Identifying Language Needs*. Pergamon Press.
- Rico Martín, A.M. (2005). De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos. *Porta Linguarum*, (3), 79-94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1153761>
- Ríos Ramírez, R.R. (2017). *Metodología para la investigación y redacción*. Servicios Académicos Intercontinentales.
- Rivera Alfaro, S. (2016). ¿Aprender el español de las telenovelas?: un aporte desde la perspectiva de receptores rumanos. *Revista de Lenguas Modernas*, (25), 411-423.
<https://doi.org/10.15517/rlm.v0i25.27715>
- Rizo Rodríguez, M. (2020). Rol del docente y estudiante en la educación virtual. *Multi-Ensayos*, 6(12), 28-37. <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v6i12.10117>
- Robinson, P. (1991). *ESP Today: A Practitioner's Guide*. Prentice Hall.
- Robledo, P., Fidalgo, R., Arias, O. y Álvarez, M. L. (2015). Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias a través de diferentes metodologías activas. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 369-383. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.201381>
- Rodríguez, A.B, Ramírez, L.J, y Fernández, W. (2017). Metodologías activas para alcanzar el comprender. *Formación universitaria*, 10(1), 79-88. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000100009>
- Rodríguez, N.A., García Hernández, G., García Fernández, T. y Mata Loy, J. (2020). Factores cognitivos y afectivos en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Edumecentro*, 12(2), 230-237.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2077-28742020000200230

- Rodríguez-Alayo, A. y Cabell-Rosales, N. (2021). Importancia de la competencia digital docente en el confinamiento social. *Polo del Conocimiento*, 6(1), 1091-1109. <http://dx.doi.org/10.23857/pc.v6i1.2210>
- Rodríguez-Gallego, M.R. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157
- Rodríguez García, C. (2022). El análisis de errores léxicos como herramienta en la formación de profesores checos y eslovacos de ELE. *Studia Romanistica*, 2(2), 45-60. doi.org/10.15452/SR.2022.22.0009
- Rodríguez Jaume, M. J. y Mora Catalá, R. (2001). Análisis de tablas de contingencia. En M.J. Rodríguez-Jaume y R. Mora Catalá (Eds.), *Estadística informática: casos y ejemplos con el SPSS*. (pp. 9.22). Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Rodríguez-Lifante, A. (2016). Métodos de investigación cualitativa y cuantitativa en lingüística aplicada: el estudio de la motivación y las actitudes en el aula de idiomas. *Ogigia*, (20), 25-48. https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/35640/revistas_uva_es_ogigia_article_view_3405_2784.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Rodríguez-Pérez, N. (2012). Causas que intervienen en la motivación del alumno en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: el pensamiento del profesor. *Didáctica, Lengua y Literatura*, (24), 359-387. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39932
- Rodríguez-Rodríguez, M.N. y Györfi, A.M. (2018). Estudio de las dificultades de aprendizaje del hablante rumano de español como lengua extranjera. *Onomázein. Revista de lingüística, filología y traducción*, (40), 196-233. <https://doi.org/10.7764/onomazein.40.07>
- Rodríguez Vera, F.C., Vitviskaya, O. y Silva Balarezo, M.G. (2018). Aprendizaje basado en proyectos en el nivel de competencias investigativas en estudiantes de Instituto Pedagógico, Trujillo 2017. In *Crescendo*, 9(2), 181-199. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6853007>
- Romero Suárez, J.de J. (2017). *Características del Adulto en Situación de Aprendizaje*. Universidad Nacional Abierta. <https://www.monografias.com/docs114/caracteristicas-del-adulto-situacion-aprendizaje/caracteristicas-del-adulto-situacion-aprendizaje>
- Romero Andonegui, A. y Garay Ruiz, U. (2018). Aprendizaje colaborativo a través de redes sociales en contextos universitarios. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (62), 62-72. <https://doi.org/10.21556/edutec.2017.62.999>
- Rico Martín, A.M. (2005). De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera conceptos, metodología y revisión de métodos. *Porta Linguarum*, (3), 79-94. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1153761&fbclid=IwAR2WA_6ww_pM_MUhoqyVLQfOgV01d2nct9mTCQKlgrSQ3oE2XNoPjG5YNuU
- Roncel Vega, V.M. (junio 2006). Cómo conocer a mis alumnos (anglosajones) de español desde el primer día de clase. *RedELE: Revista Electrónica De Didáctica ELE*, (7). <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:94d95454-6634-4d41-be7f-8dc3a720d849/2006-redele-7-12roncel-pdf.pdf>
- Rubio Osuna, M.C. (2011). Factores que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua. *Revista Digital Innovación y Experiencia Educativas*, (46), 1-9. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/iee/Numero_46/MARIA_DEL_CARMEN_RUBIO_OSUNA_02.pdf
- Rubio, L. y Escofet, A. (coords.). (2017). *Aprendizaje-Servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad*. Octaedro.

- Rueda Beltrán, M., Alonso Lucero, A., Guerra García, M. y Martínez Sánchez, M. (2014). El contexto: factor clave en el desarrollo de la docencia en la universidad. *RAES: Revista Argentina de Educación Superior*, (9), 9-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6526902>
- Rufat Sánchez, A. (2019). Enseñanza del vocabulario. En F. Jiménez Calderón y A. Rufat Sánchez (Eds.), *Manual de formación para profesores de ELE*. (pp. 143-164). SGEL.
- Ruíz Campillo, J.P. y Real Espinosa, J.M. (2019). Enseñanza de la gramática. En F. Jiménez Calderón y A. Rufat Sánchez (Eds.), *Manual de formación para profesores de ELE*. (pp. 165-188).
- Ruiz-Corbella, M. y García-Gutiérrez, J. (2019). *Aprendizaje-servicio. Los retos de la evaluación*. Narcea.
- Sáenz Guerra, J.A., Alvarado Martínez, E. y Ángel Castillo, M.C.del. (2019). Personalidad, un factor afectivo que influye en los estudiantes jóvenes adultos: estrategias de enseñanza del habla. Emociones. *Revista de Expresión y Comunicación Emocional*, (3), 42-51. http://institucional.us.es/aiece/web/wp-content/uploads/2020/09/RE_N304.pdf
- Salgado-Robles, F. (2014). Desarrollo de la competencia estratégica oral en español como segunda lengua mediante el Aprendizaje-Servicio en el Bluegrass de *Mexington*. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 32(59), 125-148. <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/433>
- Salinas, J., de Benito, B. y Lizana, A. (2014). Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 145-163. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27431190010.pdf>
- Salovey, R. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Salvador, C., Chiva, O. y Ruiz, N. (2016). Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera. Educación física e inglés. En O. Chiva y M. Martí (Eds.), *Métodos pedagógicos activos y globalizadores*. (pp. 45-64). Graó.
- Sánchez Carrón, I. (2015). *Revisión crítica del enfoque comunicativo: estudio de casos de enseñanza de español a inmigrantes en Extremadura* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Filologia-Isanchez>
- Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. SGEL.
- Sánchez Pérez, A. (2004). *Enseñanza y aprendizaje en la clase de idiomas*. SGEL.
- Sánchez Pérez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años*. SGEL.
- Sandu, B. M. (2014). Léxico disponible de alumnos que aprenden español como lengua extranjera en centro escolares bilingües rumano-españoles [Tesis doctoral, Universidad de las Palmas de Gran Canaria]. <http://hdl.handle.net/10553/13032>
- Santiago Guervós, J. de y Fernández González, J. (2017). *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Arco/Libros-La Muralla.
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Síntesis.
- Santos Gargallo, I. (2004). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Arco/Libros.
- Sarmiento, R. (1998). La gramática descriptiva en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Carabela*, (43), 33-42.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

- Schumann, J.H. (2000). Perspectiva neurobiológica sobre la actividad y la metodología en el aprendizaje de segundas lenguas. En Arnold, J. (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. (pp. 49-62). Cambridge University Press/Edinumen.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *Product Information International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, (10), 209-241. <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Serafini, E.J. (2021). *El aprendizaje-servicio en la enseñanza del español como lengua de herencia*. Routledge.
- Serret Segura, A., Martí Puig, M. y Corbatón Martínez, R. (2016). Aprendizaje cooperativo. La técnica juego-concurso de De Vries. En Ó. Chiva y M. Martí (Coords), *Métodos pedagógicos activos y globalizadores*. Graó.
- Sevilla-Rodríguez, M. E. y Castro-Salazar, A.Z. (2021). Padlet como estrategia de enseñanza colaborativa en el proceso de aprendizaje. *CIENCIAMATRIA*, 7(13), 173-192. <https://doi.org/10.35381/cm.v7i13.478>
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Grupo Zeta.
- Sherman, W R., y Craig, A. B. (2003). *Understanding virtual reality: Interface, application, and design*. Elsevier Science.
- Siliberti, A. y MacFadden, I. (2017). La enseñanza de idiomas a través del enfoque didáctico basados en tareas. Propuesta de programación de una unidad didáctica innovadora. *Hekademos: revista educativa digital*, (23), 46-61. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6280742>
- Silva Quiroz, J. y Maturana Castillo, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación educativa (México, DF)*, 17(73), 117-131. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100117&lng=es&tlng=es
- Silva, J., Lázaro, J., Miranda, P., Rivoir, A., Onetto, A., Gisbert, M. y Morales, M. (2019). La Competencia Digital Docente en Formación Inicial: Estudio a partir de los casos de Chile y Uruguay. *AAPE - Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(93), 1-30. <https://doi.org/https://doi.org/10.14507/epaa.27.3822>
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. Appleton-Century-Crofts. <https://doi.org/10.1037/11256-000>
- Slagter, P. (1979). *Un Nivel Umbral*. Publicaciones del Consejo de Europa.
- Solomon, I. (12 de agosto de 1967). *Cu privire la studiul asupra dezvoltării învățământului superior*. <https://iancsolomon.files.wordpress.com/2020/07/propuneri-privind-studiul-limbilor-straine-in-universitati-si-accesul-la-materiale-in-limbi-straine-aug-1967.pdf>
- Soriano, E. y Peñalva, A. (2015). La formación inicial del profesorado en interculturalidad. En A. Escarbajal (Ed.), *Comunidades interculturales y democráticas: un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva*. (pp. 113-126). Narcea.
- Soulé, M.V., Saura, E.A. y La Vita, C. (2015). Integración de destrezas a través de las TIC: el uso de los e-portafolios. *Suplemento Signos ELE*. <https://p3.usal.edu.ar/index.php/elesup/article/view/3248>
- Srivoranart, P. (2011). *El proceso de aprendizaje de ELE por parte de alumnos tailandeses: condicionantes lingüísticos y culturales* [Tesis doctoral, Universidad de Alcalá]. <http://hdl.handle.net/10017/17041>
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Morata.

- Stîngă, P. A. (2020). ¡A hablar! El juego didáctico como estrategia para la expresión oral en la clase de ELE de los alumnos rumanos. *Language and Literature - European Landmarks of Identity*, (27), 320-327. https://www.upit.ro/document/155347/no_27_-_2020.pdf
- Stîngă, P.A. (2021). Fortaleciendo la expresión escrita de los estudiantes universitarios rumanos a través de Padlet. *Colindancias: Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, (12), 211-230. <https://colindancias.uvt.ro/index.php/dj/article/view/319>
- Stîngă, P.A. (2022). La gamificación en un contexto universitario rumano: propuestas y reflexiones. En F. Olmo Cazevaille, M.L. Carrió-Pastor, C. Perrián-Pascual y F. Romero Forteza (Eds.), *Estudios de Lingüística V*. (pp. 111-128). EdUPV.
- Straistari-Lungu, C. (2020). Învățarea limbilor străine în contextual provocărilor societale. *Conferința științifică internațională: Educație: un factor primordial în dezvoltarea societății*. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/97-103_8.pdf
- Sun, S.C. (2010). La motivación del aprendizaje de español de los estudiantes universitarios chinos y taiwaneses. En M.S. Heikel, G. Hernández-Roa y M. Salas Díaz (Eds.), *Actas del XLV Congreso Internacional de la AEPE (Asociación Europea de profesores de español): El Camino de Santiago: Encrucijada de lenguas y culturas*. Salamanca. AEPE. (pp. 241-251). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/congreso_45.htm
- Tamas, E.S. (2005). Análisis cuantitativo y cualitativo del español en Rumanía. En S.M. Saz (Ed.), *Actas del XL del Congreso Internacional de AEPE*. (pp. 305-317). Valladolid. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_40/congreso_40_31.pdf
- Terrell, T.D. (1977). A Natural Approach to Second Language Acquisition and Learning. *The Modern Language Journal*, 61(7), 325-337. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1977.tb05147.x>
- Teruel-Juanes, R., Olmo Cazevaille, F., Barbasán-Ortuño, I., Navarro Jover, J. M., Rey, B., Monreal Mengual, L. ... A. Ribes-Greus (2023). Implementar el aprendizaje de los ODS mediante colaboración educativa. En *VIII Congreso Internacional de Docencia Universitaria (CINDU 2023)* (en línea).
- Toledo Vega, G., Quilodrán, F. y Korchabing, L. (2020). Análisis de necesidades de aprendientes haitianos: diseño, validación y aplicación del instrumento. *Lengua y migración/Language and Migration*, 12(1), 101-122. <https://doi.org/10.37536/LYM.12.1.2020.1043>
- Torres Cajas, M. J., Yépez Oviedo, D. y Lara Velarde, A. (2020). La reflexión de la práctica docente. *Chakiñan, Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, (10), 87-101. <https://doi.org/10.37135/chk.002.10.06>
- Tourón Figueroa, J. y Santiago Campión, R. (2015). El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela. *Revista de educación*, (368), 174-195. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5028544>
- Troitiño, S. (2017). Implicaciones de crear materiales desde una perspectiva léxica. En F. Herrera (Ed.), *Enseñar léxico en el aula de español. El poder de las palabras*. (pp. 143-162). Difusión.
- Trujillo, F. S., Salvadores, C. M. y Gabarrón Pérez, Á. (2019). Tecnología para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras: revisión de la literatura. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 153-169. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.1.22257>
- Trujillo Pons, F. (2022). La necesidad de formación y de sensibilización de los trabajadores y de los cargos con mando para transformarse y desconectar de la tecnología digital. En Ministerio de Trabajo y Economía Social y Subdirección General de Informes, Recursos y Publicaciones (Eds.), *Digitalización, recuperación y reformas laborales*.

- Comunicaciones del XXXII Congreso Anual de la Asociación Española de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social* (pp. 343-358). https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/201061/trujillo_2022_Lan.pdf?sequence=1
- Trujillo Sáez, F. (1996). La investigación en el aula de lenguas extranjeras. En Instituto de Estudios Ceutíes (Ed.), *Monografía de los cursos de verano de la Universidad de Granada en Ceuta*. (pp. 115-124). https://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/investigación_en_el_aula.pdf
- Trujillo Sáez, F. (2014). Aulas creativas. *Educadores*, (249), 24-37.
- Tunsoiu, L. F. (2012). La enseñanza del FLE en Rumanía a partir de 1950: estudio de la situación a través del análisis de manuales utilizados en el sistema escolar. *XXI Colloque de l'APFUE*. Barcelona- Belaterra. (pp. 486-495).
- Tunsoiu, L.F. (2014). *La enseñanza del francés y el español en Rumanía a partir de 1950: historia y metodología. Del método tradicional a la enseñanza por tareas* [Tesis doctoral, Universitat Rovira i Virgili.]. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/284088#page=1>
- Țurcanu, D. (2016). *El español en el sistema de enseñanza rumano. Análisis de manuales publicados en Rumanía* [Tesis fin de máster, Universitat Rovira i Virgili]. <http://hdl.handle.net/20.500.11797/TFM343>
- Urbano Marchi, B. y González Las, C. (2013). La enseñanza-aprendizaje de lenguas en el Grado de Maestro de Educación Primaria. *Porta Linguarum*, (20), 223-237. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/24671/14%20%20Brigitte.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Uscătescu, G. (1950). *Relaciones culturales hispano-rumanas*. Centro de Estudios Orientales.
- Vallés, A. (2005). *El desarrollo de la inteligencia emocional*. Benacantil.
- Valenzuela, R. (1 de abril de 2013). Las Redes Sociales y su Aplicación en la Educación. *Revista Digital Universitaria*, 14(4). <http://www.revista.unam.mx/vol.14/num4/art36/art36.pdf>
- Van Lier, L. (2001). Investigación-acción. *Textos*, (27), 81-88.
- Vázquez Martínez, A.I. y Cabero Almenara, J. (2015). Las redes sociales aplicadas a la formación. *Revista Complutense de educación*, 26(1), 253-272. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5119018>
- Vera, F. (2023). Integración de la Inteligencia Artificial en la Educación superior: Desafíos y oportunidades. *Transformar*, 4(1), 17-34. <https://www.revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/84>
- Verdía, E. (2011). De la adquisición del conocimiento al desarrollo de la competencia docente: profesionalización de los profesores de ELE. *Actas II Encuentros Comillas*. <https://www.scribd.com/document/48200528/II-Encuentros-Comillas-Nov-2010-vDEFScrid>
- Verma, M. (2018). Artificial intelligence and its scope in different areas with special reference to the field of education. *International Journal of Advanced Educational Research*, 3(1), 5-10. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED604401.pdf>
- Vež, J. M. (2004). Aportaciones de la lingüística. En J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum. Para la Formación de Profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ Lengua extranjera (LE)*. (pp. 127-146). SGEL.
- Villegas Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: An International Review of Literature*. International Institute for Educational Planning.
- Viñals, J.M. (2 de septiembre de 2009). Idiomas: en Rumanía nos dan mil vueltas. *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/lectores->

[corresponsales%20/20090902/53776088291/idiomas-en-rumania-nos-dan-mil-vueltas.html](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27447325008)

- Viñals Blanco, A. y Cuenca Amigo, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2), 103-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27447325008>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Zabalza Beraza, M.Á. (2004). *Diario de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea.
- Zabalza Beraza, M.Á. (2012). El estudio de las buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4020162>
- Zambrano, L.C. y Isuasty, E.A. (2001). Aplicación del enfoque comunicativo a la enseñanza-aprendizaje del inglés en los establecimientos de secundaria en Neiva. *Entornos*, (14), 27-32. <https://www.scribd.com/document/491646350/Dialnet-AplicacionDelEnfoqueComunicativoALaEnsenanzaaprend-6936971>
- Zárate Lizondo, J. (2002). *El arte de la relación maestro alumno: en el proceso enseñanza aprendizaje*. Instituto Politécnico Nacional.
- Zebadua, M. y García, E. (2011). *Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases*. Universidad Autónoma de México.
- Zhang, Z. (2022). *La realidad aumentada como recurso educativo para el aprendizaje del español como lengua extranjera* [Trabajo fin de máster, Universitat Politècnica de València]. <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/186611/Zhang%20-%20La%20realidad%20aumentada%20como%20recurso%20educativo%20para%20el%20aprendizaje%20del%20espanol%20como%20lengua%20....pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Warschauer, M., y Grimes, D. (2007). Audience, Authorship and Artifact: The Emergent Semiotics of Web 2.0. *Annual Review of Applied Linguistics*, (27), 1-23. <https://doi.org/10.1017/S0267190508070013>
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact: findings and problems*. Mouton.
- Wenier, L. (2012). *The future of our schools*. Haymarket Books
- Werbach, K. y Hunter D. (2013). *Gamificación, Revoluciona tu negocio con las técnicas de los juegos*. Pearson.
- Willing, K. (1994). *Learning Strategies in Adult Migrant Education*. National Centre for English Language Teaching and Research.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigations*. Blackwell.
- Wong, L., Sing-Chai, C. y Poh-Aw, G. (2017). Aprendizaje de idiomas «sin costuras»: Aprendizaje de segundas lenguas y redes sociales. *Comunicar*, (50), 9-21. <https://doi.org/10.3916/C50-2017-01>

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario para el profesorado rumano de secundaria superior y universidad

Nota: Las preguntas están numeradas en función del orden en que aparecen en cada cuestionario: si aparecen dos números, el primero se refiere al cuestionario de secundaria superior y el segundo al de la universidad. Si aparece solamente uno, significa que coincide en ambos cuestionarios o que es específico para un cuestionario u otro. En este segundo caso, se menciona el nivel educativo.

Este cuestionario forma parte de una investigación para la realización de una tesis doctoral sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) en Rumanía. Se trata de un estudio que pretende subrayar las necesidades del profesorado y del alumnado rumano y las dificultades con las que estos se encuentran a la hora de enseñar/aprender español, para contribuir, de esta manera, a una optimización de la formación de los docentes e implícitamente de los discentes. Su participación es sumamente importante para lograr con nuestros objetivos. Le pedimos que conteste a las preguntas con la mayor sinceridad posible. No existen respuestas correctas o incorrectas.

El tratamiento de los datos y de los resultados tiene solamente fines académicos y científicos y en ningún caso se le dará acceso a terceros. Además, estos serán tratados de manera anónima durante su análisis.

El tiempo necesario para completar el cuestionario es de aproximadamente 15 minutos. Le agradecemos de antemano su tiempo y aporte para la realización de este estudio y si quiere más información o tener acceso a los resultados, puede ponerse en contacto con la doctoranda Paula Andreea Stîngă de la Universitat Politècnica de València, a través del siguiente correo electrónico: pastinga@doctor.upv.es

P1. *Género:* mujer/hombre/sin responder

P2. *Edad:* entre 21 y 24/ entre 25 y 29/entre 30 y 34/entre 35 y 39/entre 40 y 44/ 45+ años

P3. *Centro de trabajo y departamento* (este segundo solo para universidad):

P4. *Tipo del centro:* normal/bilingüe (solo para secundaria superior)

P5/P4. *Nivel que imparte clases* (puede elegir varias respuestas): primaria/secundaria (inferior o superior)/grado/máster/doctorado/por el momento no imparto clases

Aspectos generales

P6/P5. *¿Qué piensa acerca del sistema educativo rumano?*

- Todo funciona muy bien, es muy moderno
- Hace falta mejorar cosas, pero en general, todo funciona bastante bien
- No funciona ni bien, ni mal
- No funciona bien, es bastante tradicional
- No funciona nada bien

P7/P6. *¿Cuáles cree que son los métodos o enfoques que predominan en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE)? Puede elegir uno o varios.*

- Tradicional/gramatical
- Estructuralista
- Comunicativo/enfoque por tareas
- Metodologías activas
- Ecléctico
- Otros (especificar)

P8/P7. *¿Piensa que ha aumentado el interés por estudiar español en los últimos 5 años?*

- Sí, mucho
- Sí, bastante
- Sí, un poco
- No mucho
- No
- No lo sé

P9/P8. *En cuanto al programa para la enseñanza del español en su país, ¿considera que es denso?*

- Sí, demasiado
- Sí, bastante
- Más o menos
- No mucho
- No, para nada

P10/P9. *En general ¿qué aspectos suelen dificultar su proceso de enseñanza de ELE? Puede elegir varias respuestas.*

- El sistema educativo
- El centro donde trabajo
- La falta de recursos
- La falta de tecnología
- La falta de formación del profesorado
- El currículo y/o el programa
- El número de alumnos en el grupo
- Las inspecciones muy seguidas
- La sobrecarga de trabajo
- La falta de tiempo
- Diferentes problemas con los estudiantes
- El salario muy bajo
- Otros (especificar):

P11/P10. *¿Piensa que su centro de trabajo cuenta con suficientes recursos para una enseñanza óptima del español?*

- Sí, hay muchos recursos y muy variados (manuales, libros, revistas, carteles, diccionarios, etc.)
- Hay recursos, pero no muy variados y bastante incompletos
- Hay algunos, pero es necesario complementarlos con otros materiales creados/tráidos por nosotros los docentes
- No hay muchos
- No hay
- No lo sé

P12/P11. *¿Quién ofrece apoyo a su centro de trabajo respecto a los recursos de ELE? Puede elegir varias respuestas.*

- El Ministerio de Educación

- El Instituto Cervantes
- La Agregaduría/Embajada de España
- El propio centro los compra
- Diferentes editoriales
- Las Embajadas de América Latina
- No recibimos ayuda
- No lo sé
- Otros (especificar)

Formación y perfil del docente

P13/P12. *¿Dónde ha realizado sus estudios universitarios?*

- Rumanía
- España
- Otro país (especificar)

P14/P13. *Indique sus últimos estudios alcanzados:*

- Grado (sistema Bolonia o anteriores)
- Máster
- Doctorado
- Estudios posdoctorales

P15/P14. *¿Cuántos años lleva enseñando el español?*

- 1 año o menos
- 2-5 años
- 6-10 años
- 11-15 años
- 16-20 años
- Más de 20 años

P16/P15. *¿Tiene alguna formación reglada (grado/máster/doctorado/módulo psicopedagógico, etc.) en la metodología y didáctica de ELE? Puede elegir varias respuestas.*

- Grado
- Máster
- Doctorado
- Cursos de formación pedagógica y didáctica (Módulos psicopedagógicos)
- No
- Otros:

P17/P16. *¿Hay un gran abanico de cursos de formación en cuanto a la enseñanza de ELE en Rumanía?*

- Sí
- No
- No lo sé

P18/P17. *Si su respuesta en la pregunta anterior es afirmativa, mencione algunos cursos de formación que conoce.*

P19/P18. *En general, ¿quién los organiza? Puede indicar varias respuestas.*

- Las universidades del país
- El Instituto Cervantes
- Diferentes editoriales
- Diferentes organismos/instituciones/academias de lenguas
- No lo sé
- Otros (especificar)

P20/P19. *En general, ¿usted participa a estos cursos?*

- Sí
- No
- Sin responder

P21/P20. *Si NO participa a los cursos de formación, ¿podría indicarnos sus razones? (responder solamente si su respuesta a la pregunta 7 es negativa) Puede indicar varias razones.*

- Me parecen caros.

- No hay muchos cursos de formación para profesores de ELE en Rumanía.
- Pienso que no necesito más formación.
- No tengo acceso a información sobre cursos y tampoco sé donde buscar.
- No me interesan.
- No me ayudan a mejorar profesionalmente.
- Creo que no son de suficiente calidad.
- Nunca se ofrecen contenidos nuevos.
- No tengo tiempo.
- Otras razones (especificar)

P22/P21. *¿Cómo docente de ELE sobre qué aspecto le gustaría saber/recibir más información para mejorar su práctica docente? Puede elegir varias respuestas.*

- Métodos de enseñanza (enfoque comunicativo, enseñanza basada en tareas, AICLE, etc.)
- Documentos importantes (MCER, PCIC)
- Cómo hacer programaciones, secuencias didácticas
- Gestión del aula
- Creación de actividades
- Uso de herramientas TIC
- Enseñanza de las destrezas
- Evaluación y tratamiento del error
- Las competencias clave del docente
- Gestión de las emociones
- Sin responder
- Otros (especificar)

P23/P22. *¿Qué significa para usted un buen profesor de ELE? Indique el nivel de importancia de cada aspecto que aparece a continuación, donde 1-nada importante y 5-muy importante.*

- Tiene una buena apariencia y se viste bien. 1 2 3 4 5
- Es simpático, amable y positivo. 1 2 3 4 5
- Tiene sentido del humor. 1 2 3 4 5
- Tiene competencia emocional. 1 2 3 4 5
- Sabe controlar y resolver conflictos. 1 2 3 4 5
- Realiza actividades extracurriculares y está comprometido con su centro de trabajo. 1 2 3 4 5
- Sabe trabajar en equipo y siempre colabora con los demás docentes. 1 2 3 4 5
- Tiene conocimiento en didáctica y metodología. 1 2 3 4 5
- Conoce muy bien la lengua española. 1 2 3 4 5
- Le interesa su manera de enseñar y siempre reflexiona. 1 2 3 4 5
- Es mediador intercultural. 1 2 3 4 5
- Adapta siempre las actividades a las necesidades e intereses de sus alumnos. 1 2 3 4 5
- Sabe comunicarse muy bien. 1 2 3 4 5
- Realiza investigaciones y está siempre al tanto de las nuevas tendencias. 1 2 3 4 5
- Se interesa por sus alumnos como personas. 1 2 3 4 5
- Está a la disposición de sus alumnos fuera de clase. 1 2 3 4 5
- Apuesta por un ambiente relajado para que los alumnos se sientan bien. 1 2 3 4 5
- Promueve la autonomía del alumnado (lo anima a hacer preguntas, le ofrece diferentes responsabilidades, lo implica en la elección de los recursos/tareas, lo ayuda en el desarrollo de expectativas realistas acerca de su aprendizaje, etc.). 1 2 3 4 5

- Enseña también cultura. 1 2 3 4 5
- Muestra pasión por lo que hace. 1 2 3 4 5
- Consigue que sus alumnos estén motivados. 1 2 3 4 5
- Evalúa correctamente. 1 2 3 4 5
- Organiza muy bien el tiempo y el espacio en el aula. 1 2 3 4 5
- Está siempre en búsqueda de materiales auténticos y contextos significativos. 1 2 3 4 5
- Presenta actividades variadas y fomenta el trabajo cooperativo. 1 2 3 4 5
- Integra todas las destrezas. 1 2 3 4 5
- Considera importante enseñar gramática. 1 2 3 4 5
- Cumple con el programa y acaba el libro. 1 2 3 4 5
- Utiliza las TIC. 1 2 3 4 5
- Emplea varios métodos de enseñanza. 1 2 3 4 5
- Ofrece todas las explicaciones hasta asegurarse de que sus alumnos entiendan. 1 2 3 4 5
- Considera la fluidez más importante que la corrección. 1 2 3 4 5
- Otros (especificar)

P24/P23. ¿Conoce el Marco Común Europeo de las Lenguas (MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)?

- Sí, ambos documentos
- Solamente el MCER
- Solamente el PCIC
- No

P26. Las siguientes cuestiones se refieren a su práctica docente. Indica la frecuencia con la que aparecen en sus clases.

	Nunca	Poco	Algunas veces	Bastante	Siempre
La teoría ocupa más de la mitad de la clase. El ambiente de clase es positivo, seguro y adecuado para el estudio. Los alumnos participan activamente en clase. Adapto las actividades a las experiencias y los intereses de los alumnos. Utilizo el aprendizaje cooperativo. Utilizo la tecnología para fomentar la participación y la motivación de los aprendices. Realizo actividades que promueven el aprendizaje autónomo. Realizo muchas actividades para la producción/interacción oral. Suelo realizar actividades en un contexto significativo. Intento fomentar la creatividad del alumnado a través de una variedad de actividades. Utilizo recursos auténticos (periódicos, revistas, podcasts, etc.) Enseño también cultura. La gramática está presente en mis clases. Insisto más en la fluidez que en la corrección. Empleo los juegos didácticos en el aula. Mis clases son muy dinámicas.					

P27. ¿Qué método utiliza con más frecuencia en el aula de ELE?

- Tradicional/gramatical
- Comunicativo/enfoque por tareas
- Estructural

P25/P24. Si su respuesta es afirmativa, ¿en qué situaciones usa estos documentos? Puede elegir varias respuestas.

- Para realizar mis programaciones
- Para adaptar los contenidos al nivel de los alumnos
- Siempre que tengo algunas dudas respecto a la enseñanza de ELE
- Para establecer objetivos y describir competencias
- En la preparación de mis alumnos para el examen DELE
- Para la evaluación
- Otros (especificar)

Situación del aula

P25. Datos de la/las asignatura/s en la/las que está pensando al contestar este cuestionario (solo para universidad):

- Optativa
- Obligatoria
- Teórica
- Teórico-práctica
- Práctica

- Métodos activos: aprendizaje por proyectos/aprendizaje-servicio, gamificación, aprendizaje cooperativo, etc.
- Suelo alternar diferentes métodos en función de las necesidades del grupo
- Otros (especificar)

P28. En cuanto a las destrezas lingüísticas, ¿en cuál insiste más? Puede elegir varias.

- Comprensión lectora
- Comprensión auditiva
- Expresión oral
- Expresión escrita
- Interacción
- Mediación

P29. ¿De qué forma enseña la gramática en el aula de ELE?

- Deductiva/explicita
- Inductiva/implícita
- De forma contextualizada y significativa

P30. ¿Qué lugar ocupa el manual en sus clases?

- Lo utilizo casi la mayoría del tiempo porque es muy cómodo
- Lo utilizo bastante
- Lo utilizo a veces para tener las clases más estructuradas
- No lo utilizo mucho
- No utilizo ningún manual

P31. ¿Realiza alguna actividad fuera del manual de clase?

- Sí, muchas
- Sí, bastantes
- Más o menos
- Pocas
- No

P32. ¿Dónde suele buscar las actividades para sus clases? Puede elegir varias respuestas.

- En otros libros/manuales
- En diferentes páginas web
- Las actividades son creación propia
- Pido ayuda a mis compañeros
- Otros (especificar)

P33. ¿Qué opina sobre el uso de las TIC en el aula de ELE? Puede elegir varias respuestas.

- Se adaptan mejor a la generación de hoy en día.
- Fomentan la implicación y la motivación del alumnado.
- Mejoran la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Permiten flexibilidad de tiempo y espacio.
- Permiten la realización de una variedad de actividades.
- Ayudan mucho en el aprendizaje autónomo del alumno.
- Se deben utilizar, pero no mucho porque distraen a los alumnos.
- Son una pérdida de tiempo.
- Se necesita mucha formación para usarlas adecuadamente.
- Otros (especificar)

P34. ¿En qué lengua suele hablar en clase?

- Solamente en español
- En español y rumano según el contexto/la situación lo requiera
- Más en rumano
- Solamente en rumano

P35. Si tuviera que pensar en un porcentaje respecto al tiempo que habla durante las clases, ¿cuál sería? (%?)

.....

P36. ¿En general, qué tipo de actividades prefieren sus estudiantes? Puede elegir varias.

- Ejercicios gramaticales y de vocabulario
- Actividades de pronunciación
- Actividades de comprensión lectora
- Actividades de expresión oral
- Actividades de expresión escrita
- Actividades de comprensión auditiva (grabaciones en CD/Internet, vídeos)
- Juegos didácticos/actividades gamificadas
- Actividades digitales
- Otros (especificar)

P37. ¿Con qué dificultades se encuentran generalmente sus alumnos universitarios en cuanto al aprendizaje del español? Puede elegir varias respuestas.

- Dificultades de pronunciación
- La falta de vocabulario y de estructuras sintácticas
- Cometan errores gramaticales
- Les cuesta mantener conversaciones cotidianas conmigo o con los compañeros
- Les cuesta hacer preguntas u ofrecer respuestas sin una preparación previa
- No son capaces de comprender un texto/una audición en su totalidad
- No son capaces de producir discursos orales/escritos básicos
- No están nada motivados
- Tienen miedo a participar activamente en clase
- Otros (especificar)

P38. Cuando enseña, en general se siente:

- 1-muy triste y frustrado/a 2 3 4 5- muy feliz y satisfecho/a
- 1-incómodo/a e inseguro/a 2 3 4 5-muy cómodo/a y seguro/a de mi mismo/a
- 1-desmotivado/a 2 3 4 5-muy motivado/a
- 1-con mucho estrés y mucha ansiedad 2 3 4 5- muy relajado/a
- 1-siempre estoy cansado/a 2 3 4 5-siempre con energía
- 1-no me siento nada a gusto 2 3 4 5-me siento muy bien
- 1-estoy bastante aburrido/a 2 3 4 5-estoy siempre muy creativo/a y con nuevas ideas

P39. En general, ¿se siente satisfecho/a con su trabajo como docente de ELE?

1 nada satisfecho/a 2 3 4 5 muy satisfecho/a

P40. Normalmente ¿cuántos estudiantes hay en sus clases de ELE? Indique un número mínimo y uno máximo.

.....

P41. ¿Suelen aprobar todos? Si no, ¿cuántos suspenden? (%)

.....

P42. ¿Piensa que sus estudiantes están satisfechos con las clases que reciben?

1-nada satisfechos 2 3 4 5-muy satisfechos

Anexo 2. Plantilla de preguntas de la entrevista semiestructurada-profesorado rumano

<i>Fecha de la entrevista:</i> <i>Nombre del entrevistado:</i> <i>Centro de trabajo:</i> <i>Nivel de estudios:</i> <i>Años de experiencia:</i> <i>Nivel que imparte:</i> <i>Alumnos por aula:</i> <i>Permiso para grabar y tomar notas:</i>	<i>Firma</i>
--	--------------

Introducción

Descripción general de la investigación (propósito, participantes elegidos, motivo por el cual fueron seleccionados, utilización de los datos).

Características de la entrevista: confidencialidad de los datos, duración aproximada

Preguntas:

¿Prefiere que le trate de tú o de usted?

I. Dificultades y necesidades

1. ¿Qué tipo de profesor/a se considera? ¿Siente la necesidad de progresar en su competencia docente?
2. ¿Tiene la libertad de usar cualquier recurso o de hacer cualquier tipo de actividad en el aula o está condicionado/a por diferentes factores como el centro de trabajo, el sistema educativo, el programa, la falta de recursos, etc.?
3. En lo referente al sistema educativo rumano, ¿considera que la metodología empleada necesita un cambio? ¿Por qué?
4. ¿Cree que existe un método ideal de enseñanza? ¿Cuáles serían sus características?
5. ¿Qué tipo de ayuda necesitaría para mejorar su práctica docente?
6. ¿Cómo se desarrollan sus clases? ¿Sigue alguna estructura?
7. ¿Cómo prepara sus clases? ¿En dónde busca la información?
8. ¿Qué impacto han tenido los recursos digitales en sus clases?

II. Contexto actual

9. ¿Cómo se ha sentido durante la pandemia al tener que enseñar con la ayuda de la tecnología? ¿Se ha sentido preparado/a?
10. ¿Ha recibido alguna formación en cuanto a la enseñanza en línea?
11. ¿Qué plataformas/instrumentos ha utilizado y cuál le ha gustado más?
12. ¿Qué dificultades ha experimentado durante las clases en línea?

III. Perfil del alumnado

13. ¿Cómo describiría a su alumnado? Puede caracterizarlo en unas palabras o en una frase.
14. ¿La motivación de los alumnos por su materia es importante para lograr el éxito? ¿Qué podría motivar a los alumnos? ¿Cómo hace usted para motivar a sus alumnos?
15. Uno de los principios de la enseñanza comunicativa es adaptar las actividades a las necesidades del alumnado. ¿Qué opina? ¿Es importante analizar las necesidades de los alumnos al principio del año? ¿Usted lo ha hecho alguna vez?
16. ¿Cuál es su principal propósito en la clase de ELE? Valore de 1-poco importante a 5-muy importante los siguientes aspectos, según la importancia.
 - Cumplir con el programa.
 - Que los alumnos aprendan gramática.
 - Que los alumnos puedan hablar fácil y adecuadamente en español.
 - Que me admiren como docente.
 - Conseguir que los alumnos puedan utilizar el español en el futuro.
17. ¿Qué significa para usted tener competencia comunicativa en una lengua?

Anotaciones del entrevistador:

Anexo 3. Cuestionario para el alumnado rumano de secundaria superior y universidad

Nota: Las preguntas están numeradas en función del orden en que aparecen en cada cuestionario: si aparecen dos números, el primero se refiere al cuestionario de secundaria superior y el segundo al de la universidad. Si aparece solamente uno, significa que coincide en ambos cuestionarios o que es específico para un cuestionario u otro. En este segundo caso, se menciona el nivel educativo.

Este cuestionario forma parte de una investigación para la realización de una tesis doctoral sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en Rumanía. Se trata de un estudio que pretende subrayar las necesidades del alumnado rumano de secundaria superior y universidad y las dificultades con las que se encuentra a la hora de aprender español, para contribuir, de esta manera, a una optimización de la formación de los docentes e implícitamente de los discentes. Os agradecemos de antemano vuestro tiempo y aporte para la realización de este estudio. Mantendremos la confidencialidad de los datos. El tiempo necesario para completar el cuestionario es de 15 minutos.

P1. *Género:* mujer/hombre/prefiero no decirlo

P2. *Edad:*

P3. *Centro de estudios:*

P4. *Grupo:* 9º grado/10º grado/11º grado/12º grado (solo secundaria superior)

P4. *Nivel de estudio:* licenciatura/máster/doctorado (solo universidad)

P5. *Año de estudio:* 1º año/2º año/3º año/4º año (solo universidad)

P5. *Tipo de centro:* normal/bilingüe

P6. *Carrera:* lenguas modernas aplicadas/lengua y literatura/literatura comparada/otras carreras-curso de español optativo, carreras de otras facultades-español para fines específicos (solo universidad)

P6/P7. *Horas/clases de español a la semana:* 1/2/3/4/5 o más

P7/P8. *Nivel de español:*

Principiante/Intermedio/Avanzado/Superior

P8/P9. *¿Cuánto tiempo llevas estudiando el español?*

Unos meses o menos/1 año/2 años/3 años/4 años/5 años o más

P9/P10. *¿Has vivido o has estado en España o en otro país de habla hispana por un periodo más largo?*

¿Dónde y por qué? Si tu respuesta es negativa, escribe un NO.

.....

P10/P11. *Lengua materna:* rumano/húngaro/otros (especificar)

P11/P12. *¿Qué lenguas extranjeras conoces? Indica el nivel:*

Principiante Intermedio Avanzado
Superior

- Inglés
- Francés
- Italiano
- Portugués
- Alemán
- Otras (especificar)

Necesidades e intereses:

P12/P13. *¿Por qué elegiste estudiar español? Puedes elegir varias respuestas.*

- Porque me gusta la cultura hispánica.
- Porque quiero ser profesor/a de español.
- Porque lo necesito/necesitaré en el trabajo.
- Porque me gustan las telenovelas/series.
- Porque me gustaría visitar España u otros países hispánicos.
- Porque es una lengua bonita y fácil de aprender.
- Porque es la segunda lengua más hablada en el mundo.
- Porque es una sección en la que se entra con bajas calificaciones.
- Otros motivos (especificar)

P13/P14. *¿Qué tipo de actividades te parecen importantes para aprender español? Puedes marcar varias respuestas.*

- Ejercicios gramaticales y de vocabulario
- Actividades de pronunciación (lectura en voz alta, dictados, etc.)
- Actividades de comprensión lectora
- Actividades de expresión oral
- Actividades de expresión escrita
- Actividades de comprensión auditiva (grabaciones en CD/Internet, vídeos, podcasts de nativos)
- Juegos adaptados a las necesidades e intereses del alumnado
- Traducciones
- Actividades digitales
- El trabajo con materiales auténticos: revistas, periódicos, anuncios, etc.
- Otras (especificar)

P14/P15. *¿Te gusta trabajar en parejas/grupo? Señala el nivel de preferencia.*

- Sí, mucho
- Bastante
- Suficiente
- No mucho
- No, para nada

P15/P16. *En tu opinión, ¿qué hace un buen docente de español? Puedes marcar varias respuestas.*

- Ofrece todas las explicaciones necesarias
- Plantea actividades comunicativas relacionadas con el mundo real
- Adapta las actividades a los intereses y necesidades del alumnado
- Considera importante la gramática en el proceso de aprendizaje
- Es innovador y emplea varios métodos de enseñanza
- Cumple con el programa y acaba el libro
- Está disponible fuera de clase para atender posibles dudas
- Utiliza las tecnologías digitales (ordenador, móvil)

- Realiza investigaciones y está siempre al tanto de las nuevas tendencias
- Conoce muy bien la lengua española
- Se interesa por sus alumnos como personas
- Consigue que sus alumnos estén motivados
- Apuesta por un ambiente relajado para que los alumnos se sientan bien
- Considera la fluidez más importante que la corrección
- Evalúa correctamente
- Tiene una buena apariencia y se viste bien
- Otros (especificar)

Situación del aula y grado de satisfacción

P16/P17. *¿Te dan deberes/tareas/proyectos para casa?*

- Sí, siempre
- Sí, casi siempre
- Sí, a veces
- Sí, casi nunca
- No, nunca

P17/P18. *¿Se emplea la traducción en el aula de ELE?*

Sí, mucho/Normal/Casi nunca/No

P18/P19. *Si tu respuesta es afirmativa, ¿en qué tipo de situación se emplea? Puedes elegir varias respuestas.*

- Para aclarar el significado de las palabras desconocidas
- Para explicar las reglas gramaticales
- Para explicar las instrucciones de las actividades
- Para ofrecer seguridad y confianza al alumnado
- Para establecer el orden, reñir a los que no tienen un comportamiento adecuado.
- Otras (especificar)

P19/P20. *¿Qué materiales se utilizan en la clase de ELE? Puedes marcar varias respuestas.*

- Libro del alumno
- Fichas fotocopiadas
- Libros de gramática
- Diccionarios
- Revistas, periódicos
- Internet
- Otros (especificar)

P20/P21. *¿Cuál fue el método o el enfoque predominante de enseñanza en tu experiencia de aprendizaje del español? Puedes elegir varias respuestas.*

- Gramatical
- Memorístico
- Léxico
- Comunicativo
- Cooperativo
- Sin definir

P21/P22. *¿Qué tipo de actividades se realizan en el aula actualmente y en qué medida? 1-casi nunca, 5-casi siempre*

Ejercicios gramaticales y de vocabulario 1 2 3 4 5

Actividades de pronunciación 1 2 3 4 5

Actividades de comprensión lectora 1 2 3 4 5

Actividades de expresión oral 1 2 3 4 5

Actividades de expresión escrita 1 2 3 4 5

Actividades de comprensión auditiva (grabaciones en CD/Internet, vídeos) 1 2 3 4 5

Juegos didácticos 1 2 3 4 5

Actividades digitales 1 2 3 4 5

P22/P23. *¿Aproximadamente cuánto tiempo aproximadamente se dedica a la teoría en una sesión (clase práctica/seminario)?*

- Hasta 10 minutos
- 15 minutos
- 20 minutos
- Más de 20 minutos
- Otros (especificar)

P23/P24. *¿Cuál es la manera de enseñar de tu(s) docente(s) de español? Puedes elegir varias respuestas.*

- Se limita a utilizar solamente el libro de texto
- Insiste mucho en enseñar gramática y en hacer muchos ejercicios
- Utiliza el libro de texto y otros recursos propios
- Utiliza herramientas digitales
- Adapta los recursos y los métodos a las necesidades del alumnado
- Insiste más en la teoría que en la práctica
- Otros (especificar)

P24/P25. *¿En tu escuela existen recursos digitales (ordenadores/portátiles/proyectores/tablas interactivas)?*

- Sí
- Sí, pero no funcionan
- Sí, pero no tenemos acceso a ellos
- No sé
- No

P25/P26. *¿Estás haciendo actividades extras para aprender español? Si tu respuesta es afirmativa, marca las actividades.*

- Cursos de español en el Palacio de los niños
- Clases particulares con otro docente
- Lectura (libros, revistas, blogs, etc.)
- Conversaciones en español con otras personas o con nativos
- Ver series/películas/telenovelas
- Escuchar música/radio en español
- No
- Otros (especificar)

P26/P27. *¿En el aula se realizan actividades cooperativas en parejas o grupos?*

1-casi nunca 2 3 4 5-muy seguido

P27/P28. *¿Cómo es el ambiente durante la clase de español? Puedes elegir varias respuestas.*

- Muy tranquila y segura, adecuada para el estudio.
- El docente levanta siempre el tono de voz para establecer el orden.
- Hay mucho ruido y los compañeros siempre se ríen de los que cometen errores.
- Los alumnos no quieren hablar en clase porque les da miedo la actitud del profesor.
- La mayoría del tiempo nos aburrimos.
- Muy dinámica e interactiva
- Otros (especificar)

P28/P29. *Cuando interactúas con tu(s) docente(s) de español sueles sentirte:*

1-alegre 2 3 4 5-triste

1-motivado 2 3 4 5-desmotivado

1-tranquilo 2 3 4 5-nervioso/estresado

1-activo 2 3 4 5-pasivo

1-satisfecho 2 3 4 5-frustrado

1-con control emocional 2 3 4 5-sin control emocional

P29/P30. *¿Participas en las actividades realizadas en el aula?*

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces

- Pocas veces
- Nunca

P30/P31. Durante las actividades en clase hablas:

- Solo en español
- Más en mi lengua materna
- En ambas lenguas por igual
- Más en español

P31/P32. ¿Las actividades realizadas en el aula se adaptan en general a tu nivel, necesidades e intereses?

- Sí
- Probablemente sí
- Más o menos
- Indeciso
- No

P32/P33. En general, ¿te sientes satisfecho en cuanto a la clase de español:

1 nada satisfecho 2 3 4 5-muy satisfecho

Dificultades en el aula de ELE

P33/P34. En tu opinión, ¿cuáles son las principales dificultades en cuanto al aprendizaje de español? Puedes elegir varias respuestas.

- Me cuesta hablar en español
- Cometo errores gramaticales a la hora de hablar o escribir
- No entiendo mucho cuando el profesor habla o cuando escucho conversaciones en español
- Tengo problemas con la pronunciación
- No tengo un vocabulario muy amplio
- No soy capaz de entender un texto en su totalidad
- Otros (especificar)

P34/P35. ¿Tienes dificultades a la hora de hablar español en el aula? Si tu respuesta es afirmativa, marca las dificultades con las que te encuentras:

- Dificultades de pronunciación
- La falta de vocabulario y de estructuras sintácticas
- No estar seguro del uso de ciertos tiempos y modos verbales
- El docente siempre me interrumpe para corregirme y me pierdo
- Me cuesta iniciar o mantener una conversación básica con el docente, con los compañeros u otras personas
- Tengo problemas en la exposición de un tema sin una preparación previa
- Me cuesta preguntar o responder a preguntas sin una preparación previa y sin contexto

- No
- Otros (especificar)

P35/P36. En general, los problemas y los obstáculos que interfieren en el aprendizaje del español son:

	NADA	ALGO	MUCHO
Falta de esfuerzo e interés			
Falta de capacidad para aprender una nueva lengua			
El docente			
Problemas afectivos (ansiedad, autoestima, desmotivación, miedo a la evaluación, inhibición, etc.)			
La cantidad de trabajos y deberes			
Deficiencias en tu formación previa			
Problemas personales			

Motivación

P36/P37. ¿El docente te anima a participar activamente en el aula?

1-casi nunca 2 3 4 5-casi siempre

P37/P38. ¿El número total de alumnos de tu grupo te afecta en el proceso de aprendizaje?

- Sí, mucho
- Bastante
- Más o menos
- Un poco
- No, para nada

P38/P39. En general, ¿cuál es tu calificación en español?

P39/P40. ¿La calificación es un factor motivacional para ti? En una escala de 1 a 5, ¿qué tan importante es? 1-no es importante 2 3 4 5-muy importante

P40/P41. Puedes si lo deseas añadir cualquier comentario relacionado con el aprendizaje de una lengua extranjera, ¿cómo te gustaría que fuese? ¿qué te motivaría?, etc.

.....

Anexo 4. Plantilla de las preguntas para los grupos de discusión con el alumnado rumano

<i>Datos sobre los participantes (edad, género, grupo):</i> <i>Centro educativo:</i> <i>Nivel de español:</i> <i>Fecha y duración:</i> <i>Permiso para grabar y tomar notas:</i>	<i>Firma</i>
--	--------------

Introducción

Descripción general de la investigación (propósito, participantes elegidos, motivo por el cual fueron seleccionados, utilización de los datos).

Características de la discusión: confidencialidad de los datos, duración aproximada

Preguntas

Percepciones y creencias sobre el aprendizaje de ELE

- ¿Qué pensáis sobre el español? ¿Es una lengua fácil?
- ¿Por qué razón habéis elegido estudiar español?
- ¿Para vosotros qué es más importante aprender: gramática, vocabulario, expresión oral/escrita, una buena pronunciación, etc.?
- ¿Cuál sería la mejor manera de aprender español? / ¿Qué esperáis del profesor?
- ¿Qué tipo de ejercicios/actividades os parecen útiles, interesantes y eficaces?
- ¿Qué estrategias os parecen útiles y motivadoras para su aprendizaje?
- ¿Hasta dónde es necesario llegar con la corrección de los errores?
- ¿La escuela cuenta con recursos suficientes para el aprendizaje de ELE?
- ¿En general cómo se desarrolla una clase?

Aspectos del profesor ideal/actual

¿Cómo describiríais a vuestro docente de español? ¿Qué cualidades debería tener el docente ideal? Algunos ideas y ejemplos:

Aspectos
<ul style="list-style-type: none">• El profesor hace que la clase sea interesante• Enseña una buena pronunciación• Explica con claridad• Habla bien español• Muestra interés por todos los alumnos• Hace que participen todos• Utiliza recursos interesantes y adaptados a las necesidades de los alumnos• Es paciente y tiene una actitud positiva• Insiste en la enseñanza de la lengua oral• Sigue el método tradicional/gramatical• Es responsable y organizado• Usa siempre el manual

Contexto actual

¿Cómo os habéis sentido durante la pandemia al tener que aprender en línea?

¿Cómo describiríais las clases de ELE en línea? ¿Qué os gustó y qué no?

¿Cuáles son las dificultades con las que os encontráis? ¿A qué se deben?

¿Qué cambios se necesitan?

Sugerencias/comentarios generales:

Observaciones desarrollo de la sesión:

Anexo 5. Análisis de necesidades, intereses en el aprendizaje de ELE

Nombre y apellido:

Edad:

Género: hombre/mujer/sin responder

Nivel de español: inicial/intermedio/avanzado/superior

Experiencia previa:

1. ¿Has tenido algún contacto con el español hasta ahora?

- En primaria/secundaria
- Por las telenovelas/series/películas
- En las vacaciones
- Tengo amigos/as españoles/as
- No
- Otros (especificar)

2. ¿Has estado alguna vez en España o en cualquier país de habla hispana?

Sí/No

3. Si tu respuesta es afirmativa, ¿Dónde y por cuánto tiempo?

.....

4. ¿Cuál fue el motivo?

- Vacaciones
- Estudios
- Algún familiar vive allí
- Otros (especificar)

Conocimientos de otras lenguas:

5. ¿Cuál es tu lengua materna?

rumano/húngaro/otros (especificar)

6. ¿Qué lenguas extranjeras conoces? Indica el nivel (inicial, intermedio, avanzado, superior).

- Inglés
- Francés
- Italiano
- Portugués
- Alemán
- Noruego
- Húngaro
- Ruso
- Finlandés
- Japonés
- Chino
- Coreano
- Otras (especificar)

Necesidades e intereses:

7. ¿Por qué elegiste estudiar español?

- Porque me gusta la cultura hispánica.
- Porque quiero ser profesor/a.
- Porque lo necesito/necesitaré en el trabajo.
- Porque me gustan las telenovelas/series.
- Porque escucho música española.
- Porque me gustaría visitar España u otros países hispánicos.
- Porque es una lengua bonita y fácil de aprender.
- Porque es la segunda lengua más hablada en el mundo.
- Otros motivos (especificar)

8. ¿Cómo te gustaría aprender español en el aula?

Clasifica las actividades según tus preferencias:

1-lo que menos te gusta, 5-lo que más te gusta

Conversaciones e interacciones con los compañeros y el docente 1 2 3 4 5

Ejercicios para practicar el vocabulario 1 2 3 4 5

Ejercicios gramaticales 1 2 3 4 5

Escuchar conversaciones/grabaciones/podcasts de nativos 1 2 3 4 5

Lectura de textos/libros/blogs 1 2 3 4 5

Traducciones 1 2 3 4 5

Juegos/actividades gamificadas (escape room, breakout, etc.) adaptados a mi nivel, edad e intereses 1 2 3 4 5

Actividades de expresión escrita (escribir cartas, etc.) 1 2 3 4 5

Actividades digitales con el móvil 1 2 3 4 5

9. Cuando piensas en la lengua española:

¿Con quién la relacionas? (una persona)

.....

¿Dónde? (un lugar)

¿Cuándo? (un momento)

¿Para qué? (una finalidad)

10. ¿Te gusta trabajar en parejas/grupos? Señala el nivel de preferencia.

1-no me gusta nada 2 3 4 5-me gusta mucho

11. ¿Qué opinas de la importancia de los deberes en el aprendizaje de una lengua en la universidad?

- Son importantes y necesarios para practicar lo aprendido en el curso
- No son útiles
- Otros (especificar)

12. Si los consideras importantes, ¿cuánto tiempo estarías dispuesto/a a dedicarles?:

Horas a la semana: 1 hora 2 horas 3 horas 4 horas 5 horas más de 5 horas

13. ¿Consideras que es importante la traducción a la lengua materna en el aula de español?

1-no es importante 2 3 4 5-muy importante

14. Si tu respuesta es afirmativa, menciona en qué situaciones se debería emplear:

- Para aclarar el significado de las palabras desconocidas
- Para explicar las reglas gramaticales
- Para explicar las instrucciones de las actividades
- Otras (especificar)

15. Ordena las siguientes destrezas según la importancia que tengan para ti (1-muy importante, 4-poco importante).

Hablar

Escuchar

Escribir

Leer

16. Menciona tu serie/película y tu cantante favoritos.

.....

17. ¿Qué temas te gustaría que abordemos en las clases?

- familia
- turismo/vacaciones
- fiestas y costumbres
- comida
- música y películas
- deportes
- estudios/el mundo académico
- trabajo
- literatura
- tiempo libre/ocio

- medioambiente
- otros (especificar)

18. *¿Cuáles son tus expectativas en cuanto a este curso?*

.....

19. *En tu opinión, ¿qué hace un buen docente de lenguas?*

- Ofrece todas las explicaciones necesarias
- Plantea actividades comunicativas relacionadas con el mundo real
- Adapta las actividades a mis intereses y necesidades
- Considera importante la gramática en el proceso de aprendizaje
- Es innovador y emplea varios métodos de enseñanza
- Cumple con el programa y acaba el libro
- Está disponible fuera de clase para atender posibles dudas
- Utiliza las tecnologías digitales (ordenador, móvil)
- Otros (especificar)

20. *¿Qué competencias transversales te gustaría trabajar en este curso a modo de que te ayuden en tu futuro?*

- Análisis y resolución de problemas (identificar las partes de un problema, encontrar una solución eficaz)
- Trabajo en equipo (reparto de la responsabilidad, integración en un grupo, desarrollo personal de los miembros)
- Comunicación efectiva (habilidad de comunicarse)
- Aplicación y pensamiento práctico (resolver utilizando conocimientos anteriores, adaptarse a las nuevas situaciones)
- Comprensión e integración (asimilar nuevas ideas)
- Planificación y gestión del tiempo (establecer prioridades y ajustarse a un calendario)
- Innovación, creatividad y emprendimiento (ver y pensar de un modo satisfactorio y original)
- Competencia digital

- Competencia emocional

Estilo de aprendizaje

21. *¿Cuál de las siguientes frases describen la forma en la que sueles aprender una lengua? Señala el número de la casilla correspondiente: 0-nunca, 1-a veces, 2-a menudo, 3-casi siempre.*

1. No importa si no entiendo todas las palabras de un texto. 0 1 2 3
2. Reflexiono sobre las dificultades que tengo al aprender una lengua. 0 1 2 3
3. El contexto me ayuda a adivinar el significado de las palabras que no entiendo. 0 1 2 3
4. Comparo las reglas de la lengua que aprendo con las de mi lengua materna u otras que conozco. 0 1 2 3
5. Utilizo el diccionario para buscar las palabras desconocidas. 0 1 2 3
6. Me gusta deducir las reglas formando hipótesis sobre su funcionamiento. 0 1 2 3
7. Me gusta aprender una regla y aplicarla después. 0 1 2 3
8. Planeo muy bien lo que voy a decir antes de hablar. 0 1 2 3
9. Me importa más la fluidez en la comunicación que la corrección gramatical. 0 1 2 3
10. Escucho atentamente para comprender la idea general. 0 1 2 3
11. Intento no utilizar mi lengua materna en clase. 0 1 2 3
12. Cuando cometo un error, intento analizarlo y descubrir la forma correcta. 0 1 2 3
13. Aprendo mejor con apoyo visual: imágenes, esquemas, vídeos, etc. 0 1 2 3
14. Siempre tomo notas en clase e intento memorizar toda la información. 0 1 2 3
15. Me gusta utilizar las tecnologías digitales. 0 1 2 3
16. Me gusta aprender en grupo. 0 1 2 3

Anexo 6. Cuestionario inicial/pre-test

La información recogida a través de este cuestionario será utilizada únicamente con fines académicos y científicos. Lo que se pretende es evaluar el conocimiento que se tiene sobre ciertas metodologías activas a fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en Rumanía. Contesta con la mayor sinceridad posible en base a tus creencias y experiencia. Escribe tu nombre y apellido.

1-Nada/Deficiente, 2-Algo/Insuficiente, 3-Suficiente/Regular, 4-Bastante/Bueno, 5-Mucho/Excelente/Muy

<i>LENGUA ESPAÑOLA (contenido, nivel de conocimiento, utilidad)</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
1. ¿Cuál es tu nivel actual de español?					
2. ¿Puedes comprender fácilmente frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que son relevantes para ti (información básica sobre ti mismo y tu familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.)?					
3. ¿Eres capaz de comunicarte a la hora de llevar a cabo tareas simples que suponen intercambios sencillos y directos sobre temas habituales de tu vida?					
4. ¿Sabes describir en términos sencillos aspectos de tu pasado y entorno, y cuestiones relacionadas con tus necesidades inmediatas?					
5. ¿Aprender español es útil para tu vida profesional futura?					
METODOLOGÍAS ACTIVAS	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
6. ¿Hasta ahora has cursado alguna asignatura basada en el uso de metodologías activas (gamificación, aprendizaje por proyectos, etc.)?					
7. ¿Sabes que es la gamificación?					
8. ¿Los juegos y las actividades dinámicas pueden resultar eficaces para el contexto universitario?					
9. ¿Usar la tecnología en clase puede ser eficaz para el aprendizaje del español?					
RETROALIMENTACIÓN	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
10. ¿La retroalimentación en las actividades es importante para mejorar tus conocimientos?					
11. ¿Corriges y reflexionas sobre tus errores?					
12. ¿Consideras importante la autoevaluación y la coevaluación en tu proceso de aprendizaje?					
AUTONOMÍA (estrategias)	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
13. ¿Utilizas estrategias para lograr tus objetivos de aprendizaje?					
14. ¿Usas estrategias de comprensión lectora/auditiva?					
15. ¿Usas alguna técnica o estrategia cuando escribes en español?					
16. ¿Revisas y/o ajustas las estrategias de aprendizaje utilizadas en función de la tarea?					
17. ¿Realizas un plan de estudio?					
COOPERACIÓN Y TRABAJO EN EQUIPO	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
18. ¿Te gusta trabajar en equipo?					
19. ¿Participas activamente en las actividades cooperativas?					
20. ¿Tienes buenas capacidades de liderazgo?					
21. ¿El trabajo cooperativo posibilita la interacción con los compañeros/as?					
22. ¿Piensas que las metodologías activas pueden mejorar tu capacidad de trabajar en equipo?					
MOTIVACIÓN Y RENDIMIENTO	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
23. ¿Te sientes motivado/a por aprender español?					
24. ¿Tienes curiosidad por aprender con la ayuda de metodologías activas?					
25. ¿Los juegos y las actividades dinámicas y gamificadas aumentan tu curiosidad por estudiar español?					
26. ¿Obtener una calificación alta en la asignatura es tu principal objetivo?					
OTRAS CUESTIONES: ODS, competencias transversales	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
27. ¿Planificas el tiempo para cumplir ciertos objetivos/tareas, etc.?					
28. ¿Puedes identificar los factores emocionales que pueden influir en tu estudio?					
29. ¿Tienes autocontrol sobre tus capacidades emocionales?					
30. ¿Lees e interpretas con un sentido autocrítico y de profundidad?					
31. ¿Expresas tu punto de vista con facilidad en grupo?					
32. ¿Sabes cuáles son los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) y a qué se refieren?					
33. ¿Consideras que en el aula de español se podrían trabajar los ODS?					

Anexo 7. Cuestionario final/post-test

La información recogida a través de este cuestionario será utilizada únicamente con fines académicos y científicos. Lo que se pretende es evaluar el impacto de ciertas metodologías actuales a fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en Rumanía. Contesta con la mayor sinceridad posible en base a tu experiencia de este semestre. Escribe tu nombre y apellido.

1-Nada/Deficiente, 2-Algo/Insuficiente, 3-Suficiente/Regular, 4-Bastante/Bueno, 5-Mucho/Excelente

LENGUA ESPAÑOLA (contenido, nivel de conocimiento)	1	2	3	4	5
1. ¿Cuál es tu nivel actual de español?					
2. ¿Puedes comprender fácilmente frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que son relevantes para ti (información básica sobre ti mismo y tu familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.)?					
3. ¿Eres capaz de comunicarte a la hora de llevar a cabo tareas simples que suponen intercambios sencillos y directos sobre temas habituales de tu vida?					
4. ¿Sabes describir en términos sencillos aspectos de tu pasado y entorno, y cuestiones relacionadas con tus necesidades inmediatas?					
5. ¿Aprender español es útil para tu vida profesional futura?					
6. ¿En qué medida has mejorado tu nivel de conocimiento en cuanto a la lengua española?					
METODOLOGÍAS ACTIVAS	1	2	3	4	5
7. ¿Te ha gustado aprender a través de las metodologías activas utilizadas a lo largo del semestre (gamificación, aprendizaje por proyectos, etc.)?					
8. ¿Han resultado eficaces para el aprendizaje del español?					
9. ¿Estas metodologías resultan eficaces para el contexto universitario?					
10. ¿La gamificación es un método eficaz para el aprendizaje del español?					
11. ¿El aprendizaje por proyectos es un método eficaz para el aprendizaje del español?					
12. ¿El uso de las redes sociales en clase ha sido útil para el aprendizaje del español?					
13. ¿El uso de la tecnología ha resultado eficaz para el aprendizaje del español?					
14. ¿A través de estas metodologías has podido poner en práctica lo que has aprendido en cada curso?					
15. ¿Te han ayudado a profundizar en los contenidos y a retener mejor la información?					
16. ¿Estás de acuerdo con el uso de estas metodologías en el aula de ELE?					
RETROALIMENTACIÓN	1	2	3	4	5
17. ¿Estas metodologías son útiles para apreciar y evaluar el nivel de conocimiento?					
18. ¿El <i>feedback</i> de tu profesora ha sido positivo a lo largo del semestre?					
19. ¿Han sido importantes la autoevaluación y la coevaluación en tu proceso de aprendizaje?					
20. ¿Has corregido y reflexionado sobre tus errores?					
AUTONOMÍA Y DIVERSIDAD	1	2	3	4	5
21. ¿Has utilizado estrategias para lograr tus objetivos de aprendizaje?					
22. ¿Has usado estrategias de comprensión lectora/auditiva?					
23. ¿Has usado alguna técnica o estrategia para escribir en español?					
24. ¿Has revisado y/o ajustado las estrategias de aprendizaje utilizadas en función de la tarea?					
COOPERACIÓN Y TRABAJO EN EQUIPO	1	2	3	4	5
25. ¿Te gusta trabajar en equipo?					
26. ¿Has participado activamente en las actividades cooperativas?					
27. ¿El trabajo cooperativo ha posibilitado la interacción con los compañeros/as?					
28. ¿Tus equipos han trabajado de manera eficiente?					
29. ¿Estas metodologías han mejorado tu capacidad de trabajar en equipo?					
MOTIVACIÓN Y RENDIMIENTO	1	2	3	4	5
30. ¿Te has sentido motivado/a este semestre para aprender español?					
31. ¿Las metodologías utilizas han incrementado tu nivel de motivación hacia el español?					
32. ¿Has estado motivado/a durante las actividades realizadas?					
33. ¿El esfuerzo invertido en la asignatura ha sido acorde a los resultados obtenidos?					
34. ¿Obtener una calificación alta en la asignatura ha sido tu principal objetivo?					
OTRAS CUESTIONES: ODS, competencias transversales	1	2	3	4	5
35. ¿La secuencia temporal de las actividades ha sido correcta?					

36. ¿El volumen de trabajo requerido te ha parecido adecuado?					
37. ¿Tus habilidades comunicativas han mejorado a lo largo de este semestre?					
38. ¿Tu capacidad de gestión del tiempo ha mejorado a lo largo del semestre?					
39. ¿Se ha cuidado la afectividad durante el semestre?					
40. ¿Crees que la distribución de puntuaciones a lo largo de la asignatura ha sido equilibrada?					
41. ¿Se han trabajado objetivos de desarrollo sostenible (ODS)?					


Anexo 8. Plantilla del diario de clase

<i>Descripción de los hechos (palabras, frases, esquemas, tablas, etc.)</i>	<i>Consideraciones interpretativas, observaciones personales</i>
<i>Ambiente en la clase (características del alumnado, interacción docente-alumnos, alumnos-alumnos; motivación; lenguaje no verbal; manejo del tiempo y del espacio):</i>	
<i>Impresiones, comentarios, reflexiones y conclusiones:</i>	

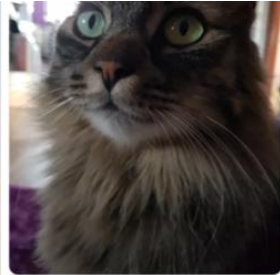
Anexo 9. Plantilla descriptiva de las actividades propuestas

<i>Objetivos y contenidos (léxico, gramatical, funcional, sociocultural)</i>	
<i>Destrezas</i>	
<i>Competencia(s) transversal(es)</i>	
<i>ODS(s)</i>	
<i>Materiales/herramientas</i>	
<i>Nivel</i>	
<i>Dinámica</i>	
<i>Tiempo/duración</i>	
<i>Procedimiento y descripción de la actividad/secuenciación</i>	
<i>Evaluación</i>	
<i>Solucionario</i>	
<i>Recomendaciones</i>	
<i>Otras posibilidades</i>	


Anexo 10. Actividad “Esta es mi familia”




Me llamo Raluca Dancuta y tengo 19 años y soy de Bacau. Soy estudiante en la Universidad Babeş-Bolyai y estudio Rumano y Español en la Facultad de Letras. Vivo con mis padres: Sebastian y Juliana. Mi padre tiene 46 años y mi madre tiene 45 años. Nuestra familia es numerosa. Tengo una abuela en vida, Valerica. Ella tiene 5 hijos: tío Ion que es casado con tía Marinica, tío Damian que es soltero y vive con mi abuela, tía Felicia que es casada con tío Mihai, mi madre y tío Doru que es casado con tía Loredana. Ellos viven en Aranjuez. Mi padre tiene 2 hermanos que son mas pequeños que el: tío Eduard que es casado con tía Vasilica y Simona que es casada con tío Iulian. Tengo 9 primos. 7 viven en Rumania. Ellos se llaman Iuliana, Bianca, Alexandra, Eliza, Robert, Daria y Adrian. El es casado con Loredana y tienen un hijo, Ianis. 2 viven en España. Ellos se llaman Alma y Mateo. Soy soltera y quiero un día formar una familia como la



¡Hola! Me llama Diana Elena Popa, pero todos me dicen Didi. Tengo 19 años, soy de Ploiesti, vivo en Cluj-Napoca. Soy estudiante en la facultad de letras. Mi familia es pequeña. Mi padre se llama Marian el tiene 64 años en mi madre se llama Letitia, ella tiene 54 años. Tengo una abuela. También tengo una hermana mayor que se llama Sabina, tengo 36 años. Mi hermana tiene una hija. También en la casa tenemos 4 perros e y una gata. Yo soy soltera :)




Me llamo Andrei Mogos, tengo 22 años y soy de Brăila, pero vivo en Cluj-Napoca. Soy estudiante en la Facultad de Letras donde estudio Español e Inglés. Mi familia no es grande, pero no es pequeña. Mi madre se llama Gretel y tiene 46 años. Mi padre se llama Dănuț-Marius y tiene también 46 años. Tengo un hermano menor que se llama Ștefan y tiene 19 años. Ellos viven en Brăila. En sus casa tienen un perro, Nemo, y un gato, Toma. Tengo 3 abuelos, incluso 4, pero no conozco al abuelo de parte de mi madre. Tengo 2 tios, Paul y Sorin. Paul tiene 4 hijas y Sorin tiene 2 hijos y una hija. Tengo también 2 tías, Gabriela y Mariana. Gabriela tiene 2 hijas y Mariana tiene un hijo. Sus niños son mi primos menores. Mi familia es interesante. Soy en una relación complicada con mi cerveza :)




¡Holla! Me llamo Ioana Căpraru, tengo 19 años y soy estudiante en Universidad de Letras (español-alemán). Mi familia no es muy grande. Yo tengo una hermanita, Adina. Ella tiene 17 años. Mi padre y mi madre son divorciados e yo tengo una madrastra, Mihaela. Yo y Adina vivimos con nuestra madre, Magdalena. También, yo tengo abuelos. Flori y Ticu son padres de mi padre y Elena y George son padres de mi madre. Yo soy soltera y vivo en Pitesti. ☺

Me encanta tu dibujo. Muy creativa.



3
Añadir comentario




2
Andreea Stinga 4me
Excelente trabajo, Andreea. Muy bien. :)

Ella vive*

2
Andreea Stinga 4me
Muy bien, Viktoria

en Cluj-Napoca para estudiar pero soy de Sighisoara. Mi familia es muy grande, solo tengo una hermana mayor, se llama Daria y tiene 22 años, pero tengo muchos primos. Somos una familia unida y mis primos menores hacen mi vida mas feliz. Me encuentro con mis abuelos a menudo porque mi abuela cocina fantástica. Mi madre y mi padre se llama Ramona y Dan y me esperan en casa todos los weekend. 😊



Hola

Anónimo 4me

¡Hola! Me llamo Alexandra y tengo 19 años. Soy de Iași, pero vivo en Cluj-Napoca para estudiar en el Facultad des Letras. Mi familia es pequeña. Tengo una hermana mayor que se llama Roxana. Ella vive en Cluj-Napoca también y es graduada del Facultad des Letras. Hable noruego, español y inglés. Mi padres son muy buenas personas. Ellos se llaman Dan y Daniela y tienen 48 y 45 años. Nos tenemos un gato que amamos mucho. Es más, tengo dos tios, dos tias y quatro primas. Ellos viven en Iași.

Anónimo 4me

Hola! Me llamo Stupariu Patricia Monica y la gente me dice Patri. Tengo 19 años y soy de Sighisoara, la provincia Mures. Vengo de una familia pequeña. Mi madre se llama Gabriela y tiene 47 años. Mi padre se llama Laurentiu y tiene 44 años. No tengo hermanos, soy la única hija de mis padres. Yo tengo un gato, Oreo, que echo de menos. Sólo los abuelos por parte de madre siguen vivos y tengo un tío, el hermano de mi madre.

1
Andreea Stinga 4me
Excelente, Patricia.

Anexo 11. Actividad “¿Quieres tomar algo?”

Ay Caramba
Mexican Restaurant

Restaurante Ay Caramba

Comida mexicana

Ay Caramba es el restaurante donde puedes probar el sabor típico mexicano.

Primero: Fideo

Segundo: Burrito/Pambazo

Postre: Churros

Bebida: Tequila, Cerveza, Sangria

-¡Hola! Por favor, ¿tiene una mesa libre para mí y mi prometido? Esta noche celebramos cuatro años de relación y necesitamos una mesa especial.

-Sí, aquella mesa en la terraza está libre. Aquí es la carta. ¿Qué desea beber?

Las Fresas Locas

Bienvenidos al restaurante más famoso de España, un restaurante donde puedes comer a la mesa con las estrellas.

Ofrecemos el menú del día:

Primer plato:

- Merluza en salsa verde
- Gaspacho y salmorejo

Segundo plato:

- Paella con pollo

Postre:

- Tarta con fresas

Bebidas:

- Piña Colada con fresas y alcohol
- Agua
- Vino
- Cerveza fría

Grupo 11

EL MENÚ DEL DÍA

PRIMER PLATO: MERLUZA EN SALSA VERDE GASPACHO Y SALMOREJO

SEGUNDO PLATO: PAELLA CON POLLO

POSTRE: TARTA CON FRESAS

BEBIDAS: PIÑA COLADA CON FRESAS Y ALCOHOL
AGUA
VINO
CERVEZA FRÍO

DE LA CASA: SANGRIA Y FLAN CON FRESAS

¡BUEN APÉKITO!

MIHNEA: ¡Hola !
Bienvenidos a El Guapo, el mejor restaurante fast-food de España. ¿Que quieren tomar?
TODAS LAS CHICAS: ¡Holá!
ALEXANDRA: Yo quiero por primer plato tapas y por segundo plato quiero una pizza.
ANDREEA: Yo quiero una ensalada por primer plato y patatas fritas por el segundo.
ERIKA: Yo quiero tapas por el primero plato, una pizza por el segundo y por postre quiero churros.
MIHNEA: Los traeré en unos minutos.
TODAS LAS CHICAS: ¡Gracias!

LA BOCA DE MARÍA

MENÚ DEL DÍA

Primer plato	Segundo plato	Postre y bebida
 Bruschetta con tomate \$1.99 Gaspacho \$2.99 Sopa con marisco \$3.50 Sopa de letras \$3.00	 Lasagna \$4.99 Pollo al horno \$6.99 Pizza Cuatro \$4.50 Formaggi \$4.99 Espaguetis milaneses	 Helado de pistacho \$2.00 menta, fresas o chocolate Tiramisú \$3.00 Panquecas \$2.99 Vino tinto \$1.50 Zumo de naranja \$1.65 Agua con o sin gas \$1.65
		

Anexo 12. Actividad “Bienvenidos y bienvenidas al hotel”

-Buenos dias. Tengo una reserva a nombre de Siminica.

-Buenos dias. ¿Le gustaría reservar una habitación doble o individual?

-Me gustaría reservar una habitación individual porque soy yo una estudiante y tengo que pasar una noche en Valencia. Necesito algo barato.

-Vale, nosotros tenemos una habitación individual que cuesta 50 euro

-Gracias. ¿Y que tiene la habitación?

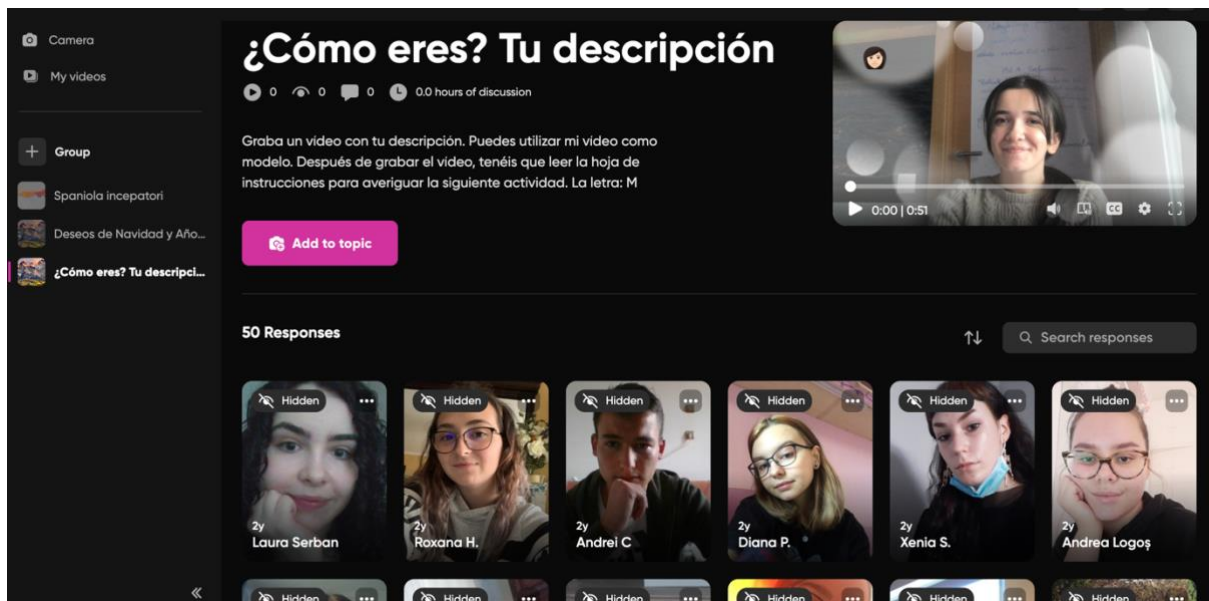
-Habitacion tiene baño, una cama, tele y calefaccion. Hotel tiene piscina y media pensión.

-Gracias. No quero baño en la habitación, pero está bien.

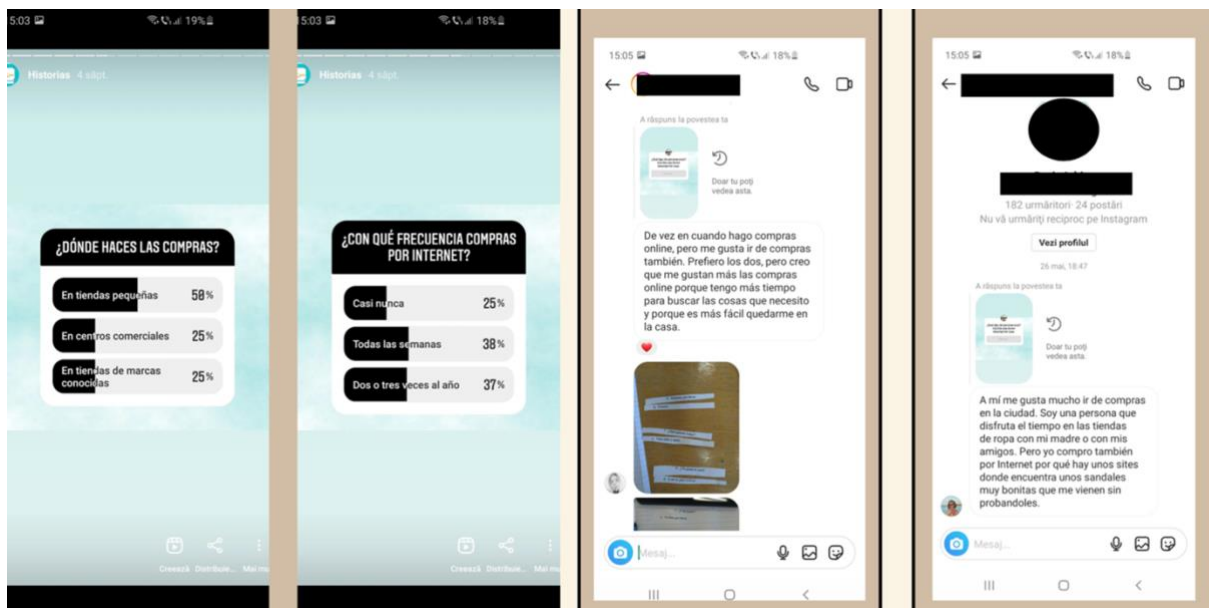
-Por nada.

Anexo 13. Actividad “Vamos a conocernos”

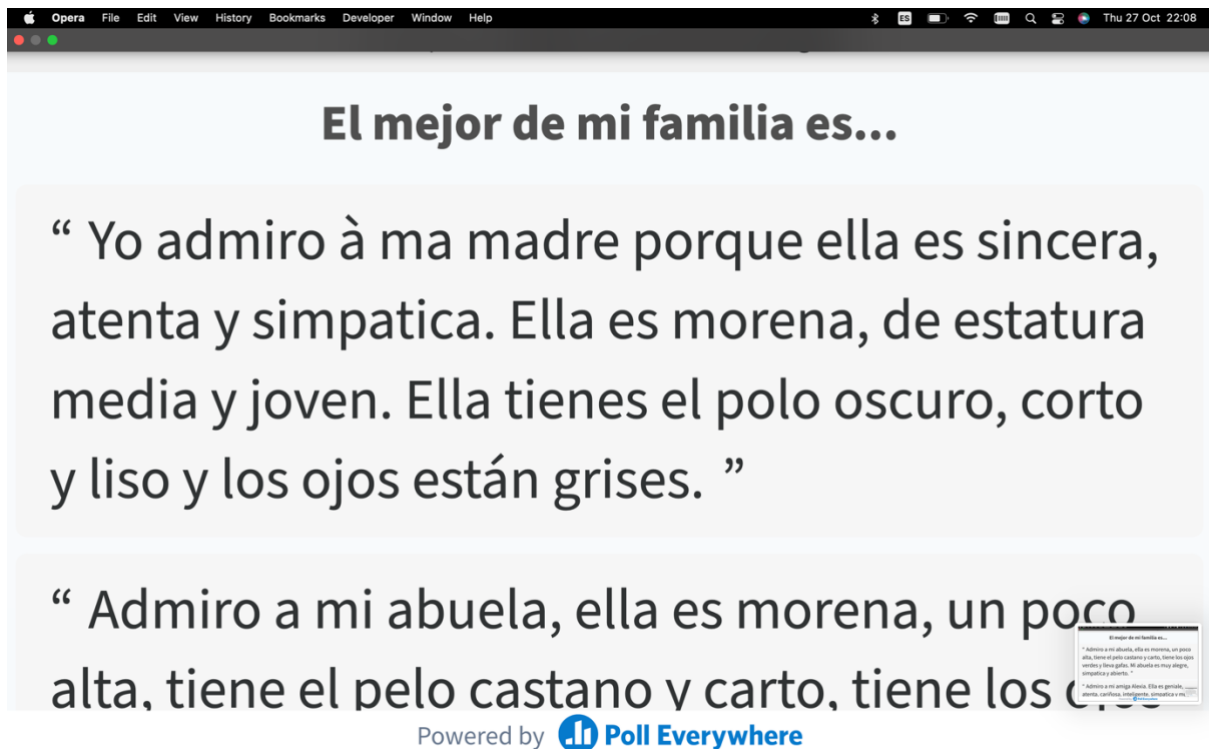
Anexo 14. Actividad “Salvar la clase de español”



Anexo 15. Actividad “¿Terminamos la clase de español?”



Anexo 16. Actividad “El mejor de mi familia”




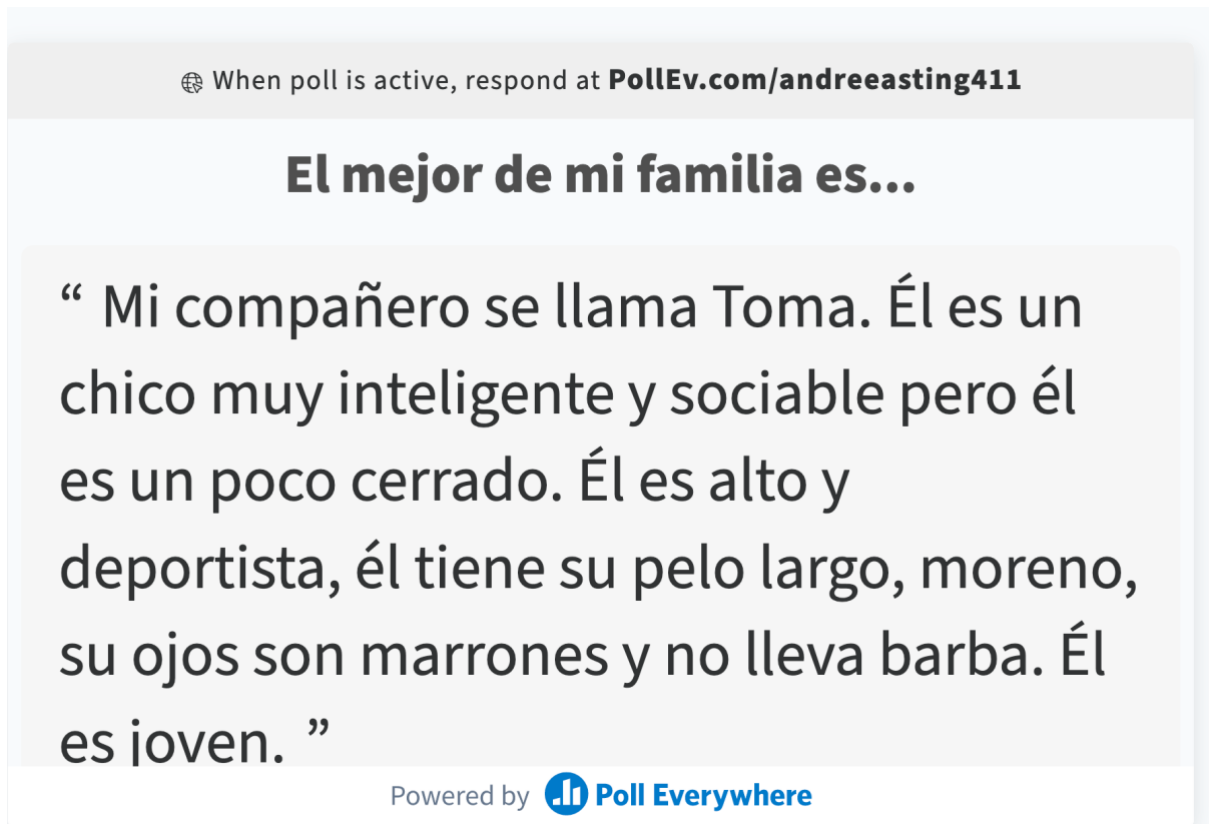
The screenshot shows a web browser window with the Opera browser interface. The page title is "El mejor de mi familia es...". The main content is a quote: "Yo admiro à ma madre porque ella es sincera, atenta y simpatica. Ella es morena, de estatura media y joven. Ella tienes el pelo oscuro, corto y liso y los ojos están grises. ”. Below the quote is another quote: "Admiro a mi abuela, ella es morena, un poco alta, tiene el pelo castano y carto, tiene los c...". At the bottom, it says "Powered by Poll Everywhere".

El mejor de mi familia es...

“ Yo admiro à ma madre porque ella es sincera, atenta y simpatica. Ella es morena, de estatura media y joven. Ella tienes el pelo oscuro, corto y liso y los ojos están grises. ”

“ Admiro a mi abuela, ella es morena, un poco alta, tiene el pelo castano y carto, tiene los c...

Powered by  Poll Everywhere




The screenshot shows a web browser window with the Opera browser interface. The page title is "El mejor de mi familia es...". The main content is a quote: "Mi compañero se llama Toma. Él es un chico muy inteligente y sociable pero él es un poco cerrado. Él es alto y deportista, él tiene su pelo largo, moreno, su ojos son marrones y no lleva barba. Él es joven. ”. At the bottom, it says "Powered by Poll Everywhere".

When poll is active, respond at PollEv.com/andreeasting411

El mejor de mi familia es...

“ Mi compañero se llama Toma. Él es un chico muy inteligente y sociable pero él es un poco cerrado. Él es alto y deportista, él tiene su pelo largo, moreno, su ojos son marrones y no lleva barba. Él es joven. ”

Powered by  Poll Everywhere

Anexo 17. Actividad “Aprendemos juntos”

Revistas páginas web para aprender el español - Saved

File Home Insert Layout References Review View Help Search

Times New Ro... 12 B I U A ...

Libros, diccionarios, revistas, páginas web, redes sociales...

- Diccionario de la Lengua Española de la RAE (para buscar palabras y su significado, tiene también conjugador de verbos)
- Diccionario panhispánico de dudas RAE (para dudas, preguntas y errores de la lengua)
- El portal de la Fundéu (dudas de actualidad)
- Hablacultura: plataforma para profes y estudiantes (materiales multimedia, textos para aprender el español)
- Revista Punto y Coma (www.hablaconene.com) -es de pago
- Revista Habla (textos y artículos muy interesantes sobre diferentes temas para cada nivel de lengua)
- Revista Literal (cuentos escritos por estudiantes para estudiantes)
- Revista Trabalenguas (audio revista para estudiantes de español, texto y audio)
- The Spanish Newsletter <https://fluentspanish.express> (tiene podcasts)

Tik Tok:
@practicamosespanol
@spanishteacherlatef
@spanishclasseslive
@learnspanishathome
@alvarocasaress
@patry.ruiz

All teams

yo hablo español

Spaniolă grupa 2 începători ...

Home page
Class Notebook
Assignments
Grades
Reflect
Insights

Channels

General

General Posts Files +

+ New Upload Edit in grid view Share

Documents > General

Name	Modified
Class Materials	
Cărți Exerciții gramaticale	September 30, 20...
Curs Exerciții gramaticale	December 22, 2022
Materiale curs (ppt-uri, fișe, teme, etc.)	September 30, 20...
Tareas Ejercicios gramaticales	November 28, 2022
Recomendaciones películas y series en e...	December 9, 2022
Revistas páginas web para aprender el es...	December 13, 2022
Screenshot 2022-12-07 at 09.30.52.png	December 7, 2022
Screenshot 2022-12-07 at 09.31.58.png	December 7, 2022
Screenshot 2022-12-07 at 09.35.12.png	December 7, 2022

Las soluciones para aprender mejor

- Escuchar**
 - la música
 - podcasts
 - transmisiones de radio
- Ver**
 - película
 - Series de Televisión
 - videos en YouTube/Instagram/Facebook
- Leer**
 - libros
 - revistas
 - artículos en línea
- Hablar con**
 - gente nativa
 - compañeros de la misma especialización
- Hablar con**
 - Profesores
 - personas que quieren aprender el idioma
- Utilizar**
 - aplicaciones en español

Anexo 19. Actividad “¿Tienes planes para este puente?”

MERCADO DE NAVIDAD BRAȘOV

¿QUÉ PUEDES VISITAR EN BRASOV?

En Brasov puedes visitar:

- La Torre Balnea y la Torre Negra que son muy antiguas y impresionan con su arquitectura. La Puerta de Ecaterina.
- La Iglesia Negra que es muy famosa.
- Poiana Brașov que es el centro turístico más famoso para los deportes de invierno en Rumania y también un importante centro turístico internacional.

Este año, Brașov prepara el mas grande mercado de Navidad de los ultimo anos. 60 productores, artesanos y comerciantes tendrán puestos en el Mercado de Consejos y los residentes y turistas de Brașov podrán disfrutar de todos los productos tradicionales y muchos otros productos.

ALOJAMIENTO

Te podemos ofrecer un apartamento que está mui cerca del Mercado de Consejos. Además está a aproximado 10 minutos máximo de andar a pie del Mercado de Navidad.

El precio de alquiler el apartamento es de 42 euros/noche

El Mercado de Consejos de Brașov

Psycho Churros/ Sub Tâmpa/ Dei Frati/ Sergiana/ Bistro de l'Arte

Anexo 20. Actividad “Día de los muertos, ¡qué miedo!”

Andreea Stinga +10 + 9mo

El día de los muertos, ¡qué miedo!

Spain: Andreea Stinga 9mo, Anonymous 9mo, Buliga Miruna

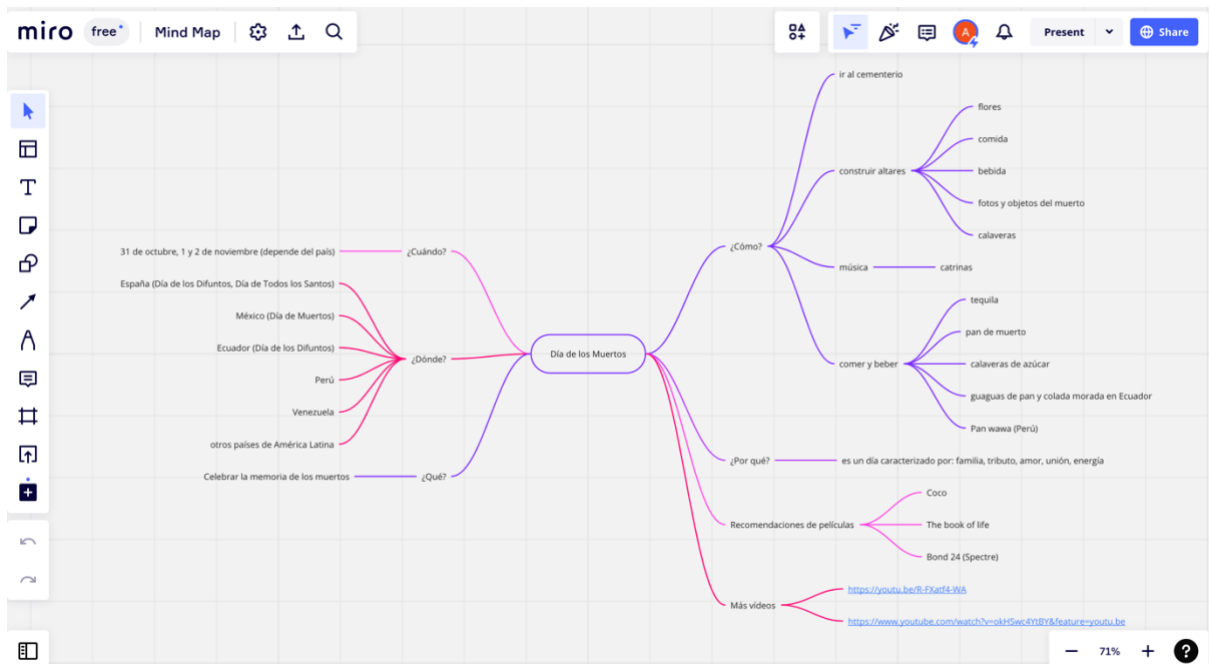
Mexico: Andreea Stinga 9mo

Venezuela: Anonymous 9mo

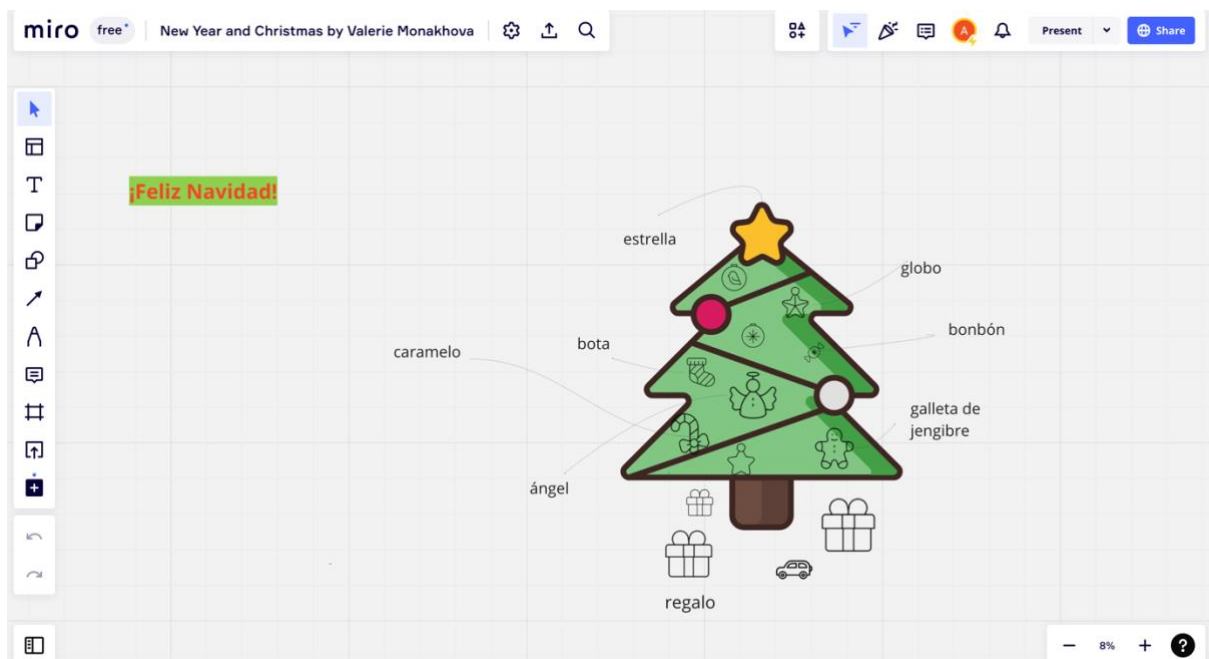
Ecuador: Anonymous 9mo

Peru: Lazar Iulia

OFRENDA DE DÍA DE MUERTOS Y SU SIGNIFICADO



Anexo 21. Actividad La Navidad y el Año Nuevo en España/Rumanía. ¿Parecidos o más bien diferentes?”



Anexo 22. Actividad “Mi habitación en 360º”



Anexo 23. Actividad “Conociendo el mundo hispano desde lejos”

Audio tour
Palma de Mallorca
★★★★★ 0 reviews | Palma | Free

Only in Spanish Share

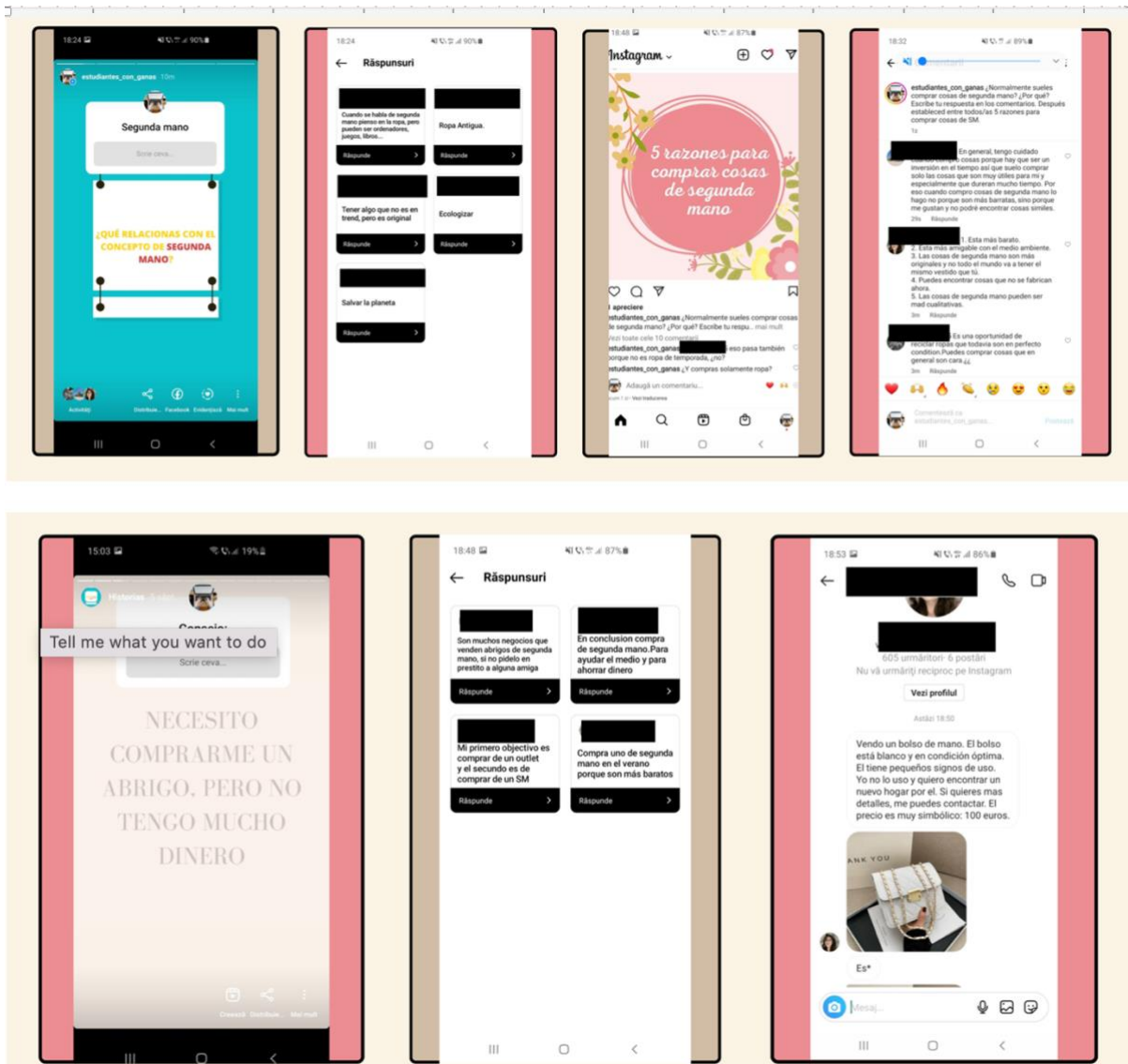
Download Tour to your Phone

Audio tour Summary

- 1 Parc de la Mar
- 2 Catedral de Mallorca
- 3 Palacio Real de la Almudaina
- 4 El Baluard Museu
- 5 Plaça Major


The map shows the audio tour route in Palma de Mallorca, starting at Parc de la Mar (1) and ending at Plaça Major (5). The route passes through the Catedral de Mallorca (2), the Palacio Real de la Almudaina (3), and the El Baluard Museu (4). The map also shows various landmarks and streets in the city, including the harbor, the sea, and the city center.

Anexo 24. Actividad “Comprar cosas de segunda mano, ¿sí o no?”




¿Español en Rumanía?
4 buenas prácticas


01
Saludar con la mano




02
Abrazar si es tu amigo



03
No estar muy cerca del otro



04
Mostrar respeto



Anexo 28. Actividad “Mi rutina de hoy”



Hola ! Lo siento mucho
pero no puedo ir a la
clase el jueves porque
no me siento bien.
Espero que entiendas mi
razón.



TANIA-GEANINA PĂUN 21/11/22 14:16

¡Hola, profesora! Perdoname, pero yo no puedo venir al clases, porque estoy cansada y yo creo que no me puedo concentrar si llego a clases. ¡Gracias! ¡Hasta luego!

El 17 de
noviembre de
2022

NOTICIAS MAS IMPORTANTES

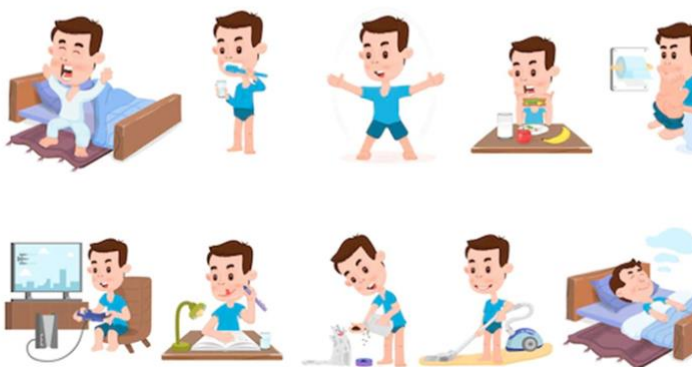
Que hacen los españoles VS. los rumanos

Stupariu Patricia y Lazar Iulia

La rutina diaria de los jóvenes españoles y de los jóvenes rumanos

La rutina diaria es diferente en cada país y en artículo de hoy los periodistas hacen un estudio para comparar la rutina de español y de rumanos. La rutina diaria es muy importante para tener una vida equilibrada.

Los jóvenes españoles se despiertan a la misma hora todos los días, aproximado a las siete y media. Comparado con los rumanos, cual se despiertan a las seis y media. Tanto rumanos, como españoles hacen su rutina y lega al colegio. Ellos desayunan y se lavan la cama y los dientes. Además, los jóvenes españoles tienen clases hasta las catorce y media, comparado con los jóvenes rumanos cual tienen clases hasta las catorce. Después de colegio, los jóvenes rumanos llegan a sus casas, almorzar y hacen su siesta como los españoles. Con frecuencia, los jóvenes españoles hacen deporte y juegan videojuegos en comparación con los jóvenes rumanos cual tienen más deberes después de escuela. Por último, la rutina nocturna se parece por ambos países, más exactamente, los jóvenes preparar la mochila, se lavan. Hablar acerca de la hora de acostarse, los jóvenes españoles se acuestan muy tarde y los jóvenes rumanos se acuestan más temprano.



Qué ver esta semana

RECOMENDACIONES DE PELÍCULAS

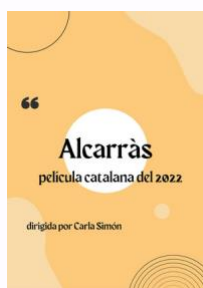
Películas españolas y sus reseñas



TRES METROS SOBRE EL CIELO



ALCARRÁS



EL HOYO



TODO SOBRE MI MADRE



TODOS LO SABEN



Anexo 31. Actividad "La bio de mi compañero/a"

2002 (Nacimiento) → 2006 (pueblo grande) → 2008 (escuela) → 2017 (París) → 2018 (Erasmus Italia) → 2021 (Diploma) → 2022 (Facultad Bucarest) → 2023 (Facultad Cluj)

David nació en 2002. Él se mudó en 2006 de un pueblo a una ciudad. Empezó la escuela en 2008 y terminó en 2021. En 2017 viajó a París. En 2018 fue en Italia con Erasmus. Él empezó una facultad en Bucharest pero no le gustó. El año siguiente él hizo una decisión correcta y comenzó la facultad en Cluj.

Anexo 32. Actividad “Soy un influencer sano”



ABURI

Cada vez que visito a mi madre en Inglaterra, voy a comer a un restaurante japonés llamado Aburi. Los japoneses son las personas más longevas de la tierra, y la comida es una de las principales razones por las que viven tanto tiempo.

Este restaurante es pequeño, pero muy bonito, decorado con muchos modelos asiáticos. Como era de esperar, la mayoría de la comida aquí se basa en pescados y mariscos. Tiene una amplia variedad de platos, pero mi favorito es takoyaki que son algunas bolas y en su interior tienen pulpo. También me gusta mucho el bento que contiene muchos productos como sushi, tempura, mariscos, verduras, etc.

Una desventaja es que es un restaurante bastante caro y usted no consigue bastante con una porción. Una vez que estuve, pedí sushi y di 6 libras. La sorpresa fue que solo conseguí 3 piezas.



0726 695 738Strada Alexandru Vaida Voevod
53-55, Cluj-Napoca 400394



Porque somos lo que comemos y una mente sana se encuentra en un cuerpo sano, recomiendo este restaurante porque el menú es muy diversificado y es basado en alimentos sanos y ricos en nutrientes como las frutas, verduras, cereales, huevos, carne de pollo, pescado, vacuno.

La bebida también es muy diversificada. Tienen zumos naturales hechas de frutas como el plátano, manzanas, naranjas, limón, frambuesas, fresas y otras.

Es importante comer sano para nuestra inmunidad, por tener energía y vitaminas. Además, creo que la salud es lo más importante que tenemos en este mundo.

Una desventaja es que en el menú hay preparados no muy saludables como pizza, palla, patatas fritas, salchichas, hamburguesas y zumos con gas.

Otra desventaja es el servicio. Los camareros se tardan mucho en traer el menú, la comida, la bebida. ☹

Recomiendo la sopa crema de patatas dulces con lenteja y los fideos con salsa de tomate, parmesano y microplantas.

Como postre recomiendo el pastel con zanahorias. 🍰

También recomiendo el café ☕ y la limonada "cherry lemonade".



<https://martyrestaurants.ro/meniul/>

Anexo 33. Autorización para usar materiales propios de los estudiantes

La docente *Paula Andreea Stîngă* de la Universidad Babeş-Bolyai de Cluj-Napoca solicita tu consentimiento para hacer uso con fines académicos y científicos de los deberes, materiales y proyectos realizados durante el curso 2022-2023 en las asignaturas de Expresión oral y Ejercicios gramaticales. Se informa que en estos materiales están incluidos los vídeos y audios personales, por lo que es posible que aparezca tu imagen individual o en grupo. Tu consentimiento es necesario para dar cumplimiento de lo dispuesto en el Reglamento General de Protección de Datos (Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, RGPD).

Marca con una cruz lo que proceda:

SÍ, doy mi consentimiento ()

NO, no doy mi consentimiento ()

Anexo 34. Cuestionario de feedback-I/II Encuentro con Influentes en E/LE

Nombre:

Apellido(s):

Correo electrónico:

Aspectos positivos de las entrevistas:

.....

Aspectos que se pueden mejorar:

.....

¿Qué estrategias ha aprendido y podrá aplicar en clase?

.....

¿Quiere recibir certificado de asistencia? Para poder recibirlo, debe completar todos los campos anteriores.

- Sí, quiero recibir certificado de asistencia
- No, gracias

Anexo 35. Transcripciones de las entrevistas al profesorado

Entrevista docente 1U

Entrevistador: Voy a empezar con algunas preguntas relacionadas con tus dificultades y necesidades como profesora de español. Primero me gustaría saber ¿qué piensas sobre tu actuación docente? No sé, hoy en día hay mucha investigación que habla sobre la reflexión docente. ¿Qué piensas tú sobre...?

Docente 1U: Sobre mi trayectoria como docente.

Entrevistador: Si necesitas progresar o no, en qué aspectos lo necesitas.

Docente 1U: Bueno, necesito progresar porque aparentemente cuando uno entra en este oficio, lo único que aspira es ir más allá y más allá y más allá, por lo menos lo que se nos pide, porque además de ser docente hay que ser también investigador. Entonces lo único que puedes hacer es progresar y lo único que puedes y quieres hacer es únicamente convertirte en, digamos, lo que se dice en inglés, una mejor versión tuya si quieres, bueno. Bueno, eso es lo que es la meta, pero no siempre se consigue. Así que, por ejemplo, hay mucho tiempo cuando uno tiene que invertir en sí mismo, pero no tiene el tiempo necesario, no tiene a veces, bueno, no tiene el tiempo, no tiene los recursos financieros. Pues, y si tienen los recursos financieros, no tiene el tiempo suficiente para hacerlo, no tiene el cuadro familiar que lo pueda sostener, así que qué te puedo decir, hay muchas, hay muchas cosas, pero sí es muy importante a la hora de estar en clase y de ser profesor, docente, lo que quieras es muy importante progresar y es muy importante para ser mejor en lo que hagas.

Entrevistador: Mhm... ¿Y cuando hablas de esto, te refieres más a la parte lingüística, a la parte teórica o a aspectos didácticos?

Docente 1U: Aspectos didácticos en primer lugar, bueno, en este momento en el cual te hablo, ¿por qué es importante? En la parte didáctica, saber cómo transmitir la información y saber al mismo tiempo cómo la gente puede superar y puede alcanzar el nivel de idioma que se necesita. Es decir, el alumnado debe tener un cierto nivel al final del curso. Entonces, lo que tengo que hacer es siempre disciplinarme y siempre tratar de conseguir el nivel que se requiere al final del curso para los estudiantes. Mhm, así que los métodos que utilizo. La parte teórica que utilizo no es tan importante. Es importante... Por ejemplo, yo no puedo, bueno, sí puedo, puedo utilizar parte teórica, pero para los estudiantes no es importante la parte teórica que yo utilice, que para ellos no es importante que se llame pretérito perfecto, sino que el pretérito es el llamado pretérito perfecto que se utilice en un cierto contexto y cuándo se utiliza, pues es lo que importa para ellos, no como se denomina. Eso da igual.

Entrevistador: Mhm, y como dices que te interesa más esta parte, esta parte didáctica, ¿dónde sueles buscar ayuda? ¿No sé, haces cursos o lees o participas en formaciones, o cuál es la situación aquí en Rumanía?

Docente 1U: Bueno (*se ríe*), formaciones que te digo, nunca he hecho una formación en este aspecto, porque, por ejemplo, yo no conozco ningún tipo de curso en Rumanía que se haga para esto. Sí se hace, bueno, se hizo cuando era estudiante, sí se hizo una parte de didáctica, no me acuerdo exactamente, no creo que en el máster, sino que... Bueno, pero también en el máster. No, no me acuerdo exactamente, pero sí hicimos un tipo de curso que era obligatorio, un módulo pedagógico, didáctico que no sé cuánto, pero eso fue lo único que hicimos y desde entonces cada uno por su lado, es decir lo que hago yo es leer si es algo que me interesa, bueno, como nosotros utilizamos el enfoque comunicativo y porque es parte de nuestro trabajo, entonces sí he tenido que leer en cuanto a este método. Pero por lo demás, mhm, desgraciadamente no.

Entrevistador: Y como estamos hablando de formación y todo esto, muchos estudios mencionan que a nivel universitario los profesores no tienen tanta formación en didáctica como por ejemplo tienen los de secundaria, hay una falta de formación. ¿Tú qué opinas? ¿Cómo percibes esto a nivel universitario? ¿Aquí en nuestro país o en Cluj?

Docente 1U: Yo te puedo decir, desde mi punto de vista, por ejemplo, en nuestra cátedra que se llama *Departamentul de Limbi Straine Specializate* (Departamento de Lenguas Especializadas), bueno, puedes encontrar en la página web de la facultad, hay personas que se dedican a este tipo de didáctica y que tienen como un, no sé, cómo se llaman, tampoco sé en rumano "*metodisti*", no sé. Bueno, yo creo que hay personas que sí participan en este tipo de actividades.

Entrevistador: Ay, entonces sería una característica más de tu departamento...

Docente 1U: Exactamente, mhm, pero los demás, no. Bueno, y solamente personas, es decir, dentro de los profesores que imparten inglés, por ejemplo, hay solamente uno o dos y ellos son como 20 o 25 profesores. Así que, bueno, ya sabes. En español como nosotros, prácticamente estamos impartiendo cursos para todas las facultades de la universidad, se supone, te digo lo que se supone, que yo debería estar *in charge* (al tanto), ahora no me sale en español, de este tipo de didáctica para todas las facultades de la universidad.

Entrevistador: Ayy, pero es mucho trabajo.

Docente 1U: Así que bueno...

Entrevistador: Bueno, y si pensamos ahora en el contexto actual, un poquito en el contexto pandémico y post pandémico. Primero, me gustaría saber cómo te sentiste tú durante la pandemia al tener que dar clases en línea, si te sentiste preparada o no, si hiciste algunos cursos para saber cómo enseñar.

Docente 1U: ¿Qué te digo, Andreea? (*se ríe*) Estoy subrayando lo de cursos como para que uno esté preparado para este tipo de, bueno, para que la institución, es decir, la universidad esté preparada y esté preparando a sus profesores para este tipo de situaciones, no. Es decir, cada uno por su lado, lo que sí te puedo decir es que nuestra directora de departamento nos pasó algunos enlaces, algunos links con cómo utilizar la plataforma Microsoft Teams. Y nada más.

Si a esto te refieres, pues eso sí, pasó, es decir, aquí tenéis algunos links, por favor, bueno, este tutorial. Bueno, había tutoriales, por supuesto, cómo encender, cómo hacer clases, cómo invitar a la gente, cómo... lo que quieras, cómo asignar, cómo no asignar...

Entrevistador: ¿Y cómo te sentiste? No sé, desde el punto de vista afectivo.

Docente 1U: Bueno, sí, no, bien. Yo no sé, no es que no he tenido preguntas, es decir, no, no había situaciones de tipo: Madre mía, ¡qué es lo que voy a hacer! No, de ninguna manera, es decir, ya estaba acostumbrada a utilizar el ordenador así que, bueno, para mí fue algo normal, es decir, poder hablar en público y poder hablar delante de una pantalla no es exactamente lo mismo, pero no es algo sorprendente. No fue algo desgarrador, no, no fue algo difícil para mí, no, de ninguna manera. Fue algo normal, pero fue algo imprevisto y fue algo que nadie sabía cómo hacer y para mí no fue algo difícil, pero para los estudiantes sí fue difícil y lo que yo no sabía, por ejemplo, y que me hubiese gustado saber a esa hora, es cómo ayudar a los estudiantes. Es decir, ellos me decían: No sé qué botón pinchar, no sé qué hacer, pues yo tampoco sé cómo ayudarte porque no tengo la misma interfaz, si quieres, yo no tengo, yo no veo lo mismo que tú, es decir, yo tengo una pantalla para profesores y tengo algunos botones para profesores, pero yo cuando te mando una invitación y cuando te digo, bueno, eso es lo que tienes que hacer, tú ya tienes que saber cómo hacer las cosas porque yo no sé cómo, yo no veo lo mismo que tú, entonces no te puedo ayudar, desgraciadamente no.

No, por eso te digo que, para mí, personalmente, como profesor, como docente, nada. No, no pasó nada, todo bien, todo magnífico. No fue nada diferente, pero para ellos sí fue algo impresionante.

Entrevistador: ¿Y además de usar Teams, usaste otras herramientas para hacer las clases en línea? No sé, ¿utilizaste más tecnología?

Docente 1U: Bueno, esto de Zoom a veces, pero hubo situaciones cuando, por ejemplo, Teams no funcionaba, entonces pasábamos a Zoom porque esto fue, teníamos las dos opciones de Zoom y Microsoft Teams. Bueno, qué te digo, utilicé Edpuzzle, utilicé lo que lo que antes se llamaba Flipgrid, Quizlet.

Entrevistador: ¿Y estas las utilizaste solamente durante las clases en línea o también las utilizabas antes?

Docente 1U: No, es que las descubrí al hacer las clases.

Entrevistador: Aaa, una ventaja de la pandemia.

Docente 1U: Sí, sí, exactamente.

Entrevistador: Y ahora, después de la pandemia, no sé, ¿tú ves algunos cambios?

Docente 1U: ¿Con los estudiantes?

Entrevistador: Sí, y también con todo lo que aprendimos, no sé, ¿nos quedamos con cosas buenas?

Docente 1U: Bueno, a veces, no sé, no se usa, bueno, porque hay una... hubo un tipo de debate, por ejemplo, no se sabía si regresar al antiguo sistema, es decir, no utilizar la pantalla en clase, no utilizar no sé qué, bueno, también hubo otro debate que decía, pues no, también hay que dejar a los estudiantes utilizar las herramientas, no sé qué, así que al final todo el mundo hizo lo que quiso, todo el mundo hizo todo lo que le hubiese venido mejor, pero para mí, por ejemplo, el año pasado, es decir, ya que el marzo nos obligaron a regresar a la universidad, por supuesto que utilicé lo que tenía, porque todo lo que tenía estaba dentro de esta plataforma, es decir, los libros que teníamos, las fichas para que todo el mundo pueda ver qué es lo que estamos haciendo, si estamos haciendo algo diferente, qué sé yo, la parte de audio que siempre se podía encontrar en el grupo, pero también con enlaces hacia Youtube o hacia *sites* que utilizaban y bueno, materiales para el aprendizaje de español como lengua. Así que yo sí he utilizado y siempre que... porque la gente no podía ir en clase cada día, bueno, cada semana, entonces era obligatorio utilizar lo que ya habíamos utilizado el semestre anterior. Por eso digo que sí, sí se podía utilizar, pero al mismo tiempo nos decían, pues no, porque nuestro departamento fue un poco, fue un poco diferente, bueno, la situación fue un poco diferente porque nosotros estábamos, como era un curso práctico, prácticamente les estábamos diciendo a los estudiantes, pues hay que estar en clase cada semana y ellos nos decían: pues los profesores de nuestra facultad nos dicen que podemos asistir desde la casa, pues entonces... Y la presencia que nosotros tenemos en el curso práctico es de 90%. Yo no puedo obligar a ningún estudiante a estar presente 90% del tiempo, por eso te digo que sí utilicé las herramientas que tenía entre mis manos, la tecnología que había utilizado en el semestre anterior. Vale y espero, digo, espero que la gente sí utilice y las buenas prácticas que sí hemos aprendido durante la pandemia, sí se utilicen dentro del año que sigue.

Entrevistador: Porque al final la pandemia sí que no nos dejó cosas buenas también, ¿no?

Docente 1U: Por supuesto, claro.

Entrevistador: Y ahora hablemos un poquito sobre tus estudiantes porque, bueno, me dijiste que tenías estudiantes de todas las facultades, ¿no? ¿Cómo les describirías? por ejemplo, porque si ellos eligen estudiar español, supongo que tienen cierta motivación. ¿Qué opinas? ¿Cómo son ellos?

Docente 1U: Muy eclécticos. Un grupo extremadamente ecléctico. Un grupo no unitario. Porque como pertenecen a cada especialidad, como pertenecen a 21 facultades, pues cada uno con lo suyo, y lo que sí, lo que sí es importante mencionar es que el español no se estudia solamente en el primer año en las facultades de no filólogos, algunas facultades estudian en el primer curso algunas en el segundo curso, algunas en el tercer curso, así que a la hora de aprender español ya te imaginarás que el estudiante del tercer curso tiene una cierta forma de aprender español, mientras que el del primer curso tiene otra capacidad para aprender español, así que...

Entrevistador: Entonces, ciudades diferentes, edad, intereses, de todo.

Docente 1U: Todo, todo diferente, niveles diferentes porque había grupos de principiantes, intermedio y avanzado, así que cada uno con su... Toda una locura, qué te puedo decir, una cosa...

Entrevistador: ¿Y qué haces, te puedes adaptar a sus necesidades? ¿O qué haces para motivarles?

Docente 1U: Te puedes adaptar. Lo más fácil es con los avanzados, porque allí las necesidades son... prácticamente hay, y no se trata de aprender español, sino que matizar, allí es lo más fácil que hay en este mundo, porque prácticamente son hablantes nativos. Hay estudiantes, qué te puedo decir, es que el año pasado he tenido 3 estudiantes nacidos en Madrid, es decir, hablantes nativos, qué más le puedes pedir a la vida, pues nada (*se ríe*). Así que, no, lo más fácil es con los grupos de avanzados porque ahí prácticamente tú tienes que decir, pues este es un matiz, esto es una situación especial, esto es algo que se utiliza en ciertos contextos. Bueno, y muchas veces te admito esto, es que yo aprendo muchísimas cosas, yo personalmente estoy como bueno en inglés, se dice "*I am in awe*", no sé en español, no me sale, pero te juro que sí se aprende muchísimo.

Entrevistador: Pues al final es eso, ¿no? Ellos aprenden de nosotros y nosotros de ellos, es aprendizaje mutuo. ¿Y con los principiantes qué haces al final?

Docente 1U: Bueno con los principiantes también es muy fácil. Es decir, estos grupos avanzados y principiantes son los más fáciles que hay porque prácticamente no son, bueno, muchos de ellos son principiantes, pero son principiantes por no tener ningún curso al activo, por no tener ningún tipo de papel que les diga, bueno, yo soy principiante, pero todo el mundo ha escuchado a Shakira, todo el mundo ha escuchado a Maluma, todo el mundo ha escuchado, no sé, a Alejandro Sanz, lo que quieras, Ozuna, bueno, no importa, no importa, Ricky Martín. Bueno, así que prácticamente ya sabes que a los principiantes les tienes que llevar a un B1, a un mínimo B1 al final del año, así que prácticamente tú tienes que construir, construir y construir bueno, la base es cero para todo el mundo, así que no haces más que construir a ese nivel. Por eso te digo que es mucho más fácil trabajar con principiantes y con avanzados. La situación cambia con los intermedios porque el intermedio nunca sabes qué significa intermedio. Bueno, intermedio como que ha vivido en España, ya sabe algunas cosas, pero no sabe escribir, no sabe la diferencia de estilo, no sabe registro formal, informal, no sabe ciertas cosas, pero sí sabe que el español es algo muy importante para él y la motivación es que crezca.

Entrevistador: Sí, la verdad es que hay una gran diferencia entre un B1 y un B2, me parece, ¿no?

Docente 1U: Locura, locura. Bueno eso lo que me parece lo más difícil a la hora de acertar y saber cuáles son las necesidades del grupo. Eso de intermedio me parece el más, el más difícil de saber cómo, cómo actuar, cómo tratar. Porque también digo, que también hay situaciones cuando intento aprovechar prácticamente todo lo que ellos saben para poder crecer porque los conocimientos que ellos tienen son muy importantes porque pueden hacer conexiones.

Es decir, yo sé esto, para mí es importante lo otro y es muy importante porque ellos como son de diferentes universidades, diferentes facultades entonces sí pueden hacer como que jugamos con los dominios, con los campos, jugamos un poco bueno a la hora de aprender vocabulario específico para cada facultad, esto es una locura, eso no se puede hacer, es decir si utilizamos lenguaje general, pero a la hora de profundizar eso no, no se puede, por ejemplo, no con los de principiantes, pues eso no.

Entrevistador: Sí, me parece imposible, no es un vocabulario...

Docente 1U: No, no puedo y no tengo tiempo. Es decir, es un año para que ellos pasen del cero al B1 que es un trabajo muy difícil y si ellos no trabajan en casa, es decir, el trabajo individual para cada uno, no se puede conseguir.

Entrevistador: Y al tener en cuenta que ellos estudian en otras facultades, otros perfiles, pues el español les resulta sin importancia.

Docente 1U: Entonces es muy, es muy difícil, pero qué te puedo decir, es un reto, es un reto muy grande para los estudiantes, muy grande, y cuando escogen el español como lengua extranjera al estudiar lengua, lengua obligatoria para estudiar durante la carrera, ellos no saben lo que significa esto, es decir, cuando escogen un idioma me dicen: pues he escogido el español

porque quiero aprenderlo, porque me parece bonito, porque quiero estudiar algo nuevo. Estoy perfectamente de acuerdo, pero ten en cuenta de que algo que te guste también tiene que ser respaldado por muchísimo trabajo y cuando digo muchísimo trabajo y estoy diciendo muchísimo trabajo, ellos me miran así, como que: ¿cómo trabajo? Pues hay que estudiar, pues hay que escuchar, hay que aprender, hay que hacer ejercicio práctico en casa, hay que estar presente en los cursos, hay que, hay que, hay que ir, ellos, me dicen: Ah, pues mucho, es demasiado. Pues qué te puedo decir, esta es la situación, esta es la realidad. Eso es todo. Sí. Así que cuando prácticamente ellos se motivan solos, yo les puedo decir, bueno, esta es la situación y cuando tú decides estudiar español tienes que ser motivado. ¿Y cuál es la motivación detrás de todo esto? No sé, quizás la beca que sigue después del primer año es muy importante para ellos. La beca, las notas también son muy importantes, importantes porque me decían: pues yo tengo en psicología solamente 9 y 10, ¿cómo es posible que en español tenga un 5? ¿Cómo es posible? Pues no has estado en clase. Tampoco has hecho lo que he dicho. Tareas cero, todo cero, ¿cómo quieres? ¿Qué no es posible? Pues sí es posible, mira, mira la realidad.

Entrevistador: Bueno, pero esto de las notas yo creo que es algo general aquí en Rumanía, no sé.

Docente 1U: Bueno, porque la nota es importante porque trae beneficios, la beca, sí, trae beneficios, sí, y para muchas personas es importante tener ese tipo de beneficio porque eso también puede significar que, además del dinero, puede significar que uno pueda vivir en un hostel de esos de estudiantes “camine”. Bueno, y pueda vivir con una persona en la habitación, no con otras cuatro más. Que es diferente, hay ciertas diferencias. No sé, digo, y además de esto, para muchos de ellos es importante si les motiva el profesor, si les gusta la cara del profesor, pues perfecto, voy a clase. Estoy feliz de la vida, ¿no?

Entrevistador: Se sienten más cómodos, más seguros...

Docente 1U: Sí. Hubo un año en el cual estaba impartiendo clases con otra persona y venían personas, bueno, dentro de las primeras semanas, cuando el curso solamente apenas empezaba y se estaban mudando desde ese curso a mi curso, les estaba preguntando, pero ¿por qué pasa esto? ¿qué estáis haciendo? Pues no nos gusta la otra profesora. ¿Pero por qué? Pues porque es más mayor.

Entrevistador: Uii, ¿qué criterios!

Docente 1U: Por eso te digo. Así que, bueno, digo, no sé, esa es la motivación que yo he visto hasta ahora.

Entrevistador: Bueno, pues muchas gracias, Docente 1U, por tus respuestas.

Entrevista docente 2U

Entrevistador: Bueno, pues vamos a empezar, primero, voy a hacerle algunas preguntas relacionadas con sus dificultades, necesidades como docente y para ir calentando motores, por favor: ¿Qué piensa usted de su actuación docente? No sé, cómo se considera como profesora, si siente la necesidad de progresar en algún aspecto...

Docente 2U: Oh, siento que la realidad a la cual nos estamos enfrentando en la docencia del español en Craiova es bastante distinta a lo que esperábamos, por lo menos desde hace 15 años, no sé. Porque el plan de estudios se diseñó tomando en cuenta que los estudiantes llegaban con algún nivel de español, por lo menos un A2, si no, B1. Entonces, el plan de estudios está diseñado como en las demás universidades del país con asignaturas de literatura, de lingüística, semántica, etcétera. Ah, y en los últimos 10 años nos llegan principiantes, principiantes que no saben nada de nada, que no saben ni siquiera presentarse. Y entonces el problema más difícil es este, bueno, no afectar la asignatura. Entonces, seguir haciendo lingüística, seguir haciendo sintaxis, pero qué hacer con los que, repito, no saben ni siquiera presentarse, esa es la mayor dificultad, compaginar lo que se debe hacer con la realidad que encuentras en clase. No tenemos examen de admisión desde hace 15 años por la misma razón porque, por la caída en el número de estudiantes, no tenemos examen de admisión, o sea, admitimos a cualquiera según las notas del bachillerato. No podemos pedir, no podemos requerir un nivel previo de español porque de todas formas tenemos pocos estudiantes. Si requiriera, vamos ese nivel previo de español, pues tendríamos dos. Sí, es un compromiso que tenemos que hacer. El plan de estudios no lo podemos cambiar.

Entrevistador: ¿No se puede hacer nada en este sentido?

Docente 2U: No, no se puede cambiar porque está acreditado como Lengua y Literatura.

Entrevistador: Vale, entonces esta sería una limitación, ¿no?

Docente 2U: Esta es una limitación.

Entrevistador: Mmm. ¿Y, sin embargo, qué es lo que hace? ¿Cuál es la situación, cómo puede dar usted clase en esta situación? No sé, emplea ciertas estrategias o...

Docente 2U: Ah, sí, mezclar la información gramatical tal como está en las gramáticas con el sujeto, el predicado con actividades de español como lengua extranjera, con comprensión de textos, con redacción de textos, con actividades de comprensión audio. Además, intentando traducir por lo menos en el primer curso casi todos los aspectos para fomentar un poco la comprensión, porque si no comprenden el texto, cómo van a entender que este es el sujeto y el complemento.

Entrevistador: Claro. Y una pregunta aquí. Sé que en Cluj-Napoca, por ejemplo, bueno, hay más cursos prácticos. Por ejemplo, en el primer año de grado para trabajar la expresión oral o para... Simplemente para los que tienen un nivel principiante, ¿allí no pasa esto?

Docente 2U: La carga es la misma en los 3 cursos en cada semestre, tenemos asignatura de literatura, asignatura de lingüística y dos cursos prácticos, y lo mismo va para todos los 3 cursos. Ah, en el primer curso, en el primer cuatrimestre uno de los cursos prácticos es de fonética. (*risas*) Y fonética, con los principiantes, bueno, lo más que puedes hacer es intentar enseñarles a pronunciar.

Entrevistador: Muy complicado y bueno, entiendo que por el número de estudiantes no trabaja por separado, por grupos.

Docente 2U: No, no, a veces, bueno para las tareas o para algunas actividades que hacemos en clase sí puedo encargarles tareas diferenciadas, pero, hmm... Y los que estarían capaces de realizar tareas, no sé, de nivel B1 son muy pocos, una o dos personas.

Entrevistador: Y al final, después de 3 años de grado, ¿llegan a tener cierto nivel de lengua?

Docente 2U: Llegan a B1, más de la mitad llegan a B1. Pocos llegan a B2. Ah, y hay incluso algunos que acaban con un A2. Vale, pocos, pero sí, pero sí los hay, sobre todo los que nunca vienen a clase. La asistencia es obligatoria únicamente en los cursos prácticos. Mmm, pero en las asignaturas de Lengua y Literatura no. Entonces se puede dar la situación en la cual llegan únicamente al examen. Y hacen el examen y a lo mejor lo aprueban, a lo mejor lo suspenden.

Entrevistador: Y al encontrarse con esta situación, piensa que, no sé, ¿hacer algunos cursos de formación, conocer ciertos aspectos de didáctica le podrían ayudar más?

Docente 2U: Creo que sí, creo que sí. Creo que sería importante encargarme de esto, aunque es muy difícil encontrar el tiempo.

Entrevistador: Uhm. Entonces, por falta de tiempo, principalmente no puede asistir.

Docente 2U: Por falta de tiempo, por falta de tiempo...

Entrevistador: Pero conoce, no sé, ¿en Rumanía se hacen o hay variedad de cursos de formación?

Docente 2U: Sé que hay cursos de formación en el Instituto Cervantes, incluso había algunos que se podían hacer incluso en línea, los miré en algún momento, pero por falta de tiempo no logré comprometerme.

Entrevistador: Bueno, hay algunas investigaciones ahora que hablan del hecho de que los profesores en secundaria sí que necesitan más formación en este sentido y que los de la universidad no tienen tanta y no se preocupan tanto por eso. ¿Su opinión cuál es? ¿Se necesitaría también en este nivel?

Docente 2U: Yo creo que sí, yo creo que sí, yo creo que la formación continua es importante a cualquier nivel, sin importar el nivel en el que enseñas. Lo que pasa es que claro, en la universidad tienes la obligación de hacer cursos de formación que no están necesariamente relacionados con tu especialidad. Mmm, cursos de formación de ética, de integridad académica, de protección del medio ambiente, no sé, de competencias empresariales, entonces te agobias con todas esas cosas que las clases de formación de especialidad bueno quedan relegadas a un segundo plano y, además, eso que, según la programación, según el plan de estudios, nosotros no hacemos español como lengua extranjera. Nosotros enseñamos la gramática, la literatura. Entonces las clases de formación para profesores de lengua extranjera, bueno, en teoría no, no estarían destinadas a nosotros.

Entrevistador: Vale, y ahora un poquito sobre el contexto actual, el contexto post pandémico y también el de antes, de la pandemia. ¿Cómo se sintió durante la pandemia al tener que enseñar con la ayuda de la tecnología? ¿Cómo fue para usted? ¿Se ha sentido preparada? ¿Qué pasó?

Docente 2U: Me sentía preparada, sí, o sea, me sentía preparada a nivel técnico. Ah, pero me di cuenta de que no estamos preparados y no sé cuándo y cuánto lo estaré a nivel psicológico. Es muy frustrante hablar y hablar y hablar y ver todas esas cámaras apagadas, todos esos círculos negros y preguntar algo y que te contesten poquísimas personas. Ah, y no poder hacer contacto visual, creo que esto es lo que más me hace falta el contacto directo con los estudiantes. Me parece extremadamente difícil, o sea, en clase, en clase presencial logró implicarlos a todos los que están presentes, logro que me digan algo, logro que respondan a ciertas preguntas, pero en clase en línea imposible. Digo un nombre y, bueno, están haciendo otra cosa, están en el trabajo, están en tren, no sé, no me escuchan nada. En Craiova se ha decidido... volvimos a la enseñanza presencial el 31 de marzo del 2022, o sea muy tarde. Ah, y se ha decidido por una combinación de aspectos, tanto por el deseo de fomentar lo que se ha logrado durante la pandemia con las plataformas y el deseo de hacer ahorros de energía. Estamos en clases en línea, estuvimos en clases en línea todo el mes de diciembre. Ah, y lo estamos ahora desde el 20 de febrero hasta el 20 de

marzo, o sea, el último mes de clase de docencia del primer cuatrimestre y el primero del segundo. Actualmente estamos dando clases en línea todos los profesores de todas las facultades.

Entrevistador: ¿Guau, y yo que le iba a preguntar cuál es la situación ahora con los recursos digitales en el aula? Pero parece que estáis dando en línea.

Docente 2U: Estamos dando en línea, sí, estuvimos intentando aprovechar los recursos. Ah, cuando estuvimos en clase en octubre, en noviembre estuvimos aprovechando los recursos, o sea, cargábamos los materiales en Classroom ya no los enviamos por correo, les dábamos la posibilidad de enviar las tareas por Classroom, no que enviarán por correo y luego te liaras con tantos correos. Incluso las tutorías, también las hacíamos en línea.

Entrevistador: Mmm. Y otras plataformas o, no sé, otras herramientas, algunos después de esta pandemia ya empezaron a usar más el Power Point u otro tipo de presentaciones o no sé herramientas para hacer lluvia de ideas, etc. ¿Utiliza algo de esto o...?

Docente 2U: El PowerPoint ya lo utilizábamos antes, entonces el PowerPoint no es una novedad, lo utilizamos antes. La novedad ha sido el Classroom y nada más.

Entrevistador: Y ahora un poquito sobre sus alumnos, que son pocos, pero sí que tiene algunos. ¿Cómo les describiría? En, no sé, en algunas palabras, ¿cómo son ellos?

Docente 2U: Son menos implicados de lo que yo deseo.

Entrevistador: ¿Ajá, y por qué piensa que esto es así?

Docente 2U: Y pienso que no tiene que ver con el español, pienso que tiene que ver con el mundo actual. Todos los profesores nos estamos enfrentando con el mismo reto. Mi opinión es que vienen a la universidad sin tener muy claro qué es lo que desean hacer en el futuro. Vienen a estudiar rumano y español, por ejemplo, sin tener muy claro que quieren ser profesores o traductores o profesionales de lengua. De otra forma, simplemente no saben qué hacer al finalizar el bachillerato y piensan, a lo mejor esta facultad será un poco más fácil que otras. Voy aquí para tener un diploma de grado y ya está.

Entrevistador: Bueno, ¿entonces les falta motivación o intrínseca? ¿Y piensa que por su parte o de los docentes en general se puede hacer algo para motivarles de otra forma?

Docente 2U: Les falta. Yo, yo creo que sí, yo creo que sí que tenemos que hacer todo lo que podemos para despertar su interés y tenemos que hacerlo en el primer curso, porque si en el primer curso tenemos 25 estudiantes, pues si no fomentamos su interés, luego abandonan. Y el tema entonces yo pienso que sí, que tenemos que hacer todo lo posible para mostrarles que, aunque han hayan escogido la carrera simplemente porque no sabían a dónde ir, pues es una buena opción. Es una opción bonita, el español es una lengua que no es muy difícil y que puede servir en una variedad de contextos. Yo pienso que debemos hacerlo porque si no lo hacemos, claro, se van antes de que acaben la carrera. Se dan cuenta de que no les conviene y se van y nos quedamos sin estudiantes. Entonces es una motivación un poco mezzquina también.

Entrevistador: Ajá, y me decía que es importante hacerlo en el primer curso, como se habla de esto, del análisis de necesidades, ¿no? ¿En el primer curso es importante conocerlos, averiguar un poquito qué les motiva, etc.?

Docente 2U: Mmm, sí, sí.

Entrevistador: Pues esto ha sido todo, gracias.

Entrevista docente 3U

Entrevistador: Ah, bueno, pues primero voy a empezar con algunas preguntas relacionadas con sus dificultades como docente y necesidades. También me gustaría saber qué piensa usted de su actuación docente, cómo se considera como profesora y si siente la necesidad de progresar, de aprender más cosas en algunos aspectos...

Docente 3U: Bueno, gracias, Andreea, por esta pregunta porque creo que se la tendría que hacer cada docente. Yo ya tengo una experiencia de más de 20 años de docencia exclusivamente en el ámbito académico, solo hice prácticas en las escuelas. Pero mí, bueno, mi trabajo, empezó directamente aquí en la universidad. Bueno, claro, creo que siempre se puede mejorar, yo también puedo mejorarlo en todos sus aspectos. Considero que estoy haciendo bien mi trabajo, sin falta de modestia porque, según la retroalimentación que me dan los estudiantes cada cuatrimestre, están contentos con mi trabajo. Claro que siempre se puede progresar, ¿por qué no? Si es posible, tomo en cuenta sus sugerencias. Bueno, a veces hay que decir que son exageradas, pero intento cambiar si encuentro las mismas sugerencias en cada estudiante, pues entonces sí que intento mejorar. Hasta ahora participé en varios encuentros de formación de profesores de español, tanto presenciales como en línea. Hay que decir que la didáctica no es necesariamente mi especialidad, no conozco tantas cosas como tú o como otros porque vosotros sabéis más teoría relacionada con la didáctica que yo. Pero con respecto a las asignaturas que imparto, que son asignaturas de lengua o de

traducción, pues la lingüística la domino bien, pero también hay que mejorar, no, y progresar si aparecen nuevas teorías especialmente en el área de la producción.

Entrevistador: Bueno, sí, sí. Ha mencionado esto de la didáctica, ¿no? Últimamente hay algunas investigaciones que hablan de los profesores universitarios precisamente, que, bueno, dicen que les falta formación en este sentido comparado con, por ejemplo, con los profesores de secundaria. ¿Usted que piensa, tiene esta necesidad?

Docente 3U: Sí, yo, por ejemplo, participaría cada año en un evento de formación de profesores, porque de esta forma puedo enterarme de las novedades en el área y veo lo que se puede aplicar a nivel universitario. Bueno, lamentablemente yo imparto ahora solamente clases teóricas, con lo cual, bueno, excepto algún que otro seminario, pero en la mayoría de los casos son clases teóricas donde no puedo aplicar tanto el enfoque por tareas, por ejemplo, porque hay que seguir un ritmo y dar la teoría y hace más adelante, creo que todo esto es mucho, mucho más fácil si tenemos en cuenta las clases prácticas de expresión oral o de gramática, donde tienes más posibilidad de aportar novedades de especialmente en el curso de expresión oral. Allí nadie te limita prácticamente a nada. En el caso de las clases teóricas, lo digo, es un poco difícil integrar las últimas tendencias de la didáctica, pero, por ejemplo, yo siempre colaboré bien con mis alumnos y bueno, les dejo a ellos muchas veces el protagonismo porque no soy la yo la que habla desde el principio hasta el final de la clase, así que colaboramos bien, bueno, hablamos mucho. Analizamos en el caso de las clases de sintaxis, así que, de hecho, son ellos los que hablan más que yo.

Entrevistador: ¿Mhm, ay, qué bien, Ah, y bueno, me cuenta que el tipo de clase representa una limitación, ¿no? En este sentido, no puedes hacer cualquier cosa y si hablamos de eso, y también si pensamos en algunas dificultades, no sé: ¿tiene algo, no sé, está condicionada por otra cosa? ¿O encuentra dificultades de otro tipo en el contexto universitario?

Docente 3U: Sí, en primer lugar, si estamos hablando del grupo de primero. Vemos que hay alumnos de varios niveles y que es un poco difícil trabajar con todos al mismo tiempo y que tengan el mismo ritmo, al fin y al cabo, porque yo, por ejemplo, de nuevo remito al hecho de que imparto clases teóricas; yo no me encuentro con los alumnos de primero en este punto, hasta el segundo semestre ya habían estudiado bastante, ¿no? los que son principiantes al principio del cuatrimestre... Pero se nota la diferencia entre los que estudiaron el español en España o en los institutos de aquí de Rumanía y los demás porque se sienten un poco frustrados porque no tienen el mismo nivel que sus colegas. Esta es la principal dificultad con la que me encuentro en primero, porque en el segundo ya las cosas son un poco diferentes, tienen más nivel. En primero tampoco tienen esta capacidad de tomar las riendas, por así decirlo, y sí, yo no les pregunto: ¿habéis entendido y tal y cual? ellos, la mayoría no se atreven a hacer preguntas, entonces si ellos no me hacen preguntas, yo no sé si entendieron bien o no, yo les hago preguntas y a veces, todos dicen que sí y así se queda todo. Claro que no. Se nota a veces en su cara que no habían entendido algo. La timidez de los de primero es la que dificulta a veces el desarrollo de la clase porque realmente no, no me doy cuenta de si toda la información se puede adquirir o no.

Entrevistador: Porque los que tienen un nivel inicial en el primer cuatrimestre tienen más frustración, ¿no? Porque al ver a otros que, bueno, saben más que tú, es posible que no tengas el valor de preguntar.

Docente 3U: Sí, sí. No se animan, la verdad. Los que sí se animan son los que tienen buen nivel, pero siempre les digo a los principiantes que, si no se atreven a hacer preguntas, a equivocarse, nunca sabrán si lo que quieren preguntar es correcto, ¿no? o a la hora de formular una pregunta y eso.

Entrevistador: Claro, porque al final de los errores se aprende, ¿no? Sí.

Docente 3U: Claro, y creo que esto viene también de su experiencia, del ámbito de la enseñanza secundaria y hasta delante, donde me imagino que tampoco se atreven mucho a hacer preguntas y otras dificultades.

Entrevistador: Mhm, creo que sí, es que es una característica nuestra, eso no de no preguntar.

Docente 3U: Sí, porque yo también recuerdo que hacía lo mismo, ¿no?

Entrevistador: Yo también.

Docente 3U: Quería hacer preguntas, me daba vergüenza. Y bueno dificultades también si nos referimos a la tecnología porque a veces nos falla un ordenador o un proyector, y entonces claro tienes, debes tener el plan B siempre para poder llevar a cabo la clase.

Entrevistador: Bueno, y si llegamos a la tecnología, pues le quiero preguntar, primero, relacionado con el contexto pandémico: ¿cómo se sintió durante la pandemia al tener que cambiar todo y dar clases en línea? ¿Y cómo es ahora? ¿Qué impacto ha tenido la tecnología? ¿Si la sigue utilizando o ha regresado a lo de antes?

Docente 3U: Bueno, la verdad es que al principio me dio mucho miedo porque no sabía nada de Microsoft Teams, de Zoom. Al principio nos dijeron que faltaríamos dos semanas. Eso era a mediados de marzo y entonces hasta 1 de abril no podríamos dar la clase, tenías que grabar las clases y colgarlas en una nube, bueno, yo hice esto con mis presentaciones PowerPoint. Mhm, y las mandaba a los estudiantes y también hacía sesiones de preguntas y respuestas, vale, pues ellos tenían que escuchar la grabación, ver la presentación PowerPoint y luego hacerme preguntas. Bueno, cuando nos dimos cuenta de que no volveríamos, pues entonces sí que tuve que dar las clases en línea. Bueno, al principio me dio miedo porque podía fallar algo,

pero todo funcionó bien y creo que para las clases teóricas no sería necesariamente dar clases presenciales, se podrían seguir dando clases en línea, en primer lugar, porque no es obligatoria la asistencia a clases en el caso de los cursos teóricos. Y en segundo lugar porque me di cuenta de que me daba más tiempo trabajar más en línea, comparando con lo que ocurre, por ejemplo, ahora en clase, todo lo que ocurría antes porque empezaba las clases a las 12 en punto, daba la clase sin pausa hasta la 1:40h. Pero aquí, en la universidad llegas, claro, a la sala, a veces no funciona el ordenador que está en las salas, sacas el portátil, enciendes el portátil y pierdes unos 5, por lo menos 5 minutos hasta que enchufas todo y empiezas a dar la clase. Entonces por eso digo que, desde mi punto de vista, las clases teóricas te podrían seguir dando en línea, pero es complicado desde el punto de vista logístico porque uno tendría que estar aquí y no en la universidad para que los alumnos puedan luego ir a la siguiente clase, que es un seminario y es donde tienen que estar de manera presencial.

Entrevistador: Mhm, y entiendo que bueno, si antes tal vez no usaba, no sé, un Power Point, o la tecnología en clase, ahora sí que lo hace después de la pandemia.

Docente 3U: Sí, sí, siempre, siempre.

Entrevistador: Mhm, guau.

Docente 3U: Empecé a hacer presentaciones por un poco antes de la pandemia, mhm. Pero ahora siempre porque es mucho más fácil también para mí y para ellos. Aunque bueno, existe esta tendencia de que hagan fotos de las diapositivas y no presten atención a las explicaciones. Entonces hace poco tiempo les dije que no, que estaba prohibido, que sacasen fotos porque me daba cuenta de que hablaba prácticamente en vano, siempre están atentos a sacar fotos a la siguiente diapositiva. Y ahora no, les obligó a que escriban, especialmente porque tienen problemas, no, a la hora de escribir correctamente en español y así un poco les impongo que hagan el esfuerzo de escribir también.

Entrevistador: Bien y ahora dos preguntas relacionadas con sus estudiantes. Primero me gustaría saber ¿cómo describiría usted a sus estudiantes? Así, en general, en algunas palabras, ¿cómo son los estudiantes universitarios rumanos?

Docente 3U: Oh, muchos de ellos muestran bastante interés en el estudio del español para no decir muchísimo interés, digo bastante, para usar un término equilibrado, mediano, por así decirlo solo. Creo que aprenden muy rápido el español porque se trata de una lengua románica y esto facilita las cosas comparado con los que son húngaros, por ejemplo, o los que tienen como carrera el alemán. He notado a lo largo del tiempo que, por ejemplo, los que tienen que estudiar alemán y español tienen dificultades a la hora de estudiar español y la verdad es que no nos damos cuenta realmente por qué. Porque muchos de ellos son rumanos, o sea, hay muy pocos que sean húngaros. Por ejemplo, hace un par de semanas, cuando se organizó aquel ciclo de cine de Berlanga, me gustó ver a los de primero, a los que no conozco, no, porque no trabajo con ellos. Este semestre me gustó verlos sentados allí, escuchar, bueno, ver las películas, habían hecho presentaciones también sobre la vida de Berlanga, sobre el contexto político de la dictadura de Franco y salió excelente. Y me gustó que muchos de ellos pertenecían al grupo de nivel inicial y no tenían muchísimos nervios, por así decirlo, aunque se equivocaban a la hora porque leían, ¿no? En las presentaciones se equivocaban de vez en cuando en la pronunciación y tal, pero me gustó que hubiesen hecho las presentaciones colaborando con los que tienen nivel avanzado, también porque eran grupos mixtos y esto me gustó.

Entrevistador: Y esta motivación, este interés de los del primero ¿piensa que se mantiene hasta el tercero?

Docente 3U: No, no, lamentablemente no. Bueno, algunos abandonan los estudios, hay que decirlo porque sacan malas notas, porque se dan cuenta de que no es lo que realmente se imaginaban. Esto es lo que ocurre en el segundo año porque es desde allí desde donde empieza disminuir un poco el interés, creo que al principio tienen esta motivación porque es algo novedoso, la vida universitaria es diferente de la vida de los institutos, pero más adelante no me doy cuenta qué ocurre, porque muchos empiezan ya a mostrar menos interés, a faltar a clase. En primero vienen muchos, muchos a clase, en segundo ya algunos empiezan a faltar y en tercero, por ejemplo, lo que me ocurrió a mí este semestre hasta hace dos o 3 semanas, venían muchísimos a clase, incluso atendían muchos los que venían a las cosas teóricas, lo que me sorprendió realmente, pero me imagino que a causa de tener que redactar el trabajo fin de grado empiezan a faltar a clase. Y bueno, yo espero que puedan recuperar, ¿no? la información que no habían presenciado, no que no habían adquirido durante las clases esenciales. Y creo que el último cuatrimestre, el sexto cuatrimestre es donde menos interés tienen porque se acercan los exámenes. Desgraciadamente algunos escriben su trabajo integrado en las últimas semanas de mayo.

Entrevistador: Y me decía de los principiantes, al final, después de 3 años de estudio, ¿ellos llegan a tener competencia comunicativa en español?

Docente 3U: Sí, sí, los que se esfuerzan mucho y se ve que algunos trabajan en casa también, los que participan a clase porque también es importante, porque si no vienes esta clase y nunca estás escuchando a alguien hablar español, pues es muy difícil acostumbrarte a la información, a la pronunciación, a escribir también correctamente, a comunicarte y así más adelante, hay que decir que adquieren buena competencia comunicativa y también pueden aprobar el examen de fin de carrera.

Entrevistador: Mhm, entonces sí se puede, ¿no? si empiezas con un nivel 0.

Docente 3U: Claro, claro, y en los últimos años se ha visto esto, que así se empeñan y bueno, a veces hay que pensar que no todos tienen el don o el talento de aprender un idioma extranjero. Entonces, por esto a veces abandonan los estudios y más

adelante, pero en la mayoría de los casos, llegan a graduarse a hacer el examen de fin de carrera y a defender también el trabajo fin de grado.

Entrevistador: Vale, pues esto ha sido todo, muchas gracias.

Entrevista docente 4U

Entrevistador: Bien, pues primero voy a empezar con algunas preguntas relacionadas con tus dificultades y necesidades como profesora. Dime, Docente 4U, por favor, ¿qué piensas tú de tu actuación docente? Después de unos meses de dar clases ¿cómo te sientes? ¿Qué piensas sobre ti?

Docente 4U: Eh, vale sobre mí como persona, como docente. Como docente, ¿vale?

Entrevistador: Como profesora, sí.

Docente 4U: Bien, creo que las perspectivas que tenía han cambiado o la percepción que yo tenía ha cambiado. Pensaba que, no sé, yo recordaba este medio universitario un poco diferente, ¿quizá? Incluso desde Rumanía o desde España porque si lo contrasto con mi experiencia previa, vale, mi primer año de carrera de estudiante de Filología, recuerdo que, vale, no sabía cosas al igual que ellos, pero creo que era un poco más seria, prestaba más atención, era más responsable, más respetuosa con la carrera, con las asignaturas, con los profesores, hecho que no me parece que eso sucede en este caso, creo que hay un gran contraste en mi clase, entre los alumnos y no sé, eso me echa un poco para atrás para seguir, no sé, enseñando en los primeros ciclos. Quizá con un grupo de segundo o, no sé, de tercero que ya sepa claro qué es lo que quiere hacer, se quiere quedar en Filología o en español, o quiere cambiar de idioma, lo que sea, sería otra cosa porque se trataría de gente que ya sabe qué es lo que quiere, hace lo que le gusta y que va, que va a trabajar por ello, pero bueno... No me parece difícil, lo que estoy haciendo es nivel de principiantes, la materia bueno, lo difícil es... Ehh, mi dificultad de traducir, de contrastar con el rumano porque no he hecho eso, vale, es algo que yo no sé, no tengo tanto nivel académico en lo que respecta el idioma rumano. Entonces me entiendo con ellos, si hay algo que yo no sé, lo busco en Google, les digo, pues esto es como cuando haces algo y ellos lo identifican y ya está bien, creo. ¿He contestado?

Entrevistador: ¿Lo explicas en español y ellos al final lo entienden o...?

Docente 4U: O les digo la palabra en inglés, o se lo puedo explicar en rumano o en español, en rumano más porque en español no, no dan señas de que lo están entendiendo o no, no lo quieren entender. Que eso ya es otra cosa. (*se ríe*)

Entrevistador: Entonces, tú me dices de una dificultad tuya, no, el rumano. ¿Pero tienes también otras dificultades o necesidades? No sé, desde el punto de vista didáctico. ¿Te gustaría, no sé, conocer más estrategias para motivarles más? Porque dices que no...

Docente 4U: Sí, sí, mira un problema muy grande que yo tengo es el móvil. Entiendo que estamos en la universidad, que son mayores de edad, pero creo que debería haber un reglamento más estricto en cuanto al uso y la visibilidad del móvil en el ahora. ¿Por qué? Porque tengo alumnos que, bueno, estudiantes que vienen, se sientan, sacan su móvil, lo ponen en la mesa y así dos horas porque saben que si no vienen a clase pues pongo falta y no pueden ir al examen. Entonces, o me paso las dos horas diciéndoles que se guarden el móvil o doy clase para los 5 o 6/7/8 que quieren atender realmente. La asignatura es lo que es, vale yo intento ponerles música cuando trabajan, explicarles cosas, hacer un poco de contenido transversal, algo de cultura: Mira, esto es lo que pasa en España; les pongo fotos en la pizarra y lo que sea. Pero creo que ya no es tan infantil, es decir, no debería hacer payasadas para captar su intención, su atención, perdón.

Entrevistador: Pero bueno, si dices que, bueno, se pasan el día en el móvil, ¿no has intentado introducir el móvil en la enseñanza? No sé usando la tecnología o... hay muchas...

Docente 4U: Les dejo, sí les dejo usar el móvil para buscar palabras como diccionario, como forma de herramienta, lo que pasa es que no, no me sirve, a ver, tenemos ordenador, tenemos proyector, tenemos todo.

Entrevistador: Entonces tenéis recursos.

Docente 4U: Tenemos recursos que a veces no funcionan, pero eso ya es otra cosa (*se ríe*). Vale. Con los audios sí que solemos tener problemas, pero por lo demás bien. No lo sé, quizá el hecho de que no me vean como una persona autoritaria porque soy bastante joven, no les produce esa sensación de máximo respeto hacia un profesor, bueno, o hacia lo que... hacia al trabajo del profesor, sino a la persona, por lo menos al trabajo que esa persona hace, porque a ver, yo trabajo gratis entonces, aunque sea por lo menos que yo vea que ellos, no sé, se están aprovechando del esfuerzo que yo hago. Mhm, no lo sé. No he intentado introducir demasiado porque con niños más pequeños pues puedo hacer Kahoot, puedo hacer cualquier cosa, pero con ellos ¿qué voy a hacer?

Entrevistador: ¿No, no has intentado hacer Kahoot con ellos? En mi caso funciona muy bien.

Docente 4U: No he intentado hacer, no he intentado hacer Kahoot con ellos, no.

Entrevistador: O también existe Quizziz, es un poquito más para estudiantes, sí que sería una herramienta mejor o, por ejemplo, no has intentado hacer lluvia de ideas, de vocabulario y existen muchas aplicaciones de este tipo.

Docente 4U: Eso hacemos en todas las clases. Bueno, yo lo hago manual en la pizarra.

Entrevistador: Ah, entonces no con el móvil.

Docente 4U: No con el móvil. No, no solemos, pues venga... No sé, ayer tuvimos o la clase de medios de transporte si teníamos que hablar de beneficios, ventajas, desventajas, de qué medios de transportes conocemos. Bien, pero ya te digo, la participación de cuatro o cinco personas. Vale, yo reconozco que no me da mucho la planificación. Soy muy tradicional, lo reconozco, lo reconozco, no, no porque me lío de verdad y pierdo más tiempo poniendo todo eso en marcha que haciéndolo manualmente, ¿no? Y mi clase, vale, la asignatura que yo tengo no se centra tanto en partes de gramática de escritura, sino más bien en oralidad, es práctica de la lengua, la parte oral. Entonces, vale, leemos, escribimos, hacemos actividades, pero yo lo que necesito es que hablen. Por eso intentó dejar de lado la parte de ordenadores, de móviles y que lo hagan ellos mismos desde lo que saben, no desde lo que no saben, porque yo los puedo ayudar. Si tenemos que hacer, pues no sé, una descripción o un texto de ¿cuál es tu ciudad favorita? Si no lo sabes hacer en español, lo hacemos en rumano y lo pasamos al español. O hacemos, pues, yo qué sé, palabras mal dichas, verbos mal conjugados que no me importa, que yo ya les he dicho, yo te entiendo, vale, sé que estáis en primero, que muchos no sabéis nada, entonces yo no espero de ellos que tengan un B1 cuando ellos a lo mejor no tienen ni un A1. Pero lo que sí quiero es que intenten, que empiecen a trabajar, a estudiar, a no sé, qué que salga de ellos una, hoy una palabra, mañana dos, pasado mañana tres...

Entrevistador: Mhm, bueno, decías que eres más tradicional, pero ¿te gustaría progresar en este sentido de la enseñanza? Por ejemplo, decías que tienes curso de expresión oral. Bueno, existen posibilidades, por ejemplo, hacer un podcast, es audio, es expresión oral o, por ejemplo, no sé, usar las redes sociales, que también puedes grabar un, no necesariamente un video, un audio, ¿conoces estas estrategias? ¿Has participado en formación? ¿Eso es algo nuevo para ti? ¿Te gustaría intentar? ¿No?

Docente 4U: Sí, sí conozco. Tuve el año el año pasado, hace dos años hice máster de profesores o máster de profesores de enseñanza secundaria, etcétera, etcétera. en Sevilla y ahí, pues tuvimos varias asignaturas en las que nos enseñaban herramientas digitales, gamificación, etcétera, y nosotros mismos tuvimos que hacer videopoemas o audipoemas o podcasts y mira lo que me estás diciendo, creo que sería una buena idea que hicieran algo parecido con, no sé, una historia de Navidad, un regalo de Navidad, lo subieran a Internet o lo grabaran y tal. Creo que sería muy bueno, se los voy a proponer para la próxima clase y a ver si a ver si lo quieren hacer, porque eso ya es otra. El problema también, otro problema que tengo con ellos es que no hacen los deberes o muy pocos, o a medias o nada. Les mando dos, tres ejercicios, normalmente les mando las partes de expresión escrita de lo que hemos hecho, hay actividades específicas de lo que hemos hecho, pues en esa unidad que suele ser, pues un escribe un texto sobre los medios de transportes de Rumanía y de España o ve un texto y cuenta cuál es tu ciudad favorita si estamos en la unidad de ciudad o lo que sea, y no suelen hacer, y siempre les digo, hacedlo, me da igual si lo hacéis con vuestras palabras o con un diccionario, con Google, con lo que sea, pero es bueno porque a ver, vale, lo copias todo de ahí, pero se te va a quedar algo, lo vas a tener hecho, lo vas a poder estudiar para el examen porque a lo mejor es una pregunta que te va a caer en el examen porque el examen se hace con cosas que vamos haciendo en clases, especialmente con esas partes de expresión escrita que están allí y no, no, no lo hacen. No lo sé, no sé si es un problema o una costumbre que se les ha quedado desde el bachillerato o... ¿Qué pasa? ¿Se han quedado en esa parte de clase online? Y claro, la dificultad que les viene y yo a lo mejor me imagino de eso porque haber hecho dos años curso online no supone tanta implicación, tanto esfuerzo porque estás en la pantalla y ya está. El profesor habla, a ti no te ve, no sabe qué es lo que haces. Mhm entonces, no lo sé...

Entrevistador: Aa, bueno. ¿Y les das un *feedback* para esos deberes o los deberes cuentan para la nota o reciben algo? Porque tal vez esto les podría motivar.

Docente 4U: No, no, yo no, no tengo para este curso un sistema de evaluación que se base en deberes, en participación, en asistencia. Simplemente si tienen cuatro faltas, vale, no van al examen, pero por lo demás lo puedo tener yo en cuenta, pero sería algo subjetivo. Me han dicho estrictamente que la nota se basará en lo que saquen en el examen, que será una prueba oral escrita y una prueba oral. Las preguntas van a tener que escribir y otras que van a tener que contestar. Entonces quizá eso también incide. Ya he preguntado si puedo darles incentivos o lo que sea, pues que no, ni amenazarlos ni nada. Si no hacéis esto, pues os pasa esto, no, no. No tengo esa posibilidad.

Entrevistador: Bien. Ah, bueno, me decías que no tienes alumnos tan motivados, me decías que trabajas de una manera más tradicional, pero dime ¿qué piensas? ¿Crees que existe un método ideal de enseñanza? ¿Crees que puedes hacer algo en específico para motivarles, porque claro, cada uno tiene su motivación intrínseca para hacer las cosas, pero es verdad que necesitan también recibir motivación de forma externa, del profesor? ¿Qué piensas?

Docente 4U: Sí, no creo que hay un modelo de enseñanza ideal o un modelo específico. Creo que puedes escoger un poco de todo, lo que mejor se adapta a ti y, pues crear tu propia manera de enseñar. No sé, puedes combinar. Vale, no quiero decir que yo durante toda la clase estoy en la pizarra con una tiza y venga, venga, no. Intento pues, como te he dicho, vale, me gusta más el método más tradicional. Creo que es el más rápido, el más efectivo. No intentar cargar la clase de tantas cosas digitales. Pero sí es cierto que los despierta un poco más o los saca de la monotonía, pues si les pongo una canción en español, o la que

ellos quieren o la que yo quiero. Simplemente les da otra energía. Les enseñó algunas cositas, les cuento curiosidades de España en español. ¿No sé qué más has preguntado porque se me ha olvidado?

Entrevistador: Ah, oh, bueno, pues esto qué haces para motivarles, pero entiendo que vienes así con cositas pequeñas.

Docente 4U: Sí, sí. Ah, y sí y también les suelo dar, creo, creo yo, yo me propongo darles apoyo moral, ¿vale? En cada clase suelo hacerles mini discursitos allí, diciéndoles, mira que esto es así, que tenéis que hacer esto, que es bueno hacer esto. Qué bien has contestado, qué bien has hecho esta actividad, muy bien, a tal gente que no tiene seguridad en sí misma, que tiene muy bajo autoestima.

Entrevistador: Mhm, entonces, ¿consideras mucho este factor afectivo? ¿Es importante para ti?

Docente 4U: Sí, creo que la educación emocional, vale, potenciar la capacidad de emocional de los alumnos es muy importante, porque si se sienten cómodos y seguros, si se sienten cómodos con el profesor, se sienten seguros en el aula, mhm, se te van a abrir más, van a participar más, esa comodidad les va a hacer romper esos límites, vale, esas rejas que tienen y en las que están. Y ya no van a sentir tanta presión el de que, si digo algo malo, si no leo bien se van a reír de mí. ¿O a ver qué me va a decir la profesora? Si digo algo malo, mejor no lo hago. Entonces intentó crear un espacio más acogedor, cómodo.

Entrevistador: Y entonces no importa tanto el método de enseñanza, sino que éste el factor afectivo no ocupa un lugar más importante.

Docente 4U: Sí, la actitud. La actitud del profesor, cómo se relaciona con ellos. Vale, porque puedes tener el mismo ejercicio, lo puedes hacer escrito en la pizarra u oral. Lo puedes hacer en ordenadores en lo que sea. Importa cómo lo presentas, qué quieres de él. Vale, tenían dos semanas libres, vale, una semana, perdieron porque tuve un congreso y otra, pues porque pues la vacación de 30 a 1 de diciembre y les mandé, te digo, dos páginas que eran contestar a preguntas de texto, ¿vale? Y una de expresión escrita, hacer un texto sobre tu ciudad favorita o alguna cosa así. Nadie me había hecho eso. Mhm, entonces yo qué hago, me enfado, cojo mis cosas, me voy, los regaño. Dije, bueno, vale. A ver, me molestó, sí, porque les mandé muy poco y la verdad me esperaba que hiciera eso después de tanto tiempo, o sea que tuvieron muchísimo tiempo libre, pero no lo hicieron. Pero no les no les eché la bronca, ¿vale? No los voy a cargar con esa energía, lo hacemos en clase.

Vamos a hacer el tema. Abrimos el libro, leímos el primer texto, comprensión lectora, actividades tal. No pasa nada. A ver, no estuvo bien, deberían haberlo hecho. Pero si empiezo con cosas muy negativas, los regaño, todo el rato, les digo, qué es esto, no hacéis bien esto. No voy a conseguir entablar una relación con ellos, hacer un lazo con ellos, no van a confiar en mí, que tampoco quiero que me vean como su amiga, a la que le puedes decir cualquier cosa y tratar de cualquier manera. Simplemente eso, que tengan confianza en mí y que sepan que es un espacio de aprendizaje en el que, vale, te puedes equivocar y que no pasa nada y que yo soy la persona que los tiene que ayudar en este proceso, en esta primera etapa porque luego ya empezarán cosas más difíciles que a lo mejor estarán con profesores que tienen más trabajo, que no los pueden atender tan bien, que no los pueden escuchar y que aprovechen un poco con esto. Vale, porque yo también he tenido distintos profesores, distintas asignaturas en las que me he sentido más o menos cómoda. Y es un factor para mí muy importante para que tú puedas sentir más interés, más aprecio tanto por la asignatura como por la persona que te lo imparte. Que da igual que a mí a lo mejor las asignaturas no me gustaban o me parecían aburridas, pero me gustaba el profesor porque era muy majo, porque nos hacía la clase muy, muy amena. Vale muy, muy, no divertida, pero era un espacio para mí para relajarse de ir allí y gozar y estar así y escuchar, y ya está, y yo me lo pasaba muy bien y eso a mí me gustaba y yo intento transmitirlo a ellos también que nada mejor o peor, pero bueno eso ya es otra cosa.

Entrevistador: Ay, qué interesante, muy bien. Me encanta esta idea de la afectividad que al fin y al cabo sí que es la más importante, porque si no te sientes bien, no estás motivado y claro que al final no vas a aprender, ¿no?

Docente 4U: Sí.

Entrevistador: Bueno, esto ha sido todo. Muchas gracias.

Entrevista docente 5U

Entrevistador: Ok, pues voy a empezar primero con algunas preguntas relacionadas con tus dificultades, necesidades como profesora. Dime, primero, qué piensas de tu actuación docente, no sé, cómo te consideras, si sientes la necesidad de progresar en tu competencia docente.

Docente 5U: A ver, es una pregunta bastante difícil porque implica autoevaluación, no, entonces es un poco complicado. Mucha reflexión...

Entrevistador: Mucha reflexión, sí.

Docente 5U: Desde luego que tengo que mejorar, como cada docente, creo que siempre podemos mejorar. Siempre podemos ser mejores en nuestra labor, por lo tanto, me gustaría hacer más cursos de formación, leer más. Solo que, claro, como tengo

muchas clases, no tengo mucho tiempo, por lo tanto, tengo que mejorar sobre la marcha, digamos, y aprender de la experiencia, aprender de las dificultades que tengo a la hora de impartir clases. Así que, bueno, podría... No sé, ¿qué quieres saber?

Entrevistador: Por ejemplo, has dicho que necesitarías más formación, pero ¿en qué sentido? No sé, por ejemplo, en cómo realizar actividades, cómo enseñar tal cosa o...

Docente 5U: Sí, mira, por ejemplo, en cómo organizar un grupo muy grande, ¿no? Cómo organizar las actividades para un grupo muy grande de 60 personas, por ejemplo, de 50 personas. Eso me pareció bastante difícil cuando lo tuve que hacer entonces. Sí me gustaría aprender más.

Entrevistador: Las dificultades de trabajar con grupos numerosos.

Docente 5U: Exactamente, cómo adaptar una actividad de comprensión lectora, por ejemplo, una actividad de conversación, expresión, no sé, oral a un grupo tan grande. Porque puedes hacerlo en hasta cierto punto, pero es difícil el hacer que todo el mundo hable, es difícil hacer que todo el mundo sienta, no sé, que se puede realmente implicar, ¿no? Entonces, sí, este sería un punto, por ejemplo, que me gustaría mejorar.

Entrevistador: ¿Y además de eso, de trabajar con grupos numerosos, no sé, te has encontrado con alguna otra dificultad? No sé en cuanto a los recursos, la falta de recursos o...

Docente 5U: ¿Falta de equipos? No. Ah, bueno, desmotivación, sí, madre mía, si mucha, mucha. Precisamente, en el caso de los grupos muy grandes, no. Allí si hay mucha desmotivación y claro, si los alumnos, los estudiantes, no son filólogos, también porque ellos no dominan ciertos conceptos, no tienen muchos conocimientos y, por lo tanto, si encuentran más dificultades a la hora de aprender un idioma extranjero, entonces sí la desmotivación, la falta de recursos no tanto en el caso de la facultad, porque tenemos bastantes recursos.

Entrevistador: ¿Mhm, y tú piensas que esa desmotivación, bueno, viene de esto, de aprender en grupos numerosos, que a veces puede ser muy complicado para ellos o también tiene otras fuentes, digamos?

Docente 5U: A ver, creo que por una parte sí es eso, el hecho de tener que trabajar en un grupo muy numeroso desde luego que te desmotiva, no, porque tú nunca puedes hablar o es difícil hacerlo. Pero también puede haber alguna otra razón como exactamente lo que acabo de decir, ¿no? El hecho de no ser filólogo, de no tener mucha experiencia en el dominio, y te parece difícil enfrentarte a los tiempos verbales, por ejemplo, ya no te acuerdas de cuáles son los modos, los tiempos, por ejemplo. Entonces todo eso es complicado para un no filólogo, digamos. Y en el caso de las clases en línea, durante la pandemia, un factor que también causó desmotivación fue precisamente este, el hecho de estar en una clase virtual que no te aporta lo mismo que una clase física, presencial.

Entrevistador: Y bueno, si estamos hablando ahora de la desmotivación, ¿qué haces tú o por lo menos que intentas hacer para captar su atención, para motivarles de cierta manera, no sé, haces ciertas actividades o te enfocas en ciertos aspectos?

Docente 5U: Sí, lo que intentaba hacer era, claro, traer, bueno, llevar a la clase textos actuales, por ejemplo, textos relacionados con temas de actualidad. Canciones, usar canciones, no, canciones conocidas. Y trabajar gramática partiendo de la letra de la canción, por ejemplo, usar vídeos también, fichas relacionadas con series famosas como la Casa de papel o cualquier otra serie, entonces, cosas de este tipo, pero funcionan hasta cierto punto.

Entrevistador: Y no con todos...

Docente 5U: Como cualquier cosa, sí, claro, depende de la persona, del interés de cada uno.

Entrevistador: Entonces entiendo que, bueno, principalmente, intentabas adaptarte a sus intereses, a los intereses de esta nueva generación.

Docente 5U: Claro, sí, era lo que intentaba hacer, adaptarme a sus aficiones, sí.

Entrevistador: Una curiosidad, ahora que, bueno, que mencionas esto. ¿Cómo sabías lo que les gustaba a ellos? ¿Desde el principio hablabas con ellos sobre los gustos y preferencias o los ibas descubriendo? O simplemente te imaginabas que la *Casa de papel* era algo de esta generación, entonces lo voy a hacer.

Docente 5U: Un poco de todo, creo yo, un poco de todo al principio en la primera clase siempre hablaba con ellos, sobre sus intereses. Entonces, claro que eso también lo tenía en cuenta a la hora de preparar las clases, también lo tenía en cuenta. Y luego claro, si pensaba: mira, es una generación, es joven, no, estos chicos tienen como 20 años entonces, bueno, podría usar un material adaptado a esa edad. Entonces, un poquito de todo. Luego, claro, también me ayudaba su reacción. Veía un poco su reacción, si usaba una canción, les gusta, no les gusta que hago, vuelvo a usar una canción o no, mejor renunciar a este tipo de actividad y me centro en otro tipo de actividades. Depende un poco de todo, como ya lo he dicho.

Entrevistador: Mhm, vale y además de desmotivación, bueno, dime ¿cómo describirías tú a tus alumnos? No sé, si comparas también con tu generación o una profesora me decía, es que nosotros éramos tal y tal y tal, pero ahora los alumnos de hoy en día son muy diferentes, tú qué me dices. ¿Cómo son tus alumnos?

Docente 5U: Pues a ver, me lo tengo que pensar un poco.

Entrevistador: En algunas palabras así.

Docente 5U: Sí, son, desde luego, que son inteligentes porque la inteligencia no tiene nada que ver con la generación, creo yo entonces, ellos son así, solo que creo que su motivación o que nosotros sabíamos que teníamos que aprender y con eso ya bastaba, lo hacíamos. Daba igual la manera, daba igual los recursos. ¿no? Entonces tenías que aprender, sabías que tenías que asistir a las clases, sabías que tenías que hacer un examen, y ya estaba. Ahora ya, pues no les basta con esto. Ahora tienes que usar otros recursos tienes que usar un poco también las plataformas virtuales, tienes que traer en la conversación temas actuales, usar elementos de actualidad, digamos para captar la atención porque si no, no te van a hacer mucho caso, creo yo, no sé, así que todo depende de cómo te adaptas a sus necesidades y de tu manera de conseguir que ellos se impliquen, se involucren en la clase.

Entrevistador: Entonces, ¿tú piensas que el profesor de hoy en día tiene que trabajar más que un profesor desde hace unos años? O que es simplemente trabajar con otra generación que tiene otras necesidades y qué bueno que le cuesta concentrarse.

Docente 5U: No sé si tiene que trabajar más, no creo que... No sé, creo que mejor dicho creo que tiene que adaptarse más porque trabajar bueno, el trabajo también lo hacía un profesor de nuestra generación. Nuestros profes también trabajaban mucho y también se preparaban para las clases. También tenían que traer textos. Se presenta la gramática de una manera pertinente, nosotros lo hacemos también, pero hay que hacerlo de forma un poquito más adaptada. No sé y pensar un poco más en los intereses creo yo de esa generación.

Entrevistador: Mhm, porque como dices, no, ellos ya no tienen todo esto muy claro, tengo que aprender, pues ¿por qué tengo que aprender, ¿no? Ellos tienen que entender eso.

Docente 5U: El objetivo de todo lo que hacemos podría ser, sí. Y claro, también es la cuestión de tener esa información clara. Ellos tienen esa información también en Internet, en gran parte, y usan mucho el Google Translate. Usan mucho bueno todo lo que esté a su disposición y diferentes otros recursos que en cierta forma sustituyen al profesor, entonces tú tienes que ayudarles a entender que el profesor es necesario, que sigue siendo necesario, que sin él no pueden aprender un idioma. No es que pueden poner en Google Translate cualquier texto, pero que no van a aprender la gramática de esa forma. Sí, bueno, claro.

Entrevistador: Si antes, como dices, creo que el profesor era más como la fuente de información, ahora ya no, porque pueden encontrar información por todas partes, pero ahora no sé, es más común, un profesor que sirve como un guía.

Docente 5U: Por supuesto, bien, sí.

Entrevistador: Bien, interesante y si me dices todo esto de las generaciones y eso de adaptarse, vamos a relacionarlo con nuestro sistema. No sé, ¿está preparado nuestro sistema para esto? ¿Cómo ves tú esto, necesita cambios o no? ¿Tenemos nosotros dificultades como profesores por culpa del sistema? ¿Cómo ves tú esto?

Docente 5U: No, sí, creo que podríamos mejorar el nivel de la, digamos, técnica, de los recursos técnicos. Mhm, para incluir más los recursos digitales, las plataformas digitales, las redes sociales en el aula. Entonces, si ese es un aspecto problemático en nuestro caso porque todavía usamos, tenemos recursos, tenemos todo lo que necesitamos, pero son bastante antiguos. Entonces, ¿si lo que hacemos es pertinente es correcto? Es bueno, pero hay que adaptarlo un poco más, entonces tenemos que invertir más en lo que la tecnología nos ofrece, ¿no?

Entrevistador: Mhm, vale, pues, entonces mencionas esto de la tecnología, que el sistema necesitaría mejoras en este sentido y como has mencionado la tecnología, ahora te voy a preguntar sobre la enseñanza durante la pandemia. ¿Cómo te sentiste durante la pandemia al tener que dar clases en línea? ¿Cómo fue toda esta experiencia para ti? ¿Si te sentiste preparada o no? ¿Y después? ¿Cómo es esta situación post pandémica? ¿Nos quedó algo bueno de la pandemia? ¿El sistema se quedó con algo bueno o no?

Docente 5U: Aún no estaba preparada para dar clases en línea, no estaba preparada, pero lo hice y aprendí. Aprendí a usar varias plataformas.

Entrevistador: ¿Por ti sola o recibiste ayuda en este sentido?

Docente 5U: Recibí también ayuda de la universidad, del Instituto Cervantes y también de mis amigos, ¿no? Y recibí, recibí ayuda y claro, por mi cuenta también tuve que aprender muchas cosas. Y bueno, poco a poco lo conseguí. Fue buena experiencia, pero me faltó mucho la presencia humana, me faltó la interacción. Y creo que a los estudiantes también les gusto el hecho de no tener que implicarse tanto el hecho de poder, qué sé yo, evitar un poco el contacto con el profesor, pero también les faltó la conexión humana, digamos. Entonces, ahora, después de la pandemia, no sé puedo decir que, al reencontrarnos nos

gustó interactuar, nos gustó mucho poder bromear, vernos las reacciones, las caras, las sonrisas, cosas, cosas sencillas, pero que también contribuyen en el proceso.

Entrevistador: Y dijiste que, bueno, habías aprendido muchas cosas, por ti sola o con tus amigos o, no sé, dame algunos ejemplos. No sé, ¿usaste ciertas plataformas o páginas, aplicaciones y las sigues utilizando ahora o no o solamente las utilizaste durante la pandemia?

Docente 5U: Pues a ver. Sí, por ejemplo, no sabía usar Zoom, entonces aprendí a usar esta voz como todo el mundo, ahora sigo usándola para las clases en línea y me parece muy fácil, pero en el momento causaba dificultades. Otras plataformas... pero claro, antes de eso tuve que probar varias así que tuve que probar es que ya no me acuerdo porque probé muchas en el momento.

Entrevistador: Ay, entonces, ¿te quedaste con lo que más te gustó? ¿No?

Docente 5U: Sí, sí. En algún momento también use Microsoft Teams. Tuve que probar varias y al final bueno, me quedé con, bueno, Google Classroom que tiene otra configuración que tiene otro propósito, pero que también es muy útil. También las combiné, Google Classroom y Zoom, cosas de este tipo.

Entrevistador: Y algunas aplicaciones, no sé, en especial para la enseñanza del español. ¿Algo nuevo, aprendiste?

Docente 5U: Ah, creo que, bueno, más o menos usé las mismas páginas que antes, que había usado antes, así que nada, nada nuevo en este ámbito.

Entrevistador: ¿Y para las clases de expresión oral, por ejemplo?

Docente 5U: No funcionaban tan bien la expresión oral, no, a mí me costó hacer expresión oral porque los jóvenes, como no se veían y no podían interactuar muy bien y no se sentían muy a gusto, no sé. Lo hice, pero bueno, con dificultad.

Entrevistador: Bueno, pues esto ha sido todo, Docente 5U, gracias.

Docente 5U: Ah, sí, ya. De nada.

Entrevista docente ISS

Entrevistador: ¿Prefiere que le trate de tú o de usted?

Docente ISS: De tú.

Entrevistador: Bien. Primera pregunta, ¿cómo te ves como profesora de español? ¿Sientes que, no sé, necesitas progresar, tienes cosas que aprender o...?

Docente ISS: Sí, por supuesto. Creo que toda la vida aprendemos cosas nuevas y nunca nadie puede decir que tiene todo el conocimiento del mundo y que puede... que no hay que aprender nada más, así que claro, yo puedo aprender muchas más cosas en lo que la enseñanza se refiere, pero también como persona como ser humano, cómo comportarme con los alumnos, por ejemplo. Me parece que podría mejorar mucho en este aspecto. Como profesora, en lo que se refiere a la enseñanza, sí, podría, por ejemplo, hacer más actividades, más juegos, realmente no hago el juego excepto para los más pequeños. Tal vez también sería bueno usarlo con los adolescentes para llamar un poco más su atención (risas).

Entrevistador: Ok.

Docente ISS: Pero estoy satisfecha más o menos, no a nivel máximo, pero... (pausa)

Entrevistador: Sí... eh, como hablabas de los juegos, ¿no los haces por alguna razón o porque no tienes suficiente formación en este sentido?

Docente ISS: Los alumnos no están lo suficientemente preparados para hacer los juegos en español, y entonces no tendría sentido hacerlos en rumano con ellos. Y luego quiero llevarlos a un nivel de lengua bastante bueno, para hacerles jugar juegos, juegos a su nivel, porque con los niños yo juego, por ejemplo, *Veo, veo*, ¿qué ves? (risas)

Entrevistador: Me acuerdo de eso, ja, ja.

Docente ISS: Pero con ellos funciona porque son palabras, solo vocabulario y algunas formas verbales.

Entrevistador: ¿Y sientes que a los adolescentes no les atraen?

Docente ISS: A los adolescentes no les atrae nada.

Entrevistador: Vale, entonces les falta motivación...

Docente ISS: Están muy desmotivados, los alumnos, no, no, no, no muestran nada de eso para nada.... ver que quieren hacer algo, les pregunto: ¿Queréis que lo hagamos de esa manera? Yo, con toda mi energía y positivismo trato de atraerlos y no, me miran así, como si: señora, tenemos sueño... (risa)

Entrevistador: Y hablando de motivación, dijiste que tratas de motivarlos con entusiasmo, con... cualquier otra cosa, ¿Qué otras cosas haces? ¿Estás tratando de hacer algo en concreto? No sé...

Docente ISS: Sí, trato, por ejemplo, de no comenzar las lecciones directamente con la teoría, al comienzo de la lección trato de contarles una pequeña historia, les pregunto cosas en español, a algunos les digo: también podéis responder en rumano, pero te pregunto en español, al menos para que entiendas lo que te pregunto, ¿sabes? Y luego me contestan, dicen algo, ellos también intentan en español y así, y luego trato de atraerlos de alguna manera, para motivarlos por lo menos en este nivel comunicativo, para hablar un poco o algo, pero no, hay algunos bastante apáticos que no, realmente no entran, especialmente en la clase que tengo ahora, a ellos me refiero.

Entrevistador: Aquí interviene también el factor afectivo, la timidez. ¿Es así?

Docente ISS: No creo que este sea el caso. No, no sería, tal vez uno de ellos sea tímido, pero no la clase entera, no.

Entrevistador: Y con todo eso, ¿consideras que la motivación es un factor importante para lograr, no sé, los resultados?

Docente ISS: También depende un poco de ellos, sí, depende en gran medida de mí cómo planteo el problema, cómo comienzo... cómo trato de atraerlos en situaciones de... hacer un juego o incluso en la lección propiamente dicha. Sí, y es importante que tengan un poco más de voluntad de hacer las cosas porque los veo muy desmotivados. Suelen no tener muchas ganas, mejor me dicen: señora, mejor que nos dicte, aunque sea aburrido, pero mejor que nos dicte que pasa más rápido el tiempo. A veces así, pero les pregunté si esto pasaba solo en mi clase y me dijeron que no, que en todas sus clases son así, que no ven la hora de terminar y marcharse...

Entrevistador: Entonces es un estado general...

Docente ISS: Es un estado general, sí, son muy, muy apáticos. Los adolescentes, los niños no, los niños son totalmente lo opuesto, los más pequeños solo quieren juegos, quieren divertirse, quieren hablar lo más posible.

Entrevistador: Es por la edad también...

Docente ISS: Sí, ja, ja, ja.

Entrevistador: Entonces ¿cómo describirías a tus alumnos en general en 3 palabras?

Docente ISS: Pero en general puedo referirme solamente por grupos.

Entrevistador: Sí, en los grupos de secundaria superior.

Docente ISS: Tengo el noveno grado en este momento, no tengo otro y los estudiantes están dormidos (risas). Están, eh, muy desinteresados en aprender. Me parece que allí solo les importa tener una nota. Esto es lo más importante para ellos, y me parece que no solo es así en español, sino también en otras materias. Pero ahora yo me refiero solamente al español, no los veo interesados, no, aunque los lleve, por ejemplo, hacemos audiciones juntos, hacemos... en la misma clase, o sea, trato de hacer un poco de cada uno así, así que no tengo horas digamos: hoy solo gramática, mañana no sé qué... intento así en una hora, sobre un tema determinado, hacemos una pequeña audición al principio, después de eso, en la audición, tal vez un mensaje de texto con preguntas, ¿cómo se dice?, después de esa, comunicación, etc. Unos participan porque, no sé, por vergüenza, porque les gusta, todavía no lo averiguo o simplemente porque conocen el idioma y luego les resulta más fácil comunicarse, pero hay otros que en realidad no ponen nada de ellos.

Entrevistador: Y a pesar de todo esto, ¿por qué piensas que eligen el español?

Docente ISS: Porque les resulta un idioma fácil de aprender, dicen al principio. Creen que es un idioma fácil de aprender, o lo conocen un poco de las series, telenovelas u otras canciones populares...

Entrevistador: Entonces por motivos de este tipo...

Docente ISS: Sí, ellos eligen el español porque piensan que es más fácil que estudiar en otros perfiles.

Entrevistador: Es por eso entonces...menos esfuerzo, ¿mejor?

Docente ISS: Sí, sí, sí.

Entrevistador: Bien. Tienes la libertad... hablábamos de actividades, ¿tienes la libertad de hacer cualquier cosa en clase o, no sé, crees que estás condicionada, tal vez por la falta de recursos o la escuela en la que estás o...?

Docente 1SS: En este momento no me siento condicionada por la falta de recursos, porque en la escuela tenemos libros de texto, tenemos hasta juegos, tenemos tecnología, tenemos portátiles, proyectores en todas las aulas, puedo hacer cualquier cosa. No me siento limitada en este sentido.

Entrevistador: ¿Entonces tienes libertad absoluta?

Docente 1SS: Sí, podría hacer casi cualquier cosa. Me siento un poco limitada por el programa de la escuela que realmente no nos permite cualquiera cosa.

Entrevistador: ¿Es denso?

Docente 1SS: Es denso y creo que es demasiado tradicional, no funciona en la comunicación. Va más sobre gramática, estructuras gramaticales, cada lección no es un poco diversificada, muy... no sé ni cómo describirlo. Es tradicional, sí.

Entrevistador: ¿Y piensas que se necesitaría un cambio en este sentido?

Docente 1SS: Absolutamente.

Entrevistador: ¿Por qué? ¿No funciona?

Docente 1SS: No funciona porque los alumnos se aburren así y entonces necesitan algo más dinámico, algo más que los atraiga, que...

Entrevistador: Ok, y hablando de métodos, ¿crees que existe un método de enseñanza ideal? y si no, ¿cuáles serían las características de un método que funcionaría?

Docente 1SS: No creo que haya un método, solo uno que sea ideal. Creo que una combinación de varios sería lo mejor. No hagamos siempre lo mismo...

Entrevistador: Una combinación adaptada a las...

Docente 1SS: Adaptada al nivel de la clase.

Entrevistador: Está bien. Y ahora pasemos un poco en el contexto actual con esta pandemia. ¿Cómo te sentiste durante la pandemia al tener que dar clases en línea? ¿Te sentiste preparada, te sentiste...?

Docente 1SS: Bueno, al principio cuando todavía no sabíamos, ni la dirección de la escuela lo sabía, ni el Ministerio, no creo que sabía exactamente lo que se iba a hacer, nos sentíamos muy mal, no sabíamos, no sé, qué hacer, ahí nos pusieron una plataforma, nos mandaban correos a todos, nos hacían grupos, de hecho nosotros nos hicimos los grupos. Eh, pero al principio no se impuso nada riguroso, aquí hablo del principio, el principio porque después de eso era necesario que hiciéramos clases sincrónicas y videoconferencias y demás, pero al principio solo subíamos actividades, subíamos actividades en el grupo durante la clase y los estudiantes las trabajaban y las enviaban para su revisión. Eso fue al principio, al principio. Y me parecía que...

Entrevistador: Un poco caótico, ¿no?

Docente 1SS: Sí, tenía mucho que corregir, a veces estaba corrigiendo hasta la una de la noche para enviarlos, eso es todo lo que estaba haciendo, porque no, no sabía que podíamos hacer... No sabía si estaba bien hacer por videoconferencia, con el problema de la autorización y todo eso. Después se decidió que, en realidad, así debían correr las clases. Y entonces todo cambió, porque la comunicación es la base, yo podía hablar en clase, ver a los alumnos, a los que sí querían, no los obligué a abrir sus cámaras, pero hubo quienes sí. Bueno, la verdad que el periodo online no me pareció nada malo. Me pareció un tipo de cambio, una manera de experimentar cosas nuevas, de experimentar con nuevos métodos de enseñanza y un poco más interactivos, porque podíamos usar cualquier cosa, les mostraba la pantalla, les ponía un video de YouTube, les ponía algo en la pizarra, la pizarra era el Word por así decirlo, yo escribía en la pizarra con colores con, no sé, les mostré... Todo el tiempo la enseñanza en línea era muy divertida y luego, especialmente para los más pequeños, les funcionó muy bien. Yo no perdí la materia con ellos, incluso adelanté las lecciones, bueno, cuando volvimos a la escuela, también les dimos un examen, bueno, no les dije que era un examen, les di una hoja de trabajo y la mayoría de ellos obtuvo una calificación muy buena. Incluso los que tenían un nivel más bajo, por así decirlo, no sentí que perdieran en línea, al menos en español, no. Y eso también se veía en clase, porque siempre estaban motivados, levantaban la mano, y sobre todo como levantaban esa mano en Classroom... Les parecía muy interesante pulsar el botón para contestar.

Entrevistador: Entonces parece que...

Docente 1SS: Interactuaban...

Entrevistador: Los que estaban motivados en la escuela, lo estaban también en línea...

Docente 1SS: Exacto, sí, sí, en cierto modo sí, porque los que están en secundaria superior casi nunca están motivados, no lo estaban tampoco en línea. Ni siquiera encendían las cámaras, cuando respondían, solo lo hacían si se les pedía, entonces...

Entrevistador: Y has dicho que trabajaste con plataformas. ¿Quién os enseñó usarlas? ¿Hicisteis algunos cursos?

Docente 1SS: La escuela nos preparó. Ni siquiera sé quién hizo el curso, creo que el informático. Realmente no fue un curso, no sé, solo hicimos una especie de encuentro de profesores, pero donde solo nos mostraron cómo usar la plataforma, así solo, nos mostró la pantalla y directamente nos mostró qué hacer, como lo tenemos que hacer y pues... No fue un curso, no asistí a ningún curso que ofreciera, por ejemplo, el Ministerio, creo que sí lo hizo, pero no necesité porque puedo manejar la tecnología y no, no necesitaba ayuda.

Entrevistador: Y respecto a las plataformas, ¿qué plataformas o páginas web usaste? ¿Cuál te gustó más? ¿Qué descubriste nuevo?

Docente 1SS: Bueno, usaba... al trabajar en 2 escuelas, 2 plataformas diferentes. En una de las escuelas usábamos la plataforma Classroom y en la otra escuela usábamos la plataforma Teams. De los dos, preferiría trabajar en Classroom en cuanto a las actividades que podemos subir como tareas. Entonces podíamos ver directamente lo que los estudiantes nos enviaban allá, aparecía todo en un mismo lugar. Teams me resultó mucho más difícil de usar. Me parece una plataforma más para empresas y multinacionales o lo que sea, pero no para la escuela. En Teams solo hacía la clase virtual, nunca les daba tarea allí, les daba tarea como si fuera en clase: haz esto en tu libreta, envíame una foto. Simplemente tenían carpetas con sus nombres, y ponían sus tareas allí, y yo podía verlos allí, pero no pude... Por ejemplo, en Classroom podemos corregir las tareas directamente y a ellos les aparece. Simplemente estaba viendo la tarea publicada por el estudiante X, la corregía y luego se le aparecería directamente. Lo que corregía aparecía en verde, pero en Teams no sé si se puede hacer esto y si se puede hacer, no sé cómo.

Entrevistador: Pues bien, uno de los principios del método comunicativo es adaptar las actividades a las necesidades de los alumnos. ¿Qué piensas sobre esto? ¿Es importante, por ejemplo, saber cuáles son sus necesidades del alumnado a principios del curso? ¿Haces estas cosas o las descubres en el camino?

Docente 1SS: Depende, si están a principio de secundaria superior, cuando no los conozco, no los puedo descubrir a la primera, aunque les haga una prueba inicial, o si no puedo descubrir las necesidades desde el principio, las descubro en el camino. Si ya es una clase que conozco desde hace tiempo, entonces sí, puedo decir que conozco sus necesidades.

Entrevistador: Ya sabes qué hacer.

Docente 1SS: Sí.

Entrevistador: Está bien. Diré varios aspectos y tú del 1 al 5 me dirás lo que piensas. 1-poco importante, 5- muy importante relacionado con lo que sería el enfoque principal en la clase de español. Cumplir con el programa. ¿Qué tan importante es?

Docente 1SS: Para mí 2.

Entrevistador: Que tus estudiantes aprendan gramática.

Docente 1SS: 2/3

Entrevistador: Que tus estudiantes puedan comunicarse fácil y adecuadamente en español.

Docente 1SS: ¿En qué sentido? ¿Que hablen con fluidez?

Entrevistador: No, no, pero si les haces una pregunta, saber responder, es decir, comprender, tener también esa competencia.

Docente 1SS: Sí, un 4.

Entrevistador: Que te admiren como profesora.

Docente 1SS: 4

Entrevistador: Lograr que tus estudiantes utilicen el español en el futuro.

Docente 1SS: 5

Entrevistador: Ok, y una última pregunta, ¿qué significa para ti tener competencia comunicativa en un idioma? ¿Qué significa eso?

Docente 1SS: Uh, ¿qué significa eso? Quieres decir, ¿qué entiendo yo?

Entrevistador: Sí, tener una competencia comunicativa en un determinado idioma. ¿Qué necesitas saber o saber hacer? No sé, hablar, saber hablar un idioma o hablar con fluidez o comprender o...

Docente 1SS: Aaa, la idea es que si el otro que habla ese idioma te entiende, significa que puedes comunicarte fácilmente. Es importante saber hablar, pero no necesariamente hablar cien por ciento gramaticalmente correcto. Por ejemplo, es importante saber comunicarse, quizás también a través del lenguaje no verbal. Las palabras no tienen que ser del todo exactas, solo saber hacerse entender.

Entrevistador: Entonces tal vez también en un diálogo, no sé, aunque no hables gramaticalmente correcto, por el hecho de que yo sé responder... las palabras no deben ser todas exactas. Solo saber cómo hacerte entender.

Docente 1SS: Sí, sí, sí, sí. Sí, eso me parece más importante que la gramática, eso se aprende después, en el camino.

Entrevistador: Gracias.

Entrevista docente 2SS

Entrevistador: Comencemos con las dificultades y necesidades. En primer lugar, ¿cómo te consideras como profesora? ¿Cómo es? ¿Sientes la necesidad de, no sé, progresar, aprender más?

Docente 2SS: Bien, bien. Pues en este momento me considero súper atrasada, muy atrasada con respecto al resto del mundo.

Entrevistador: ¿En qué sentido?

Docente 2SS: Porque he visto la ligereza con la que mis compañeros de otros países sí trabajan o por lo menos eso parece. Dicen: “Wow, en línea lo estamos haciendo muy bien”. Actualmente, para mí, como profesora en Rumanía es bastante difícil, no he tenido cursos, no he hecho cursos en esto de desarrollar los conocimientos y formas de usar plataformas online o todo tipo de herramientas, ¿vale? que yo pueda usar en clase. Muy difícil desde ese punto de vista, ¿no? Oh, cuando estoy en clase con los estudiantes, creo que las cosas van bien, sí, van de bien a mejor, pero en el momento en que tenemos que conectarnos en línea, las cosas ya no van bien, es por eso que digo que hay un problema en este sentido. Uh, ¿quieres saber algo específico?

Entrevistador: No, pero ¿cómo te ves a ti misma, si quieres progresar más? Por lo que entiendo, sí en el lado de la competencia digital, entiendo que ahí es donde está el problema.

Docente 2SS: Ahí, sí. Hay problemas especialmente para captar la atención y la motivación de los estudiantes, pero eso es probablemente lo que vamos a hablar después en la parte referente a los estudiantes, ¿verdad?

Entrevistador: Sí, de acuerdo.

Docente 2SS: Eso es lo que necesitaría desarrollar mucho y necesitaría, francamente, algunas técnicas claras, así que algunos cursos y talleres que me enseñen, pero concretamente, juegos que pueda usar y todo tipo de técnicas para hacer que los estudiantes recuerden quizás mejor tanto el vocabulario, así como la gramática. Y del lado de la competencia oral para decir, creo que funciona bastante bien, que soy muy enérgica, como puedes ver. (risas) Los estímulo así, ya sabes, no los dejo en paz. Tenemos que hablar cada hora, no importa si hablamos bien o mal, si decimos estupideces, cómo hablamos, hablemos, y creo que me sale bastante bien. Tendría curiosidad por saber lo que piensan ellos, mis alumnos. Pero en este lado de la gramática, sabes que es bastante difícil. Me di cuenta, no... Ya sabes, técnicas para facilitarles la información, para que asimilen más fácilmente la información.

Entrevistador: Entiendo que necesitarías, que te gustaría aprender más sobre métodos y estrategias, ¿no? Algo concreto, por así decirlo.

Docente 2SS: Exactamente, algo concreto, no libros... Libros todos hemos leído, hemos hecho, hemos aprendido...

Entrevistador: Ok, espero, ahora estoy haciendo como un pequeño paréntesis, eso es lo que me propongo hacer con esta investigación, ofrecer ideas de actividades concretas para el aula, actividades que se adapten a nuestro sistema que tiene, pienso, ciertas deficiencias y espero poder ayudarte y también voy a organizar algo en la Facultad de Cluj. Va a ser en línea. Podrás entrar cuando quieras y también se basa en este lado de la experiencia concreta. Realmente quiero ayudarte.

Docente 2SS: Dios te oiga, sería genial.

Entrevistador: Voy a mantenerte informada.

Docente 2SS: Por favor, es que estoy súper dispuesta a aprender. Ok, sí, para el punto 2, tenemos aquí la libertad de usar cualquier tipo de recurso, siempre y cuando sea adecuado para la clase como...

Entrevistador: ¿Y tenéis? ¿La escuela está equipada? ¿Tenéis libros, materiales?

Docente 2SS: Nuestra escuela está equipada, pero ¿quién los usa, sabes lo que estoy diciendo? Quiero decir, tenemos aulas donde... aquí también donde estoy ahora... y creo que en casi todas tenemos proyectores. Bueno, ¿pero nosotros qué vamos a poner en el proyector? Ahora ya nos estamos conectando con nuestra cuenta de Classroom y, con el proyector, vemos a nuestros alumnos en casa, aquellos que pueden estar enfermos o que no pueden participar físicamente. Pero esto no es nada, ¿sabes? Para decir que estás usando algo interactivo con tus estudiantes, no, para nada.

Entrevistador: Así que entiendo que tal vez antes no era un centro tan equipado, ahora sí que lo es y, sin embargo, no hay cambios, es decir, no se utilizan estos recursos.

Docente 2SS: Tenemos, creo, una pizarra interactiva de esas que no sé si alguien la esté usando en toda la escuela, quiero decir, no sé quién se formó, quién tiene el conocimiento para usarla, ¿sabes?

Entrevistador: Entonces, ¿no la usas porque no sabes, ¿verdad? Esta sería la razón principal.

Docente 2SS: Sí, pero también me refería a recursos como libros de texto, fichas hechas por mí o por otros colegas y de los que recibí de otros, a esto.

Entrevistador: Bien. Ahora que estamos hablando de formación y demás... ¿Qué opinas de nuestro sistema? ¿Es tradicional? ¿Habría necesidad de mejora, especialmente en el lado de los métodos?

Docente 2SS: Pues es súper tradicional, hay una necesidad de mejora y cambio completo, pero no creo que este cambio solo pueda ser hecho por uno o dos. En vano digo yo: Olé, y hago no sé qué... Honestamente, cuando tengo nuevos grupos, nuevas clases, los niños me tienen miedo, porque tengo un enfoque completamente diferente. Me gusta hacer las cosas de manera diferente y digo que es un método egoísta, porque me aburro rápidamente y luego tengo que... en primer lugar, es una necesidad mía estar un poco loca. Ah, pero los alumnos están tan acostumbrados al docente tipo: él dice, escribe, y yo hago lo que me dice allí, justo allí en el cuaderno, en el libro, ¿sabes? Él dicta, yo escribo, y después de eso tengo que aprender. Punto final, ¿sabes? No, yo no soy así... Y por eso digo que, en vano dos, tres en un colegio seamos diferentes, si no lo somos la mayoría, sabiendo que, de lo contrario, el aprendiz entiende de todos modos... el aprendiz entiende que el español mola porque nos reímos, bromeamos, nos divertimos, pero las clases serias, algunos dicen ya sabes: las clases serias son de matemáticas y de lengua rumana.

Entrevistador: Y también puedes ver en su actitud, que se formaron tan tradicionalmente. Esto es lo que siguen esperando y si ven algo diferente, tal vez no lo tomen tan en serio o tal vez, no sé...

Docente 2SS: Algunos sí. No, no están acostumbrados, no pueden tomárselo en serio porque no, quieren de la forma en que ellos saben que tiene que ser ¿sabes?

Entrevistador: Lo ven como una normalidad.

Docente 2SS: Sí, tenía un compañero, un estudiante estaba en 7º grado. Después de regresar de una pausa de 2 años, y habíamos llegado al indefinido, toc, toc... y ahora los verbos irregulares, y levanta la mano, diciendo: "Sí, Cristi, dime". "Tengo la lista de todos los verbos irregulares, los tengo todos." "Digo, bien, todos, ¿cuántos? ¿Cuántos hay?" (risas) "Señora.... No sé cuántos", me dijo 10 u 11. "Así que también conoces un número, claro, concreto. Yo digo, toma, muestra la lista." Lo tenía de la profesora del año pasado. Le digo: "Cristi, siento decepcionarte, pero hay más, mira, déjame darte algunos ejemplos más, digo, tampoco los conozco, digo, no los conozco en rumano." Y empezó a llorar, eso es lo que quiero decir, empezó a llorar, estaba súper confundido: "¿y qué voy a hacer ahora si no tengo la lista completa? ¿Cómo sé, cómo sabré cuál es regular y cuál irregular?" Para él era súper importante tener todo allí, ¿sabes? Le dije que también tenía verbos irregulares en inglés, tampoco los tenía todos ahí en una lista, porque sí, no hay una lista completa que yo te pueda dar y tú la puedas memorizar, esto no es así.

Entrevistador: Así es. Ahora que estás hablando un poco sobre cómo son, cuál es la normalidad para ellos. ¿Cómo eres tú? Porque noto que eres muy dinámica y creo que los cursos son igual o al menos eso es lo que intentas hacer. ¿Qué piensas ...? ¿Cuál crees que sería el método ideal? No sé, dime tú, si crees que existe o qué características debería tener para que sea adecuado para las nuevas generaciones.

Docente 2SS: Pues, en primer lugar, para mí, lo ideal también es con soporte físico, con un libro, una tarjeta, para mí es un punto importante, debo tener soporte visual, si no tengo soporte visual, no puedo aprender y luego también lo uso, pero creo que se debe poner mucho, mucho más énfasis en la comunicación, incluso si es gramaticalmente incorrecta, eso no es lo que importa. Es que ya sabes: oh, no importa, llegas a España, no sé, no importa que no sepas decir Servicios y que digas: "Señor, ¿dónde hay un cuarto de baño?" Que al final te entienden, ¿sabes lo que estoy diciendo?

Entrevistador: Sí, sí.

Docente 2SS: Para mí eso sería ideal, creo, poder expresarnos en un idioma extranjero, libre, hermoso, natural, incluso con esos pequeños errores que inevitablemente cometemos. Ese es el punto. Y en español, lo ideal también es con un poco de música, y con un poco de comida, y con flores en el pelo, si es posible.

Entrevistador: Ajá. Así que veo que estás insistiendo en actividades comunicativas, en vocabulario.

Docente 2SS: Sí, sí, sí, en vano levanto al alumno y le digo: pluscuamperfecto de subjuntivo y él comienza: verbo haber más participio... Pero él, después de eso no sabe qué debe hacer con él, en vano. Tanta teoría como me gustaría que me dijera correctamente, si no pudiera aplicarla después de eso, no valdría la pena. Uh, no, no, no les estoy enseñando así, no, me molesta que, al principio, con los pequeños del 5º grado de alguna manera tengo que hacer un poco de repeticiones de este tipo, para decirlo así, ya sabes, como al Padre Nuestro: soy, es, eres ... Para enseñarles un poco con una base porque los veo, que me preguntan, ya sabes, y a mí no me gusta mucho, pero ¿qué vamos a hacer?

Entrevistador: Entonces, de alguna manera, mezclas lo que ellos quieren con lo que tú quieres para conseguir el éxito.

Docente 2SS: Me adapto.

Entrevistador: Bien. Sobre el contexto actual: ¿cómo te sentiste durante esta pandemia sabiendo que tenías que enseñar con la ayuda de la tecnología? Me dijiste que te fue muy difícil, pero ¿cómo te sentiste? Si pudiéramos hablar un poco sobre las emociones, sobre los sentimientos. Además, ¿la escuela o alguien más te dio algún tipo de formación en este sentido?

Docente 2SS: No, nos preguntaron, nos pidieron, ya sabes, que tuviéramos un curso de formación tipo “el docente en la era digital” y esas tonterías, perdóname, pero es que realmente son inútiles, tengo que sentarme y escuchar a alguien, ni siquiera entiendo de lo que está hablando, solo escuchar y luego obtener un certificado. Personalmente me sentí como una estúpida, eso es todo, creo que ese es el término correcto. ¿Por qué? Porque hay tantas barreras en línea que mi mensaje, por mucho que me gustaría que fuera claro o no lo sé, no se puede transmitir. Las barreras son la conexión a internet, tenías que pronunciar 100 veces una palabra porque la conexión, la conexión de los niños se bloqueaba, en nuestro país en Rumanía tenemos clases, sabes bien, con muchos estudiantes, no tenemos un grupo de 10, ¿sabes? También tengo una clase con 36 estudiantes, así que es muy difícil, pero muy, muy difícil. En los grados 5-8 tengo entre 26 y 32 estudiantes y es difícil, difícil. Además, no abren sus cámaras, a mí me gusta interactuar, en el momento en que no veo nada, no puedo, ya sabes, hacer una broma, haces una broma, nadie se ríe, te sientes estúpido por haberla hecho, mejor no. No entiendes si ellos entendieron o no. Ya sabes, adelante con la materia, regresamos ya después a la escuela como si nada. Así que en línea creo que puede funcionar ... Creo que puede funcionar, pero con pequeños grupos, en idiomas extranjeros tiene que ser como máximo 10, como máximo 10, creo que ya es mucho. Ya sabes, en algún lugar ideal y 5-7 en el grupo, en mi opinión, para que un curso se pueda llevar a cabo bien, sí, y la escuela no nos ayudó con nada.

Entrevistador: Así que lo hiciste tú sola, como pudiste. Específicamente, ¿qué plataformas o aplicaciones has utilizado para tus clases?

Docente 2SS: Bueno, estamos en Classroom y Meet.

Entrevistador: ¿Se te han impuesto o no?

Docente 2SS: No nos fueron impuestas. Hablamos entre nosotros los profes: Hola, ¿tú qué usas? Pero, espera, de hecho, la escuela sí que nos las impuso. Espera, discúlpame, sí que la escuela nos hizo cuentas en Classroom, sí, así que se impuso. Fenomenal. (risas)

Entrevistador: Sin que te lo dijeran, pero de hecho te fueron impuestas.

Docente 2SS: Sí, sí, sí. Usamos Classroom, que los alumnos también han recibido nuevas cuentas para Classroom. Solo se puede acceder a las clases en línea desde allí y sí, sí, todo impuesto, sí, ya.

Entrevistador: Para el español, no sé si ¿usaste algunas páginas web o algo para ayudarte o no tienes información acerca de eso?

Docente 2SS: No mucho... Uso mucho Youtube para varias canciones o hay videos tipo diálogos, pero muy raramente, porque la conexión no es buena y cuando trato de poner un video: oiga, señora, no escucho, señora. No sé qué... Y mejor no usarlo más, ¿sabes?

Entrevistador: Sí, sí.

Docente 2SS: Me encantaría, no he escuchado, pero seguramente que hay, por ejemplo, me encantaría poder hacer con ellos algunas pruebas interactivas, ya sabes, que podamos hacer juntos en línea. No sé si existe o...

Entrevistador: Existe... Que sepas que hay muchas aplicaciones, incluso yo lo hago y le digo que las tendrá disponibles en algún momento, hay muchas aplicaciones que pueden ayudarte en este sentido. Ok, y ahora que hemos hablado sobre el sistema y todo lo que está sucediendo, hablemos también de sus estudiantes ¿Cómo los describiría en unas pocas palabras o unas pocas oraciones? ¿Cómo son en general?

Docente 2SS: Mis estudiantes en su mayoría son sonrientes, creo que solamente un grupo que tengo no lo son. Son sonrientes, muy ansiosos, son buenos niños en general, nuestra escuela secundaria es realmente una escuela secundaria muy, muy buena y entran buenos niños. Pero ahora todos me dicen que están aburridos, esa es la retroalimentación que recibo de ellos.

Entrevistador: ¿Y por qué crees que están aburridos?

Docente 2SS: Porque me dijeron que les gustaba estar en línea y querían permanecer en línea, porque: Nadie me estresó, señora, hago la clase desde la cama, no tengo que encender la cámara y les dije que no está bien, que no es normal... Cuando no puedes... no importa lo estresante que sea o así en la escuela, pero al menos puedes socializar, digo que estos son años que no volverás a encontrar, digo que al final viene y pasa, terminas la escuela, pero vamos a vivir, quedémonos con algo, ¿tú como entraste en 10º grado igual quieres salir? Sí, y están aburridos en la escuela, ya no les gusta.

Entrevistador: Así que hay cambios desde que ha comenzado la pandemia por lo que puedo observar.

Docente 2SS: Mayores, mayores, digo muy honestamente, lo noté porque di a luz el año pasado, no estuve en la escuela el año pasado. El curso escolar pasado quise decir. Estoy de vuelta este año y estoy exactamente de vuelta durante la pandemia. Di a luz justo cuando se estableció el estado de emergencia y ahora los veo exactamente, veo sus cambios exactamente así ...

Entrevistador: Es posible que no reconozca a algunos.

Docente 2SS: Sí, sí, sí, hay buenos alumnos que se perdieron en algún lugar del camino, algunos que están más tristes de lo que les dejé, eso es todo. No es bueno, pero...

Entrevistador: Ahora que estamos hablando del cambio, vayamos también a la motivación. Tal vez algunos la han perdido o tal vez otros no, consideras, no sé, ¿tienes estudiantes motivados para aprender español? ¿Qué haces para motivarlos? O, si no...

Docente 2SS: Tengo unos cuantos, unos pocos son, sí, por ejemplo, ahora estoy esperando a un grupo de niños con los que trabajo extra para la Olimpiada, que ojalá tenga lugar este año, ellos lo desean. También hay una chica en este grupo que también va a ir a la Olimpiada, pero también ha solicitado una beca en Estados Unidos y tengo que hacerlo. Pero no están todos, muchos, por ejemplo, hay muchos estudiantes que se cambiaron al español en el 9º grado porque escucharon que hay una loca que ríe, baila en las clases, canta con ellas, con ella no tienes que trabajar, estás tranquilo en clase. Pero la gran mayoría, digamos, están motivados para... Pero no para sobresalir, ¿sabes? No sé cómo explicarme, expresarme más... así que no quieren hacer una carrera con eso, pero quieren saber español. Les digo a todos que si hasta hace unos años, no sé, hace unos 10 años, lo importante era saber inglés, era obligatorio, ahora necesitas al menos 2 idiomas extranjeros, al menos 2 y luego cualquier idioma extranjero es bienvenido. No tengo tácticas. No sé si tengo técnicas para motivarlos yo misma, es decir, una técnica que uso claramente para motivarlos, no sé si la tenga, pero...

Entrevistador: ¿Crees que tu forma de ser puede ser una estrategia?

Docente 2SS: Eso y el hecho de que no los estreso, realmente no creo en la efectividad de una clase estresante y luego, francamente, te digo que les doy altas calificaciones, les doy altas calificaciones, ¿no? Quiero decir, ¿pasan la asignatura con un 5 o pasan con un 8? Para mí es lo mismo, al menos él está contento de que, mira que hice, aprendí, no sé qué y a la señora le gustó, no sé qué proyecto hice o algo así, y aquí está mi promedio más alto.

Entrevistador: Entonces, ¿insistes en la parte afectiva? Para que se sientan bien, para que no tengan miedo, para que no se sientan estresados, ¿verdad?

Docente 2SS: Sí, sí, eso es lo que quiero, que les guste, que se sientan bien, que no vengan a la clase de español diciendo: yo me voy, no quiero.

Entrevistador: Fenomenal. Ahora piensa un poco en tu propósito. De todos modos, ya me lo has mencionado, pero te diré un par de cosas y quiero que me digas un número del 1 al 5 lo importante que es.

Docente 2SS: Está bien, vamos.

Entrevistador: Oh, ¿qué tan importante es cumplir con el programa?, es decir, hacer todo lo que tienes que hacer. Del 1 al 5.

Docente 2SS: En cuanto al programa, 2.

Entrevistador: Que tus alumnos aprendan gramática.

Docente 2SS: Pensando que lo aplicas de todos modos, digamos importante 3.

Entrevistador: Que tus alumnos puedan hablar fácil y adecuadamente, que es lo que dijiste al principio.

Docente 2SS: 5, claro.

Entrevistador: Que te admiren como docente

Docente 2SS: Aquí es un poco complicado. ¿Quién no quiere ser admirado, ¿verdad? Lógicamente eso quiero.

Entrevistador: Pero, ¿haces un objetivo de ello?

Docente 2SS: No hago un objetivo de eso, no. En cambio, es importante para mí que entiendan que sé lo que estoy haciendo, ya sabes, que es un ... confiar en que puedo darles el conocimiento necesario.

Entrevistador: Entonces, ¿del 1 al 5?

Docente 2SS: 3, vamos.

Entrevistador: Y que ellos puedan hacer uso del español en el futuro.

Docente 2SS: 5. Esto sería genial.

Entrevistador: Bien. Y la última pregunta: ¿qué significa para ti tener competencia comunicativa en español? ¿Qué necesitas saber?

Docente 2SS: Saber expresar mis pensamientos y necesidades para que mi interlocutor me entienda. Punto.

Entrevistador: Súper, una definición corta.

Docente 2SS: Usando absolutamente todo lo que está a mi alcance, sí, desde las manos, la cara hasta las cosas que me rodean. Sí, honestamente les doy todo el tiempo, les doy un ejemplo, les digo: llegas a España, llegas a España, estás en medio de la calle, te estás haciendo pipí, te estás haciendo pipí, ¿qué vas a hacer? ¿te vas a quedar allí? Jajaja. Y ellos se divierten porque yo uso el lenguaje no verbal: ay, yo hago pipí, ¿qué haces? Ja, ja.

Entrevistador: Así es.

Docente 2SS: Bueno, al menos eso, para no hacer pipí cuando lleguemos a España (riendo a carcajadas)

Entrevistador: Exactamente, no tengamos la experiencia, ja, ja. Bien, muchas gracias, la discusión fue muy interesante.

Entrevista docente 3SS

Entrevistador: ¿Prefiere que le trate de tú o de usted?

Docente 3SS: De tú.

Entrevistador: Bien. Entonces, de alguna manera, esta entrevista la dividí en 3 partes, ¿vale? Y, antes que nada, quiero ver qué dificultades o necesidades tienes como docente. Así que tengo algunas preguntas. Antes que nada, cuéntame, ¿qué piensas de ti? ¿Cómo te ves como profesora de español? ¿Cómo te caracterizarías?

Docente 3SS: Desde lejos creo que soy una profesora mal formada a la que le falta mucho que aprender, pero que está dispuesta a aprender todo el tiempo...

Entrevistador: Y cuando dices que tienes mucho que aprender, ¿a qué te refieres? ¿Más desde el punto de vista didáctico o lingüístico?

Docente 3SS: Me refiero a formas, técnicas para enseñar, para hacer que la información sea más comprensible para los estudiantes, para hacer más atractiva la información, incluso tener más conocimientos teóricos que se perdieron en el camino o no se aprendieron o no se profundizaron...

Entrevistador: Sí, bueno. Y ahora que nos estamos acercando a lo que significa ser profesor... Si piensas en tu experiencia, ¿tienes de alguna manera la libertad de hacer prácticamente lo que quieres en tus clases o sientes que estás limitada? No sé, tal vez por la escuela o tal vez por los recursos o nuestro sistema, algo... ¿O simplemente haces lo que quieres? ¿Usas lo que quieres en la enseñanza?

Docente 3SS: En el sistema educativo rumano, es cierto que los profesores no disfrutaban de toda la libertad. Bueno, supongo que hay umbrales, parches morales que hay que respetar, ¿no? Puedes enfrentarte a temas tabú que algunos pueden considerar escandalosos; el aula te limita, ¿verdad? Entonces este sería un aspecto concreto. Un aula mal equipada y sin recursos tecnológicos, presión desde la dirección, posiblemente presión de los padres, constante y posiblemente generadora de ansiedad (sonríe).

Entrevistador: Ah, y con todo eso, ¿crees que se necesita un cambio en nuestro sistema? Respecto a lo que te referías, pero también en cuanto a método, metodología.

Docente 3SS: Definitivamente se necesitan cambios. Todos estamos convencidos de esto, desde alumnos hasta estudiantes, docentes y padres. Creo que se necesita más flexibilidad y ligereza.

Entrevistador: Y entonces, ¿cómo caracterizarías el sistema, tradicional o moderno?

Docente 3SS: Tradicional. En su mayor parte es un sistema tradicional.

Entrevistador: Y ahora que estamos hablando de métodos. ¿Crees que existe un, no sé, método ideal de enseñanza, y si no lo hay, cuáles serían las características del método ideal que de alguna manera funcione con todos?

Docente 3SS: No sé si exista un método ideal, porque en toda mi experiencia como alumna, como estudiante, no me lo he encontrado. Creo que es importante... combinarlos, saber variarlos, ¿no? Si un día jugamos, al día siguiente leemos un texto, al tercer día vemos un cortometraje y así sucesivamente, pero creo que es más importante la variedad, no necesariamente... No creo que necesariamente tengas que usar un tipo de método todo el tiempo porque las personas son diferentes y tienen necesidades diferentes.

Entrevistador: Entonces, las necesidades son clave, ¿debes considerarlas?

Docente 3SS: Claro que sí.

Entrevistador: Bueno y ahora que estabas hablando del progreso y demás. ¿Qué tipo de ayuda necesitarías para mejorar? Dijiste que conocimientos, ¿verdad? Desde el punto de vista didáctico, no sé, qué necesitarías, si tuvieras tal vez la información de los cursos o tal vez más recursos o no sé...

Docente 3SS: No sé, creo que preferiría decir que necesitaría algún tipo de tutoría, estar en presencia... estar en presencia de alguien, ver cómo hace las clases. Y no me refiero a una hora por año o una hora por semestre, no sé, para estar constantemente rodeada de gente con más experiencia. Por el momento esto siento que me vendría bien.

Entrevistador: Y en tus inicios, es decir, cuando hacías quizás prácticas, ¿no tenías esa ayuda en lo que se refiere a la observación?

Docente 3SS: Esto es poco importante, eso sí, y sabemos muy bien que las prácticas se hacen así de forma rápida, apresurada, muchos alumnos, materia que hay que cubrir en la escuela. Algo superficialmente, por desgracia, con toda la amabilidad de los profesores, pero cuando nos topamos con algunos factores limitantes en un momento dado...

Entrevistador: Entonces, ¿deberíamos insistir más en esta parte de la tutoría, de la práctica?

Docente 3SS: Tutorías, sí, sí. Ofrecer modelos porque al final de esto se trata.

Entrevistador: Bien. Ahora pasamos a la segunda parte sobre este contexto actual relacionado con la pandemia y toda esta locura. ¿Cómo te sentiste al saber que tenías que dar clases en línea? ¿Te sentiste preparada o no?

Docente 3SS: Creo que todos estábamos un poco abrumados por nuestras emociones al principio, pero nos adaptamos y yo me adapté también. Lo digo bastante rápido, seguramente la edad pesó bastante, no creo que hubo ningún problema a la hora de trasladarme al online. Creo que el desafío fue convencer a los estudiantes de que, sentados en casa, detrás de las pantallas, tenían que aprender.

Entrevistador: Que también puede funcionar así, ¿no?

Docente 3SS: Sí, que tenían que seguir aprendiendo.

Entrevistador: Bien. Y en todo esto de la enseñanza en línea, eh, no sé, ¿cómo te preparaste para saber cómo enseñar en línea, qué herramientas usar? No sé, ¿hiciste algún curso o leíste o lo sabías de antemano? ¿Alguien te preparó en este sentido?

Docente 3SS: Hice algunos módulos sobre el uso de Internet y las redes, ahora estoy pensando en ECDL, entonces ya sabía cómo usar Internet, cómo usar los recursos en línea de manera efectiva, pero ahora aprendí sobre la existencia de plataformas que antes no conocía, y aquí me refiero a Zoom, Teams, etc. Recibí una guía de la escuela. Y así pude ver cómo usarlas.

Entrevistador: Y si tenías dificultades, ¿quién te ayudaba? No sé...

Docente 3SS: Normalmente podía hablar con el informático o ingeniero de sistemas, incluso compañeros, porque hay muchos de ellos muy bien formados, el profesor de informática, y siempre había alguien para resolver dudas.

Entrevistador: ¿Pero se hizo en la escuela, no sé, tal vez algún curso para docentes relacionado con ideas de actividades usando ciertas herramientas o, no sé, se sugirió que asistieras?

Docente 3SS: Relacionado con ideas de actividades, no, pero hubo algunos cursos concretos basados en el uso de la plataforma, sí.

Entrevistador: Bien. Bueno y en cuanto a plataformas, herramientas, no sé, ¿qué has usado además de Teams? Supongo que Zoom también, y ¿cuál te gustó más? No sé...

Docente 3SS: En Eminescu (es el nombre del colegio) solo usamos Teams, por lo tanto, solo una plataforma, fue una constante desde este punto de vista, desde abril de 2020 hasta ahora solo se ha utilizado una plataforma. He... he probado también Zoom y Google Classroom, si no me equivoco, y me quedo con que Teams es la mejor, también puede ser la costumbre.... Pero tiene todo, es todo lo que necesitas.

Entrevistador: Cumple... es decir, cubre todas las necesidades...

Docente 3SS: Algo sí, más o menos. También había plataformas adaptadas al sistema rumano. Ahora estoy pensando en Adservio. Ah, fue creada en otoño, sé que en colaboración con el Ayuntamiento. Todas las escuelas tenían acceso y la ventaja era que había un catálogo en línea al que todos tenían acceso, incluso los niños, los padres, etc. Entonces cada plataforma con sus ventajas y desventajas...

Entrevistador: Genial y algo en especial, no sé, para enseñar español, algo... ¿has usado, no sé, estoy pensando en ciertas páginas web o algunas especializadas en ELE?

Docente 3SS: No he usado nada nuevo desde que ha empezado la pandemia, si usé algo, lo hacía antes también. Si comenzaba las lecciones a partir de un, no sé, un cortometraje, un video o de, no sé, un vídeo corto sobre la presentación de un país, pero te digo que ya lo hacías antes también, así que desde este punto de vista nada ha cambiado.

Entrevistador: Ok y ahora la tercera parte, una especie de perfil de tus alumnos, me refiero en general. ¿Cómo los describirías, no sé, en pocas palabras o en una oración, cómo son, cómo son nuestros estudiantes rumanos?

Docente 3SS: Son estudiantes valientes, eso sí, que se creen libres, que creen en sus derechos, que sueñan más o menos. Por otro lado, hay alumnos tímidos que a veces no se atreven demasiado. Son buenos estudiantes.

Entrevistador: Bien. ¿Crees que su motivación por la materia que enseñas es importante para lograr el éxito que todos queremos? ¿Crees que es el elemento más importante o...?

Docente 3SS: Yo creo que la motivación es importante en cualquier actividad que hacemos, es importante para los alumnos porque así pueden acumular y progresar, y es importante para ti como docente, porque te da, te da cierta satisfacción.

Entrevistador: Bien, ¿Entonces tienes estudiantes motivados? Si es así, ¿qué haces para motivarlos, para mantenerlos tan motivados, si no, ¿cómo podrías hacerlo? ¿Cómo crees que podrían estar motivados? ¿Qué necesitarían?

Docente 3SS: Yo creo que sí, hay alumnos motivados, hay alumnos que querían leer, que leyeron, que me pidieron libros, un chico leyó Unamuno, Lorca...

Entrevistador: Oooo.

Docente 3SS: Y eso porque él lo quiso, sin ningún tipo de obligación.

Entrevistador: ¿A qué grupo te refieres?

Docente 3SS: A los del 9º grado y del 10º. Por supuesto, también hay alumnos más cómodos, con menos motivación...

Entrevistador: ¿Y les motivas?

Docente 3SS: Es difícil... es difícil de decir. No sé, creo que es un poco difícil para ti como profesor darte cuenta de cuánto has logrado cambiar. Como el tiempo no nos permite comunicarnos mucho con ellos, no logramos acercarnos. No los entendemos, a menudo no los perdonamos, no les damos otra oportunidad.

Entrevistador: Entonces, básicamente estás diciendo que tomaría más tiempo conocerlos, para ver realmente cuáles serían sus necesidades, ¿verdad? Para que luego puedas motivarlos...

Docente 3SS: Sí.

Entrevistador: Como que realmente necesitan que trabajos de manera diferenciada, creo...

Docente 3SS: Sí, en función de las necesidades, capacidades, nivel de cada uno.

Entrevistador: Bien. Uno de los principios del método comunicativo es precisamente este, adaptar todo a las necesidades de los alumnos, por lo que veo que estás de acuerdo. Y una práctica muy usada es saber desde el principio del año cuáles serían estas, no sé, tal vez a través de un cuestionario o tal vez a través de una conversación con ellos, ¿lo sueles hacer o lo averiguas a lo largo del semestre...o no?

Docente 3SS: Lo admito, no he trabajado con el cuestionario antes. Es un error, lo admito, pero, por otro lado, creo que recuperaré en el tiempo, ¿no? Creo que con el tiempo puedes conocerlos mejor, para ver cuáles son los problemas, qué se puede arreglar, qué se puede mejorar.

Entrevistador: Bien. Y ahora, con respecto a, no sé, ¿cuál sería tu propósito principal cuando enseñas? Voy a decir varios aspectos y dependiendo de su importancia, voy a querer que me digas del 1 al 5 que tan importante son, ¿sí? donde 1 es poco importante y 5 es muy importante. Por ejemplo, terminar el programa, es decir, estar al día, hacer casi todo lo que hay en el programa. ¿Qué tan importante es para ti?

Docente 3SS: 2. Casi nada importante.

Entrevistador: Que tus estudiantes aprendan gramática.

Docente 3SS: 4.

Entrevistador: Que los alumnos sean capaces de hablar español con facilidad y con bastante corrección.

Docente 3SS: 4.

Entrevistador: Ok. Que te admiren como docente.

Docente 3SS: 3.

Entrevistador: Y para, no sé, hacer que mis alumnos puedan usar el español en el futuro, o sea, pensando en cosas más instrumentales.

Docente 3SS: 5.

Entrevistador: Bien y la última pregunta, ¿qué significa para ti tener competencia comunicativa en un idioma? ¿Qué necesitas saber para ser competente desde punto de vista comunicativo?

Docente 3SS: Ah, saber manejar cualquier contexto, ¿sí? Ya sea que estemos hablando de lenguaje coloquial, o que estemos hablando de uno académico, entender al interlocutor y contestarle, por supuesto hacerse entender, eh, ser coherente, eso sí, sin demasiadas pausas.

Entrevistador: ¿Y esto supone también saber hablar muy correctamente desde el punto de vista gramatical?

Docente 3SS: Poco. Yo creo que las cosas se pueden comunicar sin gramática, pero si, de todas formas, la seguimos aprendiendo y si nos enfocamos en ella, creo que también podemos insistir en la gramática, ¿no? porque, al fin y al cabo, nada se ha escrito, ningún lenguaje se ha creado, no se ha perpetuado sin gramática, es decir, es un fundamento, sin embargo, que debemos tener en cuenta.

Entrevistador: Y si estamos hablando de eso, eh. ¿Qué opinas, en qué se insiste más en nuestra escuela? ¿En hablar adaptándose a un contexto o en hablar correctamente? ¿o ambos?

Docente 3SS: ¿En qué? Creo que hay mucho énfasis en la enseñanza de la gramática y la comprensión del texto. Bueno, menos en la comunicación e interacción, incluso en mis clases es un aspecto descuidado, lo reconozco...

Entrevistador: Bueno, esto ha sido todo. Muchas gracias

Entrevista docente 4SS

Entrevistador: ¿Prefiere que le trate de tú o de usted?

Docente 4SS: De tú, no te preocupes.

Entrevistador: Gracias entonces, la primera pregunta acerca de tus dificultades y necesidades. Primero ¿qué piensas sobre tu actuación docente? ¿Sientes la necesidad de progresar en tu competencia docente o te sientes satisfecha?

Docente 4SS: Mhm, siento que necesito progresar en lo que hago y lo puedo hacer, por supuesto, con cursos de formación. Pero, bueno, este contexto pandémico no lo ha permitido. Pero también antes sentía esto, que me faltaban cursos de formación. No hay cursos de formación en español. He participado en un curso en el Encuentro de profesores de español de Rumanía, que es el único en Rumanía que se hace de momento. Pero otros cursos solo en España. También he participado hace casi 5 años en un curso de formación en España, pero hay algunos gastos. Tuve que pagar, por ejemplo, el billete de avión.

Entrevistador: Vale, entonces necesitarías algunos cursos, ¿no? ¿Pero en qué aspectos? No sé, ¿sientes que tienes dificultades, no sé, en crear algunas actividades o en adaptarlas?

Docente 4SS: Me gustaría aprender cómo hacer actividades más interactivas, actividades con la ayuda de la tecnología, los recursos tecnológicos que hay en cuanto a la enseñanza del español como lengua extranjera y, por ejemplo, en este contexto pandémico he notado que hay una falta de recursos en cuanto a la enseñanza del español como lengua extranjera. Bueno, una falta y también.... Yo, bueno, yo tampoco sé cuáles son las páginas más adecuadas para buscar actividades. Bueno, he buscado muchas, muchas páginas, pero me habría ayudado saber algunas páginas más, tener un catálogo de este tipo en estas situaciones.

Entrevistador: Bien. Y en cuanto a los recursos, no sé ¿tienes la libertad de utilizar cualquier recurso o estás condicionada por el centro o, no sé, por el sistema?

Docente 4SS: Bueno, la ventaja de mi centro de trabajo es que yo doy clases en un sistema extraescolar y por eso yo puedo prácticamente proponer un programa, tengo una libertad, una libertad más amplia diría, para decirlo así, más amplia que en el sistema escolar tradicional. Pues no tengo problemas en cuanto a esta cosa de elegir lo que quiero hacer, con lo que quiero hacer. El problema es la falta de recursos.

Entrevistador: ¿No tenéis recursos?

Docente 4SS: Muy, muy pocos. Me faltan libros, me faltan cosas como cosas esenciales en estos tiempos, acerca de la tecnología, por ejemplo, en mi centro de trabajo, en mi aula donde doy las clases después de un año, bueno, viendo que no hay recursos, he decidido poner ahí un ordenador, un ordenador mío. Prácticamente, me fui con el ordenador de casa en mi trabajo porque el centro no tenía presupuesto para comprar uno.

Entrevistador: ¿El centro tiene que traer todos los materiales o, no sé, ¿el Ministerio no os apoya en nada?

Docente 4SS: Pues este es el problema que no lo hacen. Bueno, yo sé lo que me falta y por eso tengo que ir y decir: me falta un ordenador. Bueno, y el director o la directora, bueno, dijo: Sí, sé que te falta un ordenador, pero no hay presupuesto. El presupuesto de parte del Ministerio de la Educación es muy, muy bajo, no llega lo que da el Ministerio para decirlo así, llega para comprar unos libros en un curso escolar, lo que es muy, muy poco teniendo en cuenta que cuando yo empecé a trabajar en este centro no había muchas cosas. Así es la situación, lo que he logrado hacer hasta ahora fue con lo... con la ayuda de los padres, donaciones de sus partes, padres que han vivido en España y vinieron con libros y me dijeron: Ya no los necesito más. Sé que aquí trabajas con los niños, así que te las doy. Y de momento...

Entrevistador: Y, por ejemplo, no sé, cómo existe la Agregaduría, el Instituto Cervantes y claro que tu centro también ayuda para promover el español, ¿no? ¿No ofrece ningún tipo de ayuda solamente a los de...?

Docente 4SS: Hubo una donación hace dos años de libros de parte del Instituto Cervantes, de la biblioteca del Instituto Cervantes y también me mandaron libros también a mí para tenerlos en el centro. De momento, de momento esto. También el cónsul de Cluj-Napoca ha dicho que ha logrado obtener libros de España, una donación y que nos va a dar muchos libros. Bueno, vino toda esta cosa con la pandemia y de momento estaba así, pero...

Entrevistador: Sí hay esperanzas.

Docente 4SS: Sí, sí. Ahí hay esperanzas que van a ser otros libros más, de momento.

Entrevistador: Bien. Referente al sistema educativo rumano, ¿consideras que es necesario un cambio de actitud, pero en la metodología empleada y por quién?

Docente 4SS: Si es necesario un cambio de actitud, yo he trabajado también en el sistema escolar... no solo en este centro de actividades extraescolares y he sentido que nuestro sistema se basa demasiado en una enseñanza tradicional, sobre todo, un enfoque diría yo, es un enfoque demasiado en la enseñanza de la gramática, pero una enseñanza que de la gramática que no está en un contexto significativo, mhm, sino solo así de memoria, cosas, reglas. Pero no sé, no se insiste en poner cosas gramaticales prácticamente en conversación, en contextos significativos para los alumnos. Que los alumnos de hoy en día necesitan estas cosas, saber por qué es necesario que ellos aprendan esas cosas, para qué sirven esas cosas y por eso aquí veo yo el cambio.

Entrevistador: Y a propósito del método, ¿crees que existe un método ideal de enseñanza? ¿Y si no existe, cuáles serían las características?

Docente 4SS: Bueno, un método ideal no diría, bueno, este es el método ideal. El método depende también de la manera de ser del profesor, del grupo, que yo también veo, yo tengo varios grupos en mi centro de trabajo, por ejemplo, puedo tener dos grupos que tienen la misma edad, vamos a decir unos 14-15 años, pero son diferentes como estructura los grupos y por eso hay que adaptar los métodos también a la estructura del grupo. Yo, yo he tenido estos tipos de grupos, por ejemplo, lo que me funcionaba con un grupo, no me funcionaba con el otro, así que hay que adaptar. No hay, no creo que exista un método ideal, creo que como profesor tienes que, tienes que ver qué necesidades tienen los alumnos, cuáles son los intereses y prácticamente, adaptar lo que haces a la dinámica del grupo.

Entrevistador: Mhm, claro. Y si hablamos de las necesidades, no sé si lo sepas, pero hay una práctica para averiguar las necesidades. Bueno, hay profesores que emplean un cuestionario al principio del año escolar, bueno, de manera anónima o no para ver un poquito cuáles son las necesidades, los intereses. ¿Tú utilizas esta práctica o tienes otra para averiguar?

Docente 4SS: Yo también lo utilizó al principio del curso escolar, sobre todo si el grupo es nuevo. Les pregunto, es una conversación: ¿por qué han elegido el español? (porque en mi centro de trabajo vienen porque quieren aprender español), ¿por qué han elegido el español? ¿cuáles son los motivos que les han traído en el centro de trabajo para... para aprender español?

¿qué intereses tienen? ¿qué hacen fuera de la escuela cuando no hacen tareas y estas cosas? Sí, para conocerlos hago estas cosas. Me parece... me parece importante saber también de la personalidad del alumno.

Entrevistador: Claro, y para motivarlos, ¿no?

Docente 4SS: Sí, por supuesto, y para buscar actividades que, no sé, que pueden... que les interese.

Entrevistador: Entonces la motivación de los alumnos es importante para ti, ¿no?, para lograr el éxito.

Docente 4SS: Sí, muchísimo.

Entrevistador: Y además de eso, de adaptar todo a sus necesidades, ¿hay otras cosas que haces para motivarlos? O, no sé, ¿tu actitud cuenta o...?

Docente 4SS: Mhm, sí. Bueno veo que cuando empiezan, todos, pero todos tienen un entusiasmo y empezamos y ellos empiezan a avanzar con el español, pero llega un momento cuando ven que, bueno, el español no es tan fácil como creían. Que, bueno, hay reglas gramaticales, un poco más difíciles de comprender y estas cosas. Les digo que es importante también hablar correctamente. Bueno, y en estas situaciones es importante que yo venga y explicarles por qué no hay que desanimarse, no hay que renunciar. Les pongo diferentes vídeos de personas que han hablado bastante mal el español al principio y después porque han insistido, han insistido en el aprendizaje, lo han logrado. Les muestro alumnos míos que han logrado después de algunos años hablar de una manera más, ¿cómo decirlo? Con mucha fluidez... Alumnos que son de otro grupo. Y digo: mira él ha empezado hace cuatro años, no sabía nada de español, pero, ha insistido, ha venido a las clases, ha participado, ha preguntado cuando ha tenido algunas dudas y mira como habla ahora, así puedes llegar tú también a hablar si no renuncias. Por supuesto, sí, bueno, vas a pasar de este punto que te parece muy difícil.

Entrevistador: Mhm, ¡qué interesante!

Docente 4SS: Son estas cosas pequeñas, a mí esto me interesa, que vean que hubo otras personas que fueron también en ese punto.

Entrevistador: Mhm y que sí se puede.

Docente 4SS: Sí, sí se puede. Esta es la idea.

Entrevistador: Y, en otras palabras, pues, el factor afectivo tiene un lugar importante en tu clase, ¿no?

Docente 4SS: Sí, sí, sí. Es muy importante que ellos tengan confianza, que pregunten cuando tienen dudas, que no tengan miedo. Bueno, sí que es verdad que como es un sistema extraescolar ellos vienen también con una otra actitud a diferencia de las clases de la escuela.

Entrevistador: Claro, al no ser obligatorio, sí.

Docente 4SS: Y entonces para mí es un poco más fácil para decirlo así, pero por supuesto siempre trato de ver estas cosas y, bueno, de estar ahí para ellos prácticamente.

Entrevistador: Bien. Y si hablamos sobre aspectos principales en el aula de ELE, te voy a decir algunos aspectos y los vas a valorar según una escala de 1 a 5, 1 poco importante, 5 muy importante. Cumplir con el programa.

Docente 4SS: Bueno, teniendo en cuenta el centro de trabajo, mi centro de trabajo diría 3.

Entrevistador: Bien. Que los alumnos aprendan gramática.

Docente 4SS: 4.

Entrevistador: Que los alumnos puedan hablar fácil y adecuadamente en español.

Docente 4SS: 5

Entrevistador: Que me admiren como docente.

Docente 4SS: 4

Entrevistador: Y conseguir que los alumnos puedan utilizar el español en el futuro.

Docente 4SS: 5

Entrevistador: Bien. ¿Qué significa para ti tener competencia comunicativa en una lengua?

Docente 4SS: Bueno, tener competencia comunicativa significa para mí prácticamente hablar. Mhm. hablar en ese idioma, aunque, no sé, estás en una situación, por ejemplo, tengo, bueno, ahora en mi mente, un alumno mío. Yo siempre les digo: Si estáis en una situación, no sé, en España o con un español. Por favor.... Yo les digo que no eviten las situaciones de comunicación simplemente porque no hablan correctamente. Bueno, en... correctamente así, total español, sino la idea es de tener ánimo para para hablar español, para comunicarse en español con alguien de España o con un español...

Entrevistador: Claro y hacerse entender, porque si lo logra es más importante que, no sé, hablar correctamente, ¿no?

Docente 4SS: Sí.

Entrevistador: Bien. Una última pregunta relacionada con tus alumnos, ¿cómo los describirías? Así en general, en unas palabras o en una frase, ¿cómo son ellos?

Docente 4SS: Muy interesados para aprender el idioma, muy conectados, por eso hay que buscar actividades, por eso digo que es importante saber qué intereses tienen para hacer conexiones con sus intereses y con sus actividades, que son una generación de alumnos al siendo muy conectados... Bueno, me parece importante tener esto en cuenta. Bueno, he dicho interesados también porque en mi centro por esto vienen... Y son unos alumnos que aprenden muy rápido. La enseñanza en el aula ahora tiene un ritmo más dinámico, porque ellos son más dinámicos.

Entrevistador: Vale. Y ahora algunas preguntas con respecto a la situación actual. ¿Cómo te has sentido durante esta pandemia al tener que enseñar con la ayuda de la tecnología? ¿Te has sentido preparada?

Docente 4SS: La verdad es que no muy preparada porque no tuvimos muchos recursos. Al principio tuvimos que... que hacer cosas así... por cuenta propia, para decirlo así, buscar materiales y estas cosas. Pero no, no solamente esto, también las cosas de tecnología que, no sé, que los hace un informático para decirlo así. También estas cosas... A mí también me ha faltado la comunicación cara a cara. He sentido que se ha perdido un poco nuestra manera de ser cuando ellos aprendían en las aulas. Yo tenía muchas, muchas actividades por grupos, hacía actividades de comunicación en grupo, diferentes situaciones, por ejemplo, cuando aprendíamos, no sé la fruta y la verdura, hacíamos actuaciones que se vinculan a la vida real, por ejemplo: hoy vamos de compra ... y ellos tenían situaciones y prácticamente poníamos en escena una situación de la vida real. De esta manera, no, no la pudimos hacer.

Entrevistador: ¿En línea no has podido trabajar en grupos?

Docente 4SS: Bastante difícil. No es lo mismo. He intentado, he trabajado algunas clases, pero no es lo mismo que en la clase, que ellos arreglan sus comportamientos también con sus actitudes, con su manera de gesticular y esto.

Entrevistador: Bien, y para aprender todas estas cosas, no sé, ¿has recibido alguna formación en cuanto a la enseñanza en línea o simplemente lo has aprendido por ti sola?

Docente 4SS: He recibido una formación así de una semana, fueron las cosas básicas para aprender el programa en que trabajé y otras cosas las aprendí de manera propia.

Entrevistador: Bien. ¿Y qué plataformas o instrumentos has utilizado y cuál te ha gustado más?

Docente 4SS: He utilizado Google Classroom como plataforma y, bueno, para las clases diferentes páginas web que tenían también ejercicios interactivos para esta forma en línea, que vinieron bien para esta forma en línea.

Entrevistador: Y una última pregunta.

Entrevistador: De hecho, creo que me lo has dicho. En cuanto a las dificultades que has experimentado en la clase en línea, pues la falta de formación de alguna manera ¿no? la falta de recursos y eso también del factor afectivo. ¿Cómo has dicho la interacción cara a cara? No.

Docente 4SS: Mhm, sí.

Entrevistador: Pues, gracias, esto fue todo.

Docente 4SS: Aa, vale. De nada.

Entrevista docente 5SS

Entrevistador: Primero ¿prefiere que le trate de tú o de usted?

Docente 5SS: De tú sería mejor.

Entrevistador: Bien. Empezaremos con las dificultades y las necesidades que tienes en este momento como profesora. Dime, ¿qué piensas sobre ti como profesora, sobre tu actuación docente? Si sientes la necesidad de progresar o si consideras que... bueno...

Docente 5SS: Bueno, primero pienso que para todos es importante progresar, no importe lo que hagamos como profesionales. Pero claro que me gustaría progresar en mi competencia docente. Y bueno, como no es solo gramática y hasta ahora he dado solo, bueno, aspectos bastante, bueno, cosas bastante fáciles en español... Claro que me gustaría digamos repasar tanto para mí cómo enseñar a mis alumnos aspectos, cosas un poco más difíciles del español.

Entrevistador: Y en cuanto a la didáctica, no sé, ¿sientes que necesitas aprender otras cosas?

Docente 5SS: Pues sí, claro, especialmente porque no creo que he sido adecuadamente preparada como docente, así que me gustaría recibir más cursos que me expliquen más cosas.

Entrevistador: Mhm, bien. Bueno, y ahora hablando de tu actuación docente, de tu experiencia, dime si tienes la libertad de hacer cualquier cosa en el aula o si más bien, estás condicionada por, no sé, por el centro o por el currículo, por la falta de recursos....

Docente 5SS: De una forma u otra sí que tengo bastante libertad en elegir los materiales, pero dado el centro de trabajo y el sistema educativo porque trabajo en un centro educativo Cambridge también, también tengo que...tengo que seguir el programa de Cambridge, pero puedo alternar con los materiales que yo considere necesarios, pero sí que a veces, los recursos encontrados no son necesariamente los mejores, tengo que hacer cosas más atractivas para los estudiantes, para mis alumnos en general.

Entrevistador: Mhm. Bueno, dices que trabajas en un sistema diferente, pero referente al sistema educativo de Rumanía. ¿No sé, qué piensas, porque has crecido, ¿no? en este sistema... ¿Piensas que se necesita un cambio en cuanto a la metodología? ¿Y por qué?

Docente 5SS: Pienso que necesitamos un cambio de todos los puntos de vista, que si continuamos dar las clases como sé que se dan ahora y como se dan todavía, creo que vamos a perder a todos los alumnos porque... me parece... me decepciona saber que todavía las clases se dan como se daban para mis padres. Y esto es...

Entrevistador: Entonces, no sé si ¿podrías caracterizar el sistema en una palabra?

Docente 5SS: Anticuado, bueno más que anticuado.

Entrevistador: Bien y si hablamos de métodos, ¿crees que existe realmente un método ideal?

Docente 5SS: No sé si hay un método ideal, pero sí pienso que hay que adaptarnos a... según las... según las necesidades de los alumnos porque todos son diferentes y lo que funciona para un grupo no significa que va a funcionar para otro grupo, así que hay que encontrar las maneras de... hay que adaptarnos para encontrar los mejores métodos para todos.

Entrevistador: Entonces podríamos alternar, ¿no?

Docente 5SS: Claro, siempre hay que alternar para atraer a todos los alumnos. Porque si no, pierden el interés y no van a estudiar.

Entrevistador: Bien. Ahora continuando con el contexto actual porque, bueno, sabemos que nosotros, los profesores, tuvimos muchas dificultades... Dime primero ¿cómo te has sentido durante la pandemia al tener que dar clases en línea? Supongo que es algo nuevo para ti.

Docente 5SS: Sí, es algo nuevo, pero no puedo decir que es algo malo. No es algo malo necesariamente, pero sí que no, no estamos acostumbrados a esto. De una forma sí que me ha gustado dar clases en línea porque también tiene sus ventajas porque cuando en la clase no puedes utilizar todos los medios audiovisuales, no tienes, no puedes utilizar todos los recursos que hay en Internet, en línea sí que puedes hacerlo, pero a veces esto también puede ser complicado.

Entrevistador: Y entonces ¿cómo te has sentido, preparada o no?

Docente 5SS: De una forma sí que me he sentido, no me he sentido preparada, pero sí que me he adaptado fácilmente, me ha gustado enseñar en línea.

Entrevistador: ¿Y has recibido alguna formación o algunas cosas las sabías desde antes o aprendiste por ti sola?

Docente 5SS: Aprendí por mí sola porque hasta ahora no hemos recibido ningún curso para mejorar nuestra práctica docente de ningún tipo.

Entrevistador: Entonces sola...

Docente 5SS: Sí. Creo que todos hemos encontrado nuestros recursos, hemos pasado horas y horas buscando materiales atractivos, atractivos para los alumnos que estaban en casa, pero sin ayuda...sin una ayuda externa.

Entrevistador: ¿Qué plataforma has utilizado y te ha gustado muchísimo?

Docente 5SS: Bueno, como he tenido que utilizar solo Google Meet... Es algo bastante... de una forma bastante complicado porque...

Entrevistador: Entonces el centro te ha condicionado...

Docente 5SS: De alguna forma sí... He tenido que utilizar solo Google Meet.

Entrevistador: Vale. ¿Y te gustó? ¿Piensas que se ha adaptado a tus necesidades?

Docente 5SS: Yo hubiera utilizado otra plataforma, pero, bueno, me adapté.

Entrevistador: Mhm... Y si hablamos de Meet, dime, no sé, algunas dificultades que has experimentado.

Docente 5SS: Aa, por ejemplo, en Meet no podías ver a qué hora se conectaban los alumnos y cuánto tiempo pasaban activos en la clase y cuánto tiempo pasaban en otro sitio... Pero ahora sé que tengo en Meet como un tipo de enlace que puedes utilizar para ver quién sale, pero al principio fue bastante complicado.

Entrevistador: ¿Y puedes trabajar en grupos, por ejemplo?

Docente 5SS: Bueno, no puedes hacer, digamos... si tú quieres dividir tu grupo, sí, pero eso puede ser bastante complicado, Google Meet no te ayuda para eso.

Entrevistador: Bien. Y ahora, hablando de cosas de tus alumnos, ¿cómo les describiría? No sé, en algunas palabras, ¿cómo son tus alumnos en general?

Docente 5SS: En general digamos que no son muy interesados en aprender, bueno, no siempre. Los que han estudiado durante todo este periodo... los alumnos buenos han mantenido el interés tanto en las clases en línea como también durante las clases normales. Así que los que antes no querían... no estaban tan interesados en aprender tampoco han sido bastante trabajadores, no han mostrado interés.

Entrevistador: ¿Y piensas que este interés, esta motivación por tus clases es importante para tener resultados, lograr el éxito? ¿Es básico o...?

Docente 5SS: Claro que hay... que tiene que existir una motivación porque si no, no hay nada que nos pueda motivar para aprender, entonces pienso que sí se puede convertir en algo muy... no importe lo que das. Se puede convertir en algo muy pesado que vas a odiar.

Entrevistador: Entonces es fundamental, ¿no? Dime tú ¿qué haces para motivarlos? ¿O qué intentas hacer?

Docente 5SS: He intentado encontrar muchos recursos, muchos juegos, cortos porque he intentado utilizar muchos cortometrajes, bueno, cosas interactivas para que no se aburran tanto. Porque sé que todo se puede convertir en un monólogo que puede ser muy aburrido y así claro que pierdes la motivación. Después de dos horas seguro que no te vas a conectar más.

Entrevistador: Sí. Como tú también lo dices, uno de los principios de la enseñanza comunicativa es tomar en cuenta las necesidades de los alumnos. ¿Piensas que es importante, ¿no?, pero, por ejemplo, ¿qué haces para averiguar cuáles son las necesidades? Por ejemplo, una práctica muy habitual es, no sé, darles un cuestionario al principio del año con algunas preguntas para averiguar qué intereses tienen. No sé, ¿tú lo haces o haces otra cosa? ¿Cómo descubres cuáles son sus necesidades?

Docente 5SS: Como la mayoría de mis alumnos son bastante pequeños, sería un poco complicado hacer cuestionarios con ellos, pero sé que están interesados en juegos. Preguntarles qué tipo de juegos les gustan y así puedo intentar mantener a todos los alumnos activos. Claro que no siempre es posible, pero intenté utilizar ejercicios muy interactivos para que quieran conectarse y así...

Entrevistador: ¿Y con los más grandes?

Docente 5SS: Bueno, de alguna forma, aunque sean más grandes, siguen alumnos y siguen niños de alguna forma. Así que ellos también tienen casi los mismos intereses, porque si quieren... Sí que están interesados en algunos documentales, en algunos cortometrajes así que puedes encontrar recursos. Aunque claro que no siempre es fácil.

Entrevistador: Bien, ahora te voy a decir algunos aspectos que se relacionan con tus principales propósitos en la clase de español y me vas a tener que decir un número, ¿no? 1 significa poco importante, 5 muy importante, ¿sí? ¿Qué tan importante es para ti cumplir con el programa?

Docente 5SS: Aquí diría un 8, porque para mí...

Entrevistador: No, de 1 a 5.

Docente 5SS: ¿De 1 a 5? Digamos 4 porque, aunque quiera o no, tengo un programa que debe cumplir porque tienen un examen de idiomas obligatorio, tengo que hacerlo.

Entrevistador: Que los alumnos aprendan gramática.

Docente 5SS: Otra vez voy a decir 4 porque como el examen va a ofrecer algunos puntos para la gramática. En este examen que tendrán se interesa bastante en la gramática, aunque no sea siempre la más...

Entrevistador: Que los alumnos puedan hablar fácil y adecuadamente en español, ¿qué tan importante es?

Docente 5SS: 3. Aunque hagan errores, prefiero que se sientan cómodos hablar... aunque hagan errores prefiero que los haga, que se sientan cómodos al hablar.

Entrevistador: Bien. Que te admiren como docente.

Docente 5SS: Aquí diría 2. Porque no quiero que me admiren necesariamente, pero sí puedo transmitir algo, por una parte, de los conocimientos, por qué no. Claro que voy a tratar de ser una profesora buena y de motivar y de ser... Claro que me gustaría que me admiraran, pero eso no es necesariamente para mí algo imprescindible...

Entrevistador: Conseguir que los alumnos puedan utilizar el español en el futuro.

Docente 5SS: Aquí daría un 4. Pero como lo he dicho, aunque hagan errores, prefiero que intenten hablar como sea, pero que prefiero que no tengan miedo al hablar. Eso a mí me basta y me parece más importante que tener alumnos perfectos en gramática, pero que no puedan hablar y que no tengan el valor de hablar.

Entrevistador: Muy bien. Y una última pregunta, bueno, enseñanza comunicativa, ¿qué significa lograr una competencia comunicativa? Para ti, no sé si has oído esto o no, pero ¿qué piensas? ¿Qué significa tener una competencia comunicativa en una lengua? ¿Exactamente a qué se refiere? ¿Qué debes conocer?

Docente 5SS: Bueno, aquí tanto el vocabulario diría yo como la gramática, ambos son importantes.

Entrevistador: ¿Y la expresión oral?

Docente 5SS: Sí, también.

Docente 5SS: Claro, todas estas... son como todos los ingredientes necesarios para que sea... Necesitas todos esos ingredientes, para que... para comunicarte...

Entrevistador: Para comunicarte debes conocer el vocabulario, ¿no?

Docente 5SS: Sí, el vocabulario, la gramática, todo.

Entrevistador: ¿La cultura qué piensas?

Docente 5SS: También porque la cultura también es importante, porque si vas, no sé, a la Alhambra y quieres ver qué pasa con la Alhambra entonces, aunque conozcas toda la gramática, no lo sabrás, no te ayudará mucho.

Entrevistador: Bien, muchas gracias.

Entrevista docente 6SS

Entrevistador: Bueno, empezamos. ¿Prefiere que le trate de tú o de usted?

Docente 6SS: De tú.

Entrevistador: Bien, pues empiezo con algunas preguntas relacionadas con las dificultades y las necesidades que tienes como profesora. Dime primero ¿qué piensas de tu actuación docente? ¿Sientes la necesidad de progresar o sientes que no? ¿Cómo te consideras?

Docente 6SS: Mhm, yo considero que cada profesor debería tener esta necesidad de progresar y de formarse cada año, sobre todo ahora que estamos en la situación en la que estamos. Considero que incluso más deberíamos formarnos en curso de... en cursos de estos de formación del profesorado, pero también en el mundo informático digamos... que, especialmente en Rumanía, pues, tenemos esta necesidad de formarte.

Entrevistador: Y si mencionas la necesidad de cursos, ¿existen cursos en Rumanía en este sentido o ...?

Docente 6SS: Para el profesorado hay cada año, por ejemplo, el encuentro de profesores de Bucarest organizado por el Instituto Cervantes. Mhm, está muy bien. Sí.

Entrevistador: ¿Tienes la libertad de hacer cualquier cosa en el aula, es decir, utilizar cualquier recurso o hacer cualquier tipo de actividad, o más bien estás condicionada por diferentes factores? No sé, el centro de trabajo, el sistema o la falta de recursos...

Docente 6SS: Aaa, falta de recursos físicos, digamos, no tenemos biblioteca aquí en el instituto, pero recursos en línea hay y tenemos la libertad de elegir las actividades que les diseñamos para la clase.

Entrevistador: ¿Y el programa no te condiciona de ninguna manera?

Docente 6SS: El programa te condiciona en el sentido de que, bueno, hay que cubrir ciertos tópicos, pero luego es la decisión de cada profesor. Tenemos también un manual para seguir si queremos, pero al final hay que cubrir ciertos tópicos y prepararlos, claro, para las pruebas que tienen al final.

Entrevistador: Bien y ahora si piensas en el sistema educativo rumano en general, ¿qué piensas? ¿Consideras que, no sé, sería necesario un cambio de actitud en la metodología o no? Y si es necesario ¿por qué?, pero en el sistema en general, no en tu escuela.

Docente 6SS: Creo que debería haber más cursos de formación y más encuentros entre los profesores de español de Rumanía y claro, aquí el programa que tenemos funciona con el sistema británico. Entonces conocimiento acerca del programa que se utiliza normalmente en las escuelas de Rumanía no tengo, pero por lo que he oído hay bastantes cosas por hacer y entonces es... te condiciona de alguna manera, digamos. Entonces este es el entendimiento que tengo acerca de eso.

Entrevistador: Bien y si hablamos de metodología, ¿piensas que existe un método ideal de enseñanza?

Docente 6SS: No, yo utilizó todos los métodos. Para la gramática he intentado utilizar el método comunicativo, mhm, pero creo que no funciona, al menos en mis clases, no ha funcionado. No creo que ese debe utilizarse. Se deben combinar varios métodos. Para la gramática especialmente si se utiliza solamente el método comunicativo, eee... los alumnos tienen mucha dificultad al final porque no se acuerdan exactamente cómo hay que partir de los ejemplos y descubrir ellos... que ellos descubran las reglas. Es, es más difícil y con las conjugaciones igual. Entonces creo que al menos para esta parte, hay que memorizar, hay que utilizar el método estructural y los métodos tradicionales, digamos. Para el para el vocabulario sí que funciona bien.

Entrevistador: Entonces tú dices que es mejor mezclar, ¿no? en función de las necesidades de cada uno.

Docente 6SS: Sí.

Entrevistador: Bien. Ahora relacionado con el contexto actual, dime ¿cómo te has sentido durante esta pandemia al tener que dar clases en línea?

Docente 6SS: Aaa... A mí me gusta más estar en clase porque en primer lugar te mueves más que delante del ordenador, así que claro, desde este punto de vista me gusta más y también el contacto no es... Y la relación que estableces con los alumnos no es la misma en línea que en clase, así que prefiero las clases presenciales.

Entrevistador: ¿Pero te has sentido preparada para dar clases en línea?

Docente 6SS: Eee... al principio ha sido bastante difícil, pero luego bueno, te acostumbras. Pero sí que ha sido difícil, sí.

Entrevistador: Mhm... ¿Has recibido alguna formación? Supongo que, no sé, alguna dificultad, pues con, no sé, el uso de las plataformas ¿no? ¿Has tenido algún tipo de formación?

Docente 6SS: Sí, hemos recibido, pero creo que más hemos recibido cursos de formación o, bueno, cursos es decir mucho... una hora o así de preparación, pero al final creo que vas descubriendo. Pero sí es difícil acostumbrarse a esto.

Entrevistador: Y dime ¿qué plataformas o qué herramientas has utilizado y cuál te ha gustado más?

Docente 6SS: He utilizado Google Meet y Classroom y también Teams., Sí, sí, sí, funcionan bien. Lo que me gusta de Teams, por ejemplo, es que lo tiene todo, la parte de tarea, de assignment, de todo eso, lo tiene todo incluido. En cambio, en Google Meet tiene solamente las reuniones y luego tienes que hacer por Classroom separado lo que quieres que hagan en casa.

Entrevistador: Bien ¿y estas plataformas las has elegido tú o la escuela?

Docente 6SS: Google Meet lo tenemos aquí en la escuela porque todos tenemos dirección de correo de la escuela y, por tanto, usamos la misma plataforma, vamos.

Entrevistador: Bien y ahora unas últimas preguntas respecto al perfil de tu alumnado. Si piensas en ellos ¿cómo les caracterizas, no sé, en unas palabras o en alguna frase? ¿Cómo son tus alumnos?

Docente 6SS: Mis alumnos... Jaja. Algunos son... Bueno, creo que hay... que hay de todo. Hay alumnos que no quieren hacer nada, que solamente hacen de vez en cuando, alumnos que están muy interesados y que hacen todo a tiempo. Bueno, otros que a veces sí, a veces no.

Entrevistador: Entonces, ¿tienes algunos alumnos motivados y otros no? ¿Piensas que la motivación es la clave para lograr el éxito?

Docente 6SS: Sí, sí, la motivación, sobre todo y las intenciones que tienes cuando empiezas un curso, por ejemplo, no sé si te preparas para cualquier cosa, pues tienes una intención al final del curso, pues eso tengo, además de la motivación, pero la motivación sí, sobre todo.

Entrevistador: Mhm y si es importante, ¿qué haces tú para motivar a tus alumnos?

Docente 6SS: Eee. Claro que tienen la motivación intrínseca, que sería lo más importante y la motivación... yo intento motivarlos, pues con actividades interactivas es... Es lo que puedes hacer en clase y, sobre todo, además de las actividades, creo que es importante también la relación que estableces con ellos desde el principio porque si estableces una buena relación con los alumnos, después hacen en general cualquier tipo de actividad, aunque no sea muy interactiva.

Entrevistador: Bien, entonces estos aspectos afectivos para ti son muy importantes.

Docente 6SS: Ajá, sí.

Entrevistador: Mhm, bien. Uno de los principios de la enseñanza comunicativa es este, adaptar las actividades a las necesidades del alumnado, ¿no? Dime si estás de acuerdo y si pones esto en práctica. Es decir, si haces algo concretamente para averiguar las necesidades de tus alumnos, por ejemplo, una práctica muy usual, al principio del año darles un cuestionario, hacerles una entrevista para ver un poquito qué intereses tienen. No sé, ¿haces esto o no o utilizas otra?

Docente 6SS: Sí, al principio del curso normalmente no hago exactamente un cuestionario, pero sí hablamos de aficiones, de características también, de cómo son ellos. Al principio del curso sí solemos hacer esto, conocernos...

Entrevistador: ¿Y después las consideras en tus actividades?

Docente 6SS: Ah, sí, sí las consideró y, bueno, además de esto, creo que es importante también que ellos descubran ciertas curiosidades. Porque, claro, ellos al principio a lo mejor no conocen palabras, no saben palabras en español y no saben cómo decirme o copian al compañero. Por ejemplo, he tenido alumnos que decían, bueno, no sé, me gusta algo y claro, después todo el mundo decía lo mismo. Y al final te das cuenta que no a todos les puede gustar eso, pero ellos también van descubriendo a lo largo del curso. Y no solamente en una hora les puedes conocer... después, claro, con el tiempo vas viendo.

Entrevistador: Bien. ¿Cuál es tu principal propósito en la clase de español? Te voy a decir algunos aspectos y tienes que valorarlos según su importancia de 1 a 5 ¿no? 1 poco importante, 5 muy importante. Cumplir con el programa ¿qué tan importante es para ti?

Docente 6SS: Digamos que 4, es importante cumplirse.

Entrevistador: Bien, que los alumnos aprendan gramática.

Docente 6SS: Bien, un 4.

Entrevistador: Que los alumnos puedan hablar fácil y adecuadamente en español.

Docente 6SS: Eso sería un 5.

Entrevistador: Que me admiren como docente.

Docente 6SS: Es importante también, 4.

Entrevistador: Y conseguir que los alumnos puedan utilizar el español en el futuro.

Docente 6SS: 5.

Entrevistador: Bien y una última pregunta. ¿Qué significa para ti tener competencia comunicativa en una lengua?

Docente 6SS: Tener competencia comunicativa es, hmm... poder desenvolverte en un entorno en donde se habla español y con gente que habla español.

Entrevistador: Bien, esta es su definición. Jajaja.

Docente 6SS: Jajaja, sí.

Entrevistador: Bien, pues esto es todo, muchas gracias.

Anexo 36. Transcripciones de las sesiones grupales con el alumnado

Sesión 1 universidad

Entrevistador: Bueno, pues primero voy a empezar con algunas preguntas relacionadas con tus creencias, percepciones sobre el aprendizaje del español. Dime, ¿qué piensas sobre el español? ¿cómo es como lengua? ¿Es una lengua fácil o no comparado con otras?

Estudiante 1: A mí el español me parece muy fácil y muy, muy rápido. Creo que casi en 3 meses podría hablar correctamente, casi todo y, aun así, creo que no sé, ahora veo un poco difícil aprender, no sé con los acentos o eso, porque yo aprendí con los nativos, con lo cual estoy pensando en español, hablando en español y cuando debo escribir me falta un poco la experiencia, pero el español es una lengua fácil, en mi opinión.

Entrevistador: Mhm. ¿Y entonces me decías que, bueno, has elegido estudiar español ahora porque ya lo sabías, ¿no? desde antes fue una opción y piensas usarlo aquí en Rumanía? No sé, ¿en propósitos profesionales o simplemente es algo...?

Estudiante 1: Ah, sí, claro que sí. Me gustaría, no sé, traducir o trabajar como profesora de español. Es una oportunidad muy, muy grande en mi opinión, y el español creo que es una lengua de que en el futuro va a ser muy, muy utilizada.

Entrevistador: Y aquí, en Rumanía. ¿Cómo es la situación del español? ¿Qué sabes sobre esto?

Estudiante 1: No sé mucho, creo que hay algunos trabajos en español. También creo que eso es una oportunidad si quieres dar clases, por ejemplo, si vas a la universidad y empiezas a enseñarlo allí.

Entrevistador: Y bueno, tú aprendiste el español en España, es decir, en un contexto de inmersión, pero ahora en la universidad, ¿cuál es tu objetivo? ¿Qué quieres mejorar y en qué quieres insistir más después de estos años de grado?

Estudiante 1: Pues casi todo, aunque hablo bastante bien español, es otra cosa estudiarlo como que aprenderlo con los nativos, con lo cual la universidad me encanta y me gusta mucho, mucho todo, todas las clases y todos los profesores que tienen tanta paciencia con nosotros. Y nos enseña muy bien.

Entrevistador: Mhm, bueno, hay muchos que vienen de España aquí en Rumanía y en general claro que hablan muy bien, entienden casi todo, claro, pero tienen problemas, como decías también con el acento, y eso, tienen problemas en cuanto a la gramática, en cuanto a la escritura, ¿es tu caso también?

Estudiante 1: Claro, si así es, también es mi caso, claro que sí.

Entrevistador: Entonces insistes más, no, en esto...

Estudiante 1: Insisto más en la escritura.

Entrevistador: Vale. Decías que te gusta, que te encanta... Pues, háblame un poquito sobre este contexto universitario, ¿cómo es? ¿cómo son los profesores, qué métodos utilizan? ¿Qué te parece a ti?

Estudiante 1: Bueno, los profesores son realmente son 3 profesoras, son jóvenes y buenas, son tan dulces y amables y me encantan. ¿Cómo enseñan a los alumnos? Utilizan todos los métodos que tenemos ahora, tanto los grupos de Facebook como, no sé, el Classroom y nos traen fichas para trabajar a los cursos. Bueno, me encanta, ya, ya lo has entendido, no, te das cuenta de que para mí es un entorno muy bueno.

Entrevistador: Mhm, y, no sé ahora qué tipo de cursos tienes, pero me imagino que se insiste en todas las competencias.

Estudiante 1: Claro, claro, sí, tanto gramática como la historia de España y todo.

Entrevistador: Mhm, y bueno, tú tienes ya cierta experiencia, tienes también una edad que también es importante, ¿no? Aquí todos tus compañeros, ¿cómo lo ven?

Estudiante 1: Mis compañeros también lo ven muy bien y ahí estamos, no sé, a 10 semanas de universidad y muchos han aprendido a hablar un poco y bastante bien y correcto.

Entrevistador: Ajá. Después de 10 semanas, entonces creo que se adapta a sus necesidades, a esta generación nueva.

Estudiante 1: Diez semanas, sí. Se adapta, sí.

Entrevistador: Vale y me decías que se utiliza Facebook y eso supongo que bueno, este sería el impacto de la pandemia, ¿no?

Estudiante 1: Puede ser un poco así, puede ser, pero también nos ofrece la oportunidad de comunicar más rápido o comunicar en cualquier momento. Tenemos nuestro grupo y ahí ponen las fichas las profesoras y bueno, en cualquier momento lo puedes acceder.

Entrevistador: Mhm, vale y bueno, dices que ellas os ofrecen, ellas os ofrecen muchos, muchos materiales, pero tenéis biblioteca, tenéis... bueno, ¿la facultad tiene?

Estudiante 1: Tenemos, sí, tenemos bibliotecas.

Entrevistador: ¿Hay muchos recursos ahí?

Estudiante 1: Y también sí.

Entrevistador: Entonces tenéis todo lo que necesitáis, no, para aprender.

Estudiante 1: Exactamente, sí.

Entrevistador: Bueno, una pregunta, dices que tienes 3 profesoras jóvenes, ¿piensas que la edad, el hecho de ser jóvenes es un factor importante en esto de los métodos?

Estudiante 1: No tanto, no lo creo. No creo que la dedicación del profesor no tiene nada que ver con la edad.

Entrevistador: Y ahora pues, una pregunta así... Veo que tienes profesoras ideales, te quería preguntar, ¿cuáles serían las características o cuáles deberían ser las características del profesor de este siglo? Y ahora estaba pensando más en las nuevas generaciones...

Estudiante 1: La paciencia, la paciencia es todo, la paciencia creo que es lo más importante porque todos estamos deprimida, todos estamos corriendo de ahí allá. Y creo que esto es muy importante, tanto nosotros como alumnos, tanto como los profesores.

Entrevistador: ¿Mhm, vale, y qué me cuentas del factor afectivo? Me decían, bueno, estudiantes de 18 o 19 años que necesitan conectar con el profesor, necesitan una relación con ellos. ¿Qué piensas, es importante en la universidad?

Estudiante 1: Eso sí, es importante tanto en la universidad como en todas las etapas de la vida, necesitamos tener un enlace con el profesor y con los demás. Y el factor afectivo sí es importante, y si lo tenemos muy alto ahí en los cursos.

Entrevistador: Ay, qué bien. ¿Y competencia digital? Porque se habla también del profesor de hoy que debe tener muy buena competencia digital para poder adaptarse.

Estudiante 1: Sí, hace falta que el profesor lo sepa eso.

Entrevistador

Bueno, pues entonces un poquito de todo, pero veo que insistes en la paciencia, no, porque vivimos tiempos muy...

Estudiante 1: Sí, muy deprimida.

Entrevistador: Bueno, pues esto es todo más o menos. Gracias.

Estudiante 1: Con mucho gusto.

Sesión 2 universidad

Entrevistador: Te voy a hacer algunas preguntas. Quiero empezar con, no sé, ¿cómo percibes? ¿qué opinas del español? En primer lugar, ¿cómo consideras que es, una lengua difícil o no en comparación con otras?

Estudiante 2: Bueno, desde mi punto de vista me pareció un idioma fácil, quiero decir que he tenido algún contacto a través de la música de Julio Iglesias, que me gustó como cantante y luego, sí, vi películas, y de alguna manera también tuve contacto a través de la primera facultad, de geografía allí, por supuesto, aprendí sobre España y sobre cuestiones históricas, por así decirlo. La historia de España y me gusta leer bastante y fue entonces cuando pude leer literatura española también.

Entrevistador: Así que es un idioma hermoso, te atraía mucho este lado cultural.

Estudiante 2: Sí, así que me gusta, hay algunos idiomas que me gustan un poco más que otros.

Entrevistador: ¿Quieres aprenderlo ahora? ¿Qué quieres hacer con el español después?

Estudiante 2: Bueno, no sé, estaba pensando que podría llegar a vivir en España. Podría ser un proyecto para el futuro, no me propuse nada muy concreto, pero. ... De alguna manera estaba buscando oportunidades de estudio gratuitas en el extranjero, pero ahora sé que España realmente no ofrece ninguna de estas becas gratuitas.

En primavera pensé que tal vez sería mejor aprender español, no podría decirte por qué ahora a los 50. Y ahora me sumo a esta tendencia, veamos qué puedo hacer. Si encontrara una oportunidad de estudio, estaría bien. Y creo que hay un programa... ya recordaré su nombre. Sé que lleva el nombre de un famoso personaje de España.

Entrevistador: Hay academias de idiomas que de alguna manera ofrecen algunas becas, no sé, por 2 semanas o no sé cuánto en las ciudades donde tienen centros y también tienes una experiencia cultural, es decir, también te llevan a visitar la ciudad, te explican, pero también haces cursos en realidad.

Estudiante 2: Bueno, aquí sé con certeza que tenía que pagar, unos 2 mil euros y luego me di por vencido y ahora de alguna manera de nuevo he vuelto a las ideas.

Entrevistador: Y dijiste que eras autodidacta y empezaste a aprender por tu cuenta, tengo mucha curiosidad por saber por dónde empezaste a estudiar el idioma. ¿Qué es importante? Empiezas con la gramática, ¿cómo manejas el vocabulario, cómo trabajas todas estas cosas?

Estudiante 2: Encontré a una señora que tiene unos videos tan cortos de 2 o 3 minutos en los que presenta ya sea un verbo o un grupo de palabras y empecé a aprender algunas palabras, así que para formar un vocabulario mínimo y a partir de estos verbos más comunes que se podrían usar. Por ahora, solo he estudiado el tiempo presente. Así es como lo entiendo, porque he aprendido también de las películas o he tenido una conexión con el francés y de alguna manera hay algunas similitudes aquí también, y hay frases que entiendo. Podría traducirlas así a primera vista sin demasiados problemas.

Entrevistador: Entonces, por lo que entiendo, has comenzado con esta parte de la audición, escuchando tanto como sea posible, ¿verdad?

Estudiante 2: Sí.

Entrevistador: ¿Se puede aprender un idioma más fácilmente, mejor, empezando por el lado receptivo?

Estudiante 2: Aquí, desde mi punto de vista, si lo escucho y lo veo escrito, entonces este método funciona mejor. Si puedo escribir mientras veo este video. Así que fueron 3 estímulos: audio, vídeo y lo táctil que uso y sí, si repito en voz alta, entonces es aún más fuerte este proceso de aprendizaje.

Entrevistador: Así que veo que de alguna manera también has identificado tu estilo de aprendizaje, ¿sabes exactamente cómo aprendes mejor?

Estudiante 2: Sí, sí.

Entrevistador: Ah, y ahora, entonces te pregunto, no sé, cómo te parece que debería ser un docente en el aula en la universidad, por ejemplo, ya que también tienes experiencia con otro idioma, ¿cómo debería enfocarse la enseñanza de un idioma extranjero? Se habla mucho sobre el método tradicional. ¿Crees que puede funcionar o que todavía puede funcionar? ¿Qué te parece?

Estudencia 1: Sólo desde un cierto punto de vista. El método tradicional puede funcionar. Esta parte de lo digital va más cuando haces una presentación. Digo, si tuviera que ser profesor y elegir, comenzaría la lección con un estilo tradicional y usaría mi tiempo final para una presentación en video. Un pequeño video o algo así, y luego haría un resumen de lo que se vio en el video, y podría señalar fuentes a los estudiantes para que encuentren ellos mismos o vean este lado digital por sí mismos, porque, si lo haces durante la clase, en clase, los pierdes.

Entrevistador: ¿Cree eso?

Estudiante 2: Oh, ¿pues no? En el momento en que presionas el botón, aparece un anuncio, aparece, e inmediatamente vas al anuncio, a esa web y ya sales de allí. Luego, en el aula, si esperas, se perdió algo de tiempo allí, además, por lo que he estudiado, he visto que básicamente en el aula tienes estudiantes que tienen un estilo diferente de memorización, y luego de alguna manera tienes que apelar a todos los estilos de memorización. Y por eso digo que tienes que encontrar una combinación de estilo tradicional y lo que la tecnología digital puede ofrecerte.

Entrevistador: Eso es exactamente lo que iba a preguntar, con esta adaptación a, como dijiste, al estilo de aprendizaje de los estudiantes, a sus necesidades, a sus metas. ¿No es importante encontrar un método adecuado como dices?

Estudiante 2: Sí, sí, creo que en la primera fase tal vez deberías hacer eso en cada curso para hacer un curso o dos e introductorios, para ayudar a los estudiantes a resolverlo, qué estilo de aprendizaje tienen y cuál usarlo. Sí, sería un apoyo para ellos.

Entrevistador: Y me parece muy interesante lo que dices sobre darles la mayor cantidad de recursos posibles para que elijan en casa trabajar porque al menos a nivel universitario hablamos mucho de autoestudio, ¿no?

Estudiante 2: Exactamente. Sí, por ejemplo, para mí, estos textos cortos de tres o cuatro oraciones funcionan mucho, por así decirlo. En un nivel más simplista que luego pude asimilar más fácilmente cuando me ponen en textos de estos más de 1/2 de página en los que me aparecen palabras o para decir un artículo de periódico que está escrito en un lenguaje más accesible. Pero para mí personalmente eso funcionaría de la manera más fácil, la imagen y textos cortos de tres o cuatro oraciones cada uno.

Entrevistador: ¿Y si también estuvieran acompañados de sonido?

Estudiante 2: Sí. Realmente no funciona que todos lean en voz alta, pero podrías usar los auriculares y escucharte a ti mismo. Para que el alumno escuche la pronunciación en sus auriculares, eso podría funcionar y luego tenemos estos estímulos y si escribe lo que ve en la pizarra o lo que escucha en sus auriculares ya es mucho mejor.

Entrevistador: Sí, de nuevo, un aspecto interesante del que se habla mucho en la investigación actual, sobre la pronunciación que a menudo dejamos a un lado, nos centramos en otras cosas y como dices, vamos a pronunciar que lo hacemos poco, porque la repetición en el estribillo realmente no funciona. Pero sí muy, muy interesante e implícitamente recuerdas de manera diferente.

Estudiante 2: Repito, bueno, bueno, yo, por ejemplo, cuando aprendí francés, allí tenía que saber escribir correctamente, y luego lo repetía así, en mi mente.

Entrevistador: Ahora me gustaría que pensaras de alguna manera en cómo sería un profesor ideal de español, te mencionaré tantas características y me dirás si son importantes o no o si tienes otras ideas, por ejemplo: Explica muy claramente, conoce el idioma español bien, es decir, tiene buen conocimiento, pero conocimiento del idioma y muestra interés por todos los estudiantes, que sabes que se habla mucho que ciertos profesores hablan solo con unos pocos, utiliza recursos diversos y adaptados a los alumnos, tiene paciencia, insiste más en la gramática o por el contrario, insiste más en la parte oral, utiliza más el manual. ¿Qué crees que es importante?

Estudiante 2: Bueno, noté que, en los grupos más grandes de 12, 15 estudiantes, ya parecía haber algunas dificultades para prestar atención, porque sí, es correcto, así es, por lo que un grupo ideal sería alrededor de 12-15 estudiantes, y sí, podrías usar el libro de texto o un medio gráfico electrónico, por así decirlo. Y aquí la parte oral o gramatical creo que debería haber lecciones en las que hacer una cosa y lecciones en las que se hagan otras,

Entrevistador: ¿Entonces trabajar por separado?

Estudiante 2: Sí, por separado. No se puede excluir la gramática. Todavía hay, de hecho, algunos aspectos que requieren más atención, ahora qué puedo decir de mi experiencia y como profesor y como estudiante, que cuando haces demasiada gramática, ya se vuelve tedioso y cuando hay profesores que usan demasiados términos abstractos, si pensamos ahora en los profesores de Letras que de alguna manera solo términos de esos saben usar, pasiva refleja y no sé qué y cuándo me empiezan a explicar esas cosas que me perdieron, porque para mí es un concepto abstracto. No puedo imaginarlo y desde ese momento, ya me perdí. Por eso, si dependiera de mí, por ejemplo, combinaría el trabajo con el estudio exactamente como se hacía en la antigua Grecia, cuando el profesor te llevaba al campo y te mostraba y compartía sus ideas filosóficas contigo y todavía tendrían una ventaja práctica muy grande, porque en el momento en que te mueves, tienes ese sentido táctil que por lo general no lo tienes. En la escuela no podemos tenerlo y nos molesta. Los alumnos se mueven, necesitan caminar porque son estudiantes cinestésicos a los que no puedes mantenerlos sentados, y tienes que darles trabajo y luego, yendo al campo o trabajando y hablando, entonces puedes reemplazarlo. Lo que la educación debe tener en mente, que una cosa es la teoría, pero hay personas que trabajan en cosas prácticas y hay personas que trabajan en cosas teóricas. Para aquellos que trabajan teóricamente y luego sí, pueden llevarlo más lejos en un programa académico.

Entrevistador: Así es, pero estamos hablando de un idioma extranjero, dado que lo estamos aprendiendo para diferentes propósitos. No todo el mundo quiere hacer un doctorado. Sería combinar con la práctica, con la experiencia, como dices.

Estudiante 2: Sí, así es.

Entrevistador: Muchas gracias. ¡Que tengas un buen día!

Sesión 3 universidad

Entrevistador: En primer lugar, ¿qué pensáis del español?, especialmente ahora, después de haber entrado en contacto con él, ¿cómo es en comparación con otros idiomas, es difícil, es fácil? ¿cómo suena? ¿cuál es vuestra opinión?

Estudiante 4: En comparación con otros idiomas, es mucho más fácil de aprender, especialmente porque es muy melódico. Al menos así es como me parece y dado que también sé rumano y vienen del mismo grupo de idiomas, no es muy difícil aprender español, especialmente porque es bastante similar al idioma rumano.

Estudiante 6: Sí, ser parte del grupo de las lenguas latinas para nosotros es fácil de aprender, pero no me parece que si entras en más detalle, no me parece que sea tan fácil, especialmente a nivel de gramática, donde al igual que el francés, al menos hay bastantes verbos irregulares. Es un poco más complicado, especialmente en tiempos pasados, en tiempos de futuro... E incluso si en la parte de vocabulario es más fácil para nosotros entender y podemos desarrollar nuestra competencia de comprensión, tanto escrita como oral más rápido, en cambio, la parte gramatical puede ser bastante difícil, especialmente en términos del verbo.

Estudiante 5: A mí me resulta bastante fácil con la mención de que me parece que es un idioma que hay que aprender de manera más intuitiva y a través de la comunicación. Quiero decir, no me parece que una estrategia muy tradicionalista funcione y enmarcada en algunas reglas. Bueno, cómo he tenido experiencia con telenovelas... Realmente puedo decir que sí, creo que, si hubiera seguido mirando telenovelas hasta este punto, creo que realmente habría alcanzado un buen nivel de español y no solo estoy diciendo eso, soy realmente honesto.

Entrevistador: Así es, soy un ejemplo, quiero decir, realmente funciona.

Estudiante 1: Sí, eso es lo que quería decir, es que me parece una lengua muy fácil de aprender así cuando ves películas, cuando escuchas música, me resulta fácil.

Estudiante 3: También me gustan mucho las lenguas romances, son mis favoritas, también me encanta el francés y el español. Me gusta mucho como suenan y son fáciles de aprender, realmente son muy fácil de aprender.

Entrevistador: De acuerdo, interesante, así que es una lengua fácil y, sin embargo, no lo es realmente si entras en un estudio intensivo. Y ahora, lo que me gustaría preguntaros, me interesaría saber ¿por qué elegisteis el español? Y más aquí también estoy pensando en nuestro país, ¿cómo se ve la situación? No sé, ¿puedes hacer algo con el idioma español en Rumanía? ¿Os está ayudando en algo o vuestro propósito fue más cultural? ¿Por qué elegisteis este idioma?

Estudiante 6: En primer lugar, de alguna manera me vi obligada a elegir mi opción, porque tenía que elegir una lengua romance distinta a la que estaba estudiando, es decir, francés, por lo que quedaban 3 variantes, prácticamente, portugués, italiano y español. Es solo que realmente quería comenzar con el español durante mucho tiempo, mirando telenovelas en Netflix, dije que realmente debía hacerlo. Mi objetivo es más puramente cultural, es decir, quiero visitar, poder comunicarme cuando vaya a España. No sé exactamente cuánto se puede hacer con el español, quiero decir que todavía tengo colegas que ahora están trabajando en español, *call center* o cosas así, pero dado que no hay mucha enseñanza en las escuelas, solo algunas escuelas... el francés, el inglés e incluso el alemán son mucho mejor valorados desde este punto de vista en Rumanía.

Entrevistador: Ok, estudiante 5.

Estudiante 5: Puedo decir que estoy de acuerdo, pero aún así me parece que tienes más oportunidades en español que en otros idiomas, por ejemplo, estoy buscando muchos trabajos en portugués y así sigo tropezándome con el español, italiano. De hecho, el alemán y el francés están entre los primeros y tienes muchas opciones allí, pero no me parece tanto, creo que hay más cosas que hacer con él que con otros idiomas, al menos en este momento.

Entrevistador: Hmm, así que es una lengua con la que tienes posibilidades, sin embargo, de alguna manera viene de atrás, ¿verdad? Así que es lento, lento, y creo que hay oportunidades también.

Estudiante 4: Pero más en nuestro país, creo que todo es estricto, puramente cultural y sobre todo las influencias que tienen sobre los jóvenes, como series conocidas en español, telenovelas, música, sobre todo la música latina y española es más bonita que la del inglés.

Entrevistador: Probablemente hay muchos rumanos que se fueron a España, ¿verdad? Y vi que incluso por esta razón eligen estudiarlo, tienen padres o amigos allí.

Estudiante 4: Tengo una hermana que se ha ido y quería aprender español para entender lo que hablaba a mis espaldas en español. (*risas*)

Entrevistador: Muy bien. Estudiante 3, estudiante 1, vosotras ¿por qué elegisteis estudiarlo?

Estudiante 3: Uh, me gustó, quiero decir que fue una segunda opción. De alguna manera lamento no haber podido elegirlo como mi especialización principal o secundaria junto con el francés porque era perfecto, incluso la combinación perfecta. Del mismo modo, me gustaría mucho ir a España a visitar todo, con fines culturales, no sé, pero me gusta mucho y eso fue la principal razón.

Estudiante 1: Siempre me ha gustado la idea de ir a España. En un momento pensé en los másteres para ir allí, pero principalmente culturalmente hablando, porque estaba obsesionada con la serie *Casa de Papel* y me pareció que realmente me gusta tanto que querría quedarme en un lugar donde solo se hable español.

Estudiante 4: Exactamente. Cuando estuve el verano pasado, este verano en España, es que no quería volver. Literalmente me pareció otro mundo. La gente era más cálida, más agradable, mejor que aquí.

Entrevistador: ¿Y cómo te sentías al poder hablar, podías entenderte con ellos?

Estudiante 4: No hablé mucho, pero me sentí muy bien, quiero decir que me gustó, tal vez como sentí que la gente me miraba de una manera diferente porque conocía su idioma y al menos traté de hablar con muchos de ellos y estaban muy felices de ver extranjeros que hablan su idioma.

Estudiante 5: Sí, el portugués es igual de hermoso, esperaba arrepentirme de no haber elegido el español como especialidad principal, pero creo que llegué al lugar correcto.

Entrevistador: Sí, seguro. Os voy a pedir que penséis en vuestra experiencia con el español y no solamente. ¿Cómo se enseñan las lenguas extranjeras en nuestro sistema? Sí, cuál es vuestra opinión, si es adecuado para vosotros, si no, ahora, después de toda esta experiencia de aprendizaje, ¿cómo creéis que sería mejor aprender un idioma extranjero en este caso también el español? ¿En qué se debe insistir más o qué se debe tener en cuenta?

Estudiante 5: Antes de la universidad tuve una experiencia con el francés, aparte del inglés, por supuesto, y me pareció odioso porque había mucho énfasis en el aprendizaje tradicionalista, mucho en dominar la gramática, aprender listas de palabras, y pensé bastante: ¿Está realmente bien seguir estudiando idiomas extranjeros si no me gusta este enfoque? He estado haciendo francés durante tantos años, no sé cómo manejarlo. Y luego llegué al portugués, como dije, y mi opinión cambió radicalmente desde este punto de vista porque los profesores que tengo te dan la oportunidad de crecer y no hay ninguna presión para saber todo el tiempo en un momento determinado, siempre y cuando crezcas y evoluciones, empieces a hablar más y más. No hay énfasis en eso: Dios no quiera que no lo sepas, no sé si estás cometiendo un error gramatical. Y tengo una colega que también estudió el español en el primer año, creo que español-coreano y después dejó el español-coreano y se vino al portugués-coreano y dijo que es muy diferente, que en portugués siente que es mucho más libre, que encontró su lugar, que no hay presión, que se le permiten cosas, varias cosas y que en español hizo un año y no se quedó con nada porque no le gustó, porque no sintió que tuviera la misma libertad que tiene en portugués y en este momento tiene, ha subido a un nivel tan bueno que habría sido un error horrible renunciar a las lenguas extranjeras en ese momento, es decir, es un enfoque que le viene muy bien, y realmente creo que el portugués es bastante similar al español y la gramática y el vocabulario, tal vez a la pronunciación, no, pero vocabulario y gramática, realmente creo que es una combinación. También en portugués existen ser y estar, pero nadie nos regaña si no los conocemos porque son muy pesados.

Estudiante 5: Me gusta mucho el español con la mención de que en este momento siento que tengo el mismo problema, me parece que no importa cuánto evoluciones sino hacer tanta materia como sea posible, y me parece que es un enfoque problemático este.

Entrevistador: Sí, en didáctica se habla mucho del proceso y producto, así que básicamente te diriges hacia el resultado, pero no disfrutas del proceso.

Estudiante 5: Sí, y no sé, creo que es muy importante ver cómo evolucionas, incluso si no estás necesariamente cerca de la perfección en ningún momento. Sin embargo, estás evolucionando y es genial en muchos sentidos.

Estudiante 4: Voy a hablar estrictamente de mi experiencia en la universidad con el español, porque si hablo de las otras asignaturas que estoy estudiando, mejor no. Lo que te estoy diciendo, honestamente, para mí, el español del año pasado, tanto en línea como físicamente, fue como una boca de aire fresco que me ayudó a relajarme principalmente a través del método, los métodos de enseñanza. No estoy diciendo que sea difícil, no estoy diciendo que sea fácil. Perdón, no digo que sea fácil, quiero decir que la gramática del español es difícil. Es difícil, pero me encanta que nos hayas dado estas partes más pesadas como los verbos, la conjugación de los verbos. Es como si hubiera hecho los verbos en el presente, ser y estar todo esto, pero también hicimos actividades antes, que me parece la parte más importante cuando se trata de enseñar el idioma extranjero, porque lo hice yo mismo, a mi vez, hice muchas actividades, mientras estaba en la práctica, porque enseñé el idioma extranjero a través de actividades. Así es como los alumnos, respectivamente los estudiantes universitarios, se van con la mayoría de las ideas.

Entrevistador: ¿Actividades comunicativas e interactivas?

Estudiante 4: Sí, tanto prácticas como comunicativas. Intenté combinarlos tanto comunicativos como prácticos y si recuerdo bien, también tenía un ejercicio en el que combinaba la práctica con las palabras, como la comunicación y la escucha.

Entrevistador: Así que eso es lo que está pasando contigo, entiendo que es una buena estrategia.

Estudiante 4: Sí, sí, especialmente cuando lo escucho, así es como percibí el español, a través de la escucha, así es como pude aprender. Así aprendí el húngaro, el inglés, no necesariamente a través de la enseñanza estrictamente tradicional: vamos a

clase, enseñamos gramática, mirad aquí, ya os arregláis solos, no funciona para todos. Hay algunos que entienden a través de la enseñanza de la gramática, hay algunos que necesitan diversas actividades de aprendizaje. No olvido las actividades que hicimos con usted, especialmente la canción sobre el tiempo.

Entrevistador: Eso estoy haciendo ahora con los del primero.

Estudiante 4: El cien por ciento se quedarán con él, te lo digo por mi propia experiencia.

Entrevistador: ¿Estudiante 3 o 5?

Estudiante 3: Sí, quiero decir que estoy de acuerdo, porque realmente importa mucho más. Pero, por ejemplo, tengo tanto miedo de hablar. No me gusta cometer errores, soy más perfeccionista cuando se trata de un idioma extranjero y me gusta más la gramática del idioma que la literatura, y me gustaría que trabajara más en lo que me gusta para que sea mejor para mí.

Entrevistador: Y exactamente, ¿cómo? Porque la gramática se puede enseñar de una manera más puntual, pero también de una manera comunicativa. Se habla de la gramática cognitiva también a través de diferentes actividades...

Estudiante 3: Creo que ambas opciones me gustan y soy el tipo de persona que trabaja más individualmente que en grupos, porque en los grupos me confundo. Estoy acostumbrada de esta manera y me pongo al día rápidamente, entiendo todo en clase.

Entrevistador: Aham, así que aquí hay otra opinión. Sí, estudiante 5, dime.

Estudiante 5: Sí, quería decir, en cuanto a la gramática, me parece que el enfoque de la señora (*menciona el nombre de una profesora*) es muy bueno, porque nos dio con “la cuchara” y lo hacía con nosotros, es decir, me parece que, en gramática, cuanto más se repite, pero repito, a través del ejercicio y en clase, mejor es, es decir, que sentarse en casa y mirar una hoja frente a ti. Es muy bueno que “te den con la cuchara”, trabajas, tienes muchos ejercicios en clase, hablas, haces una broma, aprendes de otra manera. Eso me parece muy útil.

Estudiante 7: Sí, y quería decir que la parte interactiva me parece más útil, al menos para mí en la asignatura facultativa de español. Eso es exactamente lo que me hizo quedarme y venir a clase y participar a mi manera. En cuanto a la gramática, como dijo estudiante 3, el ejercicio es muy importante, es decir, me parece mucho mejor hacerlo en clase en el seminario con muchos ejercicios en el aula que intuir en casa y que me den una definición. En casa lo estaba aprendiendo de memoria y literalmente lo estaba diciendo en clase en voz alta y luego tuve que intuir claramente: tengo que cortar las terminaciones, añadir otras y no sé. Un desastre de todos modos esto.

Estudiante 6: Toda esta experiencia de aprendizaje y enseñanza está relacionada con el hecho de que el año pasado me gustó mucho este enfoque comunicativo. De hecho, la gramática es importante, al menos desde mi punto de vista, pero no necesariamente enseñada tan activamente, es decir, hacer tanto, cuando el tiempo es limitado para mí en clase, me parece que es el momento en que los estudiantes tienen la oportunidad de poder hablar, de interactuar. Tienen tiempo para hacer cualquier cosa en casa, tienen tiempo para hacer ejercicios de gramática, tienen tiempo para revisar gramática, tienen tiempo para escuchar o leer, pero no necesariamente tienen tiempo, no tienen la oportunidad de hablar con otra persona en casa, y para mí eso importaba mucho. El hecho de que estábamos hablando tanto como fuera posible, estábamos escribiendo, estábamos tratando de usar el conocimiento gramatical enseñado en situaciones reales de este mundo. Era lo más importante, y eso me ayudó mucho más que los ejercicios de gramática o incluso los ejercicios de vocabulario, porque al final, cuando intentas ponerte en una situación real, de alguna manera también integras el vocabulario que conoces.

Entrevistador: Bien, y ahora, estudiante 5 y 6, que de alguna manera tenéis un término de comparación con este año, en este contexto post-pandémico. ¿Cuál es el impacto de la tecnología? ¿Todavía se usa, ya no se usa? ¿Cómo es en este momento?

Estudiante 6: Sí, este año solo estuve en el primer curso del grupo de avanzados y vi que no me convenía y después de eso, mientras que en el grupo principiante no logré llegar a clase, porque algunos se solapaban con otro curso del máster. Solo que las lecciones sí las he visto, no hay mucho énfasis, solo que no quiero comentar ahora sobre cosas que no sé exactamente. No necesariamente participé y no quiero decir nada malo. En cambio, me pareció que el año pasado haciendo un semestre en línea y un semestre físico, este elemento digital se conservó incluso en los cursos físicos, es decir, seguimos con los vídeos, con el uso de la tecnología, a través de los juegos que teníamos, a mí me pareció la cantidad perfecta. Fue un equilibrio.

Entrevistador: Ok. Y estudiante 5.

Estudiante 5: Se usa, pero no tanto como tú lo hacías, y a menudo me parece que es una combinación muy extraña de tecnología y, no sé, algo forzado en algunos lugares. Pero también se usa, pero no tenemos presentaciones de Powerpoint, que me parecen perfectas porque cuando tengo una presentación frente a mí, al menos, quiero decir que aprendo mucho por lo que veo, por lo que escucho, por cosas así y si no lo tengo frente a mí en una pantalla grande, para mí es más difícil.

Entrevistador: Tienes estilo visual. Está de moda hoy en día, por así decirlo, hablar de las habilidades del docente de este siglo. ¿Qué debe saber un profesor, cómo debe ser, qué cualidades y características, qué habilidades debe tener para adaptarse a vuestra generación? Sí, y ahora quiero que penséis en vuestra experiencia. Por supuesto, ¿cómo veis las cosas en este

momento? ¿Cómo debería ser? Vamos a pensar en el profesor de español de ahora, ¿cómo debe ser ese profesor, qué características, qué habilidades, para que pueda atraeros, motivaros, haceros cumplir vuestros objetivos?

Estudiante 5: Creo que su primera cualidad debería ser la paciencia, la empatía, porque me parece que si no eres amable con tus alumnos no tendrías que ser profesor y no sé, ser severo al mismo tiempo, pero también amigable con los estudiantes, de alguna manera no sé, durante la clase crear alguna amistad. Pero cuando se trate de notas, cosas serias, ser exactamente como debería ser, es decir, estricto de cierta manera.

Entrevistador: Veo que insistes en este lado de la competencia afectiva, emocional.

Estudiante 5: Me parece la más importante, porque si voy a un curso donde el profesor es muy rígido, malo, habla solo para él y no quiero dar ahora ejemplos, realmente me parece que, en vano, cuando no entiendo nada, no puedo concentrarme. Mi pensamiento es simplemente: Dios mío, ¿cuándo termina este curso para poder irme?

Entrevistador: Entonces, si dices que eso es lo que te gustaría, ¿es así como debería si relacionas con tu experiencia? ¿Cómo son nuestros profesores?

Estudiante 5: Los de la Facultad de Littere no mucho, es decir, estudio inglés, pero eso es inencontrable.

Entrevistador: Así que nos falta este lado emocional, ¿verdad?

Estudiante 7: Sí, sí, profundamente, puedo escribir en una pared enorme para que vean todos. Pero los profesores de rumano no, hay algunos que incluso han llegado a mi corazón y que me parece que merecen su lugar como profesores universitarios. De acuerdo, no estoy diciendo que otros no los merezca, pero para mí un profesor debería comunicarse de forma sentimental con los estudiantes.

Entrevistador: Ok, gracias.

Estudiante 3: Estoy de acuerdo, pero también añadiría que me parece muy importante que un profesor escuche a sus alumnos, porque la parte comunicativa es muy importante y es muy importante decir y creo que también se trata sobre el programa, porque muchas veces lo encuentro desactualizado y me parece que las clases no están equilibradas. Bueno para muchas de las asignaturas. Sí, hay muchas carreras en las que he visto lo que es no tener clases equilibradas, no centrarse en la conversación y hay mucho énfasis solo en el resultado, por lo que me parece que hay que hacer todo lo posible. Además, me parece muy importante dar referencias literarias, música, películas, historias, leyendas, y estoy muy interesada en las cosas.

Entrevistador: Bien, como dices, llevar esta parte más allá de la clase, no limitarse.

Estudiante 3: La cultura y la literatura y todas estas cosas se convierten en parte de tu unidad que ya no puedes simplemente borrar. Sí, para realmente abordar, para hablar, más que empatía, y más de lo que sucede en clase, para hablar sobre lo que te hace feliz.

Entrevistador: Llegamos otra vez a la parte afectiva.

Estudiante 4: Sí, la parte afectiva es muy importante. Y la creatividad también, porque un profesor, especialmente de lenguas extranjeras, de español, tiene que hacer que los estudiantes vengan con amor y creo que hoy en día para tener éxito, también debe tener habilidades digitales y cuando digo habilidades digitales no me refiero a un simple Powerpoint que hace como lo hace. En términos de habilidades digitales, hay una escala, y si tuviéramos que comparar a los que enseñan idiomas extranjeros con esa escala, deberían tener alrededor de 1. Es importante saber cómo usar diferente plataforma, como Instagram y más recientemente Tiktok, porque los estudiantes también se sienten atraídos de esta red. ¿Por qué deberían tener conocimientos básicos allí también? En cuanto a la realización de materiales didácticos, necesitan, y quizás no sepan, crear un cartel o todo tipo de imágenes para que también pueda personalizar los materiales según las necesidades de los alumnos. Porque no puedes volver a trabajar con los mismos materiales. Creo que en lo que estoy diciendo encaja más en el sistema preuniversitario, pero también en el sistema universitario.

Entrevistador: Seguro. Tú, además de la parte afectiva, añades creatividad y la parte digital, que es la realidad de nuestros días y de tu generación.

Estudiante 4: Sí, y creo que sin ellos no podemos llamar un curso de calidad, un curso de idiomas de calidad, porque ya esto es lo que se espera. Así que puedes usar lo digital en todas las etapas de una lección, si pensamos bien.

Estudiante 3: Quería enfatizar nuevamente lo importante que es no hacer las cosas solo por hacerlas y mirar a cada estudiante que tienes, aunque tal vez haya demasiados porque he tenido profesores que realmente dijeron: creo que estás más en el lado intuitivo, que recomiendo estas cosas que vi, que noté que no aprendes tan bien de esta manera y estaba pensando que tal vez te ayudaría a decirme lo que crees, a darme una retroalimentación o un profesor con el que estaba hablando mucho por correo, estábamos hablando de libros, quiero decir que nos estábamos enviando cosas así y me parece extremadamente importante y eso es todo lo que quería añadir. Quiero decir, creo que eso es lo que significa preocuparse por el nivel de cada estudiante que tienes.

Entrevistador: Así que aquí hay algo que estudiante 3 dice y que es muy bueno para vuestro nivel, porque con los más pequeños realmente no puedes hablar de esta manera, ¿verdad?

Estudiante 4: Sí, aun así, está claro que nunca vas a complacer a todo el mundo por mucho que intentarías adaptarte a cada uno, pero si te tomas el tiempo necesario, porque esto también es un problema porque muchos profesores consideran que la clase de lengua extranjera termina después de los 50 minutos, después de una hora y media, pero los alumnos después de que se van, continúan sus vidas y así, por lo que también se les puede acercar individualmente en casa.

Estudiante 3_ Me parece que si te das cuenta de que un estudiante no está donde debería estar, puedes llegar fácilmente a la conclusión de que ¿por qué no está allí? y estar interesado en comprender y descubrir qué problema tiene. Al final, no tienes que entrar con “las zapatillas” en la vida del alumno, simplemente tratar de descubrir qué funcionaría mejor para él.

Estudiante 5: Desafortunadamente, no, la mayoría de los profesores de hoy ya no tienen la paciencia para hacer estas cosas, lo que significa que ya no sientes esa conexión.

Estudiante 5: Creo que la paciencia es el punto clave de un profesor. En primer lugar, si no tienes paciencia, puedes enojarte fácilmente, tienes que tener una paciencia de hierro, si no las cosas se salen de control.

Entrevistador: ¿No crees que esta parte de la competencia emocional también es importante? Quiero decir, me parece que para poder atar una relación y prestar atención a las necesidades del otro, tienes que tener una competencia emocional tú mismo, ¿no es así?

Estudiante 5: Sí. También pensé en el bagaje de conocimientos que tienen algunos profesores. Quiero decir, yo voy a algunos cursos de este semestre, para dar un ejemplo, y me pregunto cómo esta persona pudo llegar aquí frente a mí para enseñarme, que no sabe cómo enseñar. Hay algunas personas, algunos profesores que realmente te preguntan cómo llegaron a este estatus de profesor universitario, no lo sé.

Entrevistador: Entonces, ¿la parte pedagógica es la que les falta?

Estudiante 5: Sí, así es exactamente como creo que esta es una de las mayores brechas que tiene el sistema educativo.

Estudiante 1: Así que se necesitaría formación.

Estudiante 5: Sí, ahora también depende de cómo recibiste la didáctica durante el período en que la aprendiste y cuál es tu estilo. Tal vez el estilo del profesor no es el mismo que el estilo de los alumnos que suele ser así y hay que hacer pequeños cambios, no estancarse, lo cual solía notar. Noté que además de esto, estos profesores que no tienen que estar en el sistema son también muy severos.

Entrevistador: Estamos hablando de profesores que tal vez ya tienen experiencia dando clases, ¿podrían cambiar y adaptarse a nuestras generaciones? ¿Es posible?

Estudiante 5: Mi opinión es que, si ponen su interés en lo más mínimo o tratan de entendernos, sí, hay formas de cambiar, no me parece normal que en un curso donde somos casi 200 alumnos contestemos o hablemos solamente 5 alumnos de 200. Creo que también es problema del profesor aquí que necesita pequeños cambios, pero se necesita nuestra participación, pero especialmente la del profesor para quedarse con algo de un determinado curso. Así que el método, el enfoque y el conocimiento que tienen los profesores, según mi opinión, son lo más importante, esto después de la paciencia.

Estudiante 6: Además de esto, quería agregar, además del bagaje del conocimiento, ser organizado y mantenerse al día con la generación de estudiantes y ser moderno, sin embargo, no comunista. Es por eso que huí de Iasi, quería deshacerme de los profesores comunistas que de alguna manera fui advertida de que había.

Entrevistador: ¿Y lo lograste?

Estudiante 6: Sí, estoy realmente muy feliz, muy feliz, eso no sé, solo me he encontrado con profesores que están muy, muy bien.

Entrevistador: Entonces, ¿hay un cambio a nivel regional también?

Estudiante 6: Realmente sí.

Entrevistador: Sí, así que por lo que me habéis dicho, vuestra generación está buscando empatía, está buscando afecto, comprensión, relación con el profesor, que no exista esa distancia, ¿verdad? Yo soy el profesor, tú eres el estudiante y eso es todo. Queréis que os entienda y que adapte todo a vuestras necesidades y lo más importante, que use la tecnología como señaló estudiante 7, porque, por qué mentirnos, eso es con lo que vivimos y tenemos que integrarla, porque al final, eso es probablemente lo que os motiva más.

Estudiante 3: Quería añadir que estoy de acuerdo con estudiante 6 en que hay una gran diferencia a nivel regional. En primer lugar, quiero decir que es muy importante ser amigo con tu profesor, si no puedes ser amigo, al menos llevarte bien de alguna manera.

Entrevistador: Por lo que veo, seguís insistiendo en la relación, supongo que estáis buscando ese bienestar, para sentirnos cómodos, para sentirnos comprendidos. ¿Habéis vivido con miedo? ¿El miedo a responder, a equivocaros, que veo que estáis muy interesados en esta relación?

Estudiante 5: Toda mi vida.

Estudiante 6: Sí, por el colectivo, sí.

Estudiante 4: En Iasi nunca nos han guiado en el sistema preuniversitario para hablar, para expresarnos libremente y cuando lo hacíamos, nos regañaban.

Entrevistador: Así que es por eso.

Estudiante 3: Personalmente viví con miedo o algo así, pero mi estilo de aprendizaje se centró mucho en la comunicación, generalmente en la vida me gusta comunicarme mucho y tengo profesores que están muy abiertos a ello. Para mí, es importante comunicarme constantemente y saber que puedo preguntar cualquier cosa, aunque no esté relacionada con ese curso, pero está relacionada en sí mismo con la cultura, el idioma o la literatura, y de alguna manera sentir que puedo expresar mis opiniones y encontrar tales recomendaciones y orientación desde esa dirección.

Entrevistador: Muchas gracias por esta entrevista.

Sesión 4 universidad

Entrevistador: Bueno, pues primero voy a empezar con algunas preguntas relacionadas con tus creencias sobre el aprendizaje del español. Cuéntame ¿qué piensas tú sobre el español? ¿Así, en general, cómo es como lengua, es fácil, difícil?

Estudiante 8: El español, primero que todo, es fácil porque nuestra lengua materna, el rumano, es una lengua romance, una lengua latina y entonces para un rumano es imposible que no aprenda español, más o menos bien, aunque sea de libros o de películas, ¿no?

Entrevistador: Mhm, de las telenovelas.

Estudiante 8: Con la ayuda de las telenovelas, aunque yo cuando llegué a España no sabía nada de español y pensaba que yo sabía español de las telenovelas, pero no fue así, no tiene nada que ver, que podía reconocer una que dos palabras, esa es otra cosa. Pero el español para los hablantes de idiomas que tienen origen en el latín es muy fácil de aprender, pero claro, si coges un alemán, un inglés, para ellos es muy difícil porque las bases son totalmente distintas. Sí, pero claro, hay diferencias entre los dos idiomas. Entonces con un poco de práctica sí se puede, y yo cuando llegué a España después de unos 5 meses, empecé a trabajar y como le dije no sabía nada y cogí un libro español sin profesor y cogí verbos, conjugaciones, terminaciones, tiempos y estaba estudiando solita, como pensé yo, que era mejor. Y llegué en mes y medio máximo dos a asimilar bastante información.

Para un español es mucho más difícil aprender el rumano que al revés. Y fácil de aprender para nosotros. Y la gramática del rumano es mucho más difícil que la del español. Sí, pero es un idioma muy, muy muy accesible, sobre todo para nosotros, los hablantes de idiomas latinos.

Entrevistador: Entonces dices que nosotros, como rumanos, tenemos como una ventaja frente a otros. Me decías que aprendiste el español, no, con un libro, pero creo que también fue importante en tu caso el contexto, el contacto con los españoles, el contexto de inmersión, ¿no?

Estudiante 8: Sí, sí, claro.

Entrevistador: ¿Cómo empezaste a hablar con ellos, a tener contacto con los españoles? ¿Desde el principio o después de estudiar un poco sola?

Estudiante 8: Estuve estudiando como un mes y medio, dos como mucho y luego, y iba al cine con alguno que otro amigo, miraba por las tiendas, miraba nombres, carteles. Y luego, después de unos 5 meses empecé a trabajar, ya allí fue la prueba. Tuve la chance, la suerte de que toda esa gente me corregía. Recuerdo que un día le dije a un compañero. ¿Es frío? Y él dice, no, no, hace frío, hace frío, sí, hace frío, hace calor, hace sol. Porque una es que tú mires teoría en un libro, pero si no la aplicas a la hora de expresarte, te bloqueas porque te hace falta ese ritmo, el diálogo, la interacción oral.

Entrevistador: Y bueno, después de toda esta experiencia, regresaste a Rumanía y mi pregunta es por qué elegiste estudiar español, continuar con el estudio a nivel universitario. ¿Qué motivos tuviste?

Estudiante 8: Pues pensé así: Tengo la posibilidad de estudiar, estaba sola, no, no tenía casa y tenía que trabajar, tenía que pagar un alquiler, tenía que comprar comida. Obviamente el tiempo no me alcanzaba para estudiar e ir a clase. Trabajar era imposible. Entonces yo, después de 12 años dije así. ¿Qué será? ¿Qué pasará si yo vuelvo? Me sacó un diploma, voy a aprender un montón de cosas, de teorías relacionadas con lo que ya sé y me será fácil porque no tendré esa barrera de entender el idioma. Me será fácil pasar por los cursos y luego sacarme un diploma y a ver si me puedo hacer un futuro bueno. Y nunca se sabe si vuelvo a España o no. Pero tendré algo a mano, seguro que me va a dar chance de tener un trabajo mejor tanto. ¿Puedo trabajar de...? ¿Puedo hacer traducciones? ¿Puedo hacer interpretaciones? Puedo ser profe si quiero. Y esa fue la razón. Tú no le puedes demostrar a nadie que tú sabes español sin un diploma.

Entrevistador: Bueno, pues sí, tienes razón, veo que por motivos profesionales, pero una curiosidad que tengo porque sois muchos los que regresáis de España para hacer una carrera y después algunos sí que regresan. ¿Eso es también porque la universidad aquí en Rumanía es gratuita y en España no?

Estudiante 8: Para mí, bueno, también, eso sí, porque dije, si me meto en la uni voy a estar todavía más apartada de mi familia y principalmente fue porque echaba de menos mis raíces, mi ciudad. Porque yo en estos 12 años he venido muy poco a Rumanía. Principalmente fue la familia, estar aquí con mi madre, con todos los miembros en la familia y luego para estar en mi ciudad, sentirme más más cerca de casa.

Y yo estoy como cortada por mitad, me encantaría volver, pero también me encantaría quedarme aquí. También es mi casa, pero bueno, ya lo veré.

Entrevistador: Bueno, pues veo que estás enamorada de todo lo que significa el español, la lengua y cultura. Ahora cuéntame, por favor. Regresaste a Rumanía y empezaste a estudiar español de una manera diferente. Cuéntame un poco sobre tu experiencia sobre los cursos que tuviste y que tienes, si hubo cambios, no sé, tu opinión. ¿Si te gusta más? Cuéntame sobre tu experiencia en la universidad.

Estudiante 8: Sí pues, mira, mi experiencia fue así. Claro que al principio había términos que yo desconocía, obviamente y al mismo tiempo me parecía muy, muy interesante. Dije, voy a profundizar mi español y voy a aprender cosas teóricas, no, yo no sé que *he comido* es pretérito perfecto. Sí es pasado, pero ya no me acordaba que era pretérito perfecto, para qué se utilizaba, en qué contextos. Entonces para para mí la uni al principio me pareció muy fácil, obviamente, porque ya conocía el idioma, solo tenía que asimilar lo que era nuevo. Respecto a la teoría, no se aplicaba en la lengua. No siento que he subido de nivel de lengua. Lo único es que me he desarrollado un poquito más el vocabulario, pero no tanto como para decir que “guau, me he ido de un C1 a un C2”.

Entrevistador: ¿Mhm, te referes a un vocabulario más académico o simplemente...?

Estudiante 8: Exacto, exacto. Exacto. Porque yo era muy familiarizada con el lenguaje coloquial, el de día a día, ¿no? Y claro, miraba la tele, leía artículos de periódicos, pero cuando tienes contacto con la uni, en donde tienes solo lenguaje académico formal, me pareció muy interesante y dije, esto es un punto más a mi favor porque me voy a alargar el conocimiento porque voy a saber qué y cómo es cada cosa. Bueno, digamos que la universidad para mí ha sido la última capa que me faltaba para el conocimiento, porque la base yo ya la tenía, fue la capa de arriba.

Entrevistador: Vale muy interesante entonces, bueno. Pero cuéntame un poco porque seguro que tienes compañeros o claro, estudias con ellos, que no tienen un nivel tan avanzado, que empiezan como principiantes. Cuéntame, cómo percibes tú todo esto y cuéntame también un poco sobre la metodología de enseñanza porque a pesar de tener un nivel avanzado, la metodología de los profesores es muy importante para motivarte.

Estudiante 8: Sí, desafortunadamente los profesores no tienen más remedio que cumplir lo que se les ordena de arriba, entre comillas, ellos no pueden hacer mucho más de lo que tienen que hacer. El problema es que se pasa directamente a las cosas y a los aspectos que un principiante no debería estudiar. Por ejemplo, nosotros en el primer semestre del primer año que hicimos la mayoría de las materias en rumano, hicimos historia de la literatura, teoría de la literatura, literatura comparada y etc.

Entrevistador: Bueno interesante, esto no, no lo sabía.

Estudiante 8: Sí, sí, eso sí. Entonces teníamos teoría de la literatura y literatura comparada y lingüística, pero lingüística en rumano y luego poder aplicar esos conocimientos en español. Dos asignaturas me parecen o 3 que eran en español respectivamente, en inglés. Pero eran muy, muy fáciles por decir así. Entonces yo, cuando entré a la uni, dije: Um, rumano, qué raro. Me esperaba ya entrar en las cosas serias, pero no, no, no fue así. Pero me acuerdo de que el curso práctico que hacíamos, que se llamaba *Conversación del español*, por ejemplo, empezó con un tiempo verbal. No sé, yo me esperaba empezar con cursos prácticos, de intentar conversar y hacer en la primera clase, por ejemplo, hacer cosas como presentarse, decir qué edad tienes, de dónde vienes... Cosas que sí hacen falta en la vida real, ¿no? Cosas que son pragmáticas.

Entrevistador: Entonces me dices que se insistía más en la gramática en este curso de conversación que en la conversación misma.

Estudiante 8: Sí, sí, sí, y eso es que muchos de mis compañeros, desafortunadamente, no pueden tener una conversación. También es culpa del sistema, obviamente, pero también es culpa de ellos, porque si uno quiere aprender un idioma, estudia solo y se nota que aquella persona estudia y como ejemplo, sí tengo otras compañeras que empezaron de 0 y ahora tienen un

nivel no tan bueno como si hubiesen tenido contacto con españoles y vivido no sé cuánto tiempo en España, pero tienen un nivel que se nota, que han crecido muchísimo, se nota, se nota que se esforzaron.

Entrevistador: Bueno, ¿y tú piensas que esto es principalmente culpa del sistema? ¿Piensas que el profesor no tiene nada que ver aquí? ¿Me dices que en la universidad el profesor no tiene libertad en elegir, por ejemplo, en el curso de conversación, hacer conversación?

Estudiante 8: Sí, mi opinión, lo que pasa es que desconozco cómo es el sistema, pero sí estoy segura de que los profesores sí se tienen que regir a un plan que ellos tienen que seguir, porque si así lo dice el Ministerio, no, pero claro, en algún rincón si puedes añadir algo de tu parte. No, mira, aquí voy a poner esto y como profesor aquí voy a añadir esto. Creo que esto es importante y yo hasta ahora he tenido profesores como personas y también como pedagogos excepcionales. O sea, creo que nosotros somos a la cátedra con los profes más simpáticos, agradables, buenos. También me puedo dar cuenta que ellos se han esforzado, se nota su interés. Vamos a hacer esto, vamos a hacer lo otro, vamos a hacer esto, vamos a hablar sobre esto, pero el problema es que a la hora de poner en práctica el idioma se hace muy, muy tarde, entonces, ¿qué significa aprender un idioma? No solo saber que este tiempo se llama así, que este modo verbal se llama así, que así son los sustantivos que hay sustantivos de este tipo y de este. Lo más importante es que el estudiante pueda transmitir, pueda comunicar. Entonces creo que hay que poner en el mismo plano un poco de teoría, pero inmediatamente práctica, teoría, práctica, teoría, para que los estudiantes se familiaricen con cómo se debe hablar y que pongan rápidamente en práctica lo que han aprendido. Por ejemplo, si hemos estudiado 3 tiempos verbales, ok, vamos a practicar, vamos a hablar, vamos a hablar, vamos a hablar, vamos a conversar.

Entrevistador: Mhm, pero una pregunta, no sé cómo, cómo es vuestro caso, porque aquí e incluso nosotros tenemos más cursos prácticos en el primer año, pero ya después, como tú dices, aprender algo de teoría y poner ponerlo en práctica, por ejemplo, aquí hay solamente cursos prácticos de traducciones, pero sí que en el primer año sí que hay de conversación y otro que se llama curso intensivo de lengua. ¿En vuestro caso cómo es?

Estudiante 8: Nosotros tenemos cursos prácticos desde el primer año hasta el último. Y por lo que sé, por lo que he oído, nosotros los que estamos en español A como primera especialidad ya no tendremos curso práctico, sino que el español B tendrá el curso práctico que nosotros hemos tenido el año pasado.

Entrevistador: Mhm entiendo, ¿y vosotros no trabajáis por grupos, no sé, de avanzados y principiantes o estáis juntos todos?

Estudiante 8: Desafortunadamente, en el español no hay grupo de avanzados.

Entrevistador: ¿Porque sois pocos así, en total?

Estudiante 8: En el tercer año somos 3 avanzadas. Y el resto 50 y algo que empezaron con nivel principiante. Y, claro, las chicas que he mencionado anteriormente que ya tienen un buen nivel, pero tienen un B2 que digamos, pero con fallos en expresarse bueno, puede ser que, con menos fallos al expresarse por escrito, no porque esto hemos hecho mayoritariamente.

Entrevistador: ¿Entonces me dices que después de 3 años de universidad un principiante puede alcanzar como un nivel intermedio? ¿No puede alcanzar un nivel superior?

Estudiante 8: No, máximo un B2.

Entrevistador: ¿Principalmente por la falta de la conversación, porque no desarrolla esta parte, esta competencia?

Estudiante 8: Estaba diciendo que creo que un estudiante que empieza como principiante, aunque él trabaje a lo largo de estos años individualmente no creo que pueda llegar a un C1. La clave para un C1 es que tengas contacto con el idioma, mucho, mucho, mucho. Oír españolas, hablar con los españoles porque el idioma que tú aprendas no es solo saber escribir algunas que otras cosas, leer...

Entrevistador: ¿Entonces, trabajar todas las competencias, dices?

Estudiante 8: Exacto, creo.

Entrevistador: Bueno, ya, y para finalizar, porque ya hablamos de desde hace mucho tiempo... Cuéntame, bueno, dijiste que tienes profesores muy buenos, que los aprecias, pero tengo mucha curiosidad. ¿A qué te refieres con esto? Si son buenos profesores o si los aprecias por, no sé, por su cualidad humana o si me puedes dar ejemplos desde el punto de vista metodológico si hacen algo en especial o si se adaptan a los estudiantes. ¿Por qué son tan especiales desde tu punto de vista?

Estudiante 8: Por todos los puntos de vista. Primero, que todos son personas increíbles, son increíbles, vas a su clase con cariño, con ganas, son estupendos. Como pedagogos también lo son, explican muy bien, se adaptan al nivel del estudiante, saben explicar qué saben, transformar la información que tienen que dar para que cierto estudiante lo pueda captar, pueda captar la información. Tienen paciencia y se ve que lo que hacen les gusta y se ve que saben, que tienen cultura vasta, se ve que saben de lo que están hablando. Que vas a clase aprendes. Te pueden contar otra cosa que tú no sabías. Yo me acuerdo en el primer año en el curso de cultura, el profesor nos dijo: ¿Mira, sabíais qué hermoso antes era fermoso? Y así siempre sales

con “guau, mira, hoy he aprendido también una cosa que no me esperaba que iba a oír. Entonces, si, esto puedo decirlo con seguridad que mis profesores de español, los que tengo, son increíbles, muy, muy buenos como docentes y personas y estoy muy, muy, muy contenta. La única cosa de la que me puedo quejar es que no tenemos grupos de avanzados. No sé cómo era antes, no sé si fue una excepción, en nuestro caso porque éramos muy pocos avanzados. Por ejemplo, en la especialidad del alemán siempre tienen avanzados y principiantes, entonces a mí siempre me dio mucha rabia porque en vez de irme a un curso práctico de avanzado, en donde podamos hablar sobre películas, documentales, astronomía y cualquier cosa que nos apasione y que nos parezca interesante, tenía que ir a un curso práctico en donde se leía y escuchaba como leían mis compañeros. Además, creo que lo que es conversar se hace muy tarde. Hay que hacerlo antes, mucho antes, a más tardar comenzando con el segundo para que los estudiantes puedan desarrollar la competencia. No solo de escribir académicamente, pero de expresarse, sea lo que sea de lo que quieran expresar, que sepan expresarse.

Entrevistador: Bueno, pues muy interesante, toda la información y muy útil a la vez. Gracias.

Sesión 5 universidad

Entrevistador: Bien, veamos. Primera pregunta, ¿cómo encontráis ahora el español comparado con lo que os parecía al principio? ¿Ha cambiado vuestra idea o no, sigue siendo fácil o al contrario?

Estudiante 9: Desde el principio me pareció muy bonito, pero ahora que tenemos que aprender más constantemente, es un poco más difícil, y no hay nadie más que nos diga exactamente lo que hay que hacer... Y necesitamos hacer más de manera individual y eso a veces puede ser difícil.

Entrevistador: Así que implica mucha autonomía en el estudio. Alguien me decía el otro día que si al principio parecía una lengua fácil, que sonaba no sé cómo, una vez que descubrió la gramática, le pareció más difícil. ¿Estáis de acuerdo con eso?

Estudiante 9: No necesariamente. Personalmente, en comparación con otros idiomas, todavía es más fácil de aprender y más accesible, pero solo hay más temas que estudiar.

Estudiante 10: Ah, y a mí me parece más o menos lo mismo, que al principio todo parecía muy fácil y todo parecía mucho más melodioso y bonito, pero ahora, sobre todo porque también tenemos literatura y no tenemos obras muy fáciles, así que ya sabéis cómo es... Podemos manejarlo, al menos yo puedo manejarlo, no lo considero como el fin del mundo y comparado con el francés me parece más fácil.

Estudiante 11: Está mucho mejor organizado, me parece, quiero decir que no es tan difícil tener un vocabulario. Me parece mucho más accesible. Y he visto que, comparado con el coreano, es, por ejemplo, mucho más fácil, además el subjuntivo todavía me da dolores de cabeza, aunque no le he dedicado tiempo todavía, pero por lo que escucho aquí, lo estoy aprendiendo más de oídos que del libro de texto. Pero ahora soy aún más apasionada por el español que al principio, porque estoy estudiando mucha literatura aquí (*en España*) y no sé, es como si me atrapa mucho.

Entrevistador: Aun más, así que aquí hay un caso especial. Decías, si no recuerdo mal, desde el año pasado que era una lengua bonita, una lengua aparentemente alegre. Es solo que veo que ciertos obstáculos te ponen en dificultad, el programa de la universidad, tal vez la falta de ayuda, tal vez la enseñanza... Veo que te ha influenciado en algunos lugares. Y antes de pasar a esta parte, ¿me recordáis un poco por qué elegisteis el español? Si creéis que actualmente en Rumanía, por ejemplo, ¿puedes hacer algo con el español? ¿Cuál sería la posición de este idioma y cuál es vuestro propósito? ¿Qué queréis lograr después de 3 años de universidad? En cuanto al nivel de lengua, me refiero...

Estudiante 9: Uh, bueno, elegí el español porque... Hay varias razones, una de ellas es que mis padres vivían en España y ya sabían el español. También los escuché hablar, yo era un novel, pero lo sabía, y es este, creo, el 2º idioma más hablado del planeta. Todavía no sé exactamente qué haría después, así que no sé cómo ubicarme en eso.

Entrevistador: Creo que estás más entusiasmado con el coreano de todos modos, ¿verdad?

Estudiante 9: Sinceramente, no, pienso más en el español, sin embargo, todavía no sé qué quiero hacer en el futuro. Docente no. No creo que tenga las cualidades necesarias y espero a ver, tal vez aparezca algo.

Entrevistador: ¿Y tu plan sería mejorar la parte de producción o qué quieres mejorar?

Estudiante 9: Creo que es la parte más importante en este momento, porque al escribir puedo expresarme bastante bien y entiendo algo cuando me lo dicen, excepto que cuando se trata de hablar, me pierdo mucho y tengo la impresión de que no puedo pensar directamente en español, y quiero llegar al punto en el que ya no piense en rumano. Lo traduzco en la mente y después digo lo que tengo que decir, porque tengo momentos en los que me pierdo al responder solo porque en mi cabeza tengo solo la idea de asegurarme de que estoy hablando correctamente, y quiero llegar al punto en el que voy a detener esa barrera y decir directamente lo que quiero decir sin pensar demasiado.

Entrevistador: Sí, creo que vas a tener éxito al final del último año.

Estudiante 9: Estaría bien.

Entrevistador: Bien, entonces quieres mejorar la parte de expresión oral. Ok.

Estudiante 11: Quería decir que nunca tuve una razón específica por la que elegí el español. Fue algo a lo que recurrí cuando era niña, especialmente porque a partir del 8º o 9º grado comencé a aprender español. Empecé con Duolingo, obviamente, fue algo que siempre busqué sin saber por qué, incluso ahora no sé por qué y cuánto sobre las oportunidades en Rumanía, creo que solo para ser profesor, pero estoy segura de que hay otras oportunidades.

Entrevistador: ¿Nunca te ha importado si está siendo buscado en las empresas?

Estudiante 11: En Rumanía, no lo sé, pero espero que sí, porque siempre he querido hacer teatro y estaba pensando en ir a la facultad de teatro. Si hay muy bien, eso espero.

Entrevistador: Ok y tu objetivo, especialmente ahora que también estás en España, ¿con qué propósito te fuiste? ¿Qué quieres lograr, dónde quieres trabajar más?

Estudiante 11: Bueno a mí me gustaría trabajar en el campo de la literatura, no sé, me gustaría escribir libros o trabajar en una empresa de lengua inglesa que estoy pensando aquí sólo en el español y el inglés, en una editorial tal vez. No sé, también me encantaría publicar algo si llego a escribir en español.

Entrevistador: Así que tú también necesitarías a nivel de conversación y por escrito y especialmente también la parte gramatical, porque necesitas hablar correctamente, especialmente en lo que te gustaría trabajar.

Estudiante 10: Yo elegí el español porque me gustó mucho como sonaba. Este fue el motivo principal y pensé que era bastante fácil aprenderlo bien, así es como me pareció al principio. Y me pareció que se parecía un poco al francés y que podía combinarlos para ayudarme a no ser tan difícil en el proceso de aprendizaje. En cuanto al nivel que quiero alcanzar, me gustaría poder hablar muy correcta y claramente y de alguna manera tener el valor de expresar todas mis ideas, porque, como en francés, tengo el texto en mi cabeza, pero en realidad no puedo hablar como lo hago por escrito. Me parece que ahí tengo dificultades porque todavía hay muchas cosas que no sé usar y hay muchas palabras que no conozco. Me encantaría saber hablar más que saber escribir. Aunque ambos son extremadamente importantes.

Entrevistador: Ok y ahora quiero saber sobre la realidad actual. ¿Qué está pasando, qué ha pasado mientras tanto? ¿Cómo es? ¿Cómo se llevan a cabo los cursos? ¿Cómo os sentís, os gusta? ¿No os gusta? ¿Sentís que necesitáis ayuda, ya que estabais hablando de mucho trabajo individual, del hecho de que en algunos lugares os perdisteis y la necesitabais? ¿Cuál es la realidad en nuestro sistema? Sin ninguna vergüenza, no chismorreemos sobre nadie, no tenemos que mencionar nombres, solo me encantaría saber cómo estáis.

Estudiante 9: Uh, el primer semestre del primer año me pareció muy bien estructurado, al menos en la parte gramatical. También nos introdujeron en el vocabulario y la gramática. Ya sabíamos expresarnos bastante bien aquí no tengo nada que decir. En el 2º semestre me metí en la literatura tan repentinamente y fue abrumador al principio, porque no podía expresarme, pero no tenía el vocabulario para hacer un análisis de texto o comentar un texto, no entendía que estaba leyendo porque era un vocabulario arcaico de todos modos y muy complicado. Y en cuanto a la gramática, el segundo semestre, retomé lo que hice en el primer semestre, es decir, puedo decir que mejoré las cosas, pero no agregué nada nuevo, de alguna manera dominé mejor la información que ya tenía. Desde el segundo año, sin embargo, no sé qué decir, porque hay algunos cursos que, desafortunadamente, no hacemos. Son muy esenciales y el seminario en ese curso lo hacemos cada 2 semanas y sin los fundamentos de la teoría, sin nada. Para mí, es un poco abrumador. Y creo que este año la literatura ayuda más porque me obliga a expresarme, a expresar mi opinión sobre un texto o a pensar en términos más complejos. Pero desde un punto de vista gramatical, tuve que lidiar conmigo mismo para ararme, aprender algunos tiempos verbales y algunas formas sin la ayuda de un profesor. Así que este semestre es un poco duro.

Entrevistador: Veo que estás muy molesto.

Estudiante 9: Me gusta mucho, pero es muy poco lo que hacemos: estábamos subiendo, estábamos subiendo y ahora la situación está crujiendo un poco.

Entrevistador: Sí, eso es lo que quería decir, como señalaste que empezaste con la gramática... Está bien. Noto que era más difícil con la literatura y en el segundo año la gramática ya no va bien, porque ciertos cursos no se hacen. Es importante tener en cuenta eso, pero también porque, como dijiste, no necesariamente aprendiste nueva información, sino que, aún así, la literatura está mejorando.

Estudiante 9: La literatura se quedó allí que de alguna manera me motiva, mira, tengo que aprender a leer este trabajo, a aprender sobre él y me mantengo en contacto con este idioma tan estrechamente que, de lo contrario, en las traducciones es bastante difícil, pero eso también es bastante importante, pero lo que hice fue usar el subjuntivo y palabras que probablemente no habría aprendido por mi cuenta. Así que ahí es donde veo una ventaja, pero sigue siendo difícil.

Entrevistador: ¿Y crees que se podría hacer más en el primer año en el lado de la gramática para que no haya esta brecha en el segundo año?

Estudiante 9: Eso creo. Porque en el primer año, al menos en el segundo semestre, cuando ya no lo hacíamos contigo, los cursos de gramática reanudaron lo que hicimos en el primer semestre, los tiempos y cómo usarlos. Y en sintaxis estaba haciendo algunas cosas que, al menos para mí, eran algo obvias, y estaba entrando en detalles sobre algo. No estoy diciendo que no ayudó a entender mejor el idioma, pero al mismo tiempo éramos noveles. Nosotros en el segundo semestre estábamos más asociados con los avanzados. Perdón, ¿ya no se hacía la diferencia?

Entrevistador: Sí, el milagro ocurrió en un año, ¿verdad? (*risas*) Creéis que si en el segundo semestre, por ejemplo, o en todo el primer año, se mantuvieran los cursos prácticos del primer semestre, ¿sería mejor?

Estudiante 9: Eso creo. Porque el curso de expresión oral en el segundo año nunca lo tuvimos. Solo teníamos curso de ejercicios gramaticales.

Entrevistador: Y solo un curso, así que no tenías tres.

Estudiante 9: Sí, y en gramática estábamos hablando de las partes de la oración y en literatura ya no había nada más que nos obligara a hablar. En los ejercicios gramaticales estamos leyendo las frases, pero no creo que tuviéramos más diálogos. No teníamos más temas para debatir, tal vez en literatura, pero fue un poco difícil era una cosa diferente.

Entrevistador: Otro nivel, sí.

Estudiante 11: No tengo mucho que decir sobre el sistema en Rumanía ahora, porque no estoy allí, pero al igual que estudiante 9, quería decir que en el segundo semestre la literatura fue un shock, porque nos estábamos mezclando con los avanzados y se esperaba que estuviéramos al mismo nivel. Aunque se dijo que los principiantes entienden que no tuviéramos tanta base, sin embargo, nos pusieron en la misma olla que los demás. La profesora estaba visiblemente molesta si le preguntaba ciertas cosas o si estaba confundida o si le preguntaba algo que había dicho antes y que no había entendido, no estaba tan abierta.

Entrevistador: ¿Cómo que tenías miedo? En el sentido de que tenías miedo, no sé, si ibas a hacer frente, pero también noto un cambio de actitud de los docentes.

Estudiante 11: A veces también tenía miedo de ir a clase, porque tenía miedo de que hablara frente a la clase en español y aunque te dejaba hablar en rumano también, pero nos animaba a hablar en español más, y eso me asustó.

Entrevistador: ¿Y si te equivocabas?

Estudiante 11: No pasaba nada, pero no hay estímulo para la corrección, realmente no existe.

Entrevistador: De acuerdo.

Estudiante 10: Estoy de acuerdo con todo lo que se ha dicho hasta ahora y tenía miedo en el segundo semestre del primer año, no podía soportar nada en absoluto. No sé cómo fui a clase, hoy estoy feliz de haber pasado todo. Me parece que este año es todo muy triste, no es dinámico en absoluto, no nos motiva nada ni nadie y al final depende de todos, eso es cierto, excepto que no me parece muy bueno lo que hacemos sobre todo en el curso de traducción, es decir, solo revisamos en una hora algunos textos traducidos, cómo los traducimos y después nos vamos a casa.

Entrevistador: ¿No te enseñan estrategias? ¿cómo pensar? Porque estas traducciones también tienen una teoría a base. Hay muchos libros sobre cómo traducir.

Estudiante 10: No, lamentablemente, el problema es que cuando corrige algo, solo lo dice oralmente, no escribe en la pizarra y si no estás atento o no entiendes bien, pierdes porque no tuviste tiempo de corregir. Y encuentro los textos, al menos para mi nivel, muy pesados. Quiero decir, son textos de psicología, son textos de varios campos y me parecen muy pesados, especialmente porque no tenemos ninguna base para la gramática, ya conoces la historia de los cursos que no se hacen, así que eso es todo...

Estudiante 11: Estoy de acuerdo.

Entrevistador: Ok, lo entiendo. 2 preguntas todavía tengo, estoy muy interesada en saber ¿cómo es la situación postpandemia ahora? Vosotros también habéis trabajado durante la pandemia, también habéis conocido este período. ¿Me podéis contar algo sobre el impacto de la tecnología? Si todavía se usa, no se usa. ¿hay alguna mejora en este sentido?

Estudiante 11: Quería decir que por aquí en España está muy bien organizado, tienen una plataforma especial para esto, se llama Campus virtual, donde están todas las cosas organizadas allí. Les envío mis tareas, exámenes, notas de exámenes y tenemos toda la información académica, es mucho mejor. Hay profesores que publican anuncios que llegan automáticamente y en inglés. Una especie de, ni siquiera sé cómo se llama, se llama laboratorio morfológico donde todos entran y envían sitios

web o artículos que leen, que encuentran interesantes y relevantes para el curso y los debates. También tenemos “mi diccionario”, un diccionario de neologismos en el que inventamos nuevas palabras, y aquí encuentro todo muy bien organizado.

Entrevistador: Allí, de hecho, esto era así incluso antes de la pandemia. Pero aquí estamos hablando de una diferencia, pero tenía curiosidad por saber si se quedaron los recursos tecnológicos, porque al final, la pandemia también tuvo sus beneficios, especialmente en este lado de la tecnología. ¿Se ha mantenido algo?

Estudiante 9: Por un lado, al estar en el aula, te enfocas de manera diferente. Pero ya no es el mismo esfuerzo, digo de parte del profesor. Este solo viene al aula, tal vez escribe algo en la pizarra, tal vez no...

Entrevistador: Así que en línea bien era diferente el esfuerzo, tenía que prepararse más.

Estudiante 9: Sí, una preparación previa. Rápidamente pierdes el interés y la atención si miras por la ventana, miras tu teléfono, inmediatamente pierdes la información. Ahora usamos Teams para enviar documentos o todavía tenemos los apoyos del curso que están allí. Pero, el docente llega al aula, tal vez usa un ppt. donde explica ciertas cosas, lee, pero nada más.

Entrevistador: Así que no es lo mismo y ¿no usa ciertas páginas web, ciertas aplicaciones, ¿verdad?

Estudiante 9: No, vienen y dicen: mirad, hagamos estas cosas. Tal vez muy rara vez alguien entró una vez, pero no se insistió.

Entrevistador: Y ahora como última pregunta, ya que me dijiste cuál es la realidad. Me encantaría que pensarais en el docente, yo le dije el docente del siglo XXI, el ideal para vuestra generación, porque todos sabemos que sois de una nueva generación que tiene otras necesidades. ¿Cómo debe ser ese docente que os motive, para que podáis aprender, para que podáis venir con amor, para que ya no sintáis miedo? ¿Qué debe hacer, no sé, qué características o competencias debe tener? ¿Qué habilidades debe tener un docente hoy en día para que pueda adaptarse? Anamaria, puedes empezar que ahora también tienes una comparación.

Estudiante 11: Creo que, en primer lugar, debería estar abierto a aprender cómo funciona y piensa la generación a la que enseña, especialmente si es mayor, no hay una gran diferencia entre nosotros y usted, ¿verdad? Es por eso que pudimos conectarnos. No importa la edad, creo que deberías, si eres docente, no solo estar en el aula, tienes un montón de personas que vienen de otra generación, quiero decir, sé que hay estudiantes que son aún mayores. Tengo, por ejemplo, compañeros de estudios de unos 50 años. Me gustaría que fuera adaptable, y he notado que nuestra generación está perdiendo el enfoque muy, muy rápidamente, y creo que es importante traer más material de otras partes para mantener su atención. Tengo un docente aquí que me recuerda mucho a ti. Y todo el tiempo, en el curso de morfología comienza con algún problema de la sociedad, por ejemplo, política o trae artículos interesantes, videos de Instagram, hablamos de una canción de Rosalía en un momento, por lo que trae todas las cosas de todos lados y mantiene la atención y también es divertido, y eso es lo que creo que debería ser.

Entrevistador: Bien, hablaste sobre la conexión, para entender que, para ti, para tu generación, es muy importante conectarte con el docente, ¿verdad? Sin embargo, veo que el lado afectivo es importante.

Estudiante 11: Sí, y en las clases, como tú, ella siempre nos preguntaba cómo estábamos y estaba interesada en nuestra persona y la veo muy importante, especialmente si estás aprendiendo un idioma extranjero. Básicamente, aprendes a pensar y a sentir de una manera diferente y cuando es muy importante, hay esta conexión con quien te enseña.

Entrevistador: Maravilloso. Gracias.

Estudiante 9: Completamente de acuerdo, especialmente porque no tuvimos desde el primer semestre a ningún otro profesor, creo, que nos preguntara eso, que nos diera un cuestionario al final para obtener retroalimentación, absolutamente nada. Hay otras veces en que simplemente, tal vez en literatura, al menos en el seminario, últimamente ha sido un poco más interesante y atractivo, porque empezamos a analizar algunos poemas y pensé que estaba mejor. En general, los profesores no se conectan realmente con nosotros, solo hablan así...

Entrevistador: ¿Hay distancia, falta de comunicación?

Estudiante 9: Sí, porque siento que no se puede aprender tan fácilmente. Y como dijo estudiante 11, nadie viene a clase con un problema de sociedad o algo similar. Tal vez sea como hace 20 años, no lo sé. Además de todas estas cosas, también tienes que ser comprensivo con todos.

En lugar de vernos como individuos, nos ven como un todo y así sucede con todos. Quien se queda atrás, tiene que avanzar por su cuenta, no recibimos apoyo o ayuda.

Entrevistador: Ah, así que os dejan a vosotros que hagáis todo solos.

Estudiante 9: Sí, sí, los docentes solo nos dan el material y cada uno como pueda. Así es como yo lo veo. Sí, y estoy de acuerdo con lo que se ha dicho hasta ahora, creo que el factor psicológico es aún más importante al final, para que alguien pueda motivarnos, para aprender. Me parece que la actitud por parte de los profesores también deja algo que desear, se ve en muchos, muchos, que están extremadamente aburridos y parece que no quieren estar allí la mayor parte del tiempo, y no

siempre pueden estar felices e involucrados, entiendo eso, solo que esta actitud debe prevalecer y debemos elevar nuestro interés y atención por varios medios. Como ha dicho estudiante 11, uno tiene que tratar de alguna manera de explicar todos los conceptos antiguos, que al final estudiamos la Ilustración, el Barroco, es decir, las cosas son extremadamente antiguas y aunque fueran extremadamente importantes y todavía lo son, están muy lejos de nosotros y realmente no podemos digerirlas como deberíamos debido a que solo vienen y nos dicen algunas cosas que podemos encontrar en cualquier momento y en cualquier lugar, no nos ayudan realmente.

Entrevistador: De alguna manera necesitas traerlos al presente entre comillas, para entenderlos de manera diferente. Sí, lo entiendo, así que insistes en el lado afectivo y veo que esto es lo que más echas de menos. Pienso que eso es lo que más te motivaba antes. Bien, muchas gracias, chicos.

Sesión 6 universidad

Entrevistador: ¿Cómo percibíais el español antes y cómo lo percibís ahora? ¿Cómo es esta lengua? Algunos estudiantes me decían que pensaban que era fácil y cuando lo empezaron a estudiar, como que ya no fue tan fácil, tengo curiosidad por saber qué pensáis vosotras después de esta experiencia que tuvisteis y que todavía tenéis. ¿Cómo es el español para vosotras?

Estudiante 13: Para mí, como ya dije, quiero decir que si al principio, si estabas viendo una película o escuchando una canción, te parecía que el español se parecía al rumano, que inmediatamente lo podías aprender, que no puede ser tan difícil, pero es mucho más complicado, también a nivel de gramática y a nivel de dialectos y expresiones coloquiales, pero a la vez, muy hermoso.

Estudiante 14: Yo diría lo mismo, la gramática para mí fue más difícil de aprender y entender. Creo que también depende de cómo te parezca en general, si tienes un problema con la gramática, probablemente en cualquier idioma la encuentres más problemática.

Estudiante 12: Me resulta fácil a nivel de hablar, de entender, de leer, pero es más difícil cuando empiezas a escribir, con la gramática de concordancia y poner el tiempo correctamente...

Entrevistador: Esto de alguna manera cambió tu opinión, quiero decir que todavía te gusta y lo consideras un idioma bonito, ¿no? Y ahora, vosotras ya me lo habíais dicho a lo largo del tiempo, pero les pregunto ¿por qué eligieron el español? ¿Y cuál es la situación con el español en Rumanía? ¿Hay perspectivas en este sentido, se puede hacer algo con él o no era necesariamente ese vuestro objetivo?

Estudiante 13: El primer motivo fue porque es el idioma más hablado del mundo y tienes esta apertura universal, y luego, porque siempre me ha gustado, me gustó la cultura latina, la música, las películas, etc., porque soy estudiante de Letras y siempre me han gustado los idiomas. Me pareció que encajaría en mi perfil y quería dedicarme a las lenguas romances. Siempre me he propuesto hacer eso, entonces...

Entrevistador: ¿Tú estudias francés y...?

Estudiante 13: Francés e inglés. También he hecho portugués, pero no lo estoy haciendo este año, porque se me mezclaron en la cabeza. Llegué al punto en que estaban mezclados y preferí continuar con el español solamente.

Estudiante 12: Yo elegí por placer porque me gustaba la forma en que sonaba y el hecho de que era melodioso y me gustaba. No necesariamente pensé qué podría hacer con él en el futuro, y fue solamente por placer y dije que, si me gustaba, continuaba porque tengo amigas que hablan español y para mejorar más mi nivel. Pero seguro que cuantos más idiomas sepas, más te ayudarán, pero también para tu cultura.

Estudiante 14: También digo que se habla en muchas partes del mundo, es decir, también en muchos países por nativos y estudiado como 2ª lengua en muchos países, y como oportunidades en Rumanía, no sé necesariamente si haya, pero eso de tener un idioma extra, creo que te ayuda en cualquier lugar.

Estudiante 13: En cuanto a las oportunidades en Rumanía, en mi campo de las traducciones, sé que hay bastantes. Tal vez no tantos como en alemán, en esta área o inglés o francés, pero también hay una apertura en cuanto al español. Y especialmente si quieres irte, ayuda.

Entrevistador: Entonces, de alguna manera, entiendo que vosotras lo habéis elegido más que eso por razones culturales. Así que os atrajo de este lado, no necesariamente pensasteis en hacer algo profesionalmente hablando, pero como decís, es importante para vuestro perfil saber otra lengua extranjera y una importante como esta.

Estudiante 13 y 12: Sí.

Entrevistador: Bien, ¿y cuál era vuestro objetivo principal? ¿qué es lo que queríais conseguir cuando os inscribisteis en esta asignatura optativa? ¿Qué expectativas teníais? No sé, ¿poder hablar mejor o saber ciertas cosas que tal vez no conocíais? ¿En qué competencia os habéis centrado más?

Estudiante 14: Realmente quería mejorar mi gramática porque sabía algo de español, pero de oírlo, de películas, de series, y luego en la parte de gramática no sabía mucho.

Entrevistador: Así que habías desarrollado esta parte receptiva.

Estudiante 14: Sí, era más natural para hablar, entender, pero yo no sabía cómo escribir o cómo hacer la concordancia de los tiempos y demás cosas.

Entrevistador: Ok.

Estudiante 13: Tenía muchas ganas de entender, de entender lo que estaba escuchando, de no necesitar subtítulos o si los necesitaba, tenían que ser en español y poder tener una conversación, porque en mi experiencia Erasmus, aunque empecé con el español antes, me encontré con muchísimos sudamericanos y españoles y yo quería, e incluso me ayudaron a tener una conversación en español, a entenderlos, y realmente planeo ir de viaje y si voy allí, poder hablar español, no inglés. Para que yo pueda expresarme correctamente y no hablar con errores gramaticales y escribir correctamente también.

Entrevistador: Así que estás en ese lado de la corrección.

Estudiante 13: Si escuchaba, podía entender y para hablar tenía mis ideas, pero no podía expresarlas precisamente porque no tenía una base gramatical.

Estudiante 12: Quería decir que esto también fue muy importante en esta asignatura optativa de español, que hablábamos mucho y luego eso nos ayudaba en el futuro cuando estábamos involucradas en una conversación.

Entrevistador: Ahí es donde quería llegar. Que me dijisteis cómo percibíais el español, qué os hubiera gustado, dónde queríais llegar... Quiero que relacionéis todo esto con vuestra experiencia. ¿Qué pasó realmente en clase, cómo fue? ¿Se han cumplido vuestras expectativas? ¿Qué fue lo que no os gustó? ¿Dónde debería haber mejoras? ¿Cuál es la realidad en nuestro sistema?

Estudiante 13: Personalmente me gustó que empezáramos desde cero y eso es lo que quería porque podría haber ido a estudiar francés/español cuando me inscribí en la universidad, porque en inglés ya creo que tengo un nivel bastante bueno, pero sabía que en español no me iban a tomar desde cero y por eso preferí elegirlo como asignatura optativa. E hice el alfabeto, estudié la gramática, lo básico, y ahora se están uniendo, y puedo decir que veo una evolución en mí misma, en la forma en que leo, en la forma en que entiendo la gramática. Me gusta la gramática y si tengo una base, puedo manejarla y ahora tengo que trabajar el vocabulario. Pero aprecié que tenía una base sobre la cual pude construir más.

Entrevistador: ¿Y cómo es ahora? ¿En qué se insiste más a este nivel?

Estudiante 13: Hacemos bastante gramática, verbos y luego también *hacemos comprensión auditiva* y leemos, hablamos, realmente nos animamos a hablar y a expresarnos.

Entrevistador: Así que de alguna manera todas las habilidades así un poco, ¿verdad?

Estudiante 13: Realmente están delineados y está tratando de trabajarlas todas durante un curso.

Estudiante 14: Ah, yo también insistí en las mismas ideas, eso es lo que quería, empezar de cero, porque yo, aunque entendía o incluso si podía expresarme, no conocía la base ni la gramática o el alfabeto y así, y me ayudó mucho, sobre todo porque estuve en el primer semestre en el grupo de principiantes y luego me fui con los avanzados donde me gustó que estuviéramos hablando de varios temas muy interesantes, es decir, hablamos sobre reutilización de la ropa o el reciclaje y demás. Quiero decir, no cosas aburridas, cosas que podríamos usar en algún momento, sí que vamos a usar esta información y me pareció un poco a un nivel superior. Me parecía que el nivel de dificultad era más alto el año pasado, este año al ser otro grupo el nivel es un poco más bajo.

Entrevistador: Es más mixto, ya que vinieron estudiantes del grupo de principiantes.

Estudiante 14: Sí, sí, sí, sí y eso no es algo que realmente me guste, no es mi cosa favorita.

Entrevistador: Quiero decir, ¿sientes que ya no estás aprendiendo tanto? ¿Ya no estás tan motivada?

Estudiante 14: Sí, sí, siendo un poco más difícil el año pasado, aprendí más. Tal vez estaba trabajando más duro. Ahora realmente no me parece a ese nivel.

Estudiante 12: Me gustó como dijeron también las chicas, que empezáramos desde cero y toda mi experiencia con el aprendizaje del español me gustó mucho, porque había un énfasis en cosas prácticas que nos ayudarían en nuestra vida diaria. En contextos, incluso cuando aprendimos los muebles, creo que nos pusiste un enlace para “irnos de compras” y fue genial que nos mostraran los contextos en los que podíamos usarlo y no se nos diera cierta información sin tener un contexto en el que se pudiera usar. Y como que se trabajaron de forma diferente todas las habilidades.

Entrevistador: ¿Y ahora cuál es la situación con el otro grupo?

Estudiante 12: Me gusta, efectivamente, que insistamos en la gramática, como dijo estudiante 13, y sé que el año pasado también estuve un poco con los avanzados y era un nivel superior y de todos modos en Francia se trabajaba mucho más intenso. Y había un énfasis en entender y hablar.

Entrevistador: Y luego dices que, comparado con la experiencia en Francia, ¿ahora se trabaja más la gramática? ¿Por qué crees que se está haciendo eso? ¿El profesor siente que es algo adaptado a vuestras necesidades, es decir, realmente siente que necesitáis eso, que tenéis dificultades o...?

Estudiante 12: Creo que también tenemos dificultades en este lado y por eso.

Estudiante 13: Quería decir eso, que estoy en este nuevo grupo, pero para mí es exactamente lo que necesito, porque tuve una pausa en el verano después de Erasmus no utilicé nada el español y ahora lo estoy repasando. Lo que aprendí fue esa gramática un poco más avanzada en Francia, y ahora también hablo, todavía estoy descubriendo cosas de actualidad y está bien para una persona que aprende de esta forma. Aprendía gramática también allí, agregando vocabulario sobre una base muy estricta. Puedo decir que para mí está bien.

Entrevistador: Y entiendo, sin embargo, por lo que dijo estudiante 12, incluso 14, que el hecho que se cubran tópicos actuales, temas de interés para vosotras, os motiva un poco, como decías tú de eso de los muebles, exactamente una web concreta donde puedes encontrar y tomar contacto directo con el vocabulario o que estéis hablando de reciclaje o cosas así de la vida cotidiana, os motiva, ¿verdad?

Estudiante 12: Y es más fácil dominar el vocabulario que aprenderlo a través de la memorización.

Entrevistador: Y ahora que estamos en este contexto postpandemia, ¿qué impacto está teniendo la tecnología en este momento? En español se sigue usando la tecnología, ¿ya no se usa? ¿Cómo es la situación? ¿Se han mantenido ciertas cosas de las clases en línea o se ha vuelto a la normalidad?

Estudiante 13: Sí, se han conservado, quiero decir, todavía estamos trabajando con los documentos que están en *Teams* y con el teléfono, etc., y así sucesivamente, aunque nos animan a imprimirlos, trabajar en casa si queremos, y también estamos trabajando con Kahoot, cosas así, estamos viendo vídeos y así y me gustan estas cosas. No es una clase tradicional, donde traduces en la hoja y luego lo lees y así sucesivamente.

Estudiante 14: Sí, pero hay menos, la semana pasada lo hicimos, miramos algunos clips, algunos comerciales y hablamos sobre cómo podemos ser juzgados por la gente debido a las apariencias, por la forma en la que nos vestimos o la forma en la que nos vemos y lo encontré muy interesante y útil de nuevo. Y si hacemos cosas interactivas, lo que encuentro de alguna manera inconsciente, te quedas con algo, haciendo algo divertido, te quedas con la información sin darte cuenta, sin esforzarte mucho.

Estudiante 12: Se han conservado elementos del *online* y tenemos materiales interactivos, trabajamos de forma interactiva.

Entrevistador: Así que fue una especie de continuidad, ¿verdad? Vale, y ahora como pregunta final, basándome en vuestra experiencia, me encantaría que me dijerais algunas características o algunas habilidades que debería tener el profesor, llamémoslo ideal. Mejor dicho, el docente del siglo XXI que sea adecuado para vosotras, para vuestra generación, que se adapte y pueda motivarles. ¿Qué características debería tener para poder adaptarse? ¿Qué habilidades se están apostando en este momento?

Estudiante 13: Yo digo, si hago la comparación con todos los profesores que tuve en la universidad, existe esta necesidad de modernización y adaptación a nivel de clase, en primer lugar, al nivel de la clase, que se adapte a todos. Me gustaría que la forma de trabajar fuera diferente a nivel de alumno, es decir, si algunos en la clase están más avanzados y otros menos, adaptarse en la forma en la que enseña a cada uno y, en segundo lugar, lo que hemos notado, la transparencia, ser abierto con nosotros sobre cómo nos evalúa. Creo que eso es lo primero que todo el mundo aprecia. Cuáles son los criterios, cuáles son las expectativas que tienen de nosotros, y me parece muy importante que haya una conexión un poco más estrecha y personal entre los profesores, no del todo personal, entre profesores y alumnos, es decir, que también haya reuniones individuales o reuniones en las que el profesor pregunte al alumno qué necesita, qué le parece, si tiene alguna pregunta, porque, como dije en el cuestionario, creo que algunos de nosotros, como es mi caso, no queremos hacer preguntas o hacer una observación durante el curso no porque necesariamente molestemos, sino por timidez o cosas así. Así que esta discusión individual siempre me ha ayudado, porque el profesor de Francia, sé que esto no era posible aquí, porque también estábamos en línea, también había muchos de ellos, pero en Francia en cada curso había un período de tiempo en el que estábamos trabajando y el profesor venía a cada uno de nosotros y nos hablaba, hablábamos con él sobre cosas puntuales, sobre lo que necesitábamos.

Entrevistador: Me pareció interesante cómo señalaste el tema de la transparencia y eso, es lo que creo que ahí es donde encaja el tema de la retroalimentación, ¿verdad? Si te preguntan en un cuestionario, tienes el espacio allí donde puedes decir lo que tienes que decir, ¿verdad? Es importante, supongo, porque de esta manera como docente puedes tener una respuesta de los estudiantes.

Estudiante 13: Y esto también se practica en Francia, pero sé que también se practica en nuestro país y, en segundo lugar, eso me sorprendió, efectivamente el choque cultural en Francia fue que en el primer curso del primer semestre se dijo lo que íbamos a estudiar ese semestre, curso 1, curso 2, curso 3 y el examen. Así que sabíamos exactamente qué esperar. Sí, sabía en cada curso qué hacer, qué se esperaba de mí, también sabía el examen cuándo era, cómo, de qué se trataba...

Entrevistador: Creo que eso es lo que aprecié en España también. Con nosotros es esta cosa que no sabes cuando tienes un examen, no sabes qué, no sabes cuándo, cómo...

Estudiante 13: Sí, o incluso antes de cada curso, no sabes qué esperar, qué vamos a hacer.

Entrevistador: Por eso es bueno poner los objetivos al principio del curso. Muy interesante.

Estudiante 14: Uh, sí, me parece muy bien lo que mencionó estudiante 13. También diría que estar dispuesto a traer cosas nuevas, métodos de enseñanza interactivos y sí, para adaptarse realmente a lo que los estudiantes necesitan, me parece que no necesariamente si tienes un grupo de estudiantes de un nivel más bajo, enseñar en el nivel más bajo, sino en algún lugar del medio, porque incluso ellos pueden tratar de subir a un nivel superior...

Entrevistador: ¿Cómo fue tu caso, no, como dijiste?

Estudiante 14: Sí, sí, sí, sí, realmente, así que fue más difícil para mí, pero pensé que estaba aprendiendo más porque me estaba esforzando más. Estaba haciendo mi mejor esfuerzo y pude evolucionar más, pero eso, tratar de moldearse, traer métodos interactivos, no estar en un pedestal del profesor, bajar al lado de los estudiantes, ver qué necesitan, cómo puedes ayudarlos.

Entrevistador: En Rumanía, ¿crees que sigue siendo así?

Estudiante 14: Uh, lo que noté en la asignatura optativa es que los profesores eran mucho mejores que los profesores de los cursos normales (de las especializaciones principales).

Entrevistador: Ah, entonces ves un cambio, una diferencia.

Estudiante 14: Sí, me gusta más la asignatura optativa porque también aprendemos cosas más útiles. O estamos hablando de temas de actualidad y estamos debatiendo temas de actualidad y también hemos notado en general en los docentes más jóvenes, que son más abiertos y está bien.

Entrevistador: Ok.

Estudiante 12: No sé qué más agregar de lo que se haya dicho. Hacer la clase interactiva y tratar de hacer cosas diferentes, siempre traer algo nuevo y capacitar a los estudiantes, tener cuidado de captar su atención, dado que pierden su atención fácilmente, y tratar de estar ahí para el estudiante, para ayudarlo si tiene dificultades, y no estar a distancia. Si has cometido un error, ten el coraje de cometer errores. Esto me gustó en nuestro curso, que podía hacer cualquier pregunta, aunque fuera trivial o fuera una respuesta simple y todos entendieran, tal vez alguien no entendiera e incluso hiciera la pregunta, tuve el valor de hacer la pregunta sin sentir una presión de que podría ser juzgada o que el profesor diría, ¿cómo no entendiste esto? Ya hemos experimentado esto no sé cuántas veces en nuestros propios cursos. No me refiero al español, sino a las clases magistrales. No puedes hacer preguntas, porque es así, un pedestal para algunos docentes. Ahora bien, en nuestro país no existe este culto de hacer preguntas y cometer errores.

Entrevistador: Sí, creo que de ahí viene el problema. En Francia, ¿has visto la diferencia? Preguntan más, ¿verdad?

Estudiante 12: Mucho y no hay ningún problema.

Estudiante 13: Te preguntan y hay discusiones más sueltas entre estudiantes y profesores, incluso sin importar la edad y así, simplemente, es más una colaboración que una relación de superioridad, como una persona que viene y comparte su inteligencia contigo. Es más una relación de ayuda, por así decirlo, y quería agregar, si me lo permiten, que estoy de acuerdo con lo que dijo estudiante 14, que el nivel debería ser más alto, porque al final, quien venga, especialmente en el optativo, está allí voluntariamente y no fue obligado por nadie, como sucede en los cursos básicos comunes que te los imponen cuando ingresas a la universidad. Estás ahí porque quieres, e incluso si tienes un nivel más bajo, depende de ti superarte y hacer un esfuerzo para llegar al nivel en el que estás trabajando con el docente, así es como todos progresan. Aquellos que no tienen un nivel avanzado y trabajan, se vuelven aún más avanzados y aquellos que tienen un nivel más bajo también están progresando, por lo que todos están felices.

Entrevistador: Sí, súper bien señalaste, así que de alguna manera como conclusión, señalaste la colaboración entre estudiantes y profesores, la relación normal, no personal, sino una relación, tener una conexión. Sí, que no haya una diferencia. Habéis mencionado la innovación, los métodos, el trabajo interactivo.

Estudiante 13: Métodos activos y actuales.

Entrevistador: Sí, sí y como dijiste antes de transparencia, realmente saber cuáles son las expectativas porque eso también garantiza la seguridad. Así es como te da una certeza, saber dónde y qué tienes que hacer.

Estudiante 14: Sí, a nivel psíquico es muy importante.

Estudiante 13: Pero porque muchas veces en las clases se hace el temario y puede venir al examen. Y es posible que no sepas ciertas cosas, que esto se me exigía y si lo hubiera sabido, me hubiera preparado o probablemente hubiera tenido una actitud diferente.

Entrevistador: Así es, muy bien, chicas, muchas gracias.

Sesión 7 universidad

Entrevistador: Bueno, vamos a ver, decidme, por favor, para empezar y romper el hielo. ¿Qué pensáis ustedes sobre el español? Pero, antes que nada, ¿cómo lo percibís como lengua?

Estudiante entrevistado 15: Amm, me parece una lengua extremadamente bonita de escuchar. Es muy agradable, de hecho, tal vez nos engañe un poco que sería más fácil aprenderla, ya que puede sonar un poco similar al rumano, pero no es un idioma fácil. ¿Quién dice que es fácil? No es fácil, especialmente cuando quieres hablarlo correctamente en todos los aspectos. De la misma manera, me parece muy interesante aprenderlo, especialmente conociendo ya una lengua romance, para ver las diferencias entre ellos. Para mí es muy interesante comparar con el portugués también. Me parece muy interesante ver lo similares y diferentes que son, y encuentro que cada día se está volviendo más y más agradable. Me resulta más agradable escuchar las canciones en español, ahora son mucho más hermosas.

Entrevistador: Tienen más sentido ahora.

Estudiante entrevistado 15: Sí, cuando sabes y entiendes algo.

Entrevistador: Sí, así que aquí me estás diciendo que es una lengua agradable y al mismo tiempo, sin embargo, pesada, no es fácil, como muchos pensarían a una primera vista.

Estudiante entrevistado 15: Sí, sí, no lo es, es un poco difícil.

Estudiante entrevistado 16: Estoy totalmente de acuerdo con estudiante entrevistado 15, aunque tuvimos una experiencia ligeramente diferente, ella comenzó a aprender español en Cluj y yo en Bucarest. El comienzo fue, te digo, tan duro, aunque el deseo era grande, al menos por mi parte, al final fue voluntaria la idea de elegirlo, podía haber elegido cualquier otro idioma. Comparativo con el alemán, al menos las cosas están mucho más sentadas. Así es como yo lo describiría. O mi relación con el idioma español es como una relación, de alguna manera, oh, no necesariamente perturbadora, pero con serpentinas, con altibajos, sí, sí. E incluso lo que dice estudiante 15, en el camino, sí, creo que te enamoras cada vez más del español, pero tienes que entender que se necesita mucha paciencia y pasión, porque creo que el idioma español es pasión.

Entrevistador: Uh, ahora quiero preguntarte, porque veo que, de alguna manera, creo que ese es el término, estáis enamoradas del español, sí, por todo lo que conlleva esto, especialmente de esta parte de la cultura, entiendo, ¿sí? Y, sin embargo, ¿cuál es el motivo por el que elegisteis este idioma? ¿Fue más que eso, tal vez, no sé, una razón profesional o queréis hacer algo con el idioma en el futuro? ¿O es solo para “vuestra alma”?

Estudiante entrevistado 16: Sí, la verdad es que mi primer pensamiento fue que suena bien, que es bonito escucharlo. Fue muy importante porque antes de elegir el español, también tuve contacto con otros idiomas, el ruso u otros, pero simplemente no sentía una atracción en esa dirección. En aquel entonces, claramente no podía funcionar para mí. Uh, un argumento muy importante en el momento en que elegí el idioma fue que, sin embargo, también debería ser un idioma práctico, es decir, hablado, extendido por todo el mundo y el español es el 3^{er} idioma si no me equivoco, así que dije que debería servirme más allá del placer para decirlo así.

Entrevistador: La verdad es que hoy lo escuchamos en todas partes.

Estudiante entrevistado 16: La verdad es que sí, sí, pero soy consciente de que siendo el español uno de los idiomas que más se aprenden por así decirlo, hay muchos que son muy buenos, es decir, tienen un nivel de español bastante alto en comparación conmigo y no puedo decir que pienso usarlo con motivos laborales, pero estoy muy contenta de que ahora pueda entender ciertos mensajes de canciones o, en fin, muchas cosas, no sé cómo decirlo, es decir, estoy encantada de poder ver una evolución.

Entrevistador: ¿Y qué se puede hacer con esta lengua? Pienso estrictamente en Bucarest, que tal vez sepas más. ¿Hay oportunidades de trabajo con el español?

Estudiante entrevistado 16: Que yo sepa, bueno, últimamente he estado hablando con alguien de un centro de idiomas, donde obviamente hay español, porque siempre está ahí entre los principales idiomas que quieren ser aprendidos por otros, además

del alemán, el inglés y el francés, por así decirlo. Pero en términos de, no sé, empresas o traducciones, no sabría decírtelo, pero me encantaría estar más interesada en eso.

Entrevistador: Sí, entonces de alguna manera me dices que el español está haciendo sentir su presencia entre los otros idiomas, está empezando a estar cada vez más presente.

Estudiante entrevistado 16: Sí, sí.

Estudiante entrevistado 15: Ah, honestamente, la primera vez que lo elegí fue porque me gustó mucho como sonaba y de alguna manera quería estudiarlo en la escuela secundaria, pero no tuve la oportunidad y cuando lo vi allí en la lista, dije: ok, debe ser una de mis opciones. Me parece genial conocer un idioma que es muy hablado, porque está entre los idiomas más hablados, así que, desde el principio, quise viajar mucho. De alguna manera, no estoy totalmente segura de que vaya a trabajar en Rumanía, así que de alguna manera tendría una apertura mucho más amplia. Entiendo que hay muchas oportunidades con el español, mucho más que con el portugués. Ahora no estoy muy segura de lo que va a pasar en un año y medio o tres cuando termine mi maestría, pero estoy segura de que me va a ayudar más saber español que otro idioma.

Entrevistador: Aha, ok, y decías sobre el tema de viajar, yo incluso últimamente escucho español en todos los lugares a los que viajo.

Estudiante entrevistado 15: Y aquí hay muchos, todos los días cuando salgo por la ciudad, en el casco antiguo hay españoles, los españoles están en todas partes.

Entrevistador: Bien, bravo, interesante, las dos estáis de acuerdo en que es un idioma hablado, lo cual es bueno, os va a abrir más oportunidades. Y ahora que estáis tan entusiasmadas porque suena bien, porque os gusta, porque os apasiona, decidme ¿cómo es en la universidad? Una cosa es la lengua, otra su enseñanza.

Estudiante entrevistado 15: Al menos en el segundo semestre de español, ni en Cluj no puedo decir que todo estuvo muy bien. En cambio, con usted, incluso puedo confirmarlo mis colegas, realmente nos ofreció esa confianza al principio que realmente necesitábamos y puedo decir que todo lo que sé ahora después de un año y medio, es lo que usted me enseñó, el resto se agrega allí a esa base porque, de alguna manera, logró combinar métodos muy creativos que de alguna manera nos hicieron pensar no solo en español, pensar en general en diferentes cosas y nos dio esa confianza para hablar, para hablar lo más posible, lo cual, lamentablemente, en los siguientes semestres no hemos hecho, ni siquiera aquí donde tenemos un curso especial para eso. No hablamos tanto, no hablamos. Ok, estamos hablando, pero son temas extremadamente generales que no se aplican realmente en la vida cotidiana, quiero decir, son bastante abstractos las ideas, es difícil pensar en estas cosas en rumano, quiero decir que no son cosas de las que hablas todos los días y de alguna manera me parece... No me parecen incorrectos, deberíamos saberlos también, pero primero deberíamos, de alguna manera, centrarnos en las cosas cotidianas. En cambio, no lo sabemos, realmente no sabemos cómo hacer estas cosas, que es que realmente no podemos mantener una conversación lo más simple posible, porque realmente no la practicamos, por eso en el examen oral fue bastante difícil expresarnos porque no eran ideas que habías practicado en clase. Eran ideas bastante normales que teníamos que conocer, pero no las habíamos practicado. Hay un ritmo muy rápido, porque hay 3 años en los que tienes que aprender un idioma tanto como sea posible, pero de alguna manera superaste esa etapa de principiante, se pasó de principiante en el primer semestre a avanzado donde te pierdes, ya no sabes qué hacer. Y de alguna manera ya no estamos motivados para venir y hablar. Estamos muy desmoralizados.

Estudiante entrevistado 15: Que sí, me parece que es lo único que de alguna manera se omite, no necesariamente, tal vez ni siquiera se den cuenta, porque los profesores tienen materiales ya hechos desde hace mucho tiempo de todos modos, pero tienen que adaptarlos a los estudiantes, especialmente porque por razones diferentes han cambiado. Por eso fue muy agradable con usted, porque nos trajo cosas que eran extremadamente actuales y todo tipo de juegos que para nosotros ya eran interesantes por ellos mismos, así que esa es la idea, y creo que notaste que algunos de nosotros estábamos realmente “peleando” para responder. Lo que no sucedió después de eso en casi ningún curso. No puedo recordar un curso, ni en el último semestre, ni ahora en el segundo año que hubiera sido tan lleno de interacción.

Entrevistador: Por lo que entiendo, decidme si entiendo bien, veo que a vuestro nivel principiante es esta dificultad, que no se adapta a vuestras necesidades, de alguna manera, tal vez el sistema está bien pensado o no, pero más para los avanzados o es decir, se ajusta más a sus necesidades que a las vuestras.

Estudiante entrevistado 15: Se pasa directamente a esta idea de que, ok, hiciste un semestre como principiante, ya eres avanzado. En rumano, no aprendimos rumano en un año y ya está. Somos nativos, conozco perfectamente el rumano. No, lo he aprendido en muchos años, y de alguna manera esa es la frustración de todos porque sé que incluso el año pasado tuve muchas discusiones en los cursos, al menos en literatura, digamos que desde el principio es un poco más difícil para un principiante. No puedo avanzar, no importa lo duro que trabaje, es imposible. Es por eso que, de alguna manera, es muy, muy difícil para los principiantes.

Entrevistador: Debes saber que este aspecto también es notado por los profesores. Se dan cuenta de esto y de alguna manera lo explican que hace 15 años este programa fue diseñado para los avanzados, es decir, solo aceptaban avanzados. Y luego, por supuesto, debido a la escasez de estudiantes, se decidió aceptar a los principiantes, pero nada cambió, es decir, los cursos permanecieron en el mismo orden, los mismos materiales, los mismos, como dijiste... Noto que los materiales utilizados

también son bastante antiguos, los métodos son los mismos, porque dijisteis que no se adaptan a vuestra generación y a vuestros tiempos, ¿verdad? Aquí, como ven, hay una necesidad de cambio.

Estudiante entrevistado 15: Un poco más, cómo puedo decir, creo que tenemos que centrarnos un poco en la práctica. Es bastante corto el tiempo asignado a la práctica, es decir, los cursos, son necesarios, la teoría también es necesaria para que podamos aprender la lengua, pero es mucho lo que se hace, de alguna manera se espera que al final, cuando terminemos, sepamos hablar ese idioma, no escribirla y eso es lo que hacemos realmente. Simplemente escribimos el idioma, lo cual es mucho más fácil cuando lo escribes que cuando lo hablas.

Entrevistador: Por supuesto, ¿qué metas tenéis vosotros y qué objetivo tiene la universidad, ¿verdad? Un estudiante me dijo en un momento dado: dejemos la teoría para las clases magistrales o para hacerlo en casa y hagamos práctica en los cursos, hablemos entre nosotros, porque si no, ¿cuándo? ¿Dónde?

Estudiante entrevistado 16: Sí, quiero decir que la discusión es interesante. Tantos pensamientos me vienen para completar. Y mira, por ejemplo, en alemán, tenemos un grupo de principiantes y uno de avanzados, creo que así hubiera sido normal en español también. En nuestro grupo sentimos claramente la diferencia en cuanto al nivel de idioma, lo que significa que tenemos personas que ya saben, que sabían hablar español con fluidez cuando llegaron a la universidad en su primer año, y no hay problema, que, de nuevo, no se pensó en diferenciar, a los principiantes de los avanzados e intermedios. Pero sobre todo los principiantes lo sienten, porque somos así, venimos con un nivel mínimo o inexistente, al menos para mí fue el caso y no me arrepiento en absoluto, porque de nuevo, vi una evolución, de no entender nada en un idioma a entender casi todo. Por supuesto, de nuevo, hay algunas deficiencias a nivel de práctica, es decir, que nos faltan, nos faltan los ejercicios orales aparte del curso de práctica de la lengua donde hablamos 10 minutos en una semana, es decir, eso realmente no lleva a nuestro desarrollo desde este punto de vista y es por eso que es tan difícil a la hora del examen porque te lo digo honestamente, 3 días antes de hacer el examen oral tuvimos que hacerlo en pareja y me consulté con mi compañero de equipo, por así decirlo, y hablamos continuamente durante 3 días seguidos. Bueno, que sepas que han sido los 3 días más largos de mi vida y creo que he hablado más español esos días de lo que hemos hablado en un año y medio desde que estamos en la universidad, porque no, no hay tiempo para eso. Y como dijo mi colega, en literatura, donde decían que es lo más difícil, porque tienes que conocer el idioma, sacamos las calificaciones más altas. ¿Por qué? Porque la literatura se escribe, también se puede aprender en casa, pero la parte práctica es la que realmente nos sentimos dispuestos a hacer con alguien especializado y en clase, es decir, de manera presencial. Desde casa no podemos. O hay aplicaciones que también hablo con colegas, en las que, no sé, encuentras a un hombre de España o Latinoamérica y hablas con él. Pero no es lo mismo, si tenemos la oportunidad en la universidad, ¿por qué no hacerlo allí? Pero sí, creo que esa es la frustración.

Entrevistador: Sí, vale, me estás diciendo que no se está adaptando y una vez que no estáis hablando de lo que os interesa. Y ahora, sobre el contexto pandémico. ¿Estudiante 15, tú estabas aquí? De alguna manera, quiero que me hagas saber cómo fue en línea. Si vosotras visteis cambios para mejor, para peor, ¿fue mejor? ¿Fue peor? Y me interesa el impacto de la tecnología en este contexto postpandémico. Quiero decir, algunas personas pueden haber seguido usando plataformas y todo tipo de ideas basadas en la tecnología, o tal vez algunas, por el contrario, han vuelto a lo que era antes.

Estudiante entrevistado 15: Creo que la mayoría de ellos han vuelto a lo de antes, y creo que al menos, bueno, creo que aquí también, pero en Cluj sé que cuando cambiaron en el 2º semestre, creció mucho en el nivel de ansiedad de todos porque terminamos estando cara a cara con los profesores y no conocíamos el idioma tan bien. De alguna manera te sientes un poco protegido cuando hay una pantalla entre tú y los demás, pero ahora este miedo a cometer errores ha intervenido mucho, porque físicamente no podías apagar el micrófono. En línea podrías encontrar otra excusa, pero físicamente no. Una vez más, también depende de cómo sean los profesores, cómo te hagan sentir, de alguna manera, porque hay algunos que realmente comparten ese deseo de: ok, quiero que aprendas este idioma, me gusta este idioma así que quiero darte de mi pasión, y me parece que es lo más bonito. No es nada diferente, creo que en su caso es realmente agradable ir de manera presencial que en línea. Porque ellos también quieren que te sientas cerca de ellos. En cambio, hay algunos docentes que quieren mantener esa distancia y de alguna manera eso nos pone cada vez más ansiosos por cómo fue en línea, dónde vale, qué hubo un poco de miedo, porque todos estaban en el curso, pero no te sentías tan visto, incluso ante el peligro, y creo que tiene cosas positivas y negativas. No encontré la situación muy diferente, aprendí bastante bien en línea también. Es solo que ni siquiera puedo decirlo claramente, porque solo hice español en línea, el portugués lo hice de manera presencial, así que de alguna manera no puedo decir tantas cosas. Así es como pude mantenerme al día con el español en línea, no fue muy diferente. Pensaría que es mucho más difícil no ir físicamente, porque bueno, realmente no podemos encontrar excusas, así que inevitablemente tenemos que aprender y hacer nuestro mejor esfuerzo para hacer más y más. Lo cual está bien, me resulta difícil y estresante, pero creo que nos va a ayudar más de lo que nos ayudó cuando estábamos en línea.

Entrevistador: Pero estabas diciendo que los docentes que finalmente son abiertos y tal vez enseñan de cierta manera, de alguna manera, no ves esa diferencia en ellos en línea o de manera presencial, porque siguen enseñando de la misma manera, están igual de cerca, ¿verdad? Por el contrario, otros que no son iguales, tal vez en línea trabajaron un poco más, pero luego volvieron a lo que estaban haciendo antes.

Estudiante entrevistado 15: Sí, sí, algo así. Porque importa mucho, los profesores importan más, honestamente, porque ahí es donde todo comienza, a partir de ellos, es decir, no sabemos nada, venimos, aprendemos, queremos aprender y cuando los vemos que son tan apasionados, como si nos transmitieran esta energía de: quiero aprender esto. Pero cuando los ves venir simplemente leyendo algo, que puedes hacer en casa, ya no lo encuentras tan interesante, de alguna manera eres: ok, lee él, yo también lo hago en casa. Bueno, ¿pero eso ayuda?

Entrevistador: Ok, estudiante 16.

Estudiante entrevistado 16: Ah, sí, así es. Hay algunos docentes que sientes que son apasionados por el trabajo que han elegido, obviamente, pero tal vez no tienen ese don necesariamente para transmitir la información como les gustaría o como sería mejor para un docente, por así decirlo, porque también tuvimos profesores que, como dice mi colega, online eran el pan de Dios. Te lo diré honestamente, terminé amando esa asignatura, y que en la vida real eran los mismos, de nuevo, no había diferencia, pero hubo otros... Hay un profesor de lengua española que siempre está presente en cada semestre desde que comencé esta facultad y es un buen hombre, pero tiene tal actitud, pasivamente agresiva, que de alguna manera establece un estado de ansiedad en el aula. Pero sobre todo eso se enfatiza en las clases presenciales, pero creo que también puede motivarnos, quizás, incluso nos motiva más a ser más diligentes, a no dejarnos llevar por el lema: Déjame dejarte, que prevaleció durante la pandemia de todos modos. Porque te diré honestamente, en mi caso vi la diferencia en las calificaciones, bueno, claro, el primer semestre fue más fácil que cualquier otro que siguió después y de todos modos fue en rumano, que después de eso, todo tuvo lugar en español, pero honestamente digo que después del primer año de universidad, estaba tomando clases particulares en español durante el verano porque no me sentía preparada, por así decirlo, quiero decir que estaba insegura de mí misma, realmente no entendía lo que me pasaba en el primer año y estaba molesta y dije que no podría permitirme el lujo de entrar en el segundo año con tantas inseguridades y quería que me gustara esta lengua.

Entrevistador: Así que aquí todavía nos apegamos a la idea de que es mejor de manera presencial, ¿verdad? A pesar de que eso implica automáticamente repasar ciertos principios, etc. ¿Y cómo fue con la tecnología?

Estudiante entrevistado 16: Bueno, eh, sí, bueno, durante el primer semestre y el primer año de todos modos se usaba porque estábamos en línea casi al cien por cien, y ahora seguimos usando estas plataformas como Classroom o Teams, que son muy útiles para compartir materiales o para ponerse en contacto más rápido que con el docente.

Entrevistador: Y otros recursos, no sé, y aquí estoy pensando en todo tipo de aplicaciones, estudiante 15 sabe cuánto jugábamos y usábamos diferentes aplicaciones.

Estudiante entrevistado 16: No mucho. Lo que hemos estado haciendo desde la pandemia ha sido cara a cara, en papel, con lápiz y papel, realmente no hemos utilizado esos métodos interactivos. Te diré honestamente que una persona es estimulada inmediatamente como cualquier otra persona, si la involucras en ciertos juegos o cambias el método de trabajo o algo así. Con nosotros no, los métodos no eran necesariamente anticuados, sino clásicos, diría yo.

Entrevistador: He visto que esta pandemia ha ayudado a mucha gente a abrirse más, a aprender cosas nuevas, se han adaptado a los tiempos. En vuestro caso, entiendo que no fue así.

Estudiante entrevistado 16: Así es como diría, quiero decir, los profesores todavía están usando estos materiales tecnológicos para presentar sus cursos, pero para involucrarnos a nosotros, no, así que diría que no necesariamente están haciendo esto.

Entrevistador: No, la pandemia no ha influido en eso. Y ahora, chicas os voy a hacer la última pregunta sobre ese docente ideal, lo llamaría el docente de este siglo, ¿verdad? ¿Cómo debe ser para que sea adecuado para vuestra generación que, como dijisteis, tiene otras necesidades, otras expectativas, tal vez otras dificultades?

Estudiante entrevistado 15: Estoy segura de que importan los métodos también, como dije, sería mucho más interesante que sean lo más interactivos posible, pero de alguna manera, que transmita esta energía que necesitamos. Para nosotros, lo más difícil es abrirse, tener el valor de hablar, porque vale, cualquiera tiene un poco de miedo a cometer errores, solo que en nuestro caso es doble porque también es un idioma nuevo, no sabemos si la respuesta es correcta. De alguna manera te sientes mucho más asustado. El profesor que necesitamos es aquel que nos haga no pensar que es posible equivocarse, sino querer responder. No importa que nos equivoquemos, lo que más necesitamos es esta confianza, este impulso de: quiero hablar con este profesor, quiero darte mi opinión para que me des feedback. Necesito su feedback porque me gusta mucho. Y ser lo más abierto posible, es decir, no estrictamente de acuerdo con un programa determinado. Bien, tenemos este manual, tenemos que llegar al final o se perderá todo. No, que sea lo más versátil posible, que haya un equilibrio entre nosotros y el respectivo docente, es decir, que también demos de nosotros mismos, pero que él también dé. De alguna manera es muy difícil, es mucho más agotador para nosotros. También he hablado con muchos de mis compañeros, no necesariamente de español, pero generalmente de idiomas extranjeros que dicen que están empezando a perder la pasión por esos idiomas porque estaban muy cansados y solo lo hacían por obligación, que de alguna manera yo también lo sentí un poco y creo que todos. En algún momento te quieres dar por vencido, parece que no importa que te haya gustado el idioma, porque cansa mucho, pero hay algunos profesores que te dan ganas de ir a ese curso y decir: Ok, yo también quiero hablar así, yo también quiero llegar así y creo que lo más importante es quedarse con la pasión, no perder la pasión, porque de lo contrario no tiene ningún sentido. Creo que el docente de este siglo sería el que nos ayude a mantener esta pasión y de alguna manera sepa transmitirla a través de sus materiales, ya sean los materiales más aburridos, porque bueno, tal vez los materiales sean de esa naturaleza, pero cómo lo hace, cómo enseña y cómo habla sobre ellos, es lo más importante. Es este profesor el que te da ganas de hablar, porque después de todo, eso es lo que tenemos que hacer, decir lo que pensamos y tratar de usar esa lengua, ya sea gramática o sintaxis, tenemos que hablar con la mayor libertad posible.

Entrevistador: Qué bonito lo que dijiste.

Estudiante entrevistado 16: Yo también me emocioné. Sí, me encontré cien por ciento en estas palabras. El otro día estaba hablando con una colega del holandés, que decía que tenía unos profesores muy jóvenes, y creo que le tenía un poco de envidia, precisamente por ese hecho, esa energía joven por parte de los profesores y esa actitud, como debo decirlo para no ofender a nadie, porque el docente puede estar involucrado, pero si no lo demuestra y no transmite el mensaje, no le llega al que tiene enfrente, o sea, los alumnos, y muchas veces el profesor, especialmente quien es mayor, tiende a estar tal vez más aburrido, más cansado. Yo creo que pasa, es la vida que de alguna manera te forma automáticamente, pero creo que el trabajo de un docente es simplemente algo que no está hecho para todos, porque el docente realmente tiene el papel de formar personas después de todo y si no, no transmites pasión y compromiso, porque creo que en la vida todo es compromiso, nadie nace talentoso cien por ciento, bueno en algo, no, se trata de trabajo y ganas de hacerlo mejor hoy y mañana y pasado mañana y pasado mañana. Y si hay esa pasión y ganas e implicación, creo que se puede lograr cualquier cosa, solo que esto es lo que creo que debe transmitir el docente, que sí, llegué desde abajo, estoy frente a ustedes, pero comencé exactamente donde tú también estás y podemos recorrer este camino juntos. Bueno, estemos de alguna manera en pie de igualdad, incluso si no en el verdadero sentido de la palabra, seguro que no lo estamos. Quiero decir, hay una diferencia en la experiencia que nos separa, pero, no sé, seamos un equipo. Creo que ese es en realidad el docente ideal, el que hace equipo con el alumno que tiene enfrente y no es simplemente un docente que se impone y se sienta frente a él y le transmite una actitud imponente. Hay tipologías y tipologías, pero claramente debe haber un equilibrio tanto en el lado informativo como en el lado emocional. Pero yo creo que donde hay implicación de ambas partes y donde hay comunicación en general, todo se puede solucionar.

Entrevistador: Veo que ambas habéis insistido en esa necesidad de conexión entre profesores y alumnos, de estar de alguna manera del mismo lado, de trabajar con vosotros por un mismo objetivo. Y alguien me dijo en algún momento, creo que se aplica en vuestro caso también: verlos como adultos, de igual a igual, como dijiste. Así es como, realente, funcionan estas partes, pero veo que gana más la parte emocional, si te sientes bien y creas esa conexión, parece que puedes aprenderlo de manera diferente. Súper, gracias.

Sesión 1 secundaria superior

Entrevistador: Comencemos. Uh, ¿qué pensáis vosotros sobre el español? Pero en general, ¿cómo es el idioma, ¿cómo suena u os parece pesado? ¿os resulta fácil aprenderlo? ¿Qué pensáis? Vamos a comenzar cada uno, que no tenga que llamarlos por vuestro nombre. Empieza estudiante 8, por favor, para romper un poco el hielo.

Estudiante 8: Bueno, sí, me gusta mucho porque he tenido experiencias con el español en el pasado y es bastante fácil para mí, pero me gusta porque es muy común y además del inglés, es el segundo idioma más hablado y luego puede abrirte muchas puertas en el futuro.

Entrevistador: Ok, gracias. Alguien más, ¿qué pensáis?

Estudiante 9: ¿Puedo?

Entrevistador: Sí, sí.

Estudiante 9: A mí el español me gusta mucho porque toda mi vida he vivido en España, vine el año pasado. Entonces para mí el español es bastante bonito, me gusta como suena y tal, entonces yo aquí en casa hablamos español también, pues es bastante fácil el español para mí.

Entrevistador: Claro, claro, y ¿es fácil? ¿Pareces una lengua fácil?

Estudiante 9: No sé. No es una lengua fácil.

Entrevistador: ¿Las otras chicas? Vamos.

Estudiante 10: Creo que es mucho más fácil de aprender que otros idiomas, francés o alemán, se parece más al rumano, así que es más fácil de aprender, sí.

Estudiante 11: Yo también puedo... A mí también me gusta mucho el español porque he vivido en España y en casa, igual que estudiante 9, hablamos todos en español. Es una lengua... me gusta que tenga varios acentos, depende de donde te sitúes en España y me gusta eso que son acentos variados.

Entrevistador: Muy bien, estudiante 11. Qué bonito hablas. Estudiante 12, ¿nos dices algo tú también?

Estudiante 12: Bueno, me gusta el español porque me parece que es un idioma muy bonito y no es difícil de aprender, pero tampoco es muy fácil...

Entrevistador: Sí, así que es de dificultad media, por así decirlo, ¿verdad? en comparación con otros? Bien, y ahora que estáis en secundaria superior, quiero, de hecho, tengo mucha curiosidad por saber por qué elegisteis el español. Estáis en una sección bilingüe, ¿por qué elegisteis el español? Tal vez aterrizasteis por error, porque no lo sé... Tengo mucha curiosidad. A ver...

Estudiante 8: Decidí venir a esta escuela secundaria para hacer el bachillerato español, no sé si me voy a mudar a España o no, pero pensé que era una oportunidad que podía tener y ¿por qué no?

Entrevistador: Estabas interesada en ir con una beca a una universidad en España, ¿verdad?

Estudiante 8: Sí, pero ahora no estoy tan segura, pero...

Entrevistador: Sí, pero tienes algunos caminos abiertos de todos modos.

Estudiante 8: Sí, sí, tengo esa ventaja, ¿por qué no hacerlo?

Entrevistador: Exactamente. Sí, estudiante 9.

Estudiante 9: Bueno, igual que estudiante 8, pero yo he vuelto a Rumanía así, de repente.

Entrevistador: Hmm, ¿así que volviste a Rumanía, para entender, y de alguna manera fue una buena oportunidad para continuar con el español?

Estudiante 9: Sí, algo así.

Estudiante 11: Sí, yo también.

Entrevistador: ¿Y quieres continuar?

Estudiante 11: Sí, quiero. Tengo muchas ganas de ir a España después de terminar la escuela secundaria.

Entrevistador: Entonces quieres volver. Parece que te gusta España, ¿verdad? ¿Y las más principiantes? Tengo mucha curiosidad, estudiante 10, estudiante 12...

Estudiante 10: Elegí porque a partir del 3^{er} grado empecé a estudiarlo y para no cambiar el idioma, para que no sea más difícil para mí, dije que iba a elegir también el español.

Entrevistador: Entonces, de nuevo, fue un camino más fácil.

Estudiante 10: Para mí era Pora o Eminescu (*el nombre de dos escuelas secundarias de Cluj-Napoca*).

Entrevistador: ¿Y te gustaría hacer algo con este idioma en el futuro, o es solo una alternativa, que conozcas un idioma?

Estudiante 10: Una alternativa. Pero también me va a ayudar, pienso, en el futuro.

Entrevistador: Sí, seguro que sí. ¿Estudiante 12?

Estudiante 12: Oh, yo en el 9^o grado entré en una escuela secundaria y no me gustó allí y quería mudarme. Tenía la opción de Pora y Waldorf (*dos escuelas secundarias de Cluj-Napoca*). Aa, Pora me pareció más, es decir, no tuve que hacer tantos exámenes y decidí quedarme aquí. Je, je.

Entrevistador: ¿Era el camino más fácil otra vez, no necesariamente que quisieras español con toda tu alma desde el principio?

Estudiante 12: Sí.

Entrevistador: Bien, y ahora que estamos hablando de la lengua, que estamos pensando en español o que estamos pensando en otros idiomas. ¿Qué es importante para vosotros? ¿Qué queréis hacer con el idioma después? Es decir, ¿queréis poder hablar o queréis hablar correctamente, eso significa que os interesa la gramática o no sé, queréis tener una muy buena pronunciación? Hay personas que están interesadas en esto. ¿Qué parte, qué habilidades son más importantes para vosotros?

Estudiante 8: Para mí también saber hablar correctamente, pero saber hablar como se habla en ese país, porque en vano sabes hablar gramaticalmente correcto y si vas allí y no usas esas cosas, se usan otras expresiones que no has aprendido y cuando llegas allí no sabes de qué está hablando el mundo.

Entrevistador: Así que es más importante poder comunicarte, tener un discurso o un diálogo, no necesariamente correcto, pero también hacerse entender, ¿de acuerdo? ¿Tenéis alguna otra opinión? No sé, ¿hay alguien aquí que defienda mucho la gramática, es decir, le gusta y le parece muy importante estudiarla en la escuela? Estudiante 9 veo que utiliza el lenguaje no verbal y dice que no.

Estudiante 11: Estoy de acuerdo con estudiante 8.

Entrevistador: ¿Y los principiantes?, tengo mucha curiosidad. ¿Qué decís? ¿Es la gramática importante para vosotras en este momento?

Estudiante 10: Uh, bueno, en primer lugar, deberíamos entender y ser capaces de hablar, después de eso, también, si queremos continuar estudiando el español en una universidad o algo así, la gramática la aprendemos allí.

Entrevistador: Ah, sí, sí, sí, estudiante 12, ¿piensas igual?

Estudiante 12: Oh, bueno, sí, es importante al principio, para que sepas, como dijo Eestudiante 10, hacer oraciones y hablar.

Entrevistador: Entonces, como conclusión general, primero hacemos un poco de gramática para sentar las bases y luego decís que deberíamos insistir más en el diálogo, en la comunicación y luego, si quieres estudiar idiomas a un nivel mucho más formal, hacerlo en la universidad, quién quiere, ¿correcto? Eso es todo. Bien, entonces la conclusión es la comunicación.

(movieron la cabeza que sí)

Ahora que estamos pensando en vuestra experiencia, sí, vosotros queréis comunicación... ¿Cuál es realmente la situación en ese momento? ¿Qué esperáis vosotros? ¿Cómo os parecería que fuera más apropiado y no lo es o, por el contrario, tal vez esté más allá de las expectativas? Estoy muy curiosa ¿hasta qué punto os satisface? Así que vamos a ver a estudiante 8, dime, por favor, empieza porque estuviste con estudiante 10 desde el principio. Habéis tenido muchos profesores, no necesitamos darles nombres, pero tengo curiosidad. ¿Cómo construiste tu experiencia más allá del hecho de que ya venías con un bagaje del conocimiento? ¿Cómo has mejorado tu nivel de lengua o...? ¿Entiendes que quiero decir?

Estudiante 8: Sí, bueno, sí, esto a mí me ayudó porque había más énfasis en la gramática, dado que no estaba muy interesada en esta parte. Pero, sin embargo, no creo que esto ayude a nadie salvo si quieres participar en la olimpiada o cosas así, no creo que les sirva a los compañeros que, por ejemplo, vinieron aquí que no tuvieron otra opción o no quieren seguir con el español.

Entrevistador: Así que no crees que sea un aspecto que...

Estudiante 8: No creo que sea motivador para ellos. Creo que les gustaría más poder entender algo que tal vez esa cosa les ayude en el futuro, que es saber hablar, pero de gramática nadie les va a preguntar.

Entrevistador: ¿Y de esto concluyo que hacéis gramática?

Estudiante 8: Sí, solo gramática. *(insiste en Solo)*

Entrevistador: Así que solo gramática. Bueno y gramática de qué manera, quiero que alguien más me responda. ¿De qué manera se enseña, es decir, hacer ejercicios solo a partir de esos clásicos: conjugar el verbo, poner el verbo en el tiempo verbal adecuado o, no sé, se hace de forma contextualizada, no sé, escribir un texto y ahí integrar un tiempo, ¿algo así? Vamos a ver.

Estudiante 11: Bueno, hay ejercicios para conjugar verbos, para ponerlo en el tiempo adecuado y demás, así que no, no hacemos textos o quién sabe qué, a veces nos pone hacer oraciones con ciertas palabras, pero no...

Entrevistador: Así que todavía en lo clásico, en lo tradicional, yo diría, ¿verdad?

Estudiante 11: Sí.

Entrevistador: ¿Los demás? Estudiante 12, estudiante 10.

Estudiante 12: Uh, bueno, no sé, nosotros hacemos lo mismo, quiero decir que más gramática y conjugamos el verbo y lo ponemos en el texto.

Entrevistador: Y siendo principiante, ¿esto te motiva a seguir estudiando o al contrario?

Estudiante 8: Creo que incluso el hecho de que solo se use un método hace que muchos de los compañeros se aburran en clase o no tengan la motivación para aprender más porque vas a clases y sabes que solo vas a hacer eso y no, nadie hace algo nuevo. Es todo así, muy ...

Entrevistador: Y entonces, ¿cómo sería mejor? ¿Estudiante 9?

Estudiante 9: A ver, sinceramente las clases están bastante mal por la profesora, no voy a decir nombre, pero usted sabe quién es, pero tampoco sabe hablar muy bien. Gramaticalmente lo hace muy bien, pero a la hora de la expresión oral, o sea, con todo el respeto, pero lo hace muy mal. A mí me da igual porque yo ya sé hablar, pero a mis compañeros que están aprendiendo, si ellos oyen hablar a alguien quien no sabe hablar bien, entonces ellos también van a hablar mal. Entonces eso es un poco...

Entrevistador: Y ahora que estás subrayando estas cosas., ¿qué piensas, el hecho de recurrir más a la gramática es un método de defensa, por así decirlo? Quiero decir que estás enseñando gramática porque sabes mejor que hacer actividades de habla

oral, donde tal vez el docente es consciente de eso o tal vez no del hecho que no lo está haciendo tan bien, y de alguna manera debería salirse de su zona de confort. ¿Crees que sí?

Estudiante 9: Estoy de acuerdo, creo que sí. El español en el instituto debería darlo alguien quien sí sabe español como un profesor nativo que viene de España. Él debería darnos el español, él sí que sabe.

Entrevistador: ¿Entonces un profesor nativo es mejor, por ejemplo, para los avanzados?

Estudiante 9: Sí. Y un profesor que no sea tan cerrado, que sea un poco más abierto con los alumnos, no sé si me entiendes. Que sea más abierto.

Entrevistador: Sí, sí. ¿Estudiante 8?

Estudiante 8: Creo que hubiera sido aún más útil si no tuviéramos tantos docentes, es decir, de alguna manera tenemos a (*menciona el nombre de un nativo*) para la expresión oral, a (*menciona el nombre de otro docente*) para la expresión escrita, en el caso de los avanzados, después en el caso de los principiantes a (*menciona el nombre de otro docente*), entonces, de alguna manera todos tienen un estilo diferente y hay alumnos que están perdidos ...

Entrevistador: Sí, sí, sí, así que te gustaría algún tipo de continuidad, un profesor que te enseñe algunos años o al menos, si no un año, dos, porque realmente el estilo difiere.

Estudiante 8: Incluso el profesor que he tenido desde el 9º grado, cada año tuve un profesor diferente.

Entrevistador: De acuerdo, pero esto de alguna manera no es su culpa, si supierais vosotros lo que hay detrás...

Estudiante 8: No, no es culpa de ellos...

Entrevistador: Ok, entiendo la situación para los avanzados, ahora quiero a los principiantes. ¿Cómo os gustaría que se desarrollara la clase para que, no sé, avanzarais un poco más rápido u os gustara más, para estar más motivados? ¿Qué actividades os parecerían más importantes?

Estudiante 10: Debería insistirse más en la comunicación, claro, leer más textos y también desarrollar nuestro pensamiento, no solo... aprenderlos, ponerlos en el texto y cambiar un poco su forma. Eso es lo que hacemos, recibimos la lección y la próxima vez aprendemos y hacemos ejercicios y eso es lo que hacemos también en el examen. Recibimos una calificación alta y ya terminamos con ellos, continuamos con otro tema. Eso es lo que estoy diciendo, que deberían usarse textos y...

Entrevistador: Así que, de nuevo, quieres una especie de mezcla, más métodos, más tipos de ejercicios, más habilidades trabajadas. Ok, ok.

Estudiante 10: Sí.

Entrevistador: Y ahora, si pensamos un poco en esta pandemia interminable, ¿cómo os sentisteis cuando os enterasteis de que ibais a tener que hacer clases en línea? ¿Cómo fue? ¿Qué dificultades tuvisteis? ¿Cómo fue toda esta experiencia o tal vez cómo es aún? Aquí tengo mucha curiosidad. Si hubo cambios en la forma en que iban las clases en la escuela o mejoras o por el contrario era mucho peor. Veamos, estudiante 8.

Estudiante 8: Fue fácil para nosotros, en el sentido de que no teníamos tanto que aprender, porque, por ejemplo, digámoslo: ella empezaba la clase y media hora la profesora hablaba sola y estaba tratando de corregir el deber que era, por ejemplo, un ejercicio. Luego nos daba algunos ejercicios y nos daba tiempo para hacerlos y luego los corregíamos. Ella estaba hablando sola y, oh, de alguna manera ¿cómo puedo decírtelo? Fue fácil, porque tenías tiempo, la profesora daba suficiente tiempo para hacer esas cosas. Los demás realmente no respondían, realmente no respondían y luego la profesora estaba hablando con un estudiante o dos y el resto de los estudiantes estaban así durmiendo, o no sé, es eso lo que creo que fue en general, pero especialmente en la clase de español, la profesora estaba hablando sola.

Entrevistador: Bien, estudiante 11, ¿cómo percibiste esta situación?

Estudiante 11: Bueno, igual porque los que sabíamos español hablábamos en clase y los que no, simplemente no hablaban en absoluto.

Entrevistador: ¿Y vosotros hablabais por pena o porque os gustaban las actividades?

Estudiante 11: Bueno, creo que mucho de eso fue, para no dejar que la profe hable sola.

Entrevistador: Ok, estudiante 10. ¿Has avanzado o por el contrario?

Estudiante 10: En realidad, no, realmente hicimos muy poco, durante las clases estábamos haciendo uno o dos ejercicios y después de eso recibíamos muchos deberes para ver si habíamos entendido, pero no hacíamos el deber de la manera en que

nos enseñaba porque lo hacíamos por internet y aprendíamos teoría y si no entendíamos algo, hacíamos otros deber y nos lo corregía. No he avanzado nada.

Entrevistador: Así que, para entender, las clases en línea se centraron más en los deberes y en su corrección. ¿Es así?

Estudiante 10: Sí, sí, para nosotros sí.

Estudiante 8: Y en nuestro caso, igual.

Entrevistador: No hicieron, cómo decirlo, no sé, sabéis que en línea puedes encontrar muchas cosas, todo tipo de páginas web, todo tipo de aplicaciones para jugar de manera interactiva, hay muchas cosas. ¿No hicisteis nada así?

Estudiante 11: Nosotros hacíamos las lecciones del libro de texto o la profesora nos enviaba una foto de los ejercicios.

Entrevistador: ¿Entonces no usasteis nada?

Estudiante 8: Lo usamos con el profesor de español, el lector español, pero la señora profesora solo nos enviaba fotos del libro de texto y las teníamos en Classroom y al inicio de la clase, como te dije, nos daba los deberes y después de eso, en los últimos minutos los resolvíamos en clase.

Entrevistador: Ok, y estudiante 9 ¿solo se estaba trabajando con el manual? ¿Eso era todo? Entonces, ¿nada fuera del manual?

Estudiante 9: Sí.

Estudiante 8: Y con hojas de trabajo para obtener una nota.

Estudiante 9: Exactamente.

Estudiante 8: Es decir, exámenes en otras palabras.

Estudiante 9: Pero pruebas bastante fáciles.

Entrevistador: Así que en la clase en línea hay más énfasis en las hojas de trabajo, pensáis que es para daros notas más fácilmente o es una forma más fácil de hacerlo, no sé. ...

Estudiante 11: Es una forma más fácil porque, de alguna manera, para el examen nos enviaba la hoja de trabajo y la resolvíamos y después las respuestas las subíamos por Classroom, así eran nuestros exámenes.

Entrevistador: Así que habéis trabajado con Classroom y Google Meet. ¿verdad?

Estudiante 8: Sí.

Entrevistador: Bien y ahora la última parte, para no detenerlos más. Tenéis algunos aspectos aquí, algunos rasgos, características del docente ¿verdad? Diferentes, tanto en el lado afectivo como en el lado de la metodología. Los miráis un poco y luego me interesaría determinar qué es lo más importante del docente ideal, como lo imagináis, lo comparáis un poco en vuestra mente con el docente actual y luego lo pondréis en una escala de 1-5 donde 1 es nada y 5 está muy cerca del ideal. Para ver en qué situación os encontraréis. ¿Cómo es el docente actual comparado con lo que significa ideal para vosotros? Sí, y tenemos características como el docente hace que el curso sea más interesante, insiste en la pronunciación, sí, explica muy claramente, habla español muy bien, una propuesta que estudiante 9 dijo, muestra interés en todos no solo en algunos, hace que todos participen, no, como dijisteis antes que solo unos pocos participaban, utiliza recursos interesantes, diversos y adaptados a vuestras necesidades e intereses. Es paciente, tiene una actitud positiva, no es cerrado, también insiste en enseñar la lengua desde un punto de vista oral, es decir se basa en la comunicación, usa el método tradicional, para algunos de vosotros es importante que el docente sea así... Es responsable, organizado y siempre utiliza el manual. Estas son algunas de las características. Seguramente todos pensamos en ese docente ideal, que se nos quedó grabado en la mente, que nos gustó mucho... Echemos un vistazo a cómo es en el caso del español, ¿qué pasa con esta realidad? Estudiante 8, por favor comienza.

Estudiante 8: Ah, creo que el docente ideal, en primer lugar, debe hablar muy bien, hablar bien español, cuidar de todos los compañeros de la misma manera, tener... ser abierto y paciente con nosotros cuando enseña, y sabe enseñar y hacer que el curso sea interesante.

Entrevistador: Y en una escala de 1-5, ¿el profesor actual es ...?

Estudiante 8: 2

Entrevistador: Bueno, el siguiente. ¿Estudiante 9?

Estudiante 9: Pues para mí el profesor ideal tendría que saber hacer el curso interesante, hablar bien español y que muestre interés por todos los alumnos. Con eso estaría más que suficiente.

Entrevistador: ¿Bueno y la calificación para el docente actual de 1-5?

Estudiante 9: Aa, 1.

Estudiante 12: Uh, bueno, en primer lugar, hacer que el curso sea interesante, hablar bien, explicar muy bien la teoría y así, y ocuparse de todos.

Entrevistador: ¿Y una calificación del 1 al 5?

Estudiante 12: Entre 2 y 3.

Entrevistador: ¿Estudiante 10?

Estudiante 10: Los rasgos que dijo estudiante 12. Y creo que le daría un 2.

Entrevistador: Así que lo mismo. ¿Estudiante 11?

Estudiante 11: Que sepa hablar con los alumnos, que tenga paciencia, que las clases sean más interesantes, que haya más actividades, que no sea solo gramática y que sea un poquito más abierto.

Entrevistador: ¿Y una nota?

Estudiante 11: Pues 2.

Entrevistador: Gracias, muchas gracias por su participación.

Sesión 2 secundaria superior

Entrevistador: Ok. A ver, entonces empezamos con ¿qué opináis sobre el español? Pensemos en el español como idioma, entre otros, como lo percibís vosotros, es fácil, no es fácil, es hermoso, no es hermoso, veamos. Quiero escuchar de vosotros.

Estudiante 13: Es un idioma bonito si es enseñado por alguien que lo hace con placer, por así decirlo, y de alguna manera te motiva, y es bastante melodioso, por así decirlo, quiero decir, suena bien, no como el alemán, por ejemplo.

Entrevistador: Así comparado con otros...

Estudiante 13: Es más musical de alguna manera.

Entrevistador: Ok, ¿chicas...?

Estudiante 14: Tengo la misma opinión que estudiante 13.

Entrevistador: Así que una lengua musical, una lengua hermosa, fácil de aprender en comparación con otras, ¿verdad? En comparación con el inglés, estudiante 15, ¿cómo crees que es?

Estudiante 15: Me va mejor en inglés, pero...

Entrevistador: Puedes manejarlo, pero me refiero estrictamente a como lo percibes.

Estudiante 15: Más o menos lo mismo, quiero decir, es fácil de aprenderlo si es enseñado por alguien que ...

Entrevistador: Veo que insistís en esto, ya llegaremos a ese tema. Hasta ahora, ¿por qué estáis estudiando el español ahora? ¿Por qué elegisteis estudiarlo a nivel de secundaria superior? ¿En qué circunstancias se dio?

Estudiante 13: Así fue como sucedió, eso es lo que enseñan en Pora (*nombre de la escuela*), no tuve otra opción.

Entrevistador: ¿Hay alguien que particularmente quería estudiar español como una segunda lengua extranjera?

Estudiante 17 y Estudiante 16: Sí.

Entrevistador: Ok, vosotras tenéis algunos años de español por detrás, ¿verdad?

Estudiante 17: Sí, sí.

Estudiante 16: Yo también estuve en el Palacio de los Niños, pero la profesora de allí ya no enseña más.

Entrevistador: Sí, entiendo que hay otra persona ahora. ¿Cuántos años de español tenéis vosotras dos chicas desde que empezasteis a estudiarlo?

Estudiante 17: Yo 8.

Estudiante 16: 12.

Entrevistador: Y después de 12 y 8 años tenéis un nivel principiante-intermedio, eso es más o menos lo que dijisteis, ¿verdad?

Estudiante 17: Algo así.

Entrevistador: Bien, eso es una realidad, ¿de acuerdo? Bueno y los demás, estudiante 15, estudiante 14, ¿por qué?

Estudiante 14: Yo esperaba estudiar francés, pero así fueron las circunstancias.

Estudiante 15: En mí caso igual, pero pensé que tal vez me ayudaría en el futuro.

Entrevistador: ¿Y crees que el español es un idioma que te podrá ayudar en el futuro?

Estudiante 15: Bueno, sí, bueno, si lo hubieran enseñado de alguna manera mejor y tal vez habría terminado hablando de alguna manera mejor en español, pero no tartamudear o tener miedo a hablar. Así como la lengua inglesa.

Entrevistador: Sí, así que a ese nivel lo ves, crees que ahí es donde terminará el idioma español, ¿verdad?

Estudiante 15: Sí...

Entrevistador: Bueno y ahora antes de hablar de cuál es la situación en clase, decidme, cuando aprendéis un idioma extranjero, es decir, español, porque lo tomasteis de cero la mayoría de vosotros: ¿qué es importante para vosotros, ¿qué esperáis conseguir? ¿Queréis lograr... estáis interesados en hablar? Estáis interesados, no sé, en cómo saber su gramática para hablar correctamente. ¿Estáis más interesados en el vocabulario, ¿qué parte o qué competencia os interesa más?

Estudiante 13: Poder conversar con una persona, no de una manera perfectamente gramatical, es decir, sino lo suficiente para hacerse entender, después, sí, saber hablar correctamente, no hacer desacuerdos, pero eso, tener una conversación simple, básica con alguien.

Entrevistador: Aha, ok, otras opiniones.

Estudiante 15: Digo que todo es importante, tal como dije desde el principio hoy, poder tener una conversación, pero después es importante no hacer desacuerdos, saber cuándo tengo que usar ese tiempo verbalmente, escribir correctamente en caso de que lo necesite.

Entrevistador: Entonces, ¿vuestro punto de vista es que el estudio de un idioma debería comenzar insistiendo más en la conversación y luego, después de que se establezca un poco, insistir también en la gramática, para que termine corrigiéndose, por así decirlo, o viceversa la gramática y luego la comunicación?

Estudiante 14: Yo digo que el vocabulario primero es lo más importante, es decir, hay que saber más palabras para juntar y después...

Entrevistador: ¿Y cómo se aprende el vocabulario, estudiante 14? ¿Qué tipo de actividades crees que son útiles?

Estudiante 14: También puedes aprender el vocabulario de los libros, de películas o no sé, en clase a través de folletos interactivos, es decir, puede hacer que sea más fácil de recordar, si usas esas palabras todos los días.

Entrevistador: Oh, entonces insistes en las películas, en esta competencia auditiva, ¿verdad? Escuchar, ver videos basados en vocabulario. Ok, estudiante 16, ¿qué piensas?

Estudiante 16: Del mismo modo, quiero decir, es más fácil aprender de las películas u hojas de ejercicios o algo así que tener que memorizar las palabras.

Entrevistador: Sí, está bien.

Estudiante 15: Sí, por ejemplo, en las películas las podemos ver de alguna manera en nuestro idioma y los subtítulos que estén en español o al menos viceversa, para ver qué significan esas palabras.

Entrevistador: ¿Así que no solo en español y eso es todo?

Estudiante 15: Es decir, también en español, después de que se llegue a un nivel en el que puedas entender mejor exactamente de lo que se está hablando, es decir, tienes un vocabulario más desarrollado al principio, sería de alguna manera un equilibrio, por así decirlo, para poder ver, por ejemplo, si es más fácil para ti del inglés al español, por ejemplo, o viceversa.

Entrevistador: Así que usar otros idiomas que puedas conocer para las traducciones y entonces, está bien.

Estudiante 15: Pueden ayudarte ambos idiomas, sí.

Entrevistador: Ok, entonces la conclusión es, comencemos a estudiar un idioma por escucharlo y luego procesar para decir, no, a nivel formal, por así decirlo, esa fue tu conclusión. Bien, así es como creéis que debería ser, así os gustaría, eso es lo que esperaríais de un docente. Pero a ver, lo que realmente pasa, y ahora voy a querer que todos digan algo. Estudiante 16, comienzo contigo. ¿Cuál es la situación actual, cuál es la insatisfacción? ¿Está a la altura de tus expectativas o no? Con toda honestidad sin necesidad de nombrar, no sé ...

Estudiante 16: No, es totalmente diferente.

Entrevistador: ¿Qué está pasando realmente en clase, estudiante 16, desde tu punto de vista?

Estudiante 16: Solo usamos el manual, quiero decir que sí, aprender gramática nos ayuda, pero solo hacemos estas cosas y no nos ayuda mucho. Es decir, tener proyectos interactivos o ejercicios en grupo, algo, no solo manual.

Entrevistador: ¿Así que insistes en lo dinámico, en trabajar en equipo o en grupo y así?

Estudiante 16: Sí, sí, ver una película, aprender algo de ella, escuchar la pronunciación, no un libro de texto sin pausa o algo así.

Entrevistador: Bien, estudiante 15.

Estudiante 15: Así como dijo estudiante 16, que usamos solamente el manual, no hacemos absolutamente nada más. Si, por ejemplo, recibimos composiciones y no tenemos de dónde sacar palabras, necesitamos un vocabulario muy desarrollado y no lo tenemos. Me gustaría aprender, por ejemplo, con juegos o películas para que aprendamos algo de ellas. La pronunciación, porque algunos de nosotros no la conocemos, a veces miramos esa palabra como si estuviera en chino. Y así sucesivamente, en cosas más dinámicas...

Entrevistador: Bueno. Estudiante 13, te escucho, ahora sí, te escucho.

Estudiante 13: Bueno, muchas veces es la lección, las clases se desarrollan de la siguiente manera: la profesora dice algo y toda la clase está en silencio, a veces no entendemos porque ella viene y habla solo en español. Quiero decir ok, entiendo que después de 4 años, digamos, deberíamos hablar en español, pero aún así, debería preguntarnos, entiendes o te digo en rumano que va, tal vez no le diste suficiente importancia y no sabes, no te importa... Como dijo estudiante 16, solo usamos el manual, era genial cuando jugábamos Kahoot contigo o veíamos una película. Fue mucho más divertido para decirlo así. Pero ahora, no sé cómo decir, hay un ambiente funerario, ¿sabes? Quiero decir, todo es triste. Ella nos pregunta algo, nos callamos y nos sentamos todos así, o nos da unos ejercicios del manual y eso es todo.

Entrevistador: En el momento en que suceden estas cosas, no sé, tienes la impresión de que, venga, ¿doy la clase y ya termino? No se detiene a insistir, vamos a ver, me entiendes, vamos, no, cambiemos algo. ¿Entonces la clase se desarrolla de esta forma como si nada?

Estudiante 13: Sí, hay veces cuando dice ok, veo que no queréis trabajar conmigo, entonces ¿qué queréis que hagamos o algo así...

Entrevistador: Entonces sí que os observa.

Estudiante 13: Sí, bueno, cuando pregunta algo y 5 minutos nadie dice nada, lógicamente, pero tal vez ni siquiera sabe qué hacer, probablemente estando acostumbrada a los niños o estudiantes que saben más español, probablemente enseña en clases donde el español es importante, muy importante y casi todo el mundo lo sabe como es, por ejemplo, en A (*el grupo bilingüe*), digamos, automáticamente que cuando viene a nuestra clase... que para nosotros, el español está o en los últimos lugares en términos de importancia, por supuesto que hay una diferencia y probablemente no se da cuenta de que debería haber una diferencia. En décimo grado tuvimos una docente que vino y nos dijo: aa, tú después, no sé, después de 10 años de español, no sabes cómo hacer eso y nosotros solamente teníamos un año de estudio...

Entrevistador: Así que no estaba necesariamente informada, quieres decir...

Estudiante 13: Y en un momento nos dijo que ustedes son del 12º grado, ¿cómo es posible que no lo sepan?, y nosotros estábamos en 10º grado.

Entrevistador: Y una pregunta. ¿Dijiste que, de alguna manera, el español está en el último lugar? Ok, en orden de importancia, lo entiendo. ¿Crees que, sin embargo, una asignatura que no sea necesariamente importante, especialmente en el 12º grado, sin embargo, te puede motivar si se hace de manera más interactiva? ¿Podría atraerte si se desarrollara así?

Estudiante 13: Sí. Por ejemplo, en filosofía, que es la primera vez que lo hacemos, y no le damos importancia. Tenemos horas interactivas en las que casi solo contamos historias, nos presenta algo, nos pone un video, y simplemente somos muy activos, es decir, estamos atrapados en la clase y ni siquiera nos damos cuenta cuando pasa el tiempo y nos sentamos a contar historias, mientras que en español parece que esa clase dura 4 horas. Es muy difícil quedarte en la clase de español en la situación actual donde te da algo que hacer o te dice algo, tú no entiendes nada y luego miras las paredes.

Entrevistador: Ok, ok, vamos a ver otra perspectiva.

Estudiante 14: Honestamente con el español me di por vencida desde que te fuiste, porque estaba aprendiendo cuando tú estabas que era muy interactivo y estaba motivada y me gustaba, pero después de eso, después de que nuestro docente cambió, vi que no está tan enfocado en enseñar a los alumnos, es solo asistir a clases y dar calificaciones. Y no, no, realmente ya no me ha interesado, así que incluso este año no puedo decir que estoy estudiando tanto, porque sé que esta es la situación. Además, también es 12º grado y realmente no tengo tiempo para concentrarme en esta asignatura.

Entrevistador: Así que no estabas motivada, no, de manera extrínseca.

Estudiante 14: Puedo decir que estos 4 años solo en el 9º grado me gustó el español, así que recuerdo el español que hice en el 9º grado, pero por lo demás, no, realmente no lo sé.

Entrevistador

Ok. Vamos a ver a estudiante 17, ¿qué nos dices?

Estudiante 17: A mí muchas veces el nivel de ejercicios que hacemos me parece demasiado alto para nuestro nivel porque muchas veces nos da composiciones y todo tipo de ensayos y no me parece que seamos capaces de hacerlos, es decir, tenemos muchos compañeros que no saben nada, ni las bases realmente no las tienen y si vienes y nos das composiciones... No sé, realmente no resolvemos nada, eso es de todos modos que los buscaremos por internet. Vamos a sacar casi todas nuestras palabras del internet y no aprendemos nada así.

Entrevistador: Ok, ¿no hay ningún trabajo diferenciado?

Estudiante 17: No, absolutamente nada. Y creo que el manual también tiene un nivel más alto de lo que debería tener.

Entrevistador: ¿Así que no está adaptado a vuestro nivel?

Estudiante 17: No, en absoluto.

Entrevistador: Entonces, la conclusión es que solo se suele usar el libro de texto, el método es tradicional, quiero decir, dijisteis que solo estáis haciendo ejercicios, nada interactivo, que todavía no se adapta a vuestro nivel, ni siquiera a vuestros intereses, ¿verdad? Que no estáis motivados y sin embargo que, por lo que dijo estudiante 13, que no necesariamente se os da la atención que necesitáis, es decir, no se os entiende, no, que estáis en el 12º grado, no en el perfil bilingüe, que todavía es difícil para vosotros, que no estáis interesados en eso, ¿verdad?

Estudiante 13: Sí. Y, por ejemplo, en 10º grado, la profesora una semana, dos venía, después una semana, dos, ya no venía. O venía a mitad de la clase porque se había retrasado el autobús porque estaba lleno de gente y así sucesivamente y, honestamente, ya estás perdiendo el interés cuando ves que ni el docente está involucrado, ya no quieres involucrarte tú tampoco. Probablemente en el 9º grado estuviste involucrada con nosotros y así y así aprendemos por respeto a ti. Si el profesor viene o no viene a clase y así, sinceramente, ya ni le das mucha importancia y estás algo así como: Ok, y yo vengo a clase o no vengo, es decir, estar ausente más con el cerebro.

Entrevistador: Bien, entonces el docente faltaba.

Estudiante 13: Ah, en línea, ni quiero hablar de eso...

Entrevistador: Eso es lo que quería preguntar. ¿Cómo os sentisteis cuando tuvisteis que aprender en línea? ¿Cómo era la clase de español, cómo se desarrollaba, qué cambió para bien o para mal? ¿Qué hicisteis?

Estudiante 13: Bueno, en 10º grado no había clase de español, quiero decir, nos dio un proyecto y eso, tienes una calificación y eso es todo.

Entrevistador: ¿Así que no te conectabas para la clase en línea?

Estudiante 13: En el 10º grado, no, también era el período en que no se conectaba nadie, que el profesor te daba el material y tú lo hacías o entrabas y a veces o algunos profesores ni siquiera entraban. En el 11º grado se introdujeron las clases en línea desde el comienzo del curso escolar, y sí, cambió el docente e hicimos con otra profesora. Entraba, hablaba, hacíamos algo del manual, un ejercicio... honestamente, era mejor ver una película o algo así en vez de poner atención.

Entrevistador: ¿Las clases en línea fueron mejores o peores que las presenciales?

Estudiante 13: Iguales, sin embargo, en cierto modo podemos decir que fue peor que tuviéramos la oportunidad de hacer otra cosa, de desapegarnos por completo.

Entrevistador: Con la cámara cerrada y cada uno con lo suyo...

Estudiante 13: En cambio, en clase tenías que sentarte allí, quisieras o no, pensabas en otra cosa, estabas con tu teléfono, pero aun así escuchabas la clase. Pero cuando estabas en casa, apagabas el sonido, ponías una película o algo así... Sé que no es agradable de nuestra parte y así, pero honestamente, si no te atrae y sientes que no puedes hacer algo, es normal que no te quedes allí durante 2 horas para... efectivamente o alguien que habla en otro idioma que tu no entiendes.

Entrevistador: Ok, lo entiendo.

Estudiante 13: Incluso si quisieras.

Estudiante 15: Además, en el 11º grado tuvimos muchos estudiantes en prácticas que nos daban clases en línea.

Entrevistador: ¿Y no fue mejor?

Estudiante 15

Un poco fue mejor, es decir, éramos algunos de nosotros activos, pero otros no, en absoluto.

Entrevistador: Ok, estudiante 16, tú eres un poco o eras más avanzada, no sé, ¿aprender en línea no te ayudó en nada? ¿No te despertó la curiosidad de buscar? Hay tantos recursos, tantas plataformas. ¿Tal vez te animaste? ¿No sé, cómo fue para tí?

Estudiante 17: Yo personalmente... Di tú, estudiante 16 ...

Estudiante 16: Me perdí. Así que de alguna manera hice una pausa, es decir, yo estaba haciendo ejercicios fáciles, después del 10º grado y ahora estamos haciendo demasiado difíciles de alguna manera no nos ayuda en absoluto.

Entrevistador: Aa, así que o era demasiado difícil, o demasiado fácil.

Estudiante 16: Sí.

Entrevistador: Sí, y nunca te han dado, no sé, por ejemplo, les doy a los estudiantes un cuestionario para ver cuáles son sus necesidades, cuáles son sus intereses, para que a menudo sepa cómo adaptarme. ¿Nunca te han preguntado?

Estudiante 16: No.

Estudiante 13: Pero ¿crees que a alguien le importa lo que quiere el estudiante, ahora honestamente? Tú, sí, tal vez eres más joven y piensas así, pero un profesor que tiene unos años y ha aprendido de manera tradicional y comenzó a enseñar tradicionalmente, bueno, puedes ponerle la pistola en la cabeza, no va a cambiar.

Entrevistador: ¿Crees que la edad importa mucho en la metodología, en la forma de enseñar?

Estudiante 13: La mayoría de las veces, sí, es decir, no digo que también haya profesores que tengan una edad, pero que hayan adaptado su estilo de enseñanza a los tiempos, a los tiempos en los que estamos. Pero muchos se sientan en la misma enseñanza tradicional, el pensamiento tradicional y verá Dios... Soy profesor, hago lo que quiero, tú eres un estudiante, haces lo que quiero y no me interesa si no sabes o no, no me interesa que tengas otro nivel. No me importa que tal vez quieras aprender, pero no puedes, porque no te doy esta oportunidad y demás. En cambio, un docente más joven que sale de la universidad recientemente sabe cómo es, cómo se debe enseñar y sabe qué necesidades tenía como estudiante y automáticamente tratará de darles algo de importancia a los estudiantes. Y hay muchos docentes que se hicieron docentes nada más porque sí, enseñan la materia y eso es todo, recibo mi salario y ya está.

Entrevistador: Ok, entonces dices que ni el estudiante está motivado, ni el profesor.

Estudiante 13: Sí, creo que están en relación.

Estudiante 14: Creo que la edad no tiene nada que ver con eso, porque, por ejemplo, nuestra profesora de español de este año es más joven que nuestro antiguo profesor de inglés del 9º grado. Era mucho mayor, pero aun así hacía mucho más que nosotros

en español. Estaba haciendo audios, estaba hablando bien, además de que era muy severo y cuando entraba en clase, teníamos miedo, pero al menos estaba haciendo muchas actividades y puedo decir que ese año hice inglés intensivamente, porque también le tenía miedo, pero también estaba haciendo actividades con él, así que eso depende del profesor, también, cómo planea sus clases.

Entrevistador: Entonces dices que todas las competencias deben ser trabajadas, no, para que no intervenga el aburrimiento...

Estudiante 14: Es decir, debería pedir, no lo digo para asustar al alumno, hablar, ser comprensivo, enseñarle, ayudarlo a expresarse. Quiero decir, honestamente, en 4 años no sé hablar en español, así que no sé cómo expresarme en absoluto. Entiendo algo, pero no sé cómo expresarme porque hice como dijo Estudiante 13 en el 10º grado, realmente no hice español, estos 2 años en línea se perdieron porque todos saben que la atención del alumno era distributiva. Ahora, honestamente, no, si seguimos haciendo ejercicios, no tengo nada que aprender.

Entrevistador: Ok, ok, te das cuenta de lo difícil que va a ser transcribir todo lo que dices. Ja, ja. Bueno y ahora la última parte. Tenéis que pensar, ¿cómo debería ser el docente ideal? Tengo algunas características por aquí, los leeré inmediatamente y luego me daréis una calificación de 1-5, donde 1 significa lejos y 5 muy cerca del docente ideal. Podéis pensar en características como: el profesor ideal hace que su curso sea interesante, insiste en la pronunciación, explica todo muy claramente, conoce muy bien el idioma español, muestra interés en todos, en sus necesidades y así sucesivamente, hace que todos participen en una hora, no solo uno, dos, usa diferentes recursos, métodos interesantes, adaptados a sus necesidades, tiene paciencia, una actitud positiva, no está cerrado, sí, entonces insiste en este lado afectivo, digamos, también insiste en lo de la expresión oral, sigue el método tradicional, tal vez para alguien es importante esto, es responsable, organizado en todo lo relacionado con el curso, siempre utiliza el manual. ¿Qué creéis que es importante de lo que he mencionado, o tal vez añadir otros de manera que un docente os guste? Veamos. ¿Estudiante 15?

Estudiante 15: Entonces, ¿Cómo veo al profesor ideal?

Entrevistador: De español, ya que estamos hablando de español.

Estudiante 15: Bueno, que haga algo, ejercicios interactivos, que es lo mejor para los alumnos, no, que explique claramente lo que tenemos que hacer, que explique lo que no entendemos, por ejemplo.

Entrevistador: ¿Es importante la parte afectiva, no sé, que sea abierto, que hable contigo, que preste atención a tus emociones?

Estudiante 15: Sí, y eso es importante, pero no para entrar en mi vida personal, pero que le importe. Por ejemplo, si ve que no tengo un día tan bueno y ni siquiera soy capaz de estar muy concentrada en la clase, que no insista y que no me dé una mala nota solo porque no me siento bien ese día...

Entrevistador: Y porque todos somos humanos, ¿verdad? ¿Y una calificación del 1 al 5 para el profesor actual en relación con lo que dijiste?

Estudiante 15: Bueno, así que entre 1 y 2. Para no decir 1.

Entrevistador: Ok, estudiante 16.

Estudiante 16: No sé, hacer las lecciones adaptadas a los niveles, pero no necesariamente hacer una diferencia, para ayudar a los estudiantes de alguna manera que superen su nivel, hacer las lecciones más interactivas, en una hora puede hacer gramática, en otra trabajar palabras, en una hora, no sé... un descanso con juegos o películas o para decirle algo o para leer, para ver, no sé, cómo lo pronuncia, para enseñarnos o algo así. Y como dijo estudiante 15, cuando no nos sentimos muy bien que no deje en paz, que no insista.

Entrevistador: Así que entienda que esta parte también es importante, ¿verdad? ¿Y una nota?

Estudiante 16: 2

Estudiante 13: Bueno, en primer lugar, creo que la parte afectiva es la más importante también en relación con nosotros y en relación con la materia que enseña, es decir, amar el español como profesor, tener también las habilidades para enseñarlo. Ok, que él también nos entienda, además si el profesor nos entiende automáticamente y nosotros lo entenderemos a él. Si vemos que tuvo un mal día, le decimos: Se puede quedar tranquilo, no pasa nada, ya encontraremos algo que hacer, no se preocupe.

Entrevistador: Así que haya apertura de ambos lados, ¿verdad?

Estudiante 13: Exactamente. Para asegurarse de que cada estudiante entiende y si ve que un estudiante no tiene capacidades muy brillantes en idiomas extranjeros en comparación con otros, no esperar estar al mismo nivel. Hacer juegos, lecciones interactivas, es decir, crear un ambiente agradable, con amor. Que diga: bueno, no puedo esperar a tener clase de español y no: no, no, tengo español, será mejor que me vaya a casa.

Entrevistador: ¿A pesar no ser la asignatura más importante?

Estudiante 13: Que sea una clase de paz, muchas veces, en la que puedas aprender, pero también salir de ese estado negativo que tienes en determinados momentos.

Entrevistador: ¿Darte esa sensación de bienestar de la que se habla hoy?

Estudiante 13: Sí, honestamente, sí, sí. Y eso es lo que todos los docentes deberían hacer, sí, cuanto más, mejor que en cierto modo, si 10 docentes que te hacen sentir bien y uno que te hace sentir mal, no es tan mal, al menos que sean 10 que te hagan sentir mal y uno que te haga sentir bien.

Entrevistador: Mira, una persona que insiste mucho en el lado afectivo. ¿Y una nota?

Estudiante 13: Bueno, si 1 es el mínimo, entonces 1.

Estudiante 14: Bueno, también estoy de acuerdo con estudiante 13, es decir, en las clases los profesores deben ser comprensivas y los estudiantes también. Que se hagan actividades que estimulen a los alumnos. ¿Me entiende? No sé, todas las opiniones son más o menos las mismas y están girando entorno a la misma idea porque sí, la clase debe ser dinámica, no podemos seguir así. La nota es 1.

Estudiante 17: Bueno, ya todo se ha dicho y creo que es muy importante la parte afectiva, es decir, si formas una conexión con los estudiantes, vendrán mucho más abiertos a clase y con amor a participar sí, si tú, no sé, eres completamente indiferente con ellos, así serán también contigo. Quiero decir, no van a tener ningún interés en asistir a clase.

Entrevistador: Y si pensamos en lo afectivo y lo metodológico, ¿cuál sería más importante? Para ti, quiero decir, ¿son igual de importantes?

Estudiante 17: La parte afectiva, sin embargo, un poco más, es decir, está bien si el docente no es perfecto en términos de conocimiento, nadie es perfecto al final, pero si la parte afectiva...

Entrevistador: Si os entiende, ¿no?

Estudiante 17: Sí, exactamente entonces nos puede enseñar mucho y no necesariamente solo relacionado con el español. Podemos aprender mucho de él como persona.

Entrevistador: Ah, está bien, entonces puede ser un modelo también, ¿verdad?

Estudiante 17: Exactamente.

Entrevistador: ¿Y una nota, estudiante 17?

Estudiante 17: Igual, si 1 es el mínimo, 1...

Entrevistador: Muchas gracias, chicos.

Sesión 3 secundaria superior

Entrevistador: Oh, vale, os quiero preguntar qué pensáis sobre el español, sobre el idioma, en general cómo es, cómo suena, si es fácil, ¿es difícil? ¿Cómo es?

Estudiante 1: Sí, al principio, antes de aprenderlo parece bastante fácil. Quiero decir cómo te suena y por lo que otras personas dicen, como es, pero después de eso comienza a ser un poco complicado, tiene muchos tiempos...

Entrevistador: Ok. Y en comparación con otros idiomas, no sé, ¿cómo suena?

Estudiante 1: Bueno, en comparación con otros idiomas, es más fácil que, por ejemplo, si tomamos el alemán u otros, es más fácil.

Entrevistador: Sí, está bien. Estudiante 2, ¿tú?

Estudiante 2: Desde el principio me pareció un idioma fácil de aprender. Creo que todo se trata de la atención que pongas en cada tema, me parece que es un idioma fácil de aprender desde el punto de vista de la gramática, es decir, la gramática no me parece que sea más difícil aprenderla en español y, cuando hago una comparación con otros idiomas, logré hablar español con más fluidez en 3 años de español que escuchar música en inglés durante 10 años. Puedo usar más palabras que en español que en inglés.

Entrevistador: Así que es más fácil de aprender, ok.

Estudiante 2: Probablemente también porque sea una lengua romance y yo también soy latino.

Entrevistador: Bien. Y ahora hasta que llegemos a todo lo relacionado con la enseñanza, ¿por qué elegisteis el español? ¿por qué los estudiáis? Como estáis en una sección bilingüe, tengo mucha curiosidad.

Estudiante 2: Elegí por un error, más o menos por error. Había empezado a escuchar al comienzo del 8º grado un grupo muy... que ahora se ha vuelto muy popular de la noche a la mañana, es una banda de Brasil, cantan en portugués brasileño. Y de alguna manera asimilé su idioma con el español y quería entrar aquí para aprenderlo, por así decirlo.

Entrevistador: Así que la parte cultural.

Estudiante 2: Sí, sí.

Entrevistador: Ok, ¿estudiante 1?

Estudiante 1: Sí, me pareció interesante como idioma y como hice francés desde el 5º grado hasta el 8º, quería aprender otro idioma en secundaria superior.

Entrevistador: Sí, sí. Vale.

Estudiante 1: Por curiosidad, para ver si es más fácil.

Entrevistador: Ok. ¿Qué es importante para vosotros? ¿Qué es lo que queréis lograr? Mirad, después de 4 años de español, ¿qué queréis saber mejor? ¿Gramática? Saber hablar, tal vez eso es lo que os interesa o, por el contrario, ¿tal vez escribir? ¿Qué competencia encontraréis importante y cuál sería la manera, no sé, de aprender, es decir, qué actividades encontraréis importantes para llegar a donde queréis llegar?

Estudiante 1: Bueno, en primer lugar, no las actividades son importantes, sino el docente que las hace y quien las trae. Pero en vano, si tenemos materiales y no tenemos profesores que los expliquen o introduzcan de tal manera que despierten cierta curiosidad sobre ellos y queramos aprenderlos o no.

Entrevistador: ¿Y los materiales existen? Por ejemplo, pensemos en vuestra escuela, ¿tiene recursos?

Estudiante 1: Los materiales existen, especialmente desde que comenzó la pandemia tenemos videoprojector, tenemos portátiles en cada aula, por lo que tenemos la posibilidad de internet. Pero antes de la pandemia, no era así, quiero decir, tuvimos esta oportunidad en el laboratorio de español. Ahora tenemos en cada aula. Es mucho más fácil.

Entrevistador: Y, sin embargo, ¿qué te gustaría saber, terminar 4 años de español y saber qué?

Estudiante 1: Hablar porque en este momento tengo un nivel peor que en 9º grado. Quiero decir, perdí todo y lo que sabía antes de entrar. En el 9º grado tuvimos que dar un examen escrito y oral y sabía más teniendo en cuenta que había aprendido por mi cuenta comparado con lo que sé ahora.

Entrevistador: De acuerdo.

Estudiante 1: Estudiante 2, él sabe más porque se mudó al grupo de los avanzados, es decir, estuvo en ambos grupos.

Entrevistador: Ok, estudiante 2, ¿has probado algo nuevo, vamos, cuéntanos qué es importante para ti y si los has logrado o no?

Estudiante 2: ¿Qué es importante para mí, si lo he logrado o no? Básicamente, lo que era importante para mí y lo que traté de seguir después de que nos dejaste en el 9º grado, fue tratar de aprender tanto vocabulario como fuera posible para poder hablar en la calle.

Entrevistador: De alguna manera buscar contexto para hablar, forzarte a hablar, ¿de acuerdo?

Estudiante 2: Sí, creo que, al menos para aprender un idioma, para hablar un idioma lo más decentemente posible, importa saber mucho vocabulario de ese idioma, sustantivos, adjetivos, verbos, importa saber mucho y si te metes en una determinada situación, en una cierta discusión en la que no necesariamente logras que te entiendan directamente con quién estás hablando, hablar al menos dos-tres palabras. Si se entendió el 50% de la frase que expresé es más que suficiente.

Entrevistador: Eso significa que para ti no es necesario que hables correctamente, sino hacerte entender.

Estudiante 2: Oh, estoy interesado, estoy interesado en hablar correctamente, pero estoy interesado en saber tanto vocabulario como sea posible para poder expresarme exactamente como quiero expresarme.

Entrevistador: Bien, y ahora que veo que ambos insistís en la comunicación, queréis hablar, ¿cuál es la realidad? ¿qué está pasando en la escuela? ¿Por qué insistís o por qué no estáis justo donde os gustaría estar?

Estudiante 1: Bueno, desde aproximadamente un año y medio en la escuela solo estamos haciendo los verbos ser y estar.

Estudiante 2: Y tal vez el subjuntivo.

Estudiante 1: Exactamente, algo más además de eso no hicimos, la profesora se toma licencia por enfermedad dos veces al mes, cada dos semanas.

Estudiante 2: Ja, ja, ja.

Entrevistador: Ok, ¿y por qué crees que solo está haciendo eso? ¿Las demás cosas ya las sabéis?

Estudiante 1: No, quiero decir que la profesora piensa que no los conocemos y por eso.

Entrevistador: Bien, entiendo eso y ¿qué tipo de ejercicios hacéis? ¿Qué tipo de actividades hacéis para que aún podáis aprender ser y estar?

Estudiante 1: Nos da hojas de trabajo para completar, nada más.

Entrevistador: Entonces, ¿ejercicios clásicos, completa con el verbo correcto?

Estudiante 2: Lo que estabas haciendo con nosotros en 9º grado, pero mucho, mucho más agresivamente. Más ejercicios, más temas que ya conocemos de todos modos.

Entrevistador: Y estos verbos u otros no los trabajáis en otro contexto, por ejemplo, ¿no sé, escuchando algo o escribiendo?

Estudiante 2: No.

Entrevistador: Así que es un trabajo estrictamente tradicional, ¿es un método tradicional?

Estudiante 2: Sí, sí.

Entrevistador: Ok, y te pregunto una cosa más, ¿probablemente crees que la motivación es la clave? ¿Qué tiene que hacer un profesor para que estés motivado, para que tengas una motivación extrínseca?, la intrínseca también depende de ti.

Estudiante 1: Oh, en primer lugar, venir a la escuela. Así que, en primer lugar, que esté presente, es decir, que no estemos más presentes que él, y luego, en el segundo lugar, que tenga otras actividades con nosotros además de venir a clase, darnos una ficha y luego decir, escribir y corregirla. Entender que, en algún momento, después de estudiar un mes los verbos, es normal aburrirse de ellos y querer hacer otra cosa; que, en algún momento, ese fue el problema, al menos en mi caso, no quería aprender más ni poner atención porque sabía que estábamos durante 2 meses con una pequeña cosa, de todos modos y ya era aburrido. Ya ni siquiera estaba prestando atención en clase. Estaba empezando a mirar el teléfono. Básicamente, ya no estábamos haciendo nada nuevo y en la mayoría de las clases ella estaba discutiendo en clase sobre estas cosas, que no nos entendía con absolutamente nada y podía ver que estábamos empezando a no tener ni siquiera algún tipo de interés. Y luego, en su mayor parte, las últimas clases del año pasado fueron solo conflictos.

Estudiante 2: Ohooo. (*confirma moviendo la cabeza*)

Entrevistador: Aquí es donde, de alguna manera, llegamos al factor afectivo. ¿Vosotros os sentís de cierta manera frustrados?

Estudiante 1: Bueno, sí, en un momento nos estaba insultando y nos estaba hablando muy mal.

Entrevistador: Ok, uff.

Estudiante 1: Nos decía que no éramos capaces de aprender y a dos compañeras, no sé qué les dijo, pero sé que les habló mal y hubo comités y reuniones.

Estudiante 2: Las insultó.

Estudiante 1: ¿Que ella como profesora nos hable feo solamente porque estábamos aburridos por lo que enseñaba de manera constante?

Estudiante 2: Y no necesariamente que estuviéramos aburridos, era... ahora voy a dar mucho de la casa, pero no es agradable. Ella tiene... No discuto sus conocimientos con respecto al español, pero en el aspecto pedagógico, no tiene absolutamente ninguna capacidad, ya que no puede enseñar frente a un número de estudiantes.

Entrevistador: ¿Quieres decir que desde tu punto de vista no tiene los métodos adecuados adaptados a vuestras necesidades, intereses, edad? Tal vez esto quieres decir, ¿no os conoce?

Estudiante 2: No creo que la edad sea necesariamente un factor determinante. Su paciencia y su forma de explicar, ella desde un punto de vista pedagógico, eso es lo que digo, no tiene ningún tipo de formación para hacer que algunos alumnos entiendan un tema determinado, un tiempo verbal determinado o al menos despertar nuestra curiosidad. Creo que, de hecho, esto es importante a la hora de aprender un idioma, pero también en inglés, francés, no importa cuál, cuando un estudiante está en clase y tiene en el horario la clase de inglés, el profesor tiene que o al menos intentar despertar la curiosidad de ese alumno para aprender inglés.

Entrevistador: Traduciríamos que la motivación realmente es la clave, ¿quieres estar motivado y luego automáticamente también trabajas y te atrae de una manera diferente?

Estudiante 1: Por ejemplo, en la segunda semana desde que comenzamos la escuela este año, tuve una nueva profesora con la que estábamos haciendo una hora a la semana, y ella venía con materiales en el portátil y los ponía en el proyector y nos daba hojas de trabajo y estaba trabajando con nosotros y no se sentaba y solo nos dejaba resolverlas. Incluso si eran cosas simples, ella venía al lado de cada uno y veía lo que estaba escribiendo y dónde veía que estábamos escribiendo mal, venía y nos corregía en ese momento, es decir, no esperaba hasta el final para preguntarnos qué no habíamos entendido. Cuando veía que nos equivocábamos, nos explicaba a cada uno de nosotros y teníamos juegos con ella y había todo tipo de hojas interactivas, igual que hacíamos en 9º grado.

Entrevistador: Entonces todo más dinámico y el hecho de que mostrara interés por todos, eso es lo que dices que te gustó, ¿verdad?

Estudiante 1: Sí, cada uno individualmente para ella importaba. Quiero decir, ella no estaba diciendo que al final le diéramos la hoja y después, en la siguiente clase, nos la trajera corregida.

Entrevistador: Así que cambia el ambiente, básicamente.

Estudiante 1: Sí, sí, era otro ambiente ya que con la otra señora usaba mucho el teléfono, por lo menos yo. Si veía que me permitía usar el teléfono, entonces lo usaba para absolutamente cualquier cosa, aunque sabía qué escribir, no dejaba el teléfono de la mano por costumbre y ahora, en las últimas clases, con la nueva profesora ya no usaba el teléfono que no nos dejaba y luego teníamos que pensar nosotros, es decir, recordar y de alguna manera escribir y cuando no estaba bien, nos lo decía y luego, básicamente, la información llegaba de manera diferente cuando nos equivocábamos.

Entrevistador: De los errores se aprende, ¿verdad?

Estudiante 2: Se te reprocha el hecho de no saber.

Entrevistador: Ok, bueno, lo entiendo y eso es lo que sucede en la escuela. ¿Qué pasó en línea, cómo fue toda esta experiencia? ¿Cómo lo sigue siendo, qué dificultades habéis tenido? ¿Cómo fue, de hecho, estudiante 2?

Estudiante 2: Quiero mencionar, bueno, tal vez sí, tal vez sucedieron algunas cosas además de lo que voy a decir yo. Yo al menos en el 11º grado en línea di muy poco interés, especialmente en español, porque sabía exactamente lo que iba a pasar y preferí usar ese tiempo para aprender algunas otras cosas. En línea, no sé qué decir al respecto, prefiero el método más tradicional, de aprender cara a cara, en línea, es una cuestión de debate, es hablar, no aprender, en mi opinión.

Entrevistador: Y, sin embargo, ¿qué sabes? ¿Cómo se realizaron las clases? ¿Participaste?

Estudiante 2: Logré participar y pude escuchar a la mayoría de ellas, no tiene sentido decirle, los primeros minutos se conectaba la profesora a las y 10 minutos, hasta alrededor de las y 20 y nos explicaba, después de eso no entendíamos nada y por eso comenzaba un pleito que por qué no entendíamos nada y después de eso empezaba con insultos o cosas sutiles, por lo que no pudimos aprender absolutamente nada.

Entrevistador: Así que de alguna manera la misma experiencia, solo que en línea.

Estudiante 2: Sí, para darle una visión general, yo en el décimo grado, en el primer semestre, me fui con los avanzados. Hice avances en paralelo y traté de hacer teatro en español también. Me las arreglé para hacerlo y lo logré después de terminar con la obra de teatro en español, el 14 de febrero, volví a la escuela y regresé al grupo de principiantes. Yo conociendo un poco el ambiente que había porque se hablaba en la clase y así, le dije desde el principio a la profesora de español: no me importa qué temas o qué lecciones quieras enseñar a mis compañeros, voy a tratar de estar totalmente ausente porque tengo un nivel de español y no quiero disminuirlo por tus habilidades como educador; y eso es exactamente lo que dije aquí con todos los compañeros presentes. No hubiera querido decir eso, pero sabía exactamente lo que ella sabía, lo que podía enseñar y puedo

decir que tengo, en términos de español, que un nivel más bajo de lo que tenía hace un año y medio cuando estaba en el teatro, cuando de cinco palabras una era en español.

Entrevistador: Así que toda esta experiencia te ha influenciado. Ok, estudiante 1, ¿cómo fue para ti?

Estudiante 2: Sí, sí, sí, sí.

Estudiante 1: Oh, generalmente me gusta más en línea, porque puedo concentrarme mucho mejor, es decir, ya no se escuchan, es decir, en la escuela dos hablan por un lado, otros hablan por el otro lado, escuchas cosas, en línea solo escucho al profesor y luego puedo conectarme mucho mejor con él, si solo lo escucho. Solo que, ya que como la profesora estaba mucho de baja o, por ejemplo, lo que me molestaba era que no nos avisaba el día anterior que no entraba cuando teníamos las primeras 2 clases por la mañana.

Estudiante 2: Nos avisaba con media hora antes.

Estudiante 1: O a las menos 5 nos escribía que hoy no iba a entrar y todos estábamos listos para entrar y así sucesivamente durante unas semanas. Quiero decir, creo que hicimos un máximo de 2 meses o es mucho en línea.

Estudiante 2: Ni siquiera 2 meses.

Entrevistador: ¿No se recuperó nada o todo este tiempo ni siquiera teníais algo que hacer o nadie estaba trabajando en ello?

Estudiante 1: Uh, oh, no, porque estaba de baja y como ella era la única profesora que venía a nuestra clase de principiantes, no hacíamos y como estaba en línea, antes, cuando ella faltaba, íbamos junto con el grupo avanzado y nos quedábamos con ellos. Pero si estábamos en línea, nos dejaba solos, básicamente.

Estudiante 2: Si nos enviaba, nos enviaba una foto de una página de algún libro de ejercicios, decía que hagamos los ejercicios y yo no entendía nada, no sabía si me equivocaba o no. Básicamente se consideraba todo correcto.

Estudiante 1: Básicamente, estábamos haciendo los ejercicios y estábamos asumiendo que eran correctos.

Estudiante 2: Sí, sí, sí.

Entrevistador: Así que traduciríamos esto de alguna manera que las cosas en línea fueron aún peores, ¿de acuerdo? Bueno y ahora que seguís insistiendo en esto, quiero que penséis un poco en cómo debería ser el profesor ideal para vosotros, el profesor de español. Y aquí tengo algunas características, que es para darles una pequeña idea. No sé, el profesor que hace los cursos interesantes, que explica todo para ser muy claro, que habla bien español, es decir, que tiene conocimientos en este lado lingüístico, que insiste en la comunicación o en la pronunciación o, por el contrario, que insiste más en la gramática. Un profesor que puede ser responsable y organizado, un profesor que adapta todo a vuestras necesidades, es decir, quiere conoceros y luego adapta todo, un profesor que solo viene con el libro de texto y trabaja. No sé, ¿cómo veis vosotros estas cosas y luego pensar en cómo es el profesor actual y quiero que intentéis darle una calificación de 1-5, donde 1 significa estar muy lejos de ser ideal y 5, muy cerca de ese profesor con el que sueñan, así que primero ¿qué características debe tener y luego cuál es la realidad?

Estudiante 2: Personalmente si tuviera que tomar un profesor o referirme a la situación en clase, comenzaría como es: enseña una buena pronunciación, habla bien español, tiene interés por todos los alumnos, hace que participen todos, utiliza recursos interesantes adaptados a las necesidades de los alumnos, es paciente y tiene una actitud positiva y es responsable y organizado.

Entrevistador: De alguna manera, todo lo que has dicho aquí. Básicamente, lo que os falta, ¿verdad? ¿Y cuál sería la calificación para el profesor actual?

Estudiante 2: 1.

Entrevistador: Ok, y al profesor nativo que tienes este año, ¿qué nota le darías?

Estudiante 2: 4 por ahora.

Entrevistador: Ok, muy cerca. Bien, estudiante 1, vamos a ver qué nos dices tú.

Estudiante 1: Bueno, en primer lugar, para ser profesor, debe saber español muy bien. Por lo que he notado, cuando viene a la escuela que deje sus problemas en la casa.

Entrevistador: ¿Estar allí para ti?

Estudiante 1: Exactamente, es decir, no venir con los problemas desde casa para derramarnos los nervios en clase, para comunicarse con nosotros, no para sentarse y quedarse allí y darnos algo de trabajo para deshacerse de nosotros. Para

ayudarnos cuando lo necesitamos, no después de 2 días, cuando ya olvidamos lo que escribimos, lo que hicimos mal. Para hacer las lecciones más interactivas, interesantes. Y enfocarse más, al menos para mí, en hablar y comunicarse, en la comunicación.

Entrevistador: Entiendo que especialmente estás muy en este lado de lo afectivo, mostrar que él está interesado, estar contigo, estar para tí, entenderos, ser abierto.

Estudiante 1: Yo soy muy empática por lo general, soy la empatía en persona. Por supuesto que empatizo mucho con cualquiera.

Entrevistador: Ok y ahora una nota.

Estudiante 1: También un 1.

Entrevistador: ¿Y al profesor actual, el nativo?

Estudiante 1: Él me gusta, un 4 hasta ahora, que no lo conozco solo desde hace 2, 3 meses.

Entrevistador: ¿Cumple con los requisitos?

Estudiante 1: Sí, ve cuando no sabemos, al menos nosotros los principiantes, ve que no sabemos muy bien, pero sigue intentando un poco para responderle, para ver cuánto sabemos y nos ayuda y todo lo que hacemos, viene y nos habla también, solo que no solo con los avanzados, es decir, conmigo, que ve que no quiero hablar y responder a sus preguntas. Y, sin embargo, él venía y replanteaba mi pregunta unas tres veces, para que yo pudiera responderle y eso es lo que me gustaba, que podía de alguna manera u otra responderle y él me entendía.

Entrevistador: Entonces, ¿todavía puedes tener una conversación en español?

Estudiante 1: Sí, lo intento un poco más, pero sí, quiero decir que descubrí en un momento que hablé con él después de aproximadamente un mes, después de 5 o 6 horas a la semana con él, así que me acuerdo de que le pregunté algo y le dije unas 3 oraciones, pero correctas. Me quedé con el hecho de que recordaba.

Entrevistador: Entonces, ¿de alguna manera el contexto? Si te obligan a hablar entre comillas, ¿tienes éxito?

Estudiante 1: Forzada de una manera amena a que no me jalara en el camino, como fue con la señora profesoras, que si queríamos responderle nos ponía un 4 o nos ponía menos.

Entrevistador: Entonces, ¿había miedo de responder?

Estudiante 2: No, ya no queríamos responder, no es que no necesariamente no lo supiéramos.

Estudiante 1: Sí, exactamente, sí.

Entrevistador: ¿Ya te lo estás tomando personalmente?

Estudiante 2: Sí, sí, así que, de nuevo, cuando tratamos de hablar algo con ella, cuando tratamos de hablar con ella seriamente, intentemos decirle: hagamos un cambio porque algo no está bien, una vez que a todos se nos ocurrió la iniciativa, se sintió atacada y tomó represalias como una idea, tomó represalias a través de métodos como puntos negros, con menos, si no respondes, te doy un 4.

Estudiante 1: Oh, al menos la última con ella, dos compañeras y yo intentamos explicarle por qué no queríamos hacer ciertas cosas, queríamos ayudarla, no solo a nosotros, y sé que reaccionó muy mal, la forma en que se levantó, abrió la puerta y comenzó a gritar en clase para que saliéramos y que la próxima vez solo vengamos con los padres a la escuela.

Entrevistador: Así que esa fue la respuesta...

Estudiante 1: Sí... Básicamente hizo una crisis de histeria al mismo tiempo por algunas cosas ... que tratamos de explicar de buena manera. Pero ella no lo tomó así.

Estudiante 2: De manera personal...

Entrevistador: Entiendo, muy interesante, chicos, gracias por participar.

Sesión 4 secundaria superior

Entrevistador: Ok, primero vamos a hablar un poco sobre el español en general, ¿qué pensáis del español? No sé, es una lengua fácil, ¿es difícil? ¿Os suena de cierta manera? Estudiante 3, por favor.

Estudiante 3: Generalmente me gusta esta lengua. No me parece muy, muy difícil, pero también depende mucho del profesor y me perdí un poco por culpa de los profesores.

Entrevistador: Ok, espera, vamos a entrar en detalles, pero ahora me dices que es una lengua hermosa y fácil. ¿Te gusta?

Estudiante 3: Sí, me gusta.

Entrevistador: ¿Por qué elegiste estudiar español también en secundaria superior, estudiante 3?

Estudiante 3: Bueno, personalmente, también me ayudará en la universidad, pero también me gusta el idioma, lo que significa que me encantaría aprenderlo.

Entrevistador: Entonces, ¿quieres continuar en el futuro en la universidad con el español?

Estudiante 3: Sí, sí, al menos lo intentaré.

Entrevistador: Bien, estudiante 4.

Estudiante 4: Elegí estudiar español porque me gustaría visitar algunos países hispanos y poder desenvolverme.

Entrevistador: Entonces, en el lado de la cultura, ¿verdad? ¿Y cómo te suena el español?

Estudiante 4: Es fácil, similar al rumano.

Entrevistador: Sí, estudiante 5.

Estudiante 5: Algo más fácil, pero también depende de algunos profesores.

Entrevistador: ¿Te gusta?

Estudiante 5: Sí.

Entrevistador: ¿Y por qué elegiste estudiarlo en secundaria superior también, estudiante 5?

Estudiante 5: Como me gustó desde primaria, dije que claramente elijo el español.

Entrevistador: No querías continuar con otro idioma nuevo, ¿verdad?

Estudiante 5: No tenía sentido comenzar con uno nuevo, ya sabía algunas cosas en español.

Entrevistador: Estudiante 6, a ti ¿cómo te suena el español y por qué elegiste continuar con su estudio?

Estudiante 6: Uh, bueno, quería, no sé, quedarme en esta escuela secundaria y este perfil me gustó más que el otro. Y dije que me quedaría aquí.

Entrevistador: ¿Te gustó en qué sentido?

Estudiante 6: Dije que me quedo en este perfil, es decir, en el perfil de sociología, porque en el otro tenían más matemáticas.

Entrevistador: Ok, ¿y te gusta el español, estudiante 6?

Estudiante 6: Oh, no puedo decir que no me guste, pero no sé cómo decirlo, no lo conozco de esa manera, bueno, así que no puedo decir que necesariamente me guste.

Entrevistador: Así que estás al principio, ¿verdad? Lo vas descubriendo.

Estudiante 6: Sí.

Entrevistador: ¿Y estudiante 7? Tú eras principiante si lo recuerdo bien.

Estudiante 7: Sí, porque es fácil, es fácil de aprender.

Entrevistador: Ajá, ¿y por eso continuaste?

Estudiante 7: Sí.

Entrevistador: Bueno. ¿Qué queréis conseguir con esta lengua, ¿saber tanto vocabulario como sea posible? ¿Poder hablar a cierto nivel, saber gramática? No sé, hablar gramaticalmente correcto. ¿Qué competencia es importante para vosotros y qué debe hacerse en la escuela para que podáis lograr ese objetivo, qué tipo de actividades? ¿Qué método? Veamos.

Estudiante 5: No creo que haya necesidad de un método en particular ni nada, si el profesor sabe cómo explicar la lección y hacerte entender realmente bien... Estoy pensando que ya puedes entender, ya no es que no lo hagas.

Entrevistador: Así que enfatizas en la comprensión, ¿no importa qué métodos se usen siempre y cuando se explique claramente, ¿es así?

Estudiante 5: Bueno, si explica claramente e incluso si no se entiende bien al principio, lo explicará una vez más y ya debería entenderse mejor.

Entrevistador: Oh, ¿qué es lo que realmente quieres lograr en español? ¿Qué es importante para ti?

Estudiante 5: Creo que elegiría la parte de comunicación para saber cómo hablar y cómo usar las palabras.

Entrevistador: Así que en el futuro te gustaría saber cómo ser capaz de hablar este idioma, eso es con lo que te quedarías, eso es lo que te interesa. Ok, estudiante 3.

Estudiante 3: ¿Por dónde debo empezar la primera vez?

Entrevistador: Con lo que te gustaría y cómo debería desarrollarse una clase.

Estudiante 3: Bueno, me gustaría saber cómo hablar el idioma con fluidez, desde ambos puntos de vista, no solo de la comunicación, si es posible y formal, si no, la comunicación es suficiente.

Entrevistador: Por así decirlo, pero también correctamente, también te interesan la fluidez y la corrección.

Estudiante 3: Sí, sí. En la forma de enseñar depende mucho de cuánto se involucre el profesor, pero opino igual que estudiante 5. Es decir, si explica bien, debería entenderse todo.

Entrevistador: Sí, vale, estudiante 6.

Estudiante 6: Uh, bueno, principalmente, hasta la escuela secundaria, sí, para tener mejores calificaciones y entender también, si me quedo con algo después de la escuela secundaria y usar la lengua en alguna parte, mejor.

Entrevistador: Está bien, lo entiendo, estudiante 4.

Estudiante 4: Me gustaría saber hablar español con fluidez.

Entrevistador: Entonces, hablar, dijiste que estabas interesado en esta parte del turismo, quiero decir, la comunicación es la base para ti, ¿verdad? ¿Y cómo se debería enseñar español para que pudieras hablar de la manera que quieras?

Estudiante 4: Mientras el profesor lo explique bien para que todos lo entiendan, es perfecto.

Entrevistador: Bueno, y, sin embargo, piensas que, no sé, con los ejercicios de gramática, por ejemplo, ¿crees que puedes desarrollar tu parte de comunicación a través de actividades como esas?

Estudiante 4: Podría.

Entrevistador: Así que no sé, ¿no necesitarías conversación, juegos de rol, actividades de esas más interactivas?

Estudiante 4: Y conversación, pero también necesitaría gramática para saber conjugar.

Entrevistador: Entonces una mezcla de todo... Estudiante 7, por favor.

Estudiante 7: Sí, bueno, me gustaría aprenderla muy bien para poder hablarla.

Entrevistador: Entonces la comunicación. Sí, ¿y cómo debería hacerse entonces? Uh, ¿qué tipo de actividades te gustaría?

Estudiante 7: Bueno, no sé, gramática y no lo sé.

Entrevistador: Diálogos, ¿te gustaría hacer diálogos con tus colegas?

Estudiante 7: La verdad es que no...

Entrevistador: Bien, y ahora voy a hacer una pregunta más general y cada uno puede intervenir cuando quiera. ¿Qué sucede realmente en clase, cuál es la realidad? ¿Cuál es la situación, cuál es vuestra experiencia con el español, estáis satisfechos o no?

Estudiante 3: Puedo decir personalmente que hay clases con las que estoy satisfecha, pero también hay otras con las que no.

Entrevistador: ¿Qué te hace infeliz, estudiante 3?

Estudiante 3: Bueno, en su mayor parte, cuando no estoy satisfecha, en las clases se hacen solo ejercicios del libro de texto y eso es todo. Honestamente es un poco aburrido. Quiero decir, me encantaría hacer un poco de otras cosas, no solo ejercicios del manual.

Entrevistador: ¿Actividades más variadas, dices?

Estudiante 3: Sí, más diferentes, un poco más interesantes, tal vez también con juegos, audios y...

Entrevistador: Así que trabajar un poco otras habilidades también, ¿verdad?

Estudiante 3: Sí, cosas así. . .

Estudiante 5: ¿Cómo percibí toda la situación con el español? Bueno, puedo decir que hemos evolucionado muy bien, estoy muy contenta. No tengo nada que decir que no está bien en clase o algo así y creo, realmente bien, todo el asunto con el español y sí, no tengo pensado en no continuar.

Entrevistador: ¿Y fuiste capaz de lograr tus objetivos? Quiero decir, no sé, querías hablar correctamente y puedes decir que lo lograste.

Estudiante 5: Sí, en parte, sí, pero un objetivo más, quería incluso no cometer errores en la gramática.

Entrevistador: Así que tendrías que insistir más de este lado, ¿verdad?

Estudiante 5: En algunas cosas gramaticales creo que sí.

Entrevistador: Estudiante 4, ¿qué piensas? ¿Cómo estás?

Estudiante 4: Estoy satisfecho con las clases de español. Yo no tengo momentos en los que no me sienta cómodo, me gustan mucho las clases de español.

Entrevistador: Me alegro entonces y ¿pudiste trabajar en este lado de la comunicación de la manera que querías?

Estudiante 4: Sí, sí.

Entrevistador: Bien, pensemos ahora un poco en lo de la pandemia, en las clases en línea ¿Cómo se desarrolló todo esto? ¿Cómo fueron las clases, qué dificultades tuvisteis en línea? ¿Participasteis? Vamos a ver. ¿Cómo fue?

Estudiante 6: Bastante bien. (pausa)

Entrevistador: Vamos a dar más detalles. ¿Qué hicisteis exactamente? No sé, ¿hicisteis lo mismo, algo cambió?

Estudiante 6: De la misma manera que hicimos los ejercicios y las lecciones que nos explicaron, y no hubo mucha diferencia.

Entrevistador: ¿Tenías el manual en línea?

Estudiante 6: Oh, no, el año pasado tuvimos un libro de texto físico.

Entrevistador: Físicamente, así que lo tenías enfrente tuyo, ¿verdad?

Estudiante 6: Sí...

Entrevistador: Estudiante 7, para ti ¿cómo fue en línea?

Estudiante 7: Bastante bien, me gustó más en línea. Las clases eran un poco más fáciles que en la escuela.

Entrevistador: ¿Un poco más fáciles desde qué punto de vista?

Estudiante 7: Pues porque estábamos en línea y no nos estaba pidiendo muchas cosas y era mejor.

Entrevistador: Entonces, cuantitativamente, te refieres a los ejercicios, ¿menos deberes? Menos objetivos, menos materia, ¿qué quieres decir?

Estudiante 7: No necesariamente, solo eso, no sé, fue más fácil, no nos presionaron tanto.

Entrevistador: Así que recibisteis comprensión, ¿verdad?

Estudiante 7: Sí.

Estudiante 3: A mí también me gustó en línea. Del mismo modo, fue un poco más fácil que físicamente, no hay mucho que decir.

Entrevistador: Así que fue como una continuación menos visible. Pregunto esto porque otros alumnos dijeron que tal vez las clases no se llevaron a cabo...

Estudiante 3: No es nuestro caso.

Entrevistador: Así que se tomó muy en serio en línea. Ok, bueno y ahora para terminar, vamos a hablar un poco sobre el profesor de español ideal, ¿cómo os gustaría que fuera? Contadme algunas características del profesor ideal y luego, pensando en el profesor de español actual, una nota del 1 al 5, donde 1 está de alguna manera lejos de ser el profesor ideal para vosotros y 5 puede identificarse.

Estudiante 5: Uh, bueno, hacer el curso mucho más interesante, explicar claramente todo, saber español.

Entrevistador: Así que es importante tener conocimientos lingüísticos, ¿es importante saber bien la lengua?

Estudiante 5: Sí, porque así es como nos ayuda con cualquier cosa, si es necesario. Ser organizado, no enseñar una lección y luego volver a no sé cuál. Creo que eso es algo básico.

Entrevistador: ¿Es importante que tenga en cuenta tus necesidades, para que luego tenerlas en cuenta en las actividades? No sé, por ejemplo, si te gusta cierto cantante español, ¿te gustaría que hiciera una actividad relacionada con eso?

Estudiante 5: Puedo decir que sí, pero puedo decir que no, porque no puede simplemente atender mi necesidad. Tienen que lidiar con las necesidades de todos.

Entrevistador: Pero probablemente haya actividades en las que todos puedan hacer cualquier cosa, es decir, tener libertad de elección.

Estudiante 5: Entonces sí.

Entrevistador: ¿Te gustaría trabajar con algo que te interesa mucho?

Estudiante 5: Sí, para combinar las lecciones con el placer, estaría muy bien y esto por el simple hecho de que, si realmente me gusta tanto un tema, lo entiendo aún más rápido y más fácil.

Entrevistador: ¿Y estás más motivada por aprender?

Estudiante 5: Sí. Y una nota sería 4.

Estudiante 3: Uh, más o menos lo mismo, diversificar las actividades. Y lo que me encantaría hacer es eso, porque de esa manera podríamos ser mucho más atentos y mucho más dedicados. Así que sepa cómo enseñarnos, que enseñe muy claramente y si hay una persona que no ha entendido, que nos explique una vez más, porque tal vez hay ciertos temas que son más difíciles y necesitamos que nos explique una vez más.

Entrevistador

Sí, está bien, ¿y generalmente tienes el valor de decir que no entiendes o lo dejas así?

Estudiante 3: Depende de cada uno, yo personalmente, si realmente es algo que considero importante y no entendí, lo digo.

Entrevistador: Pero si necesitas preguntar de nuevo, se explica, ¿encuentras apertura por parte del profesor?

Estudiante 3: Sí. Y una nota sería también 4.

Estudiante 6: Oh, sí, bueno, estoy pensando en lidiar con las necesidades de todos, no en elegir a un estudiante que sepa mejor y trabajar solo con ese.

Entrevistador: ¿Y está sucediendo esto?

Estudiante 6: No necesariamente nos pasa a nosotros, pero digo en general. E insistir un poco en cada uno, y la comunicación, y la gramática. Una nota: 4.

Estudiante 4: Bueno, me gustaría que el profesor explicara muy bien, que lo explicara en nuestro entendimiento y que no fuera monótono, así como así, que hiciera un poco de gramática, un poco de vocabulario, un poco de cada cosa.

Entrevistador: Estudiante 5 dijo que era importante tener conocimiento lingüístico, saber español para resolver todos los problemas. ¿Qué crees que es más importante, esta parte de la teoría o la parte afectiva, estar atento a tus necesidades, ser abierto? ¿Qué lado es más importante o ambos son igual de importantes?

Estudiante 4: Yo digo que ambos son igualmente importantes. También tienes teoría, pero también tienes que llevarte bien con el estudiante.

Entrevistador: Y si hay apertura de su parte, ¿existe también de vuestra parte?

Estudiante 4: Sí. Y una nota, digo un 4.

Estudiante 7: Bueno, no me gusta cuando insiste demasiado en el ejercicio o así, en general, cuando pone demasiado énfasis en una lección que ya entendió toda la clase, no solo yo.

Entrevistador: ¿Así que, sin embargo, eso sucede a veces?

Estudiante 7: Bueno, a veces insiste mucho en algunas cosas.

Entrevistador: Y entonces, ¿crees que las cosas ya se entienden y se insiste en vano?

Estudiante 7: Sí.

Entrevistador: Entonces, de alguna manera, debería prestar atención a vuestras necesidades, a vuestra situación en la elección de las decisiones, no hacer las lecciones así, ¿verdad?

Estudiante 7: Ser organizado. Y eso es todo. Insistir más en la comunicación. Y una nota, 4.

Entrevistador: Vale, muchas gracias por participar en esta entrevista.

Sesión 5 secundaria superior

Entrevistador: Ahora veamos ¿qué pensáis sobre el español en general como idioma, no sé, tal vez en comparación con otros idiomas y por qué lo elegisteis o por qué estudiáis el español en el presente?

Estudiante 18: Nos vimos obligados.

Entrevistador: ¿Obligados?

Estudiante 18: Sí, bueno por la escuela, porque este es el perfil.

Entrevistador: Oh, ¿entonces elegisteis esta escuela secundaria y resultó ser el español como segundo idioma?

Estudiante 18: Sí, y así llegué aquí. Algo así.

Entrevistador: ¿La mayoría de vosotros así es como terminasteis? Vosotros como sois de B (*perfil* normal de matemáticas-informática), supongo que esa era la situación.

Estudiante 18, 19 y 20: Sí, sí.

Entrevistador: Ok, ¿y cómo es el español? Dime, estudiante 20.

Estudiante 20: Sí, el español es fácil.

Entrevistador: Sí, vale.

Estudiante 19: Es mucho más fácil que el francés que hice en la escuela secundaria.

Entrevistador: Ok. ¿Cómo suena, estudiante 20, después de tantos años de estudiar español?

Estudiante 20: Pues me parece que desde, no sé, el 6º grado, 7º grado no he avanzado mucho, quiero decir... Sobre todo, porque en secundaria superior empecé a retomar todo lo que hice a partir del 3º grado, que desde entonces empecé a estudiarlo.

Entrevistador: Entonces todos están de acuerdo en que es una lengua fácil en comparación con otras, ¿verdad?

Estudiante 20: Sí...

Entrevistador: Se aprende con relativa facilidad, solo que depende de ciertos factores según entiendo. Bien, y ahora, si habéis empezado a hablar de lo que realmente está pasando, quiero que me digáis así cada uno: ¿Qué es importante para vosotros cuando estáis aprendiendo español o un idioma extranjero e implícitamente español, que es lo que os interesa? ¿Tener la oportunidad de hablar? Tal vez el idioma os interese más, el vocabulario o tal vez escribir... ¿Y qué sucede realmente en la escuela, qué se hace, en qué se insiste más?

Estudiante 18: Pues se insiste en el vocabulario en general y en entender el lenguaje, traducir cada cosa por separado.

Entrevistador: Así que traducciones, vocabulario. ¿Gramática?

Estudiante 18: Ah, sí, pero no tanto como en rumano. Quiero decir, se supone que debemos saber algunas cosas, pero en realidad no las sabemos porque las hemos hecho en línea y...

Entrevistador: Oh, así que se comenzó a partir de eso, ¿no? Os sitúa a un nivel superior de lengua, ¿verdad?

Estudiante 18: También creo que no estoy en el nivel que se está enseñando actualmente.

Entrevistador: Bien, y a ti, ¿qué te gustaría, terminar el 12º grado y saber qué?

Estudiante 18: Bueno, saber hablar para hacerme entender, aunque no tan bien, pero entenderme con una persona.

Entrevistador: Así que poder tener un diálogo, ¿verdad?

Estudiante 18: Sí, más o menos decente.

Entrevistador: Ok, estudiante 19, por favor.

Estudiante 19: Yo igual, quiero decir, me gustaría poder hablar con una persona, digamos en España, y entender lo que está diciendo, no perderme por allí.

Entrevistador: Quiero decir, ¿si te vas de vacaciones, que puedas entenderte bien, decir lo que quieres? ¿Y cómo es en la escuela?

Estudiante 19: Sí, sí. Bueno, bueno ahora en la escuela, como dijo estudiante 18, se centran más en el vocabulario, pero hay algunas nociones o cosas que se asumen que deberíamos conocerlas y no se explican muy bien.

Entrevistador: Sí, sí, así que de un nivel superior, ok.

Estudiante 21: A mí también me gustaría, por ejemplo, desenvolverme en España y en la escuela hay más énfasis en la gramática.

Entrevistador: Qh, y ¿qué tipo de actividades se están realizando?

Estudiante 21: Pues hacemos ejercicios. No sé, también traducimos textos, conjugamos verbos.

Entrevistador: ¿Trabajáis con textos, no sé, para leer, para entender un texto?

Estudiante 21: Sí...

Estudiante 22: Bueno, es más o menos lo mismo para mí. Si fuera a España para saber hablar con cierta persona, para hacer frente sí quiero ir a una tienda o algo así.

Entrevistador: Y de hecho, ¿lo logras de la manera en que se enseña en este momento? ¿Cómo sientes que lo vas a lograr?

Estudiante 22: Oh, si trabajara, creo que sí, lo lograría, pero por ahora más o menos.

Entrevistador: Así que dices que todavía depende más de ti, no necesariamente de otro factor. Ok otra perspectiva. ¿Estudiante 20? Tú has tenido muchos profesores a lo largo del tiempo y tengo mucha curiosidad. ¿Cuál es la situación actual?

Estudiante 20: Bueno, yo más o menos lo mismo, me gustaría saber como mucho hacer un diálogo, poder tener un diálogo con alguien, pero me parece que se enseña mucho siguiendo el libro de texto y muchas lecciones tienen una conexión muy vaga entre ellas y no se explica realmente cuánto debería.

Entrevistador: Ok, entonces entiendo que todos queréis poder hablar, sí, expresaros oralmente y menos gramaticalmente correcto, por así decirlo, para que os hagáis entender. ¿Entiendo bien?

Estudiante 20: Sí.

Entrevistador: Sí, bien. ¿Qué está pasando, tal vez ahora ya no estáis en línea, como fue en línea? ¿Cambió algo? No cambió, las clases se realizaron o no ¿Estáis satisfechos? ¿Cómo es esta situación para vosotros?

Entrevistador: Estudiante 18, vamos, que te gusta hablar.

Estudiante 18: Bueno, en línea era así, como una escuela en línea, no era demasiado complicado en español.

Entrevistador: ¿Un ejemplo?

Estudiante 18: Bueno, hacíamos ejercicios y nos daba una nota por la actividad y de forma oral más nos preguntaba a cada uno de nosotros individualmente.

Entrevistador: ¿Y os preguntaba oralmente, es decir, todo basado en el tema o en los ejercicios escritos, ¿verdad? Quiero decir, ¿no tenéis diálogo o sí?

Estudiante 18: Sí, y sobre gramática, saber decir ese verbo, la conjugación y esas cosas similares.

Entrevistador: De acuerdo.

Estudiante 18: Sí, y aprendí más mecánicamente que aprender a hablarlo por así decirlo.

Entrevistador: Ok. Estudiante 19 a ti quiero preguntarte, ¿ha cambiado algo? Quiero decir, ¿ha habido cambios en línea para bien o para mal, o la situación ha sido la misma?

Estudiante 19: No creo que haya habido cambios para mejor, quiero decir, y mientras estábamos en línea, lo que estábamos escuchando o enseñando era igual de mecánico, teníamos que recordar las traducciones de palabras o conjugar un verbo. Sí, quiero decir que no pude usarlo en una conversación. No podía hablar libremente, así como así, para conocer las traducciones, entiendo más de lo que puedo hablar y en línea no creo que haya ayudado mucho.

Entrevistador: Bueno, significa que, no sé, esto de la gramática, ¿no lo usaste en un contexto concreto, por así decirlo, en un texto, tal vez personalizado, adaptado a ti o en un discurso oral? ¿Eran solo los ejercicios clásicos?

Estudiante 19: Sí, y ejemplos, frases cortas, pero eso era todo.

Estudiante 20: Así.

Entrevistador: Ok, ¿y qué plataformas habéis usado o, no sé, herramientas que ya sabéis que ahora está de moda usar todo tipo de páginas web? ¿Todo tipo de actividades? Estudiante 20, ¿qué usasteis?

Estudiante 20: Bueno, hicimos con (*nombre de la docente*) y entonces usamos solo Google Meet y ella escribía en el papel o en la pizarra y luego eso era todo, escribíamos según el dictado. Muchas veces dictaba y con un dictado me resulta muy difícil aprender un idioma nuevo, porque no estás acostumbrado a escribir en ese idioma.

Entrevistador: Ok, entonces no tuvisteis contactos con estas... hay muchas páginas en español con todo tipo de actividades. ¿No las conocéis?

Estudiante 20: No, no.

Entrevistador: Ok, ok y ahora la última parte, quiero que penséis así: El profesor ideal, ¿cómo sería para vosotros? Sí, en nuestro caso, cómo se vería, qué características debería tener y cómo es realmente el profesor actual y dependiendo de eso, también me vais a dar una calificación del 1 al 5, es decir, 1 va a estar de alguna manera muy lejos de ese profesor ideal y 5 está incluso cerca de identificarse y os daré algunos ejemplos de qué características podría tener. Por ejemplo, el profesor hace que el curso sea interesante, atractivo, insiste en la parte de pronunciación o tal vez insiste en la expresión oral o tal vez en la gramática, tiene conocimientos teóricos, especialmente está interesado en todos para que todos entiendan y aprendan, adapta todos los recursos materiales, actividades a sus necesidades o algo más que se le ocurra, les he dado algunos ejemplos. Así que todos me vais a decir y con esto vamos a terminar. Y luego una nota para el profesor actual en relación con estas características.

Estudiante 18: Sí, el profesor debe adaptarse a los estudiantes a los que les enseña y al nivel que enseña y explicar mejor la información que puede parecer fácil.

Entrevistador: Así que debería darse cuenta cuando no entendéis, ¿verdad?

Estudiante 18: Sí...

Entrevistador: Ok, ¿y una calificación para el profesor actual de 1 a 5?

Estudiante 18: Aa, 2,5. Y es mucho... (*risas*)

Entrevistador: Vale, gracias. Estudiante 19.

Estudiante 19: Bueno, creo que el profesor ideal debería intentar de hacer que el material de enseñanza sea más interesante o comprensible para el estudiante y centrarse más en el lado del diálogo también, en lugar de simplemente entender o aprender mecánicamente así.

Entrevistador: Así que todo más interactivo, más creativo, más dinámico, ¿verdad?

Estudiante 19: Sí, sí. Y una nota, creo que así un 2.5/3, allí.

Entrevistador: Ok, estudiante 21.

Estudiante 21

Bueno, no sé, que no hagamos tantos ejercicios del libro de texto, centrémonos más en el diálogo, oh ... (*pausa*)

Entrevistador: ¿Es importante que el profesor sea abierto, que esté atento a tus necesidades o es más importante, tal vez tener conocimientos teóricos, es decir, ser muy bueno en este lado?

Estudiante 21: No sé, que sea abierto.

Entrevistador: ¿Así que esta parte afectiva?

Estudiante 21: Sí. Y una nota sería 2/3.

Entrevistador: Así que por allí, ok, gracias.

Estudiante 20: Bueno, me parece que los profesores deberían mirar el nivel de interés de los estudiantes, porque algunos estudiantes están más interesados que otros. Por ejemplo, especialmente en nuestra clase, a la mayoría realmente no nos importa, porque no nos interesa el español, aparte de un diálogo o algo así, en comparación con otra clase que incluso pueda querer ir a la universidad y estudiar español o algo así y si haces todas las lecciones lo mejor posible no importa, si la clase no está interesada.

Entrevistador: Pero aún así, señalaste una cosa muy importante, vale, entiendo que tu perfil no lo elegiste para estudiar español, pero piensas que todo y, no sé, si no tienes ese interés, un profesor puede venir y hacer clases para que te atraiga, te motive a aprender español también, porque al final un idioma extranjero no hace daño a nadie. ¿No crees que pueda?

Estudiante 20: Sí, sí, pero muy raramente y también depende de los estudiantes.

Entrevistador: De ambos lados.

Estudiante 20: Si el estudiante realmente no tiene interés, ningún profesor no creo que estimule al estudiante.

Entrevistador: ¿Entonces una nota?

Estudiante 20: Algo similar, un 2 /2,5.

Entrevistador: De acuerdo, ¿y tú?

Estudiante 22: Pienso en primer lugar en ser paciente, si un estudiante no hace lo mejor que puede y otro estudiante hace lo mejor que puede, para que no los discrimine, con uno para trabajar más duro y el otro estudiante no, y para hacer clases más creativas, para ser más creativos, para que queramos comunicarnos y queramos aprender más español. como dijo estudiante 20, por ahora no estamos muy interesados muchos de nosotros ...

Entrevistador: Pero, aun así, perdón por interrumpirte, si dices que es importante que sea creativo y que tenga paciencia, aun así, te motivaría si fuera así, ¿verdad? Para despertar tu interés.

Estudiante 22: Sí, entonces. Porque en cierto modo las clases son aburridas, para ser honesta, es decir, seguir haciendo ejercicios del libro de texto y seguir hablando solo de textos, pero no tener actividades en las que hablar de nosotros mismos, tratar de conocernos con el profesor/la profesora.

Entrevistador: Entonces que sea algo nuevo, algo diversificado, entiendo, ¿verdad?

Estudiante 22: Algo diferente.

Entrevistador: ¿Alguna vez habéis trabajado en grupos o en parejas? ¿Hay un énfasis en la colaboración, en la cooperación?

Estudiante 22: No... Por ahora, no.

Entrevistador: ¿Y una nota o si quieres añadir algo más?

Estudiante 22: Le doy una calificación de 2,5.

Entrevistador: De acuerdo, casi todos en la misma nota pensasteis. Muchas gracias por vuestra participación.

Sesión 6 secundaria superior

Entrevistador: Veamos. En primer lugar, os pregunto ¿qué pensáis sobre el español en general como idioma en comparación con los demás, y por qué elegisteis estudiarlo?

Estudiante 23: Bueno, bueno, mi opinión sobre el español o lo que creo es que es un idioma muy fácil y lo elegí estudiar para... no necesariamente lo elegí estudiar, pero la escuela quedaba cerca de mi casa.

Entrevistador: Aa, vale, esa fue la razón principal.

Estudiante 23: Uh, sí, en gran parte, sí, pero veía telenovelas desde muy pequeña y antes de ir a la escuela en el primer grado ya sabía español así, más o menos. Lo podía hablar, incluso si no conocía los tiempos o ciertas cosas más complejas.

Entrevistador: Sí, entonces ya tenías una ventaja, ¿verdad? Y cerca de casa, y aprendiendo el español, te gustó la idea.

Estudiante 23: Sí.

Entrevistador: Ok, ¿y tú estudiante 24?

Estudiante 24: Uh, bueno, como yo venía de Moldavia eran... Mi elección eran escuelas secundarias donde se enseñara español o alemán y así sucesivamente, e igual, yo también veía telenovelas, llegué a entender el español más o menos y me fue útil ingresar a la escuela secundaria.

Entrevistador: Sí, y ¿cómo es el español, no sé, en comparación con el inglés u otros idiomas? ¿Qué te parece?

Estudiante 24: Bueno, en comparación con otros idiomas, por ejemplo, inglés, el inglés no se puede entender tan fácil sin un profesor, por así decirlo o un mentor. Por ejemplo, el español ya que es un poco similar al rumano, puedes entenderlo desde el contexto o al menos puedes aprenderlo si lo practicas más.

Entrevistador: Ok, entonces su proximidad al rumano, el hecho de que sean lenguas romances te ayuda mucho, especialmente en el lado de la comprensión. Ok, ok. Y cuando elegisteis, o cuando empezasteis a estudiar español, ¿qué fue importante para vosotras o qué sigue siendo importante? No sé, queréis después de los 4 años saber hablar bien o no, entender, poder tener un diálogo con alguien, no sé, o tal vez os interese la parte de hablar correctamente, es decir, la parte gramatical. ¿Qué es lo más importante para vosotras? ¿Cuál es el objetivo?

Estudiante 23: Para mí, lo más importante es poder entenderme bien con la gente, además de la gramática. Porque, por ejemplo, si vas a España y quieres hablar con alguien, claramente estás usando el presente, no estás necesariamente pensando en gramática y no sabes qué verbo usar, ¿cómo conjugarlo? Al menos me resulta natural cuando hablo y...

Entrevistador: Y, por ejemplo, por lo que dices, entiendo que es más importante hacerse entender, tener un diálogo con alguien, por ejemplo, en España que hablar necesariamente cien por cien correctamente, ¿verdad? Entonces, si te haces entender, ¿estás satisfecha, aun si todavía cometes errores?, por así decirlo.

Estudiante 23: Pues sí, claramente, errores cometo y yo también lo sé y cuando hablo con el profesor (*menciona el nombre del docente*), pero al menos lo entiendo. Aunque, de hecho, me gustaría hablar correctamente y escribir correctamente y especialmente usar ese artículo para escribirlo correctamente, pero realmente no funciona para mí.

Entrevistador: Sí, vale, sí, ¿y tú estudiante 24?

Estudiante 24: En mi opinión, es evidente que cada idioma, por ejemplo, tiene una cultura propia y, por ejemplo, no sería justo por mi parte hablar un idioma si no lo puedo hablar correctamente, incluso si puedo entenderme bien con alguien. Sin embargo, se trata de respetar lo máximo posible, respetar los idiomas y, tratar de estudiarlos más o menos.

Entrevistador: Entonces es importante la gramática, según tú, no cometer errores.

Estudiante 24: Bueno, eso también, pero bueno, cuanto más hables con alguien de tu nivel, para que te puedan ayudar en... Por ejemplo, de tu nivel para ser, para ayudarte... Cómo decir, de la manera más fácil de entenderlo.

Entrevistador: Pero eso es lo que pensáis vosotras, no sé, como dos chicas, digamos, con un nivel más avanzado, ¿verdad? Una vez que dijisteis que de alguna manera tenéis una historia con el idioma español, que lo aprendisteis de las telenovelas y que ahora queréis hablarlo correctamente también, ¿verdad? Pero ¿crees que, en un nivel más principiante, crees que esta parte de la corrección, de la gramática, es importante? Es decir, ¿se debe comenzar el estudio de una lengua, en primer lugar, con la gramática, o debe haber más énfasis en la parte de la comprensión, de la expresión oral?

Estudiante 24: Uh, bueno, para un principiante es importante que no se aburra aprendiendo un idioma porque si no hay voluntad, no tiene cómo continuar para llegar a cierto nivel de lengua.

Entrevistador: Entonces, ¿estar motivado de alguna manera?

Estudiante 24: Estar motivado, gustarle lo que hace, en primer lugar. Si no...

Entrevistador: Sí, vale, así que es muy importante en esta etapa inicial sentirse atraído, estar curioso. Tú, estudiante 23, ¿qué piensas?

Estudiante 23: Digo que ambos son importantes, y entender el idioma, pero también saber gramática, pero al menos mi experiencia con la gramática en la escuela siempre fue con los verbos ser y estar, lo que más me molestó, yo pondría más énfasis en, no sé, en cómo hablar con el alumno, no solo escribirle ciertas cosas en la pizarra y ponerlo a que aprenda y sobre todo lo mismo durante 5 o 10 años.

Entrevistador: Entiendo por lo que me estás diciendo que estás de este lado de, de alguna manera, de una mezcla, un poco de todo, ¿verdad? Y de esta manera, de alguna forma motivas a otros, traes algo nuevo, no sé, por ejemplo, tal vez puedas hacer una actividad de comprensión auditiva, la combines con la expresión oral, más un ejercicio de gramática, no, ¿algo así?

Estudiante 23 y Estudiante 24: Sí.

Entrevistador: Vale, y habéis estado hablando de esto de la motivación, de la curiosidad, ¿cuál es vuestra experiencia? ¿Estáis motivadas o no? ¿Qué pasa con vuestra motivación para aprender español?

Estudiante 23: Al menos desde que entré en la escuela secundaria en el 9º grado yo quería aprender más y más y también saber gramática, vocabulario, saber expresarme correctamente y hablar el idioma con fluidez y sin problemas. Pero debido a, tampoco quiero culpar a los docentes, pero dado que tuve a la (*menciona el nombre del docente*) como profesora y al principio a (*menciona el nombre del docente*) un año... Uh, desde que hago con (*menciona el nombre del docente*), mi motivación ha desaparecido gradualmente y también el estado de ánimo para aprender más.

Entrevistador: ¿Por qué? Cuéntame algunos ejemplos, específicamente ¿qué sucedió? ¿Qué cambió?

Estudiante 23: Bueno, ella siempre ha estado con la gramática, nunca quiere probar algo nuevo y todo el tiempo hace ejercicios, ejercicios y cada año solo habla de ser y estar y en algún momento los aprendes, realmente, los aprendes, los conoces, pero cuando cada año ella ya hace lo mismo, te aburres y ya no tienes ganas. Ella también es una docente más difícil, que no acepta absolutamente ningún consejo ni intenta hacer algo nuevo, realmente no tiene a nadie con quien hacer las clases y al menos a mí me molesta mucho su forma de repetir y la forma en que se comporta y piensa que todavía somos niños pequeños de 5, 6 años, tal vez 7 que es cuando entras en primer grado. Ja, ja. Y con todos sus puntos verdes, rojos, ya ni sé. Ahora creo que estudiante 24 también entiende porque está teniendo curso con esta señora.

Entrevistador: Ok, la preguntaré ahora. Quiero preguntarte, entiendo que solo enseña gramática, ¿también dijiste que insiste en ser y estar? ¿Por qué crees que ella solo insiste en esto, crees que, no sé, ella piensa que vosotros no entendéis o por qué insistiría tanto?

Estudiante 23: No sé exactamente por qué insiste tanto, pero parece que tiene un botón de inicio y no encuentra el botón del cierre. Oh, no puedes encontrarle el botón para evitar que continúe hablando.

Entrevistador: Así que sigue insistiendo ...

Estudiante 23: Sí, como si algo más en español no supiera además de ser y estar, y es por eso que insiste tanto.

Entrevistador: Está bien y dijiste que no acepta lo que le estáis diciendo o, no sé, entiendo que no tenéis una relación muy abierta con ella, ¿verdad?

Estudiante 23: No, estamos tratando de decirle: profesora, sigamos adelante, dejemos de hacer ser y estar, dejemos de lado los puntos, sobre todo los puntos negativos dados cuando tal vez hiciste un poco de ruido o no pusiste atención, porque al final, el profesor tiene que dar notas a base de tu conocimiento, no de tu comportamiento o... Que yo pueda saber español muy bien,

sí, literalmente en clase no me interesa y solo hago ruido, pero eso no quiere decir que tenga que darme puntos negativos o una mala nota según me comporte porque al final existe una nota para el comportamiento totalmente por separado.

Entrevistador: Bien, ¿entonces vosotros tratasteis de decirle lo que estaba pensando y no encontraron apertura por así decirlo?

Estudiante 23: Sí, y lo intenté con la tutora también y tampoco tuve éxito.

Entrevistador: Ok, vamos, estudiante 24, quiero escucharte también. Háblame de tu experiencia... ¿Estás motivada, no estás motivada? ¿Qué ha cambiado? Veamos.

Estudiante 24: Bueno, ¿cómo puedo decírtelo? Al principio, como hice con (*menciona el nombre del docente*), no puedo decir que fue muy mal, pero, aun así, sigo adelante, con el principio de que el libro de texto debe ayudar al docente... El libro de texto no tiene que guiar al docente en lo que enseña. Todo lo que estaba haciendo eran lecciones de los libros de texto, ejercicios, no comunicaba interactivamente, por así decirlo, en español y, sí, era más, dependía de mí si estaba aprendiendo español o, no es que de alguna manera me hubiera sentido atraída por el profesor para aprender español.

Entrevistador: Y ahora, ¿entiendo que el profesor ha cambiado?

Estudiante 24: Sí... (*risas*)

Entrevistador: Puedes ser sincera.

Estudiante 24: Estoy tratando de lidiar con eso yo misma de alguna manera ... No me gusta, como dijo estudiante 23, ella tiene sus principios y no escucha a nadie. Es decir, el docente debe enseñar al estudiante para que entienda, no al revés. Por ejemplo...

Entrevistador: Así que todavía estás con tu motivación intrínseca para decirlo así, porque tú quieres trabajar más individualmente, pero desde afuera no estás motivada, entiendo, en este momento, ¿verdad?

Estudiante 24: Algo así, aunque tendría que estar también externamente motivada. Es más difícil para otros que no saben ...

Entrevistador: Ah, ok, y ahora que estamos pensando en la situación actual desde que comenzó la pandemia, ¿cómo ha sido, ¿qué ha cambiado o ha seguido siendo igual o peor o mejor? ¿cómo ha sido?

Estudiante 24: Peor, creo, que sí... Sí, bueno, sí hubo lecciones en línea y algunos no prestaran atención, el docente igual, no creo que mucha gente tome en serio estas lecciones en línea. Hacen dos o tres ejercicios y ya está, no hay mucha comunicación, por así decirlo, nos dio a hacer más por escrito, si lo hacías bien, si no, igual.

Entrevistador: Así que de alguna manera continuó la situación, pero con las desventajas de hacer clases en línea, ¿verdad? Así que fue lo mismo, el mismo tipo de ejercicios, por así decirlo, ¿verdad? ¿No habéis trabajado con páginas web? Existen muchas páginas para aprender español. ¿Aplicaciones no habéis usado? ¿No habéis usado la tecnología?

Estudiante 23: No sé cómo decírtelo... No, solo gramática, un ejercicio que estábamos haciendo durante toda la clase.

Entrevistador: Estudiante 23, ¿estás de acuerdo?

Estudiante 23: Yo digo que sí, estoy de acuerdo con lo que dijo estudiante 24, pero digo que, sí, el problema de alguna manera empieza con los profesores, porque les tomó por sorpresa la situación, tal vez no tuvieron tiempo suficiente para prepararse y algunos dieron su interés, no estoy hablando solo de los profesores que enseñan español, pero en general. Algunos han dado su interés, otros no y al menos los profesores de español con los que he hecho hasta ahora no han dado realmente su interés. Es exactamente como dijo estudiante 24, estábamos haciendo un ejercicio, 2, 3 máximo en una hora, eso es porque tal vez eran ejercicios aburridos que no llamaban tu atención en absoluto, eran esos ejercicios clásicos con una oración y un espacio vacío y teníamos que completar con una palabra, verbo o pronombre y es normal que pierdes mucho tiempo haciendo 3 ejercicios en una hora porque a los estudiantes que no los atrae esto, por supuesto que tuvieron la oportunidad de apagar la cámara, el micrófono. No hicieron nada y entonces, el profesor, tratando de hablar con un estudiante, entonces claramente pierdes una hora de esta forma...

Entrevistador: Y sí, de alguna manera en línea se han amplificado los problemas, ¿verdad? Era más fácil para aquellos que, no sé, no eran muy activos, ahora era una especie de vía de escape, ¿verdad? Cierro la cámara y esto es todo... Y ¿cómo se hacía?, no sé, ¿recibías retroalimentación sobre estos ejercicios o cómo?

Estudiante 23: Pues no, depende de que, si las hacíamos durante la clase, el profesor nos preguntaba y nos preguntaba en ese momento por lo que teníamos que responderle, si era bueno, decía, si no era bueno, también nos lo decía, claramente. Por ejemplo, si nos daba 3 ejercicios y nosotros le enviábamos el resultado al final de la clase, entonces solo nos daba una nota y eso era todo, no nos decía lo que hicimos bien, lo que hicimos mal, lo que necesitábamos corregir y lo que necesitábamos estudiar más.

Entrevistador: Ok. De alguna manera entendí tu perspectiva. Ahora en la última parte, para no deteneros más, quiero que penséis un poco en cómo es el profesor de español ideal en vuestra mente y, por ejemplo, aquí pongo algunos aspectos, unos pocos, puede haber muchos otros, sí, no sé, el profesor hace que el curso sea interesante, dinámico, como dijo estudiante 24, insiste, no sé, tal vez en la gramática o tal vez insiste más en la expresión oral, en cualquier cosa... Es paciente, es abierto, estabais diciendo que no tenías una buena relación, pero aquí entiendo que tal vez esta parte afectiva es importante, así que cualquier aspecto. Quiero que me digáis cómo debe ser el docente ideal y luego penséis en el docente actual y le deis una calificación del 1 al 5, donde 1 está de alguna manera muy lejos de ser el profesor ideal y 5 está cerca o de alguna manera se identifica para decirlo así, ¿sí? Veamos...

Estudiante 23: Yo digo que el profesor ideal sería (*menciona el nombre de un docente nativo que tuvo el año pasado*). Desde mi punto de vista es dinámico, divertido, también jugábamos a veces, bueno, en español. Cuando tiene que hacer una clase, que haga la clase, todos ponen atención porque tiene ese estilo de enseñanza para mantenerte allí atento y no puedes prestar atención a otra cosa que realmente quieres prestar atención a lo que dice el profesor y, no sé, digo que este sería el profesor ideal para mí, uno que sabe cómo enseñar, también usar el manual para respetar el currículo o, no sé, pero además del currículo, también hacer un pequeño juego o hacer otra cosa para aprender a mantener, no sé cómo decir, ese placer de venir a clase y tener cuidado e incluso aprender, no solo venir a clase por miedo a que te dejen ausente o, no lo sé, tener miedo al profesor, no sé...

Entrevistador: De acuerdo.

Estudiante 23: Yo diría (*menciona el nombre del docente nativo actual*), nota 3.

Entrevistador: Así que con él estás haciendo ahora, ¿quieres darle a él la nota? De acuerdo, y para el otro profesor que has descrito hasta ahora, ¿una calificación?

Estudiante 23: Ah, 1. Y por la nueva profesora con la que estamos haciendo ahora, la señorita (*menciona el nombre de una docente actual*) para ella claramente un 5 desde mi punto de vista, sí.

Entrevistador: Bien, estudiante 24, ¿cómo es el profesor de español ideal para ti? Y luego una calificación para el actual, y con esto terminamos.

Estudiante 24: El profesor ideal tiene que ser un profesor que motive a los alumnos venir a clase porque eso es lo que más importa desde mi punto de vista. No reducirse sólo al libro de texto, poder crear algunos materiales también, por ejemplo, sobre cultura, sobre cualquier cosa, que puede ser interesante. Y eso es más o menos lo que pienso...

Entrevistador: Está bien, está bien. ¿Y una nota? Le daría a (*nombre del docente nativo*) un 5 porque todavía hace lo mejor que puede, incluso si algunos no lo escuchan.

Entrevistador: ¿Y para la otra docente de la que has hablado?

Estudiante 24: 0... no, no, me parece que... No lo sé, por ejemplo. Me hizo leer un texto y mientras leía el texto, había alguien que, por ejemplo, estaba haciendo ruido y después... quiero decir, me hizo responder a mí y al mismo tiempo hablaba con la otra persona. ¿Cómo puede pasar esto?

Entrevistador: Sí, entiendo chicas, ¿qué decir? Muchas gracias por aceptar esta entrevista.

Sesión 7 secundaria superior

Entrevistador: Empezando por la primera parte, quiero que me digáis cómo es para vosotras el idioma español en general, no sé, ¿qué os parece, es fácil o no? ¿Y por qué elegisteis estudiarlo? ¿Por qué realmente lo estáis estudiando?

Estudiante 25: Bueno, me gusta el español porque es más fácil fonéticamente que otros idiomas donde la mayoría de las palabras se pronuncian como se escriben, con pequeñas excepciones. Porque había estudiado español antes y ahora de vuelta al español.

Entrevistador: Y te quedaste aquí en esta escuela, ¿verdad? ¿Estudiante 26?

Estudiante 26: Uh, bueno, me resulta fácil y creo que podría hacer mucho más, pero no tengo a nadie que me enseñe...

Entrevistador: Así que es fácil, pero necesitas ayuda.

Estudiante 26: Un poco sí.

Entrevistador: ¿Por qué lo estás estudiando? ¿Fue un motivo principal?

Estudiante 26: Ahí es donde acabé.

Entrevistador: Oh, ok, así es como sucedió. ¿Estudiante 27?

Estudiante 27: Creo que es una lengua bastante fácil, más o menos, digamos. Y la estoy aprendiendo porque estoy aquí en la escuela y la aprendería también si no estuviera aquí, no tenía otra cosa que hacer.

Entrevistador: Aa, ok, ¿así que te gusta?

Estudiante 27: Sí.

Entrevistador: Ok, bueno y antes de hablar de la situación actual, decidme, ¿qué es importante para vosotras ahora o qué era antes cuando empezasteis a estudiar español? ¿Qué queráis? No sé, ¿poder hablar español o aprender gramática o tal vez estáis interesadas en tener una buena pronunciación? ¿Qué competencia? ¿Qué es importante para vosotras? Estudiante 25, ¿cuándo empezaste con el español?

Estudiante 25: Estaba en 1^{er} grado cuando comencé con el español. Dije que no me mudaba, pero mientras tanto me había mudado. En secundaria inicialmente quería mudarme, quería terminar la secundaria en Pora (*nombre del centro*) estaba pensando que en 12^o grado hablaré el español mejor que el inglés, es decir, me hubiera gustado hablar mejor en español, pero...

Entrevistador: Así que ese era el objetivo, poder hablar.

Estudiante 25: Sí, comunicarme.

Entrevistador: Ok, Estudiante 26.

Estudiante 26: Sí, poder hablar en particular y entender a la gente, canciones, películas, así que hablar.

Entrevistador: Así que básicamente todo sobre la competencia oral, hablar y escuchar, ¿verdad?

Estudiante 26: Exactamente.

Estudiante 27: Y para mí, exactamente lo mismo que las chicas.

Entrevistador: Bueno y ahora, ¿cómo es la experiencia actual? ¿Qué queráis y cómo es ahora en realidad, o si habéis logrado o no? ¿Cuál es la situación en la escuela?

Estudiante 25: En la escuela, no sé, perdimos el interés mientras tanto, porque, porque hay muchas asignaturas y todos nos piden mucho, la cantidad de trabajo y porque no ha sido tan interactivo después de que te fuiste, honestamente, me aburrí con el español.

Entrevistador: Específicamente, ¿qué hicisteis? ¿O en qué se insistió?

Estudiante 25: Ejercicios, pero a nivel, ahora no sé qué manual tenemos, de B1 o B2, que es más difícil y nosotros a nivel de clase, no creo que lo fuéramos. De acuerdo, había algunos de nosotros que sabíamos, sí, a ese nivel de clase, no encajamos en B1 u B2 y sí, tal vez sea mi impresión, pero se ha perdido el interés más y no fue tan interactivo. Fue aburrido.

Entrevistador: ¿Y qué se enfatizaba más, en qué aspecto, en la gramática, en el vocabulario?

Estudiante 25: No hicimos muchas cosas. Quiero decir, hicimos algo de gramática en el 11^o grado, pero ahora en el 12^o solo textos y oraciones, ninguna otra cosa de gramática. ¿Hicimos otra cosa, chicas?

Estudiante 26: No, bueno, solo ejercicios y estoy aburrida con esos ejercicios, no sé cómo hacerlos. El docente explica las palabras, pero todavía no las conozco.

Entrevistador: También hay ejercicios de vocabulario, si...

Estudiante 26: Sí, nos pide que traduzcamos palabras y así, nos las explica si no las entendemos, pero no me sirve de nada saber unas pocas palabras si no sé cómo formar frases con ellas.

Entrevistador: Ah, y entiendo que nada de interactivo, pero ¿algo de expresión oral o tal vez escrita, textos o no? ¿No hicisteis?

Estudiante 26: Bueno, todavía nos pide que escribamos y ahora nos ha pedido un ensayo, pero no entiende que no lo sabemos. Apenas sabemos hacerlo en el rumano, pero en español... Y juegos, una compañera una vez le propuso jugar con Kahoot, pero no sabe, dice que no sabe cómo entrar en la página. Así que continuamos con los ejercicios.

Entrevistador: Así que hubo propuestas de vuestra parte, pero no hubo apertura, por así decirlo.

Estudiante 26: Sí...

Estudiante 27: Uh, siento que nos está dando ejercicios para resolver y realmente no entendemos muy bien las instrucciones ... Y entonces no sabes por dónde empezar el ejercicio.

Entrevistador: Bueno, y no preguntáis o no, ¿no ve que no los resolvéis o que no los entendéis, que no tenéis buenos resultados en este sentido?

Estudiante 27: Bueno, ¿no sé? (*risas*)

Entrevistador: Oh, entonces ni siquiera lo sabéis.

Estudiante 25: A mí no me importa.

Estudiante 27: No me doy cuenta.

Estudiante 25: Lo siento, estudiante 27 si te interrumpí. A mí no me importa eso, es decir, quiero decir que entiendo los ejercicios, pero tengo problemas con eso de que sea aburrido, es decir, hasta cierto punto, entendía, pero... No sé, era un ambiente así, efectivamente, en un momento dado, solo unos pocos estaban hablando. A veces no decíamos nada, ni siquiera hablábamos más, solamente un compañero hablaba si tenía ganas y ya estaba. Qué bien...

Estudiante 27: Yo entiendo las instrucciones, pero noté en mis colegas, en algunos de ellos que realmente no entendían y me preguntaban y así, y pensé que ese sería uno de los problemas.

Entrevistador: Así que estaban buscando tu ayuda en lugar de la del docente, ¿verdad?

Estudiante 27: Sí...

Entrevistador: Oh, entonces, por lo que estoy diciendo, estáis trabajando en un nivel mucho más alto, sobre un B2 ya que en B2 deberíais estar, pero no lo estáis y luego no se adapta a vuestro nivel y vuestras necesidades.

Estudiante 25: Exactamente. Uh, tengo la impresión de que es nos amenaza, si no lo hacemos, para darte un 4, mis colegas por miedo a las calificaciones pienso que estaban haciendo los ejercicios que por otra cosa... Me refiero a que nos si nos pone un 4 o un 5 en español... como si no lo tuviéramos otras asignaturas más.

Entrevistador: Así que el miedo a la nota ... Y para terminar con esta parte, dijisteis que os gustaría que fuera más interactivo, os gustaría usar Kahoot, por ejemplo, ¿qué más pensáis que sería útil? O tal vez ahora es demasiado tarde, pero ¿qué os hubiera gustado hacer? ¿Qué tipo de actividades concretas?

Estudiante 25: Más color, más dibujo, más parte visual, y más en rumano, por así decirlo.

Entrevistador: Entonces, ¿usar su lengua materna también?

Estudiante 25: Sí, más para los que no entendían en español.

Entrevistador: Sí, está bien. ¿Estudiante 26?

Estudiante 26: Bueno, además de Kahoot, nos podría dar proyectos, pero de nuevo, alguien propuso hacer proyectos, pero la profesora dijo que no, que no entendíamos el español y era en vano y así. Y no sé, podríamos... como hacemos en inglés, debates o no sé cómo decir, hablar entre nosotros, como los abogados, no lo sé, pero es mucho más interesante que sentarse y escribir algunos ejercicios que no entiendo de todos modos. Y que escribo porque me da una nota por mi cuaderno.

Entrevistador: Ok, Estudiante 27.

Estudiante 27: Uh, no sé si se acuerda, pero en el 9º grado usted venía con algunos folletos con palabras y por eso digo que esos nos ayudaron mucho.

Entrevistador: Sí, también tenían fotos, ¿verdad?

Estudiante 27: Sí, sí.

Entrevistador: Así que os gustaría, de alguna manera, que se adaptara a vuestro estilo, por así decirlo. No sé, si tenéis un estilo visual, exactamente lo que dices, tener vocabulario con imágenes porque tu memorizas más fácilmente así, no, así que eso es lo que os gustaría, que se adaptara, que os conocieran...

Estudiante 27: Al menos a mí sí.

Entrevistador: Chicas, ¿estáis de acuerdo?

Estudiante 26 y Estudiante 25: Sí...

Entrevistador: Bien, y ahora que también recordaste el contexto actual, ¿cómo era en línea? ¿Cómo se desarrollaba la clase de español? ¿Fue mejor? ¿Fue peor? ¿Cambió algo? Estudiante 25, ¿por qué te ríes? (*risas*)

Estudiante 25: Porque en el 9º grado cuando teníamos clase juntas, sentía que podía hablar libremente, es decir, bien, pero para bien o para mal decía frases y sabía qué decir, aunque no todo el tiempo tal vez era 100% correcto, en línea, pffff ... Nos daba ejercicios, los hacíamos, comprobábamos las respuestas, hablaban unas dos personas y eso era todo. Fue peor, mi nivel de español es muy bajo. Tal vez, no sé, en línea, al menos me canso frente a la computadora y también me duelen los ojos y ya no puedo concentrarme.

Entrevistador: Así que este fue un factor... Estudiante 26, ¿para ti fue mejor, peor?

Estudiante 26: Peor aún, había clases en las que literalmente solo la profesora estaba hablando, nos preguntaba y no respondíamos o salíamos de las reuniones porque no sabíamos la respuesta o encontramos la respuesta en la red por lo general y... Algunos respondían, uno, dos...

Entrevistador: Pero ¿veo aquí un miedo? Salir de una reunión significa que tienes miedo de algo, ¿verdad?

Estudiante 26: Pues sí, porque te escucha e incluso te da notas, es decir, de notas bajas me temo.

Entrevistador: Así que por la nota, pero no sé si, ¿si respondías mal, te ponía nota?

Estudiante 26: Depende, hasta ahora no lo ha hecho, así que realmente no nos atrapó, pero...

Estudiante 25: Y ella no tenía en cuenta que el nivel de clase era más bajo, pensaba que nosotros sabíamos español perfectamente, pero era imposible, bueno, tal vez para los que habían estudiado antes no, pero yo lo digo así como grupo, no es posible saber a ese nivel...

Entrevistador: Estoy pensando así, no sé, está trabajando con vosotros y si vosotros no sabéis contestar, tú como docente no te das cuenta de que no son de ese nivel, ¿crees que es así?

Estudiante 26: No le interesa.

Entrevistador: Dices que no está interesada, no es que no se dé cuenta.

Estudiante 26: Probablemente se da cuenta, pero ¿qué puede hacer? Ahora sobre todo porque estamos en el 1ºº y nos centramos en el bachillerato, pero también el 11º grado fue así, el 10º grado ni que decir, que apenas hicimos las clases de español porque la profe casi no venía.

Entrevistador: ¿Es la misma profe?

Estudiante 25: No, no, la otra.

Entrevistador: Ok. Estudiante 27.

Estudiante 27: No tengo nada que añadir. De alguna manera cubrieron todo las chicas.

Entrevistador: Así que fue peor en línea.

Estudiante 27: Sí.

Estudiante 25: Está bien, recordé algo más. Tuvimos momentos en los que estábamos con estudiantes universitarios e hicimos el futuro, creo que teníamos clase en línea y la profesora nos corrigió mal, quiero decir sé que era mi turno para responder y seleccioné la opción y dijo que estaba mal, sí, no entendí por qué y busqué en la red y fue correcto como dije yo en ese momento. Hay momentos en que un compañero que estudió en España también la corrige... (*risas*)

Entrevistador: Bien, y ahora una última pregunta, tenéis que pensar en cómo sería para vosotras el docente de español ideal, pero no ahora que estáis terminando, cómo os gustaría que fuera, qué cualidades debería tener, no sé, os daré ejemplos: ser ese profesor abierto, que se preocupa por vosotros, que conoce vuestro nivel, que os conoce y adapta las actividades a esto o tal vez sea el profesor que trabaja con el libro de texto o que insiste en la gramática o por el contrario, que insiste más en el lado comunicativo, lo que queráis. Me tenéis que decir unas cuantas características y luego pensar en vuestra experiencia actual, sobre todo con el profesor actual, y le dais una nota de 1-5, 1 significa que está lejos de ser el profesor ideal y 5 de alguna manera cercano o que se identifica, ¿de acuerdo? Veamos.

Estudiante 25: Bueno, un poco de todo. Básicamente, centrarse, pero más en el lado comunicativo e interactivo porque la gramática es importante y creo que eso es lo que se ajusta en el tiempo. Pero es más importante comunicar que, si vas, por ejemplo, a España y sé que hablan más español, es decir, menos inglés, no entienden inglés, y es más útil comunicarse, aunque no sepas cien por cien gramática, esto se corrige con el tiempo y... más proyectos y no tantos deberes aburridos y que no tienen sentido.

Entrevistador: Y en este lado afectivo, ¿cómo se supone que debe ser el profesor, tener una relación contigo, de alguna manera ser abierto o mantener una distancia?

Estudiante 25: Ser abierto y, no lo sé, pero tengo la impresión de que no solo en español, también en otras asignaturas hay profesores que intentan imponerse y no les sale, y en lugar de ser nuestros amigos... Ahora tenemos un profesor de filosofía, dice siempre que somos sus amigos... Algunos intentan imponerse y no funciona, luego, por supuesto, los estudiantes no les hacen caso porque a nadie le gusta eso...

Entrevistador: Sí, ¿y una nota para el docente actual, de en 1 a 5?

Estudiante 25: Aa, 3.

Entrevistador: Ok, ok, ¿Estudiante 26?

Estudiante 26: No sé, un profesor ideal para mí hace que las clases sean más relajantes, para que no sienta miedo por no saber la respuesta o porque dije algo mal, que sea más relajante, que me explique, que sea más desapegado, no muy rígido o así, que sea empático no importa si es viejo o joven, que sepa que nosotros también tenemos problemas, no solo él.

Entrevistador: Todos somos humanos, ¿verdad?

Estudiante 26: Sí... Tenemos casos en que algunos profesores vienen y se vengán de nosotros porque se molestaron en otro momento o porque así venían de su casa...

Entrevistador: Así que también en este lado de la relación, de la afectividad insistes tú también, para sentirte más segura y cómoda ¿verdad? Ok, y ya que decíais que el profesor es corregido por vosotros, ¿es importante que el profesor tenga muy buen conocimiento en el idioma que enseña?

Estudiante 26: Sí.

Entrevistador: Y una nota, estudiante 26,

Estudiante 26: Aa, 2.

Estudiante 27: Estoy de acuerdo con las chicas y yo añadiría, que sea un profesor con el que no tengamos miedo a equivocarnos, no sé cómo expresarme, que no tengamos, como dice estudiante 26, miedo que, si nos equivocamos, nos va a poner una mala nota.

Entrevistador: De alguna manera para ser animado a equivocarte, ¿verdad? Ya que uno aprende de sus errores.

Estudiante 27: Sí, así es como creo yo, que no todo el mundo nace sabiendo y sabiendo todo.

Entrevistador: Ok. ¿Y una nota?

Estudiante 27: 2.

Entrevistador: Sí, está bien, estupendamente chicas, gracias desde el fondo de mi corazón por ayudarme.

Sesión 8 secundaria superior

Entrevistador: Para que no dure mucho, decidme qué pensáis del idioma español. ¿Es una lengua fácil? ¿Suena de cierta manera? ¿Cuál es vuestra opinión?

Estudiante 28: ¿Tendré que hablar en español?

Entrevistador: En rumano está bien, tranquila.

Estudiante 28: Oh, me parece una lengua muy hermosa. Tenía mucha curiosidad cuando comencé la escuela secundaria si iba a aprender alemán o español e inicialmente, por mis compañeros, me enteré de que íbamos a estudiar alemán. Y en relación con el alemán, mis padres lo hablan porque ambos trabajaron en el extranjero, pero sobre el español no sabía nada, no veía

películas, no sabía nada, pero después de las primeras 2 horas ya me resultó fácil, quiero decir que, no sé, me pareció familiar, bastante familiar. Tal vez fue influenciada también por la forma en que la profesora nos lo enseñó.

Entrevistador: Ok. Y entonces, ¿cuál sería la razón por la que elegiste estudiar español? No sé, ¿tienes un objetivo futuro o simplemente porque suena de cierta manera, porque es fácil?

Estudiante 28: No, realmente me gustaría ir a visitar España porque en clase hicimos una especie de visita virtual a España. Presentamos lugares y nos presentaron diferentes ciudades importantes y realmente me gustaría ir a visitar esos lugares y tal vez conocer más. Tal vez pueda trabajar allí, quién sabe...

Entrevistador: Genial, así que estás abierta, por así decirlo.

Estudiante 28: Sí, estoy muy emocionada, quiero decir, bueno, digamos, que tengo en plan para visitar España al menos una vez.

Entrevistador: Bien, súper. Y ahora pensemos realmente en el proceso de aprendizaje. Para ti, ¿qué sería lo más importante?, es decir, ¿qué esperas después de 4 años de escuela secundaria? ¿Saber qué? ¿Poder hablar o escribir? ¿Hablar correctamente? ¿Qué es importante o son todos importantes qué? ¿Qué opinas al respecto?

Estudiante 28: Todos son importantes, pero creo que lo más importante es al menos poder hablar después de 4 años de español. Si, por ejemplo, queremos ir a España, al menos seamos capaces de inventar unas frases para que podamos manejarlo. También es importante hablar correctamente, pero creo que esto también se puede lograr con el tiempo, a través del ejercicio, es decir, una vez que sabes relativamente cómo hablar, el hablar correctamente se producirá por sí mismo, y escribir ... Hasta ahora creo que es mucho más importante hablar que escribir.

Entrevistador: Así que la conclusión es que podamos hacernos entender, ¿verdad? Oralmente, sobre todo, porque si dices que quieres ir a España, al fin y al cabo, allí hablas en español, no haces otra cosa.

Estudiante 28: Exactamente.

Estudiante 29: Oh, a mí me gusta mucho el español porque es musical, de alguna manera, las terminaciones de los verbos tienen alguna relación entre sí y no tienes que memorizarlas, por ejemplo, como lo hice en la escuela secundaria con el alemán porque no tenían ninguna relación entre sí, así que el español es un poco más musical.

Entrevistador: ¿Y es fácil de aprender?

Estudiante 29: Pues sí, parcialmente, parcialmente.

Entrevistador: ¿Y por qué elegiste estudiarlo? ¿Tienes algunos objetivos a largo plazo?

Estudiante 29: Sí, me gustaría mudarme después de hacer el bachillerato español y también me gustaría cursar un grado, pero no sé exactamente cuál, pero me gustaría mudarme a España.

Entrevistador: Sí, súper. ¿Otra persona?

Estudiante 30: Elegí estudiar español al igual que estudiante 29, porque estudié alemán y el español me parece un idioma más hermoso y fácil de aprender.

Entrevistador: Ok, ¿Y estudiante 31?

Estudiante 31: Elegí este idioma después de hacer un viaje hace un año con mis padres a México. Y realmente nos gustó la lengua y la cultura y dije ya, quiero aprender español, y desde entonces he empezado a informarme sobre todo lo que significa España y el idioma, y me gustó y dije que lo iba a estudiar en la escuela secundaria.

Entrevistador: Super y hace rato estaba hablando con estudiante 28 sobre lo que era importante para vosotros ahora.

Estudiante 29: Oh, creo que lo más importante es el vocabulario y poder tener una conversación de antemano, no necesariamente escribir.

Entrevistador: Bien, para poder tener una conversación.

Estudiante 30: Tengo la misma opinión que estudiante 29, hablar me parece un poco más importante.

Entrevistador: Bien.

Estudiante 31: Bueno, la comunicación, no lo sé. (*sonríe*)

Entrevistador: Creo que eso es lo que todos vosotros queréis, eso parece. Y ahora, por favor, pensad en lo que esperáis de vuestro profesor, como me habéis dicho antes que querías hablar. ¿Y cuál es la situación, de hecho, en el aula? ¿Si esto pasa en realidad o cómo os gustaría que fuera y qué expectativas tenéis realmente? Sí, estudiante 28, veamos. Dijiste que estabas muy entusiasmada con el profesor de la clase. Por favor, comparte tu experiencia.

Estudiante 28: Ah, sí, cuando empecé a aprender español, no sé, mis expectativas acerca del profesor eran interactuar lo más posible, comunicarme lo más posible y hablar correctamente. Mis expectativas fueron superadas con creces. Tenemos todo tipo de actividades orales, aprendemos muchas palabras mientras trabajamos ejercicios y esto me parece lo más importante. Porque, por ejemplo, estudié francés y allí primero tenía la lista de palabras y luego trabajaba los ejercicios, que para mí no funcionaron en absoluto. En cambio, en español fue exactamente lo contrario, y fue muy relevante para mí, y no creo que cambiaría nada de mi profesora.

Entrevistador: Así que en tu caso hay un profesor que supera tus expectativas, por así decirlo, súper.

Estudiante 28: Entre los únicos. Tiene un lugar especial.

Entrevistador: ¡Me alegro! Los otros 3 tenéis el mismo profesor, estoy pensando, ¿verdad? Vamos a ver.

Estudiante 31: Sí, tenemos varios profesores.

Entrevistador: ¿Y qué piensas? Estudiante 31, dime, ¿cómo es para ti? ¿Estás igualmente de encanta?

Estudiante 31: Tenemos 2 profesoras, sí, hacemos con 2 profesoras. Son súper geniales y lindas y enseñan muy bien y nos llevamos muy bien con ellas. El horario me parece un poco así... es un poco confuso, quiero decir que hay muchas horas, que hacemos 3 clases una tras otra y es un poco agotador a veces, pero por lo demás está muy, muy bien.

Entrevistador: ¿Ok y los demás tenéis la misma opinión? También me interesa saber si habéis podido lograr al menos parte de vuestro objetivo hasta ahora, que es poder hablar.

Estudiante 29: Oh, sí, en realidad lo hacemos con (*menciona el nombre de una docente*), no sé el apellido exacto, pero hacemos todo tipo de juegos de rol, jugamos como vendría el *fazan* del rumano, en español. O decimos el alfabeto y todo el mundo tiene que decir una palabra con la letra que cae y todo tipo de ejercicios con canciones, escuchamos canciones y tenemos que poner las palabras que faltan de la letra.

Entrevistador: Bien, cosas interactivas, como dijiste, juegos, ¿verdad? ¿Y estudiante 30?

Estudiante 30: Sí, es muy agradable, entendemos todo, enseñan muy bien, nos llevamos bien con ambas profesoras.

Entrevistador: ¿Sí? Súper, veo que tenéis toda una hermosa experiencia. Ahora pensemos un poco en esta situación que estamos viviendo y que puede no ser muy agradable para todos nosotros, es decir, el contexto actual. ¿Queréis contarme cómo os sentisteis, en primer lugar, al enteraros de que ibáis a hacer clases online y cómo fueron las clases de español? ¿Cómo se desarrollaron? ¿Hubo cambios considerables? ¿Lograsteis completar vuestros objetivos? ¿cómo fue?

Estudiante 28: Para mí fue lo mismo y tal vez mejor, porque usamos muchos más libros de texto y recursos, y fue una oportunidad para todos nosotros, y no puedo decir que descuidamos el idioma español durante el período en línea. Estuvo muy bien.

Entrevistador: Muy bien, ¿así que el acceso a los recursos en línea fue una ventaja?

Estudiante 28: Sí, una gran ventaja que quizás también usaba en clase, pero no en la misma medida.

Entrevistador: Ok. Vosotros allí en Suceava ¿tenéis tecnología, proyector, computadora portátil para que se pueda usar? ¿Tenéis recursos de ese tipo?

Estudiante 28: Sí, sí, después, especialmente ahora que hemos regresado a la escuela, estamos haciendo un uso completo de ellos. Pero muchas veces hay problemas de internet o no todos están prestando atención, así que en casa siempre nos sorprendía la profesora y poníamos más atención, tal vez éramos incluso más interesados, porque realmente no salíamos y veíamos cosas nuevas en el portátil y tal vez eso fue más interesante.

Entrevistador: Así que estuvo muy bien en línea. Súper, ¿y los demás?

Estudiante 29: Afortunadamente no estudiamos en línea hasta ahora.

Entrevistador: ¿Cómo? ¿No han cerrado sus escuelas?

Estudiante 30: Hemos estado yendo físicamente desde que comenzó la escuela.

Estudiante 29: Sí, nunca hemos hecho una semana en línea.

Entrevistador: ¿Significa que tuvisteis suerte, no sé, no hubo casos de Covid en Brasov o qué pasó?

Estudiante 31: Sí, no tuvimos ningún caso en el aula y...

Entrevistador: Genial, así que no os afectó. Ok y otra pregunta: ¿tenéis dificultades en este momento? Estáis satisfechos, entiendo, pero ¿tenéis dificultades en cierta competencia o ciertos aspectos gramaticales?

Estudiante 28: No sé, tal vez sea demasiado pronto para decir que tengo dificultades, pero hasta ahora me parece que ha ido bastante bien. Tal vez en términos de gramática...

Entrevistador: Y piensas en un porcentaje, ¿qué porcentaje ocuparía la gramática en las clases de español?

Estudiante 28: Creo que el 60%.

Entrevistador: Así que 60. Sin embargo, es central, por así decirlo.

Estudiante 28: Sí, pero se enmarca principalmente en nuestras conversaciones y en los ejercicios que hacemos.

Entrevistador: Contextualmente, en actividades comunicativas, ¿verdad?

Estudiante 28: Exactamente. Cuando trabajamos, la profesora llama nuestra atención sobre los errores gramaticales.

Entrevistador: ¿Y vosotros? ¿Qué dificultades tenéis en este momento, qué os resulta complicado?

Estudiante 29: Uh, al igual que estudiante 28 no puedo decir eso, quiero decir que tal vez es demasiado pronto para decir que tengo dificultades, pero aún en gramática me parecería un poco más difícil, por así decirlo.

Entrevistador: ¿Las demás igual?

Estudiante 30: Sí, la misma opinión que estudiante 29.

Estudiante 31: Sí, así.

Entrevistador: Y si te equivocas, por ejemplo, o si no lo sabes, ¿cómo te corrigen? ¿Qué método se utiliza para corregir?

Estudiante 30: Uh, bueno, nos dice lo que hemos hecho mal de forma muy bonita, nos ayuda a corregir nuestros errores.

Entrevistador: ¿Entonces verbalmente más?

Estudiante 30: Uh, sí, en general, al menos así es como lo creo yo, mis compañeras me pueden complementar.

Entrevistador: A ver ¿vais a decir algo?

Estudiante 31: Sí, verbalmente, nos dice dónde nos equivocamos y seguimos trabajando. Pero verbalmente, sí, si no sabemos varios en la clase un determinado ejercicio o así, insistimos en ese tema.

Entrevistador: Ok, estudiante 28, ¿lo mismo contigo?

Estudiante 28: En nuestro caso, por ejemplo, si es un error menor, la profesora espera a que terminemos la frase para que no nos confundamos, y la corrección viene oralmente al final, si por el contrario es un error mayor, nos avisa inmediatamente y tratamos de trabajarlo por escrito también, para que en otro momento volvamos a ello y no repitamos el error.

Entrevistador: Y así se fija mejor, ¿verdad?

Estudiante 28: Sí, porque todavía existe la posibilidad de volver a olvidar.

Entrevistador: Así es, súper, y ahora, para no deteneros más, os voy a pedir que penséis en el actual profesor o los profesores actuales que tenéis y cómo sería el profesor de español ideal para vosotros, pero así, como una comparación en vuestra mente. Así que vais a tener que decirme cómo debería ser el profesor ideal y luego, pensando en el vuestro, darle una calificación del 1 al 5, donde 1 está de alguna manera lejos de ser el profesor ideal y 5 está allí. Veamos.

Estudiante 28: Para mí, el profesor ideal tiene que hacer las lecciones de la manera más interesante porque de lo contrario todos nos aburriríamos y ya no pondríamos atención, tiene que explicar claramente, para que todos entiendan, por supuesto, hablar muy bien español. Oh, tiene que involucrar a todos los estudiantes en la clase y, por ejemplo, en nuestra clase hay 31 alumnos, es bastante difícil, pero la profesora logra involucrarlos a todos. Debe ser una persona tranquila, insistir en la

comunicación oral porque en la comunicación oral logramos insistir en problemas gramaticales y de vocabulario. No necesariamente tiene que seguir el método tradicional, con el libro de texto, escribiendo palabras que nadie recuerda. Y tiene que ser responsable y organizado, porque la mayoría de las veces vemos que, en una clase, la organización es la clave. Desde el manual... Creo que si es una profesora que sabe muy bien español, el libro de texto no siempre es necesario. Y la calificación que le daría a mi profesora es 5.

Entrevistador: Bien, gracias.

Estudiante 29: Para mí, el profesor ideal debería tener todo tipo de ideas nuevas con las que hacernos más atentos, hacernos querer aprender y dedicarnos, por así decirlo, involucrar a todos, como decía estudiante 28, absolutamente a todos, no dejar a nadie: déjalo que no sabe... Me gusta, por ejemplo, trabajar con fichas, descartar la idea de un libro de texto para mí, por supuesto que debe hablar bastante bien español y, no sé, ser interactivo con los estudiantes, y la calificación para mis profesoras es 5.

Estudiante 31: El profesor ideal para mí sería un profesor que se comunicara con los alumnos, que nos motivara a aprender... Hacer que las horas sean muy interesantes, ponernos música, divertirnos, sentirnos bien. Ganarse nuestra confianza y creo que más me encantaría trabajar en el vocabulario, me parece más importante. Y eso es todo...

Entrevistador: ¿Y una nota?

Estudiante 31: 10, más de 5.

Entrevistador: Así que estudiante 31 insiste mucho en este lado afectivo, por así decirlo, conocerlos, sentirse bien... ¿Y estudiante 30?

Estudiante 30: Tal como dijo estudiante 31. Me gustaría tener clases interactivas. El profesor, también, que nos conozca, que nos entienda, tal vez tenemos un mal día o no podemos estar muy tranquilos, ya que después de 3 clases de español seguidas es más difícil, pero básicamente tenemos clases realmente bien, donde trabajamos con fichas y eso hace que tengamos clases interesantes, y una calificación para mis profesoras sería 5.

Entrevistador: Súper, parece que tuve una reunión con algunos estudiantes satisfechos, lo que me sorprende y me hace feliz al mismo tiempo, porque hay todo tipo de situaciones. Quiero daros las gracias por aceptar esta entrevista.

Anexo 37. Respuestas de los estudiantes en las secciones de los cuestionarios pre y post-test

Tabla A1. Respuestas de los encuestados en los cuestionarios inicial y final

Estudiante	A. Lengua española					C. Feedback			D. Autonomía				E. Trabajo en equipo				D. Motivación			E. ODS/Comp.transv.			Nota examen escrito/oral
	P1/P2	P2/P2	P3/P3	P4/P4	P5/P5	P3/P3	P2/P4	P1/P1	P2/P2	P3/P3	P4/P4	P1/P1	P2/P2	P4/P4	P5/P5	P1/P1	P2/P4	P4/P5	P1/P4	P5/P3	P7/P7		
E1	Pre	3	3	2	1	3	5	5	3	4	1	2	5	5	5	5	4	4	1	5	4	5	10/10
	Post	3	3	3	3	3	4	5	4	5	4	5	4	5	5	5	5	5	3	4	5	5	
E2	Pre	2	4	2	2	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	7/7	
	Post	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5		5
E3	Pre	3	3	2	1	5	4	5	3	3	3	3	5	5	5	5	4	4	2	3	5	8/8	
	Post	3	4	3	2	5	4	5	3	3	5	4	5	5	5	5	4	5	1	3	5		4
E4	Pre	2	1	2	1	5	5	5	4	2	3	5	4	3	5	5	5	5	3	3	3	10/10	
	Post	3	4	3	3	5	4	5	4	4	4	5	4	5	5	5	5	5	4	3	5		5
E5	Pre	3	3	2	1	4	5	4	4	4	1	5	1	3	4	5	5	5	4	1	4	7/6	
	Post	3	4	3	3	4	5	5	3	5	3	5	3	4	5	5	5	5	3	2	4		5
E6	Pre	2	3	4	1	5	4	5	5	3	2	2	5	4	5	5	4	4	3	5	4	10/10	
	Post	3	4	4	3	5	4	5	5	3	2	1	4	5	5	5	5	5	2	5	5		5
E7	Pre	3	3	2	1	4	4	5	1	1	1	1	3	3	4	3	4	4	2	1	4	4/4	
	Post	3	4	3	3	4	5	5	3	3	3	5	4	4	4	5	4	4	2	4	4		5
E8	Pre	1	2	1	1	5	5	5	5	5	3	2	2	2	2	2	3	3	1	1	2	6/9	
	Post	4	4	3	3	4	4	5	3	3	3	3	1	3	5	2	4	4	1	4	3		5
E9	Pre	2	3	2	1	5	5	5	4	3	2	3	4	3	4	4	5	5	5	4	3	9/10	
	Post	2	3	3	2	5	5	5	5	4	4	4	4	5	5	5	5	5	3	5	4		5
E10	Pre	2	3	3	3	5	4	3	4	4	3	2	2	3	3	5	5	1	3	3	4	10/10	
	Post	4	5	4	4	5	4	4	4	5	4	3	3	4	5	5	5	5	3	3	5		4
E11	Pre	2	3	2	2	5	4	4	3	2	2	3	3	3	2	3	5	5	5	3	2	9/10	
	Post	4	4	4	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	4	5	5		5
E12	Pre	2	2	1	1	5	5	5	3	1	1	1	5	5	5	5	5	5	3	5	2	10/10	
	Post	3	5	3	3	5	4	5	3	3	3	3	5	5	5	5	4	5	3	4	5		5
E13	Pre	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	4	3	2	3	2	3	3	3	3	2	10/9	
	Post	1	3	2	3	2	4	3	3	2	2	3	4	5	5	4	4	3	2	4	4		4
E14	Pre	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	4	2	3	3	4	4	4	3	3	4	9/9	
	Post	2	3	3	3	3	3	3	3	3	4	2	4	4	4	4	3	3	2	3	3		4
E15	Pre	4	5	5	4	3	4	5	4	3	4	4	4	4	5	5	5	5	2	4	3	10/-	
	Post	4	5	5	5	3	5	4	3	4	3	4	4	5	5	4	4	4	3	4	4		3
E16	Pre	1	2	1	1	4	5	3	4	4	2	4	4	4	5	5	4	4	3	5	3	10/10	
	Post	2	3	2	3	4	5	3	4	4	4	5	4	5	5	5	5	5	3	3	5		3
E17	Pre	2	2	1	1	5	5	5	4	4	4	4	3	3	5	4	3	3	4	3	5	4/4	
	Post	3	4	2	2	1	5	1	1	5	4	5	1	3	3	3	3	3	2	3	3		4
E18	Pre	2	3	2	2	4	5	5	4	3	2	3	2	3	4	5	5	5	4	4	5	10/10	
	Post	3	4	5	3	5	5	5	5	4	2	4	2	4	5	4	5	5	3	4	5		5
E19	Pre	2	2	2	1	5	4	5	2	2	1	3	5	5	5	5	5	5	1	3	5	9/-	
	Post	3	4	4	3	1	4	5	3	2	3	3	5	1	5	1	5	5	1	2	3		4
E20	Pre	2	4	2	2	4	4	5	4	4	3	5	3	4	4	5	5	5	2	4	4	9/-	
	Post	3	5	5	4	1	5	5	1	1	1	2	4	4	5	3	5	5	1	3	4		5
E21	Pre	4	4	5	4	5	4	3	4	3	4	4	4	5	5	5	5	5	4	2	5	9/10	
	Post	5	5	4	4	5	3	5	3	2	2	2	5	5	5	5	5	5	3	2	3		5
E22	Pre	2	3	3	3	5	3	3	3	3	4	3	3	4	4	5	5	5	5	4	4	5/5	
	Post	3	4	3	4	5	4	5	4	5	5	5	4	4	5	5	5	5	4	5	5		5
E23	Pre	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	3	3	4	5	4	4	4	5	2	5	9/-	
	Post	2	4	3	3	4	5	5	3	2	2	2	4	4	5	4	5	5	1	1	3		3

Nota: Con verde se señala un cambio ascendente y con rojo uno descendente. Donde no se utiliza ningún color significa que los valores se han mantenido iguales. Se añaden también las notas finales obtenidas en las dos asignaturas para tener un cuadro más completo de su experiencia. Se menciona que estas calificaciones finales incluyen la puntuación por su participación e implicación en clase (hasta 1 punto) y en el caso de la asignatura Ejercicios gramaticales el 30% de la nota lo representan tres tareas que los estudiantes han realizado a lo largo del semestre (proyectos, etc.)

Anexo 38. Transcripción del diario de clase

Clase 1. Introducción (6 de octubre de 2022)

Actividad El mundo hispano y yo

Descripción de los hechos (palabras, frases, esquemas, tablas, etc.)	Consideraciones interpretativas, observaciones personales
<p>En esta primera sesión se hizo lo siguiente: presentación de las asignaturas, cuestionario de necesidades e intereses, diálogo y Kahoot sobre el mundo hispano, actividad para aprender a presentarse en español.</p> <p>La sesión se realizó con 20 estudiantes en el primer día de clase. 2 personas no tuvieron batería, por lo que realizaron las actividades con el compañero de al lado. Se les mencionó que durante el semestre se necesitaba tener siempre el teléfono porque se iba a utilizar mucho. Al escuchar esto, muchos de ellos sonrieron. El proyector no funcionó y en este caso los estudiantes se adaptaron y juntaron para ver la pantalla del portátil de la profesora. Solamente 2 estudiantes se mantuvieron lejos del grupo, pero sí participaron.</p> <p>Los estudiantes aprendieron también algunas frases para presentarse en español (nombre y apellido, edad, lugar de procedencia, profesión). Muchos de ellos quisieron hacerlo oralmente, estaban muy entusiasmados. Dado que no quisieron todos, se les pidió que lo hicieran también por escrito en Padlet.</p>	<p>Los estudiantes mostraron mucho entusiasmo en el primer curso. Sabían cómo conectarse con el código QR y todo se desarrolló bastante rápido. El Kahoot les divirtió muchísimo, estaban muy felices haciendo esta actividad. Algunos dijeron que ya conocían esta herramienta, para otros fue algo nuevo, pero interesante a la vez.</p> <p>Se observó que en general los estudiantes tenían conocimientos sobre la comida hispana y sobre las ciudades españolas más conocidas. Esto concuerda con la información recogida en el cuestionario de necesidades: su motivación por estudiar español se relaciona con la cultura y los viajes.</p> <p>Algunos sabían presentarse, otros no, pero es un hecho que estaban muy entusiasmados por empezar a aprender español.</p>
<p>Ambiente en la clase (características del alumnado, interacción docente-alumnos, alumnos-alumnos; motivación; lenguaje no verbal; manejo del tiempo y del espacio):</p> <p>Las actividades se desarrollaron más rápido de lo previsto, el ambiente fue positivo, se observó entusiasmo y motivación. Algunos estudiantes se mostraron un poco tímidos y se sentaron solos ya que no conocían todavía a los compañeros, pero sí participaron en las actividades. Una persona se mostró bastante triste. A primera vista, se podría decir que son estudiantes interesados y que les gusta lo que escuchan sobre las clases que vamos a tener juntos. Es posible que hayan hablado con compañeros de otros años puesto que se muestran demasiado abiertos algunos y parece que ya saben cierta información.</p>	
<p>Impresiones, comentarios, reflexiones y conclusiones:</p> <p>El primer encuentro con los estudiantes fue bastante prometedor: estudiantes positivos, motivados a una primera vista, que mostraron interés por la organización de las sesiones y también por las actividades hechas en el primer curso.</p>	

10 de octubre de 2022

Descripción de los hechos (palabras, frases, esquemas, tablas, etc.)	Consideraciones interpretativas, observaciones personales
<p>Se han presentado los resultados del cuestionario de necesidades, se han establecido los objetivos para el primer semestre y el plan de trabajo.</p> <p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Mis primeras frases en español:</i> se han presentado algunas palabras/frases básicas para comunicarse en el aula. • <i>El alfabeto y la pronunciación:</i> escuchar, repetir, pronunciar, leer palabras/presentaciones cortas, deletrear. Todos los estudiantes participan y lo hacen bastante bien. El dígrafo “ch” es un poco problemático para ellos, la letra J y la G. Se trabajan los verbos principales <i>ser, vivir, tener, llamarse</i> y los estudiantes hacen sus observaciones: si son verbos regulares o no, qué formas llevan tilde, etc. Se trabajan también los países y nacionalidades y en general estas no presentan problemas. En una actividad ellos deben escoger a un famoso y hacerle una breve descripción. Se muestran bastante motivados en hacerla, pero al final no todos quieren leer lo que han escrito. • Al final de la clase se hace una actividad en grupos (<i>Actividad Feliz de conocerse</i>). Ellos hablan oralmente, se presentan, se muestran muy curiosos en 	<p>Creo que los estudiantes están bastante sorprendidos por el tema del cuestionario, dijeron que nunca habían completado uno similar. Ellos sonríen al enterarse de los métodos con los que se va a trabajar.</p> <p>Se observa que algunos están más participativos que otros. Se observó que les gustó mucho deletrear palabras.</p> <p>Al principio de la clase la mayoría estaban cansados, tristes, incluso dos alumnas dijeron que tenían un mal día. Al final de la clase, todos muy sonrientes.</p> <p>En la actividad en grupo trabajaron todos, se preguntaron unos a otros, ponían mucha atención en la pronunciación de las respuestas y a la vez, prestaban atención a las respuestas de los compañeros. Se observa un gran interés en conocerse unos a otros.</p>

<p>conocer a los demás. Esta actividad se desarrolla muy bien, los estudiantes no quieren terminarla. ☺</p> <p>Final de la clase: Dos alumnas me dicen: “profe, la queremos”. Otra alumna me pregunta cómo podría cambiar el español como especialización principal.</p>	
<p>Ambiente en la clase (características del alumnado, interacción docente-alumnos, alumnos-alumnos; motivación; lenguaje no verbal; manejo del tiempo y del espacio): El ambiente fue muy positivo, creo que también por ser el primer curso, los estudiantes estaban entusiasmados por escuchar el alfabeto, leer, pronunciar en español, apuntaban todo, hacían preguntas. Cuando quieren preguntar o decir algo, ya lo hacen en español y esto les motiva.</p>	
<p>Impresiones, comentarios, reflexiones y conclusiones: Bastante entusiasmados y participativos en el primer curso. Se observó el deseo de conocerse unos a otros, dijeron que no tenían amigos en Cluj-Napoca, por lo que se concluye que necesitan establecer contactos.</p>	

13 de octubre de 2022

Descripción de los hechos (palabras, frases, esquemas, tablas, etc.)	Consideraciones interpretativas, observaciones personales
<p>Se realizaron varias actividades: actividad sobre el 12 de octubre, actividad para trabajar los estados anímicos, actividad de comprensión auditiva para conocer a la familia real española, actividad para saludar y presentarse (gestos).</p> <p>Actividad <i>Día de la Hispanidad</i>: en clase se habla sobre la importancia de este día. Los alumnos mencionan ellos qué se celebra, dónde, por qué. Ellos ya habían realizado la actividad del vídeo en casa, pero también habían hablado sobre este día en la clase de cultura y civilización. Juntos en clase ven un vídeo con el desfile militar de este año, escuchan el himno de España y ellos mismos son los que subrayan el hecho que no tiene letra.</p> <p>Actividad <i>¿Cómo estás?</i> Los estudiantes preguntan cómo se dice “avergonzado”. La actividad se desarrolla muy bien, al ver ciertas imágenes ellos dicen que reviven algunos momentos de su pasado. Algo interesante es que dicen que tienen buena relación con los profesores, se sienten bien cuando hablan con ellos. Al final cuando se les preguntan cómo están, afirman que están contentos, felices, pero cansados (son las 6 de la tarde en un jueves lluvioso).</p> <p>Actividad <i>Me llamo María ¿y tú?</i> Hablamos de los gestos que se utilizan para saludar y presentarse en España e hicimos una comparación con los rumanos. Incluso hablamos de los gestos que utilizan ellos a su edad y los gestos que utilizo yo u otros estudiantes que tienen 30 años o más. Se observaron diferencias como el abrazo que lo prefiere más la generación actual. Descubrimos que somos diferentes, pero que esto era algo bueno. En esta actividad hablan mucho, todos quieren decir su opinión, pero en rumano, claro.</p>	<p>Se observó desde el principio que estaban encantados con la idea de usar la tecnología en clase. El hecho de que no funcione el proyector no les importa, ellos están con el teléfono en la mano, muy entusiasmados, saben manejarlo muy bien y no necesitan explicaciones. Un estudiante dice que, si alguien no tiene internet, él le puede hacer <i>hotspot</i>, que también tiene cargador o una tablet. Se observaron algunas sonrisas al escuchar esto, por lo que puedo decir que ya están empezando a conectar.</p> <p>Parece que el tema del día nacional interesa a algunos, puesto que afirman que cada año participan al desfile militar. Un estudiante dijo que quería ver un vídeo del desfile militar en casa y se le envié un enlace.</p> <p>Una estudiante dijo que había encontrado a su mejor amiga en la universidad y era gracias a la clase de español porque allí pasaban más tiempo juntas. Se observa que ya están empezado a relacionarse más y más.</p> <p>Otra estudiante dijo que durante la primera semana de clases estaba muy molesta por estar en la clase de español porque no ella había elegido estudiarlo sino sus padres, pero que ahora le gustaba muchísimo. Esto se observaba en el lenguaje no verbal también. Creo que las actividades y el ambiente en la clase la hace sentir esto. Es una chica bastante tímida, sin embargo, reconoció esto enfrente de la clase.</p>
<p>Ambiente en la clase (características del alumnado, interacción docente-alumnos, alumnos-alumnos; motivación; lenguaje no verbal; manejo del tiempo y del espacio): Al inicio de la clase dijeron que estaban cansados la mayoría, pero al final mencionaron muchos de ellos que estaban cansados, pero contentos o felices. Parece que las actividades les motivó un poco.</p> <p>En la segunda sesión se observó un poco el cansancio ya que algunos estaban desde la mañana en la universidad. Una estudiante estaba enferma, pero dijo que había venido porque no quería perderse una clase tan interesante.</p>	
<p>Impresiones, comentarios, reflexiones y conclusiones: Desarrollo bueno de las clases, de las actividades, sin embargo, se observa que se usó más el rumano en clase al hablarse más sobre cuestiones culturales ya que era difícil hablar más en español.</p>	

20 de octubre de 2022

Descripción de los hechos (palabras, frases, esquemas, tablas, etc.)	Consideraciones interpretativas, observaciones personales
--	---

<p>Se revisa la actividad <i>Esta es mi familia</i> ya que la tuvieron como deber. Se observa que lo ha hecho más de la mitad de los estudiantes. Como <i>feedback</i>, una estudiante dijo “qué gato tan bonito tiene”, otro estudiante “fue interesante, como en Instagram”.</p> <p>Durante la clase de Expresión oral la mayoría estaban cansados, un poco aburridos. Como se trabajó mucho vocabulario (la casa), esto parece bastante comprensible. La actividad <i>Un tour virtual por una casa</i> les despertó. “Miran la casa muy sorprendidos, les gusta, pasean por todas las habitaciones.” Una estudiante dice: “ooo, esta es la casa de mis sueños”. A la pregunta ¿Qué os parece? ellos contestan: “es blanca, es moderna, es de estilo minimalista, es muy bonita”. Les gustó mucho entrar en la página web de Ikea, usaron mucho tiempo para buscar muebles, apuntar vocabulario. Una estudiante dijo: “espere señora que estoy buscando un sofá más moderno” En la actividad en grupos algunos trabajaron muy bien, prepararon por escrito sus frases, apuntaron ideas y después realizaron el diálogo. No tenían suficiente vocabulario para convencer al otro a que comprara la casa, pero usaron varias estrategias como frases cortas sin verbos, reformulaciones, verbos en rumano. Estaban muy entusiasmados. 2 grupos no trabajaron nada bien: para uno de ellos tuve que quedarme con ellos para asegurarme de que hicieran algo, no tenían tanta curiosidad por resolver. El otro grupo trabajó muy despacio, se les explicó otra vez las instrucciones. Cuando todos los demás habían terminado, este grupo había empezado a trabajar mejor.</p> <p><i>Actividad Mi habitación en 360°</i></p> <p>Esta actividad se dio como deber y se les ofrecieron varias opciones: hacer una foto 360° del dormitorio y presentarla oralmente, hacer un tour grabado del dormitorio o si no querían exponerse, únicamente preparar una presentación oral de 1 minuto. La mayoría se mostraron muy interesados, sorprendidos (“wow”, “qué guay”, “qué interesante”, “¿podemos grabar nuestra voz después y unirla al vídeo?” “¿es como lo hacen los influencers?”). Un estudiante mediante el lenguaje no verbal (mímica) transmitió el mensaje de que no le gustaba la idea.</p>	<p>Creo que esta actividad les gustó a algunos puesto que los veo muy curiosos por averiguar cosas nuevas sobre los compañeros, incluso sobre mí. Hay algunas estudiantes que me miran mucho y creo que para ellas es curioso descubrir cosas sobre el docente. Parece que la interfaz es muy intuitiva, no tuvieron problemas en realizar la actividad. Algunos dieron un “me gusta” a diferentes textos de los compañeros, esto significa que leyeron los textos, o por lo menos, vieron las fotos.</p> <p>Parece que el horario de curso no les viene muy bien. Siempre dicen que están muy cansados. Hacen un gran esfuerzo en concentrarse a veces. El jueves tienen clase conmigo de las 16 a las 20h y algunos tienen otras clases desde la mañana.</p> <p>Los veo bastante sorprendidos con la actividad, se ve que les gusta por la forma en la que miran el teléfono, algunos sonrían, miran todas las habitaciones, realmente buscan muebles en la web de Ikea y el diálogo que realizan entre ellos es muy dinámico. Un grupo habla más del tiempo disponible diciendo “un momento que la tengo que convencer”. En general, la actividad se desarrolló bastante bien.</p> <p>Durante la próxima clase se habló sobre este deber, se les ofreció retroalimentación. La mitad hizo el deber, algunos prefirieron hacer una foto 360° de su dormitorio y grabaron una presentación, otros hicieron un vídeo con el tour de su casa. Este deber se subió en el grupo de Teams. Una estudiante que grabó un vídeo no quiso subirlo para que lo vean los demás. En general se desarrolló bastante bien la actividad, los estudiantes cumplieron con los objetivos y se mostraron muy entusiasmados con la idea. Algunos comentarios de los estudiantes: “qué ideas tiene usted señora”, “señora, tuve que decirles a mis compañeros de cuarto que se fueran para que yo pueda grabar”, “yo tuve que limpiar la habitación porque estaba hecha un desastre”. Todos se reían al contar esto. Imagen 6 y 7 mi casa en 360°, Vídeo 1, 2, 3, 4</p>
<p>Ambiente de la clase (características del alumnado, interacción docente-alumnos, alumnos-alumnos; motivación; lenguaje no verbal; manejo del tiempo y del espacio):</p> <p>Cambio de ambiente: al principio bastante irritada, estaban un poco agitados, pero luego, con la actividad del tour virtual, ya todo cambió, fue más dinámico y divertido para ellos. En cuanto al manejo del tiempo, una actividad no se hizo por falta de tiempo, perdieron mucho tiempo en la actividad de Ikea, pero se les dejó al tener en cuenta que les gustaba mucho y que estaban cansados para hacer otra cosa más.</p>	

Impresiones, comentarios, reflexiones y conclusiones:

Existe una sensación de que se estudia mucho contenido y que el ritmo es bastante rápido. Lo percibo yo como docente, pero lo perciben ellos también. En clase se muestran muy motivados, pero a la hora de hacer algo en casa o simplemente estudiar para el próximo curso, no lo hacen muchos. Estamos al principio del semestre, todo es nuevo para ellos y todavía no se acostumbran a la vida de estudiante. Es importante entenderlos más que nunca.

24 de octubre de 2022

Descripción de los hechos (palabras, frases, esquemas, tablas, etc.)	Consideraciones interpretativas, observaciones personales
<p>Al principio de la clase se hizo una actividad para repasar lo aprendido anteriormente (sustantivos y artículos, el vocabulario de la familia) y los estudiantes se pusieron muy entusiasmados al enterarse de que iban a trabajar en grupos. Todos trabajan en silencio, muy concentrados y enfocados en la tarea. Algunos se ríen, en general se sienten bastante bien. Al iniciar la actividad algunos se presentan ya que no se conocen muy bien. Se observa que al final de la clase siguen manteniendo el contacto, se salen juntos del aula.</p> <p><i>Actividad ¿Piso, apartamento o chalé?</i></p> <p>Esta actividad realmente fue de su agrado. Es un tema de actualidad hablar de pisos y alquileres sobre todo en una ciudad como Cluj-Napoca donde viven ellos ahora, puesto que también es algo nuevo para ellos. Se inicia un pequeño debate sobre el tamaño de los pisos en Cluj, sobre donde vive la gente joven y mayor, y sobre los servicios que necesitan. En la última parte de la actividad (entrar en Idealista y encontrar un piso en Valencia), los estudiantes estaban muy alegres, curiosos. Algunas palabras fueron: “wow, es más barato que en Cluj”, “se acepta fumar en el piso”, “profe, mira, dice que es <i>LGBT friendly</i>”, “qué bonito es este piso”, “alquilamos una habitación en un piso compartido y tenemos dinero para fiestas, jaja”. Usar los filtros en la página web de idealista fue un buen ejercicio para ellos para repasar el vocabulario de la casa y también para adentrarse en el mundo real hispano. Al final, todos quisieron presentar lo que habían encontrado ya que hicieron una breve presentación con las características de los pisos/las habitaciones. Entre las cosas que les parecen raras en cuanto a algunas costumbres españolas, se encuentran el bidé en el baño y las puertas de la entrada. Como los estudiantes son de diferentes lugares de Rumanía, cada uno aporta lo suyo. Algunos viven en pueblos y comentan que allí la mayoría viven en casas antiguas, otros viven en las grandes ciudades y hablan de los apartamentos y su tamaño. Se inicia un debate sobre la diferencia entre jardín y patio que se concluye con “quién como nosotros para establecer una diferencia clara entre estas palabras, cada persona sabe lo que tiene en el jardín o en el patio” seguido por muchas risas (más en rumano, claro).</p>	<p>Otra vez subrayo que necesitan conectarse entre ellos, por lo que considero que hacer actividades en grupos desde el principio es muy importante para su bienestar y motivación.</p> <p>El tema de la casa está entre los favoritos de los estudiantes y esto se vio también en el análisis de necesidades que se hizo al principio del semestre. Les gusta hablar sobre sus casas y su implicación en las actividades lo demuestran. Los que han estado en España explicaron cómo son los chalés. Desde lejos se ve que la parte de buscar en Idealista les gustó más: mucho entusiasmo por buscar, buscaban las palabras que no entendían para saber qué tenían ciertos pisos, muchas sonrisas, risas, caras de sorpresa. Al final se les preguntó qué tal la actividad y sonrieron, algunos dijeron que muy bien, muy interesante.</p>
<p>Ambiente de la clase (características del alumnado, interacción docente-alumnos, alumnos-alumnos; motivación; lenguaje no verbal; manejo del tiempo y del espacio):</p> <p>Se observa en sus caras una figura de curiosidad como si no hubieran hecho esto nunca. Es algo agradable para ellos, parece. Trabajan bastante bien en grupos, es decir, no intentan huir de este tipo de actividad. Interaccionan entre ellos bastante bien, pero sí que se nota que solamente algunos tienen cualidades de líder. Una sola estudiante se observa poco participativa y se intentó hablar con ella al final de la clase. Dijo que así era ella, más tímida, menos activa, pero que sí se sentía bien con las actividades, no es necesario que le dé otras. Otro estudiante que parece, según la mímica, que siempre se aburre, se intentó hablar con él y mencionó que solamente parece que se está aburriendo, pero el simplemente termina muy rápido las tareas. Después de algunas pláticas se concluye que tiene un nivel más alto que el de sus compañeros, pero por distintas razones no se quiere cambiar de grupo. El manejo del tiempo fue bastante bien, se cumplieron los objetivos.</p>	

Impresiones, comentarios, reflexiones y conclusiones:

Las actividades fueron un éxito, fueron una oportunidad para trabajar más algunas cuestiones de vocabulario y gramaticales, ya que los estudiantes se sentían un poco agobiados después de recibir tanta información nueva. Fue como un momento de respiro para ellos. En general el ambiente fue muy buena, muy positiva. Se les preguntó sobre la actividad y dijeron que sí, les habían gustado las actividades, no habían sido difíciles, todo muy bien según ellos y su participación e implicación.

27 de octubre de 2022

Descripción de los hechos (palabras, frases, esquemas, tablas, etc.)	Consideraciones interpretativas, observaciones personales
<p>Actividad <i>Fíjate bien y descubre</i>: la actividad se ha desarrollado muy bien, inesperadamente bien. Algunas frases de los estudiantes: “Qué bien, ya me dolía la espalda allí sentada.” “Muy bonita la actividad, nos conocimos mejor.” “Qué interesante.” “Wooa. Qué bien que en las clases de español jugamos, les he comentado a los compañeros de la otra especialidad, dijeron que les gustaría venir aquí, jaja.”</p> <p>Actividad <i>El mejor de mi familia</i>: En esta actividad se han destacado las siguientes ideas: que en general admiramos más a las personas de género femenino (madre, abuela, hermana, mejor amiga/compañera). Algunos estudiantes dijeron que era porque las mujeres eran fuertes, pero a la vez más sensibles, vienen de un pasado muy complicado, se le da más atención al tema hoy en día. Las cualidades por las que admiran a diferentes personas: porque son buenas, inteligentes, atentas, trabajadoras. Solo un estudiante eligió a una persona de género masculino. No se usaron las redes ya que un estudiante dijo que no tenía ni Facebook ni Instagram, por eso se usó <i>PollEverywhere</i>. Durante estas sesiones se habló también sobre el tema del acento y del posesivo. En general todo se ha desarrollado bastante bien, algunos problemas con el acento, tuve que explicarlo varias veces porque no entendían, se les veía también en las caras. Los de matemáticas entendieron rápidamente y ayudaron con explicaciones a los demás. En la segunda parte de la clase ya estaban muy cansados, se oían “off”, pero se realizaron todas las actividades planeadas.</p> <p>Actividad <i>Quién es quién</i> Para los estudiantes fue un reto pensar en las cosas positivas sobre sus compañeros. Estaban más curiosos por saber qué habían escrito los demás sobre ellos. Los vi entusiasmados al caminar por el aula y al buscar su descripción.</p>	<p>Se observa el lenguaje no verbal: muchas sonrisas, las manos en posición de abiertas. Algunas personas se notaban que se sentían muy bien cuando escuchaban cualidades positivas sobre ellas mismas. Una estudiante quiso participar 2 veces (la misma estudiante que en general es más tímida, menos participativa). Concluyo que necesita que le digan cosas bonitas, por lo que es posible que tenga problemas de autoestima.</p> <p>Fue una actividad más sensible para algunos de ellos, se vio en su mirada, en su silencio. Estaban muy concentrados, sin embargo. Si no sabían ciertas palabras, me preguntaban o buscan en el diccionario. Creo que esta actividad se puede hacer en un nivel más alto ya que algunos querían decir mucho más, pero el nivel no les permitía.</p> <p>Es interesante ver como se pueden usar a los mismos alumnos para que expliquen a los demás. Esto es gracias también al tipo de inteligencia que tengan más desarrollado. Se observa que, a pesar de estar cansados, algunos sí que hacen todo lo que les pido, es gracias a su motivación también.</p> <p>Tuve que decirles que era importante escribir también algo relacionado con el físico dado que era difícil reconocer a una persona solamente por sus cualidades de carácter. Los vi sonrientes al leer su descripción. Creo que funciona muy bien esta actividad para los que tienen problema de autoestima, sobre todo.</p>
<p>Ambiente de la clase (características del alumnado, interacción docente-alumnos, alumnos-alumnos; motivación; lenguaje no verbal; manejo del tiempo y del espacio):</p>	
<p>El espacio un poco inadecuado para hacer la actividad 1. El manejo del tiempo muy bien, en general cuando les gusta mucho la actividad la realizan rápido, pero a la vez no quieren que se acabe. Ambiente muy relajado, se siente un ambiente familiar, como que empiezan a coger confianza.</p>	
<p>Impresiones, comentarios, reflexiones y conclusiones:</p>	
<p>Es más que obvio que el tipo de actividad que se hace en clase puede cambiar por completo el estado de ánimo del estudiante. Hay estudiantes que trabajan siempre y otros que intentan mantenerse atentos, a pesar del cansancio. Se observa mucha motivación por aprender por parte de la mayoría. Al analizar la situación hasta ahora, puedo decir que los que no están tan motivados o interesados, prefieren faltar a clase que venir y no hacer nada.</p>	

3 de noviembre de 2022

Descripción de los hechos (palabras, frases, esquemas, tablas, etc.)	Consideraciones interpretativas, observaciones personales
--	---

<p><i>Actividad El día de los muertos, ¡qué miedo!:</i> Parece que esta actividad (<i>flipped learning</i>) funciona muy bien con estos estudiantes. La mayoría leyeron en casa más información sobre este día, vieron los vídeos propuestos. En clase se habló sobre este día en varios países y se apuntaron ideas de cada uno. Es verdad que se habló más en rumano por ser principiantes, pero el vocabulario típico sí que se presentó en español (cementerio, tumba, flores, pan de muerto, disfrazarse, altar, velas, recordar a los difuntos, calavera, castañas asadas, buñuelos, etc.) Algunos querían intervenir para añadir cosas que habían leído. Una estudiante dijo que era mucho más bonito e interesante que en nuestro país y los demás mostraron su acuerdo con el lenguaje no verbal. Una estudiante no leyó nada sobre esta fiesta y tampoco parecía estar interesada por lo que tuve que llamarle la atención porque estaba mirando solamente el teléfono. Es verdad que ninguno hizo la presentación como vídeo, sino que escogieron hacer presentaciones ppt, pero sí que se observa que algunas son muy bonitas, buscaron muchas imágenes y se pusieron muy creativos.</p>	<p>Se puede decir que les gusta esta fiesta por el interés que han mostrado. Se observa que es mejor usar muchas imágenes, vídeos para hablar sobre esta fiesta en un nivel inicial, ya que para ofrecer detalles y explicar ciertas costumbres es mejor usar la L1. Creo que tienen un gran interés por los temas culturales y esto lo explicarían también los motivos por los que eligieron estudiar español: arte, cultura, viajes, etc.</p>
<p><i>Actividad breakout room: Salvar la clase de español:</i> Fue una clase de repaso y los estudiantes ya parecían cansados. Se insistió mucho en el tema del posesivo porque no lo entendían. Una estudiante estaba con la cabeza sobre la mesa y otro preguntado cómo estaba dijo que “estoy muerto”. Para intentar animarlos un poco se hizo este <i>breakout</i> que cambió mucho el ambiente: ellos trabajaron en grupos de 3 o 4 o en pareja (como ellos mismos quisieron). Se observó que se dividieron muy bien los papeles en el grupo porque cada estudiante estaba involucrado en la tarea: uno estaba con el teléfono en la mano, los demás aportaban ideas, realmente todos participaron. En cuanto al lenguaje no verbal, ahora ya estaban alegres, sonrientes, dos grupos corrían para resolver muy rápido las actividades. Parecían amigos entre ellos porque estaban muy relajados y se comunicaban muy bien. Algunos estudiantes que no participaron nada en las actividades anteriores, ahora sí que estaban involucrados. Si no saben algunas palabras, buscan en el diccionario. Hablan despacio para que los demás no escuchen, pero en rumano. Una persona al final se muestra muy dormida. Realmente trabajaron en equipo, es una cosa para subrayar. Los que tienen un nivel un poco más avanzado en general traducen las instrucciones de las actividades. Preguntas al final si les había gustado la actividad: “sí, fue muy interesante”, “sí, quiero otra”, “sí, ¿hemos ganados puntos extra?”.</p>	<p>Cuando se les dijo que íbamos a despertarnos un poco con una actividad diferente, una estudiante dijo: “vamos a hacer escape room?”. Puedo decir que tenían curiosidad por saber a qué se refería este tipo de actividad desde el principio del semestre. Se les veía en las caras la sorpresa y el placer de hacer esta actividad. No fue necesario darles muchas instrucciones por el interés tan alto que tenían. Anoto que la actividad se desarrolló más rápido de lo previsto.</p>
<p>Ambiente de la clase (características del alumnado, interacción docente-alumnos, alumnos-alumnos; motivación; lenguaje no verbal; manejo del tiempo y del espacio):</p>	
<p>Si al principio el ambiente fue un poco cargado dado que estaban frustrados por no dominar muy bien el posesivo, todo cambió con el tema del día de los muertos y del <i>breakout</i>. Más interés, más motivación e implicación. Se apunta la relación que empiezan a tener algunos, ya se llevan mejor, hablan más. El lenguaje no verbal sugiere una gran relajación con la segunda actividad. El aula grande que tenemos ayuda en el desarrollo del <i>breakout</i> y el tiempo es suficiente.</p>	
<p>Impresiones, comentarios, reflexiones y conclusiones:</p>	
<p>Siempre y cuando hay algo que implique cooperación, dinamismo, uso del teléfono y un poco de misterio, les despierta, les pone más activos y curiosos. Sobre todo, cuando se trata de usar la tecnología, ya se observa más interés en resolver la actividad. Además, pienso que, si se tienen que mover, esto les gusta más, ya que todo el día están sentados. Usar más actividades que impliquen contenido cultural creo que puede motivarles aún más.</p>	
<p>7 de noviembre de 2022</p>	
<p>Descripción de los hechos (palabras, frases, esquemas, tablas, etc.)</p>	<p>Consideraciones interpretativas, observaciones personales</p>

<p>Durante las clases de ejercicios gramaticales se abordó el tema del presente de indicativo, verbos regulares y algunos irregulares mediante actividades de comprensión auditiva, comprensión lectora, teoría y ejercicios gramaticales. También se habló del tema de la rutina diaria, se vio un cortometraje y los estudiantes tuvieron que escribir la rutina diaria del chico del corto. El tema fue bastante difícil para ellos, los ejercicios clásicos ellos pueden resolverlos bastante fácil, pero en tareas más prácticas, dinámicas o comunicativas, no. Tuve que explicar varias veces a varias personas. Tienen dificultad en general con los verbos reflexivos (levantarse, acostarse), no saben cuándo conjugarlos o cuando dejarlos en infinitivo (me preparo para ir a la universidad/me preparado para voy a la universidad). Igualmente, no entienden las irregularidades vocálicas muy bien: me acosto, me despertó, etc. Al final estaban muy cansados, ya no tenían ganas de nada.</p>	<p>Fueron dos clases en las que no utilice muchos métodos de enseñanza. Como teníamos mucha materia por cubrir, era necesario presentarles la teoría del presente de indicativo y esto nos llevó mucho tiempo. Por otra parte, fue una oportunidad para mí para ver cómo se puede desarrollar una clase usando más el método gramatical. Además de que les pareció bastante difícil el tema del presente, no les ayudó mucho trabajar los ejercicios clásicos puesto que eran muy mecánicos para ellos y a la hora de usar los verbos en contexto, simplemente se bloqueaban. Tuve que explicar muchas veces, sentarme con cada uno en parte y explicarle. El esfuerzo fue grande por parte de todos, motivo por el que estuvimos cansadísimos todos. Usar un corto en el aula sí que es una buena idea, les gusto, sabían suficiente vocabulario para resumirlo por escrito, sin embargo, no podían conjugar correctamente los verbos.</p>
<p><u>Ambiente de la clase (características del alumnado, interacción docente-alumnos, alumnos-alumnos; motivación; lenguaje no verbal; manejo del tiempo y del espacio):</u></p>	
<p>Un ambiente muy cargado, mucho estrés y esfuerzo por parte de los estudiantes. No sé si es porque no les gusta tanto la gramática o les parece difícil el presente en español o están solamente cansados. Algunos estaban con la cabeza sobre la mesa, a otros se les leía la cara que ya no podían más. No se pudieron hacer todas las actividades propuestas ya que se perdió mucho tiempo con las explicaciones individuales.</p>	
<p><u>Impresiones, comentarios, reflexiones y conclusiones:</u></p>	
<p>No hacen los deberes, solamente casi la mitad del grupo. Hasta ahora no se les di muchos deberes y los que tuvieron, fueron bastante diferentes: leer unos capítulos cortos de un libro adaptado a su nivel, presentar a su familia, su casa, su rutina, resolver algunos ejercicios interactivos. Preguntados por qué no hacen los deberes, los estudiantes no dicen nada. Sin embargo, se observa que algunas personas de las que no han hecho ningún deber hasta ahora sí saben contestar a las preguntas, han aprendido muchas cosas hasta ahora, pero a la hora de implicarse más en el aula o en casa, no lo hacen. ¿Será algo relacionado con la motivación o con algún problema personal? Creo que el hecho de no implicarse ha causado la situación de hoy: es necesario estudio y trabajo en casa, pero también implicación en el aula. Algunos no hacen ninguno de las dos cosas. Opino que tampoco las actividades de carácter tradicional no les ayudó mucho, pero fue más como un experimento, ya que en el cuestionario de análisis de necesidades algunos las pedían.</p>	

10 de noviembre de 2022

Descripción de los hechos (palabras, frases, esquemas, tablas, etc.)	Consideraciones interpretativas, observaciones personales
<p>Una primera observación es que la mayoría han aprendido los verbos en presente. Solo con saber que iban a tener un posible examen les motivó para aprenderlos. Personas que antes no levantaban mucho la mano, ahora sí lo hacían. Igualmente, han aprendido el verbo gustar y cómo funciona. En la clase de expresión oral participan muy activamente la mayoría. Se observa que las actividades de comprensión auditiva les gusta bastante, entienden mucho.</p> <p><i>Actividad Mi outfit of the day:</i> Están encantados con esta actividad. Solo al saber que tenían que entrar en una página web y buscar ropa, ya estaban felices, contentos. Algunas personas mencionan: “qué bien, ahora que es Black Friday, puedo buscarme algo para mí también.” Es una actividad buenísima para aprender vocabulario nuevo, auténtico y relacionado con sus intereses. Toda la actividad se desarrolla muy bien, los estudiantes presentan sus propuestas de ropa y ponen atención en las presentaciones de los demás. Solamente un estudiante me dijo que el tema de la ropa no era su favorito, pero que sí hacía la tarea.</p> <p>Reciben como deber la actividad: <i>Mi vida en un podcast</i>. A primera vista están encantados con la idea, hacen preguntas relacionadas con las instrucciones. Tienen 2 semanas para prepararla. Para acostumbrarlos, se les pregunta si les gusta escuchar podcasts, qué plataformas</p>	<p>Parece que, al estudiar más, están más seguros de sí mismos, por lo que tienen más ganas de responder e implicarse en clase. Creo que la plática que tuvimos la clase anterior les ayudó a reflexionar un poco y a reconsiderar su actitud. Creo también que el interés por la nota tiene un gran peso.</p> <p>Observo que les gustan las actividades que suponen buscar algo, investigar, adaptar. Para hacer una presentación, un texto breve, etc. necesitan tiempo para prepararse y esto parece normal para su nivel. He observado que se mostraban cosas en el teléfono unos a otros, interactuaban, se reían algunos. Parece que realmente le gusta a la mayoría.</p> <p>Como no tenemos mucho tiempo en clase, se decidió darles esta actividad como deber de casa. Se pensó que</p>

<p>utilizan, qué características tiene un podcast. Se escucha en clase uno sobre el tiempo libre.</p> <p>En la segunda sesión se hizo un repaso, muchas actividades comunicativas basadas en el presente de indicativo, también se les dio un corto examen de verbos. Sin embargo, se observa que están muy preparados, aprendieron los verbos. Les he preguntado por qué los ejercicios clásicos los resuelven muy bien y a la hora de escribir un breve texto sobre su rutina diaria no lo hacen tan bien. Entre las respuestas están: “porque al escribir un texto, pongo más atención en otros aspectos gramaticales”, “porque pienso en como relacionar las ideas de manera que tengan sentido”. Preguntados también por qué en la comunicación oral responden mejor que por escrito, ellos contestaron que era porque yo fomentaba más la comunicación oral, tenían más actividades en este sentido.</p> <p>Se empezó la actividad <i>El día a día de los españoles vs. los rumanos</i>, pero se va a continuar en el próximo curso. Se leyó un artículo sobre la rutina diaria de los españoles y se sacó la información más relevante: actividades del día a día de los españoles.</p>	<p>también era una oportunidad para ellos para encontrarse también fuera del aula y relacionarse más. Las parejas se forman en clase.</p> <p>Después de 2 semanas, al recibir sus deberes, puedo decir que lo hicieron bastante bien, pero algunos podcasts no eran muy naturales. Se veía que lo habían preparado antes o que lo leían. Algunos sí que lo hicieron muy bien, otros no tanto. Se debería insistir más en este aspecto. Lo que sí se observa es una mejora en cuanto a los verbos en presente.</p>
<p>Ambiente de la clase (características del alumnado, interacción docente-alumnos, alumnos-alumnos; motivación; lenguaje no verbal; manejo del tiempo y del espacio):</p> <p>Ambiente muy relajado, algunos muy curiosos y activos, 2 personas no tanto. Todos responden al ser preguntados, tienen ideas. Un cambio desde la vez pasada. Lo que sí me gustó fue que la idea del examen no cambio la relación que teníamos, de ninguna manera cambiaron su actitud hacia mí.</p>	
<p>Impresiones, comentarios, reflexiones y conclusiones:</p> <p>Opino que la nota no debería motivarles tanto, pero sí que lo hace. Estamos en un sistema donde esto se promueve mucho lamentablemente. Sin embargo, esta estrategia, junto con las actividades pensadas hicieron que los estudiantes dominaran mejor el presente de indicativo. Otra vez lo confirmo, si hacen algo que les despierta la curiosidad, que supone investigar algo, ya lo hacen con otras ganas y automáticamente la información se memoriza de forma diferente. Un aspecto para destacar: una estudiante dijo: “profé, no la conocía tan dura como para que nos hagas un examen” y todos se rieron. Parece que reconocen esta estrategia como algo más tradicional, sin embargo, reconocen que sigue funcionando con ellos.</p>	

14 de noviembre de 2022

Descripción de los hechos (palabras, frases, esquemas, tablas, etc.)	Consideraciones interpretativas, observaciones personales
<p><i>Actividad El día a día de los españoles vs. los rumanos</i></p> <p>Se habló en clase sobre las actividades del día a día de los españoles y se hizo una comparación con nuestra rutina. Las conclusiones fueron que tenemos una rutina bastante similar, sin embargo, solemos comer más temprano, los niños no permanecen tanto tiempo en la escuela y tampoco tenemos la costumbre de la siesta. Además, la comida es también bastante diferente. Ellos concluyeron que los españoles hacen todo más tarde. Como de costumbre están muy interesados en los temas culturales, preguntaron muchas cosas: por qué comían tan tarde, qué comían, si la siesta se seguía haciendo, etc. La actividad se desarrolló bastante bien. Para realizar el artículo de periódico, se dividieron muy bien los papeles en el grupo, les pedí que apuntasen qué hizo cada uno, cuáles eran sus fuentes, etc. Se preguntaron entre ellos por la rutina diaria, preguntaron amigos por internet o buscaron información en línea. Algunos redactaron artículos muy sencillos, no entendieron muy bien que tenían que escribir algo similar a un artículo, pero algunos sí que se pusieron muy creativos. Les gustó mucho.</p> <p>A continuación, se habló sobre la teoría del verbo: el presente de indicativo, verbos regulares e irregulares. Se realizaron todo tipo de actividades, tanto de expresión oral como escrita, pero también de comprensión lectora y auditiva. Lo que se intentó fue acostumbrar a los</p>	<p>Puedo observar que a algunos les gusta trabajar en grupos, otros se sienten mejor en pareja, con sus amigos. Para esta tarea les dejé a ellos que eligieran con quién querían trabajar. Funcionó muy bien, se obtuvieron textos sencillos, breves, adecuados a su nivel. Otra vez los vi muy involucrados en la tarea, cada uno trabajaba, pero pienso que es también porque esta actividad es parte de la nota final. Me encanta que en esta tarea practicaron más sus habilidades digitales, algunos aprendieron a usar Canva, otros mejorar sus conocimientos de Word.</p> <p>Lo que más aprecio es que trajeron sus portátiles para trabajar mejor en clase. Esto me demuestra que están implicados.</p>

<p>estudiantes a los verbos, ayudarles a que practicasen más porque parece que no funciona muy bien el tema de los verbos irregulares.</p> <p>El final de la clase fue sorprendente, hasta para mí. ¿Por qué? La última actividad fue más de vocabulario: tenían algunos verbos como “tomar, leer, jugar, salir” y tenían que formar expresiones completando con las palabras adecuadas, por ejemplo “tomar una copa, jugar al baloncesto”, etc. A pesar de que no lo había pensado así desde el principio, parece que esta actividad funcionó muy bien para repasar algunas palabras/expresiones que habíamos estudiado a lo largo de las dos clases. Fue sorprendente ver que en realidad ellos sí habían puesto atención. El último verbo fue “salir” y ellos continuaron con “salir de la facultad”. En este momento les di las gracias y les dije adiós. Ellos empezaron a reírse, estaban muy sorprendidos de que la clase terminara así, como si la actividad había sido pensada especialmente para esto. Fue bastante interesante. Para mí fue un éxito.</p> <p>Hubo un debate en clase en rumano, claro, sobre cómo era mejor aprender los verbos irregulares. Los estudiantes compararon su experiencia de aprendizaje con los verbos en inglés o en francés. En general la mayoría mencionaron el hecho de memorizar los verbos, solamente algunas personas dijeron que les gustaba más escuchar los verbos en contexto para aprenderlos de manera más natural.</p>	<p>Al ver que tenían dificultades con algunos verbos, esto lo vi también en la actividad anterior, decidí insistir un poco más en este aspecto. Observo que no les gusta tanto este tema, sin embargo, dos estudiantes dijeron que gracias por explicarles una vez más. Es importante observar su nivel, sus dificultades y ofrecerles ayuda cuando lo necesiten. Respecto al final del curso, también nosotros los profes podemos quedar sorprendidos de forma positiva por las elecciones que hacemos.</p> <p>Me gusta mucho que compartan estrategias entre ellos, que reflexionen sobre su aprendizaje. Esto significa que las actividades que hicimos hasta ahora, la encuesta de retroalimentación que les di después de un mes de aprendizaje sí que han funcionado.</p>
<p><u>Ambiente de la clase (características del alumnado, interacción docente-alumnos, alumnos-alumnos; motivación; lenguaje no verbal; manejo del tiempo y del espacio):</u></p>	
<p>El ambiente en general en las clases es muy agradable. Lo que intento es usar mucho el lenguaje no verbal y hacer bromas para que se rían y para que disfruten más el tiempo que pasamos juntos. Esto parece funcionar mejor dado que están muy cansados siempre y a veces frustrados por tanta información nueva. Una estudiante preguntó la vez pasada si era normal estar más de 8 horas seguidas en la facultad, por lo que me di cuenta de que aún no se acostumbraba al horario de la universidad. Fue muy importante para ella dejarle claro que la entiendo, lo vi en su sonrisa.</p>	
<p><u>Impresiones, comentarios, reflexiones y conclusiones:</u></p>	
<p>Después de estas dos sesiones creo que ayuda mucho dedicar una clase o dos a resolver diferentes dudas o dificultades de los estudiantes, mostrarles que te importan. También, pienso que es importante trabajar cierto aspecto como es el tema de los verbos mediante diferentes actividades, mediante la práctica de todas las competencias. Creo que este interés mío les levantó un poco el ánimo.</p>	

17 de noviembre de 2022

Descripción de los hechos (palabras, frases, esquemas, tablas, etc.)	Consideraciones interpretativas, observaciones personales
<p>En la clase de Expresión oral se habló del tema de la ropa y tuvieron que realizar por parejas un diálogo en la tienda. Situación: imaginar que una persona quería comprar algo elegante para ir a una fiesta y la otra era el/la dependiente/a. Las parejas las formé yo porque me di cuenta de que había personas que no conocían el nombre de algunos de sus compañeros, por lo que me pareció una buena idea juntarlos para que se conozcan. La actividad se desarrolló muy bien, todos estaban muy alegres, con energía, todos hicieron la actividad, sonrieron, había un ambiente muy interesante. Una cosa que mencionaron todos: en la vida real yo no hablaría tanto en una tienda, no me gusta interactuar. Y todos se rieron.</p> <p><i>Actividad ¿Qué prefieres: comprar online u offline?</i></p> <p>Otra actividad fue un debate sobre las ventajas y desventajas de comprar online o ir de tiendas. Se formaron dos grupos, un grupo con los que preferían ir de tiendas (el grupo fue muy pequeño, solamente 4 estudiantes) y otro grupo con los que preferían comprar online (grupo más numeroso, 7 estudiantes). Tenían que hablar entre ellos y establecer algunas ventajas y desventajas. Se observó que hablaron en rumano, pero escribieron en el cuaderno sus ideas en español. No todos hablaron, no sé si fue por la distribución, algunos estaban sentados un poco atrás o simplemente porque eran más tímidos.</p>	<p>Una cosa que he observado hasta ahora es que aprovechan mucho las actividades orales, se implican más que en otro tipo de actividad. Probablemente tiene que ver con sus objetivos, sin embargo, no deja de sorprenderme. Siempre que hacemos diálogos, el tiempo se pasa volando y a algunos no los puedo parar.</p> <p>En la segunda actividad me pareció que sí les gustaba la idea del debate, pero fue un poco difícil para ellos, para el nivel que tenían. Fue necesario buscar palabras en Internet o preguntarme a mí. Sin embargo, esto no les desanimó. Una persona dijo que no le gustaba el tema de la ropa, pero, sin embargo, fue la persona que más ventajas/desventajas encontró de su grupo. Este es un aspecto que quiero subrayar, si hay algo que no les gusta,</p>

<p>Después, se eligió a una persona de cada grupo que exponga las ideas en público. Mencionaron cosas bastante interesantes:</p> <p>Ir de tiendas: puedes probarte la ropa, puedes comprar de manera inmediata, puedes valorar la calidad, no pagas el transporte, puedes recibir ayuda/consejos del/de la dependiente/a. Desventajas: el camino hasta la tienda, no hay tantas opciones, hay mucha gente a veces, la necesidad de interactuar.</p> <p>Comprar online: puedes usar códigos de descuento, el proceso es muy fácil, no tienes que interactuar con nadie, diversidad de artículos, modelos, tallas, notificaciones sobre tus tallas, puedes comprar mucha ropa, información detallada sobre las tallas.</p> <p>Desventajas: puede ser adictivo, comprar una cosa y recibir otra, pagar el transporte.</p> <p>Después, tenían dos situaciones y tenían que ofrecer sugerencias. Situaciones: 1. <i>Hoy voy al cumpleaños de mi amigo y mi blusa favorita ya no me queda. No tengo otra y no me gusta ir de tiendas. ¿Qué hago?</i> 2. <i>Estoy en el campo y necesito pantalones deportivos para ir a la montaña estos días, pero las tiendas están en la ciudad, lejos de aquí. No tengo internet.</i></p> <p>Muy interesantes las sugerencias. 1. No voy a la fiesta, presto de mi amigo, uso otra prenda de vestir (un vestido). 2. Llamo a un amigo, voy en bici, uso vaqueros si tengo, utilizo Tazz. El reto del correo electrónico les gustó principalmente porque tenían que enviárselo directamente a la profesora y no escribirlo en el cuaderno.</p> <p>En la clase de Ejercicios gramaticales, entre otras cosas, tuvieron que conjugar verbos usando una ruleta y un tablero tipo juego. Tenían que usar un dado en línea y al final alguien ganaba. Les gustó muchísimo, participaron todos, algunos fueron muy competitivos.</p> <p><i>Actividad Mi rutina de hoy:</i></p> <p>Al principio los que faltaron la vez pasada se sintieron un poco asustados porque pensaban que iban a tener problemas. A ellos mismos se les pidió que resolvieran esta actividad. Con todo esto, algunos no entendieron muy bien las instrucciones, ellos enviaron solamente un breve mensaje con el motivo por el que faltaron la vez pasada. Los que se quedaron en el aula se rieron mucho.</p>	<p>no se niegan a participar en clase, pueden entender la necesidad de abordar cierto tema.</p> <p>Veo que sí aportan información adaptada a sus necesidades, contexto, información adecuada. Esto me encanta, es como si se involucraran mucho en la tarea. La ruleta, el tablero despertaron su curiosidad, fue algo nuevo para ellos y otra vez se pasó el tiempo volando, no querían terminar. Algunos dijeron que lo iban a hacer en casa también.</p> <p>Me pareció buena idea trabajar con los que habían faltado la vez pasada de manera que la actividad sea más significativa. Sin embargo, para algunos fue motivo de susto porque no entendían muy bien la idea de la actividad a pesar de explicarles muy bien.</p>
<p>Ambiente de la clase (características del alumnado, interacción docente-alumnos, alumnos-alumnos; motivación; lenguaje no verbal; manejo del tiempo y del espacio):</p>	
<p>Ambiente tranquilo y relajante, muchos de ellos faltaron porque había otra actividad en la universidad, pero los que sí estuvieron presentes, se implicaron mucho en las actividades. Se observó una relajación, una confianza en poder hablar y participar en clase. Es posible que el hecho de ser pocos en clase ayude mucho. Nos reímos mucho y pudimos terminar todas las actividades planeadas.</p>	
<p>Impresiones, comentarios, reflexiones y conclusiones:</p>	
<p>Se prepararon muy bien para el día de hoy. Aprendieron los verbos irregulares y hasta los usaron en contextos comunicativos. Les felicité varias veces y estaban muy entusiasmados. Una cosa que debe ser mencionada: en las sesiones de hoy participaron solamente 14 estudiantes porque había un evento y algunos estaban allí. Según mis observaciones, en estas clases participaron los más interesados y motivados, puede ser que por eso tenga esta sensación, de que aprendieron mucho.</p>	
<p>21 de noviembre de 2022</p>	
<p>Descripción de los hechos (palabras, frases, esquemas, tablas, etc.)</p>	<p>Consideraciones interpretativas, observaciones personales</p>

<p>Durante la primera sesión todo fue bastante bien, en las actividades de repaso ellos respondieron bien. Se observa en su expresión oral que tienen errores en el artículo (género), en hacer la concordancia de muchos/muchas con el sustantivo. Al copiar de la pizarra, ellos escriben despacio, tengo que esperar bastante, hacen muchas preguntas, están muy enfocados en el tema del vocabulario, quieren saber qué significa cualquier palabra nueva. En las actividades en pareja trabajan muy bien. Se puede decir que trabajan mejor que en otro tipo de actividades, están interesados. Igualmente, se observa que algunos están un poco distraídos, si uno pregunta una cosa, otro pregunta la misma cosa. Están muy enfocados en su pregunta que no escuchan otra cosa. Se observa que se han olvidado algo de vocabulario, por ejemplo, una persona no sabe qué significa <i>tienda</i>, tampoco recuerdan como se dice <i>silla</i> en español.</p> <p>La segunda sesión es bastante intensa porque se enseña la diferencia de uso entre ser y estar. A pesar de que ellos han trabajado hasta ahora con estos verbos, los han usado correctamente en diferentes actividades y para trabajar diferentes competencias, a la hora de conocer la teoría, ya no entienden. Piensan que <i>ser</i> se utiliza únicamente para hablar de cosas permanentes y <i>estar</i> para las cosas pasajeras. De ahí inicia el debate. Se observa que están frustrados en algunos ejercicios porque no entienden (ejemplo: “La puerta está al lado de la pizarra.” Preguntan por qué se utiliza <i>estar</i> si la puerta se encuentra en un mismo lugar siempre). No puedo hacer todas las actividades planeadas porque me tengo que detener a explicarles mil veces, a darles más ejemplos, etc. Hay un momento cuando todos se ríen de la situación, yo les explico que es un tema importante, ellos preguntan que ¿sí? Esto muestra que ellos no entienden la importancia del tema. A pesar de estar cansados, ellos se ríen, hacen bromas, hasta preguntan si mi investigación va a salir al final al tener en cuenta su situación. Después de reírnos todos, propongo una actividad de expresión escrita: cada uno debe hacer la descripción del personaje favorito del compañero de al lado. Tienen una hoja que contiene diferente información como nombre, descripción física y de carácter, estado emocional, localización, ropa, religión, nacionalidad. Por lo tanto, deben usar los verbos <i>ser</i> y <i>estar</i> en un contexto más comunicativo y la sorpresa es que lo hacen muy bien, a diferencia de los otros ejercicios que hicimos antes. Parece que al final sí que lo entienden, pero habrá que trabajar más.</p>	<p>Aquí es donde observo que están muy acostumbrados a escribir todo en el cuaderno, a preguntar por cada palabra desconocida. Algunos, incluso, usan colores para tener toda la información organizada.</p> <p>Me he encontrado con la situación de no saber cómo explicar mejor cierta cosa para que los estudiantes entiendan. Eso me sirvió después como reflexión. Ser y estar suele ser un tema que causa mucha dificultad, por lo que tendré que encontrar otros métodos y estrategias para enseñarlo. Sin embargo, lo que me gustó mucho es que el ambiente no cambiara, a pesar del contexto. Ellos estaban muy positivos, se reían y entonces decidí reírme con ellos porque no ayudaba nada ponerme pesimista. La decisión de adaptarme rápido y de cambiar el tipo de actividad salvó la situación. Hizo que me diera cuenta de que el contexto puede ayudar más que simplemente entender la teoría.</p>
<p>Ambiente de la clase (características del alumnado, interacción docente-alumnos, alumnos-alumnos; motivación; lenguaje no verbal; manejo del tiempo y del espacio):</p>	
<p>Ambiente muy positivo a pesar de la situación. Esto es algo bueno, no desanimarse si algo no se entiende en un primer intento. Observé que realmente habíamos construido una buena relación si ellos podían reírse con confianza, sin tener miedo de que me iba a molestar. No se hicieron todas las actividades propuestas, pero sí que se intentó darle significado a la situación.</p>	
<p>Impresiones, comentarios, reflexiones y conclusiones:</p>	
<p>Es la primera vez que realizo que este grupo funciona mejor solo con actividades contextuales y dinámicas. A pesar de mencionar al principio que preferían hacer ejercicios gramaticales, parece que no es así. Están encantados con las actividades digitales, dinámicas, cooperativas y esto se ve mucho en la manera de interiorizar la información. Los ejercicios clásicos no les gustan nada.</p>	

24 de noviembre de 2022

<p>Descripción de los hechos (palabras, frases, esquemas, tablas, etc.)</p>	<p>Consideraciones interpretativas, observaciones personales</p>
---	--

<p>Expresión oral: Primero se hizo un juego, <i>Adivina la palabra</i>, algunos se mostraron muy activos e implicados, pero para otros parece que fue aburrido, se les veía en sus caras. La clase continuó con el objetivo de aprender a dar y pedir direcciones por la ciudad. Al no saber el imperativo, ellos aprendieron a usar la perífrasis “tener que+infinitivo”. Todo fue bastante bien. Hubo un debate sobre la vida en el pueblo vs. en la ciudad. Hay estudiantes que están más implicados que nunca a la hora de hacer debates, les gusta mucho. Ofrecieron muchas ventajas y desventajas, pero la opción ganadora fue la ciudad, principalmente por motivos culturales (que fue la ventaja más nombrada) y por las posibilidades que ofrece para el desarrollo personal y profesional. El pueblo es más para relajarse, para el silencio o para pasar tiempo con la familia. La actividad para presentar a su ciudad fue muy bien, por primera vez hablaban más de lo normal, no preparaban desde antes su discurso y era algo más natural. Los que se ofrecieron a hablar, lo hicieron muy bien. La clase continuó con el tema de los viajes que fue uno de los más votados en el cuestionario de necesidades. Parece que realmente les gusta mucho, la mayoría contestaron a las preguntas y a la mayoría le gusta ir a la playa. Hay que mencionar que solo una persona no responde en clase, parece que está siempre enojada, dormida, mirando el teléfono, pero a la hora de nombrarla, sí que sabe contestar. ¿Qué pasará con ella?</p> <p>Ejercicios gramaticales: Para el tema de <i>ser</i> y <i>estar</i> he intentado ayudarles más, prepararme más para enseñar mejor, de manera que hice un documento con los usos principales de estos verbos, ofreciendo ejemplos con los que nos hemos encontrado a lo largo del semestre, es decir, ejemplos muy familiares para ellos. Los expliqué otra vez y una persona dijo: “ahora entiendo mejor, este documento es muy útil”. Lo que funcionó también fue eliminar las palabras “característica general, permanente y temporal”. Muy bien.</p> <p><i>Actividad: ¿Tienes planes para este puente?</i> Se empieza con las primeras dos fases del proyecto: organización, formación de los grupos de trabajo, discusiones sobre sus planes para el puente. Cada grupo recibe un papel con los deseos de otros compañeros. Empiezan a realizar el plan de trabajo: cada uno qué va a buscar, dónde va a buscar, qué herramienta va a utilizar, etc.</p>	<p>Veo que tengo que variar mucho las actividades porque los estudiantes se aburren rápido del mismo tipo de actividad. Igualmente, pienso que para algunos el tipo de actividad no importa mucho de manera que cambie de actitud. Tengo a una chica muy tímida, que siempre parece enojada, pero que sí sabe responder. Es decir, no tiene problemas en el rendimiento, sino solamente en participar.</p> <p>Me alegré de que todo quedara más claro. Pasé tiempo en buscar soluciones y parece que darles un documento con los usos más habituales de estos verbos ofreciéndoles ejemplos conocidos, funciona muy bien. Estaba encantado. Creo que les gustó verme interesada por sus necesidades.</p> <p>Observo que les gusta planificar las cosas, pero en general, en cada grupo, hay una persona que se evidencia como líder. A primera vista, esto no parece molestar a los demás. Sin embargo, hay otros grupos donde cada integrante expresa la opinión. Se formaron grupos de 3 o 4 personas.</p>
<p>Ambiente de la clase (características del alumnado, interacción docente-alumnos, alumnos-alumnos; motivación; lenguaje no verbal; manejo del tiempo y del espacio): Profesora feliz, estudiantes felices. Mucha interacción docente-estudiantes, mucha curiosidad e implicación. Ahora que las cosas están un poco más claras, las actividades como que se desarrollan mucho mejor.</p>	
<p>Impresiones, comentarios, reflexiones y conclusiones: Concluyo que, para el caso de algunos, no necesariamente la actividad puede ser la causa de su falta de implicación. Simplemente hay alumnos a los que su forma de ser les impide participar activamente, pero esto no significa que no entiendan o no le gusten. Igualmente, al mostrar mucho interés por ellos, veo que están aún más motivados y encantados con el curso.</p>	
<p>28 de noviembre de 2022</p>	
<p>Descripción de los hechos (palabras, frases, esquemas, tablas, etc.)</p>	<p>Consideraciones interpretativas, observaciones personales</p>

<p>Durante la primera sesión todo se desarrolló muy bien, respondieron a mis preguntas y resolvieron todo lo que les di. La mayoría habían leído los capítulos de un libro que les di. En la actividad de comprensión lectora (DELE A1 escolar) resolvieron las preguntas muy rápido y bastante correcto. Parece que ya entienden fácilmente textos de este nivel, habrá que subir el nivel. En la actividad de expresión escrita tuvieron que escribir un correo electrónico. Tuvieron errores de tipo: pienso... (falta de "que"), discutir en lugar de hablar y las preposiciones. Un estudiante no entendió lo que tenía que hacer y por lo tanto hizo otra cosa. ¿Como es posible eso? Se les explicó también en rumano. Habrá que estudiar su caso, no es la primera vez que no entiende.</p> <p>En general, siempre que no entienden algo, preguntan. Eso está muy bien. Se habló sobre el tema de los viajes y se hizo de forma oral. Una observación es que los que tienen una clase más de expresión oral hablan mejor que los que no lo tienen (el caso de los estudiantes de matemáticas). Parece que una clase más a la semana sí que ayuda mucho. Cuando no saben cómo decir una palabra, la dicen en rumano, pero no se detienen. Una cosa está clara, les encanta el tema de los viajes, hablan muchos de ello.</p> <p>Durante la segunda sesión están un poco más cansados, pero igual de interesados. Se continúa con el tema de los viajes, se habla sobre alojamientos, se hace una audición sobre deseos de viajes y es necesario escucharla 3 veces para poder realizarla. Una cosa muy buena es que parece que han entendido el tema de <i>ser</i> y <i>estar</i> porque lo usan muy bien en contextos comunicativos. Tuvieron que escribir una reseña sobre un hotel y lo hicieron muy bien usando estos verbos. Se enseñó el pretérito perfecto y parece que entendieron. Dicen que es fácil, que no tiene muchos verbos irregulares. Dos personas usan ese tiempo sin el verbo haber y otra persona no entiende muy bien como formar el participio, el verbo lo conjuga también en presente. Habrá que insistir un poco más. De todas formas, las siguientes clases se pretende trabajar más este tiempo y, sobre todo, en contextos comunicativos.</p> <p><i>Actividad: ¿Tienes planes para este puente?</i></p> <p>Durante estas sesiones se realizaron las siguientes 2 fases del proyecto: análisis de la información recogida y presentación. Todos trajeron sus portátiles. Buscaron mucha información en casa y ahora la analizan y realizan la oferta de viaje.</p> <p>Después, se empezó con las presentaciones. Algunos quisieron presentar enfrente de la clase diciendo que se querían acostumbrar a hablar en público, los demás presentaron directamente a las personas a las que les habían hecho la oferta. Fue muy bonito verlos hablando, gesticulando, se nota que trabajaron mucho. Además, se pusieron muy creativos y aprendieron a manejar diferentes aplicaciones como Canva. El tema de los viajes les encanta y esto se puede ver en sus tareas. Al final, ellos interactuaron, expresaron su opinión sobre la oferta recibida, fue todo un éxito.</p> <p>Ya estamos de vacaciones (30 de noviembre-2 de diciembre).</p>	<p>Ya estoy empezando a ver resultados, algunos son muy buenos. Tengo que averiguar qué pasa con un estudiante. Parece que no entiende las instrucciones, a pesar de explicarlas en rumano también. Es posibles que tenga ciertos problemas.</p> <p>Los veo implicados. Creo que la situación en el aula es según su estado de ánimo, hay días muy buenos, días no tanto. Este es un buen día porque están muy sonrientes y participativos.</p> <p>Fue muy sorprendente para mí ver que cada uno hacía algo. Si uno buscaba algo por internet, otro escribía, otra se ocupaba del diseño de la oferta, buscaba fotos, etc. Creo que el hecho de haber formado ellos los grupos ayudó mucho. El resultado fue inesperado. En las presentaciones tuvieron muchos errores de vocabulario en general, pero no les importó, hablaron mucho. Menciono que no todos hicieron este proyecto, ya que algunos faltaron. Si analizo la situación, los que se han mostrado menos motivados desde el principio no están presentes.</p>
<p>Ambiente de la clase (características del alumnado, interacción docente-alumnos, alumnos-alumnos; motivación; lenguaje no verbal; manejo del tiempo y del espacio): Buen ambiente, implicación, preguntas, risas. Se realizan muchas actividades.</p>	

Impresiones, comentarios, reflexiones y conclusiones:

Se intentó insistir un poco más en lo individual, que ellos trabajasen por sí solos para poder autoevaluarse un poco, ver qué nivel tienen, dónde se equivocan. Intenté ir a cada uno para darle una retroalimentación y parece que les ayudó y les gustó mucho. Sin embargo, el proyecto fue todo un éxito. El resultado obtenido fue totalmente inesperado: ofertas de viaje en Canva, tipo folleto, tipo vídeo. Estoy encantada.

5 de diciembre de 2022

Descripción de los hechos (palabras, frases, esquemas, tablas, etc.)	Consideraciones interpretativas, observaciones personales
<p>La primera sesión empezó con un repaso después de las vacaciones. Ha ido bastante bien, pero se observa que algunos no han aprendido el pretérito perfecto. Hay una situación, si faltan a la clase precedente algunos no estudian por lo que vienen después y no saben nada. Se les ha explicado una vez más, pero se observa que necesitan más ejercicios. Las pruebas de comprensión auditiva y lectora para el nivel A1 van muy bien, pasaremos al A2. Se ha hecho también una autoevaluación y muchos de ellos han dicho que aún les falta por estudiar. Hacen muchas preguntas sobre el examen, están un poco asustados por no saber cómo será, ya que es su primer examen en la uni. El examen oral les asusta más. Preguntados por el puente, muchos han querido decir que habían hecho, hasta me han preguntado a mí.</p> <p><i>Actividad Bienvenidos y bienvenidas al hotel:</i> La siguiente sesión han aprendido cómo hacer un diálogo en el hotel y les ha encantado. En la actividad oral sobre el hotel algunos incluso han querido hacer 2 diálogos afirmando que les gusta mucho hablar. Están muy entusiasmados, cuando no saben una palabra dicen en rumano o en otra lengua, pero lo importante es que no renuncian, esto les digo siempre. Se ríen, disfrutan del tiempo juntos. Hay personas que, sin embargo, parece no disfrutar tanto, prefieren hacer estas actividades solamente con el compañero de al lado, no sonrían. Parece que es su estado general, no necesariamente que no les guste la actividad. Al final se les ha dado un cuestionario de <i>feedback</i> para el segundo mes de curso.</p> <p><i>Actividad El diario:</i> Los estudiantes escribieron una página de diario. Las instrucciones eran usar el pretérito perfecto y hablar sobre cómo ha sido este mes para ellos. Debían insistir en lo positivo, en lo que han hecho, en cómo se han sentido, qué les ha gustado. Podían referirse tanto a su día a día como al aprendizaje del español.</p> <p><i>Actividad Conociendo el mundo hispano desde lejos:</i> Otra actividad ha sido sobre las ciudades más conocidas del mundo hispano. Se observa que conocen muchas ciudades de España, pero la mayoría no las han visitado. Sigo con la idea de que el tema de los viajes les encanta. No conocen <i>Izi Travel</i>, pero se muestran curiosos. Un estudiante dijo que sería útil usarla en sus próximas vacaciones. Trabajaron bastante bien, usaron el vocabulario en contexto, averiguaron cosas que no conocían, vieron fotos, fue bastante interesante para ellos por la forma en la que trabajaron. Fue interesante también el hecho de tener que grabar su voz, usar diferentes recursos digitales.</p>	<p>Observo que el regreso a la universidad les estresa un poco, ya que se ha empezado a hablar más y más sobre los exámenes. El hecho de hacer una autoevaluación después de dos meses de cursos les ayuda a cuantificar qué les falta por aprender. Para algunos puedo ver que es algo motivador, para otros no, les asusta un poco. En la parte receptiva todo va muy bien, en lo que se refiere a la gramática, tienen que estudiar más.</p> <p>Los que parecen no disfrutar tanto son las mismas personas que he estado observando desde hace tiempo. Decidí hacer la actividad oralmente principalmente porque sé que les gusta más.</p> <p>Al mirar las respuestas del cuestionario, parece que están muy satisfechos con las clases, la estructura, los materiales y el tipo de actividades que hacemos. Su satisfacción se refleja en su implicación.</p> <p>Los vi involucrados en la tarea, pero intenté no acercarme mucho porque al final, era algo personal. Algunos me preguntaron ciertas palabras. Lo bonito es que al final dijeron: “al final no ha sido tan mal este mes”, “he aprendido muchas cosas”, “interesante”. Como estrategias, sugirieron dedicar más tiempo al vocabulario, no tener un ritmo tan rápido o repasar ciertas cuestiones gramaticales.</p> <p>Observo que todos están más entusiasmados con las ciudades más conocidas: Barcelona, Madrid, Palma de Mallorca, Málaga o Ciudad de México. Solo algunos hablan de pequeños pueblos como Alameda del Valle o Sagás. 3 estudiantes estuvieron interesados en buscar información sobre ciudades de América Latina.</p>
<p>Ambiente de la clase (características del alumnado, interacción docente-alumnos, alumnos-alumnos; motivación; lenguaje no verbal; manejo del tiempo y del espacio):</p>	

Ambiente a veces cargado, a veces relajante. Se les puede ver el estrés, pero esto no les limita a participar en clase. El lenguaje no verbal ofrece mucha información sobre lo asustados que están porque ya todo el mundo ha empezado a hablar sobre los exámenes. Intento hacerles que se relajen con bromas, buena disposición y actividades dinámicas, parece que funciona.

Impresiones, comentarios, reflexiones y conclusiones:

Puedo decir que la afectividad es muy importante, es esencial cuidarla, sobre todo en estos periodos: preguntarles cómo están, qué dificultades tienen, dónde necesitan ayuda, cómo les gustaría trabajar, etc. Creo que les ayuda mucho ver que tienen a alguien quien los apoya. Su estado de ánimo al final fue diferente comparado con el inicio del curso. Al continuar con el tema de los viajes, fue algo también muy positivo para que se animaran más.

8 de diciembre de 2022

Descripción de los hechos (palabras, frases, esquemas, tablas, etc.)	Consideraciones interpretativas, observaciones personales
<p>La clase no se ha desarrollado como esperaba porque he tenido problemas técnicos. Tenía preparados muchos vídeos, imágenes y fue imposible mostrarles ya que el proyector no funcionaba bien en 2 aulas diferentes.</p> <p><i>Actividad En tu piel:</i> La actividad que hicimos para conocernos más fue muy interesante, averiguamos cosas importantes como, por ejemplo, que para la mayoría los amigos son los más importantes, que les gusta recibir dinero como regalo de cumpleaños o que prefieren dormir mucho en su tiempo libre. Esto, claro, se relaciona mucho con su edad y también con el horario tan ocupado que tienen. Sin embargo, no todos tuvieron paciencia para escuchar a los demás hasta el final. A continuación, se habló sobre el tiempo. Se les puso una canción infantil con el propósito de que recordaran mejor el vocabulario. La mayoría cantaban y se reían.</p> <p>La segunda clase la empezamos con una actividad con Genially para repasar algunas cuestiones de gramática y vocabulario. Fue muy interesante porque dos de los retos suponían preguntar diferentes cosas a compañeros que tenían varias características: estar a 3 metros distancia, estar vestido de negro o buscarme a mí y decirme algo. Hablamos también sobre el transporte en España (AVE, Renfe) y les resultó muy interesante ya que a muchos de ellos les gustaba viajar. Al final hablamos de los grados del adjetivo porque no sabían mucho la diferencia entre muy y mucho, por lo tanto, fue algo adaptado a sus necesidades. Dijeron que ahora ya todo estaba más claro. Se observa que memorizan mejor si relacionan las palabras y las reglas con el rumano. Después de la clase se realizó una salida con el grupo para aclarar varias cuestiones, para conocerse y para pasar un buen rato juntos.</p>	<p>Los problemas técnicos en esta universidad son una dificultad que he tenido desde el principio del semestre. Para el caso de las imágenes, por ejemplo, es posible que los estudiantes las vean en sus teléfonos, pero en el caso de los vídeos es más complicado, deberían tener auriculares todos para que puedan escuchar. Al final, puedo decir que fue una clase bastante agitada, algunos no ponían atención, tuve que atraer la atención a dos estudiantes.</p> <p>Se recomienda que esta actividad se haga más en círculos pequeños y después intercambien de círculo de manera que hablen todos con todos.</p> <p>La canción cambió un poco el ambiente</p> <p>Otra vez, la actividad funcionó muy bien porque usamos la tecnología y sobre todo porque Genially no lo habíamos utilizado todavía, así que fue algo nuevo para ellos. Les gustó el misterio que había detrás de cada actividad. Se observó una competición, quieran terminar los primeros. Solamente 2 personas dijeron que no sabían que debían resolver tan rápido, para ellos era más importante pensar, analizar y disfrutar las actividades.</p> <p>En cuanto a la salida con el grupo, menciono que fue una iniciativa de ellos. Una persona dijo que le gustaba nuestro grupo de español porque se llevaban entre todos muy bien, cosa que en la otra especialización no sucedía. Fue una sorpresa ver que más de la mitad del grupo saliera.</p>
<p>Ambiente de la clase (características del alumnado, interacción docente-alumnos, alumnos-alumnos; motivación; lenguaje no verbal; manejo del tiempo y del espacio): Fue un ambiente agitado, no muy adecuada para el estudio debido a los fallos tecnológicos y a la necesidad de cambiarse de aula. Se perdió también mucho tiempo y no se pudieron realizar todos los objetivos planeados. El lenguaje no verbal sugirió también que no le gustaba el ambiente, que ya no tenían ganas de hacer el curso. Algunos no prestaron atención para nada.</p>	

Impresiones, comentarios, reflexiones y conclusiones:

Creo que fue un momento cuando no supe qué hacer. No me esperaba no contar para nada con la tecnología y al ser una clase de vocabulario, era muy importante ver esos vídeos. Como no tuve muchas opciones, decidí renunciar a ciertas actividades y darles yo el vocabulario en la pizarra, pronunciar las palabras, etc. Parece que este método funciona cuando no tienes otra alternativa. Al final, todo terminó muy bien, gracias a la salida que hicimos. Esto me permitió conocerles más y encontrar respuestas a algunas de mis preguntas.

12 de diciembre de 2022

Descripción de los hechos (palabras, frases, esquemas, tablas, etc.)	Consideraciones interpretativas, observaciones personales
<p>Se empezó con un repaso para recordar el vocabulario y para practicar un poco más el pretérito perfecto. Se usaron mucho las imágenes y a base de ellas, los estudiantes aportaron ideas y opiniones sobre diferentes actividades. La actividad que más les gustó y que según mi opinión les ayudó más fue la actividad siguiente (<i>Averigua quién...</i>): cada uno recibió una hoja con diferentes actividades (decir te amo, enamorarse, viajar a un país latino, abrir el regalo de alguien más, romper un objeto de valor, etc.). Tenían que formular una pregunta a partir de cada actividad usando el pretérito perfecto (¿Alguna vez te has enamorado? ¿Alguna vez has roto un objeto de valor?) y después hacer una pregunta diferente a un compañero diferente. En total tenían que preguntar a 11 compañeros diferentes.</p> <p>La siguiente clase se continuó con ejercicios y actividades diferentes con el indefinido. Se observó que entienden mejor este tiempo que el anterior, mencionaron que es más fácil. Después se empezó con el vocabulario de la comida, otro de sus temas favoritos. Se observó que conocían cierto vocabulario, algunos alimentos importantes o comida muy conocida de España o Hispanoamérica. Su pregunta era siempre: ¿Cuándo vamos a hablar sobre la Navidad y la comida? Ja, ja. Mencionaron también que era un tema sobre el que podían hablar horas.</p> <p><i>Actividad Mi primer blog diario, ¡qué emoción!</i></p> <p>Los estudiantes no están muy encantados con esta actividad, solamente algunos. Ellos vienen con la idea de hacerla en Flipgrid por no ser una red social. Les importa mucho el tema de la privacidad y por eso no quieren hacerla en las redes. No todos quieren resolverla y no se les obliga, se les da la posibilidad de hablar sobre su día a día en clase. Para resolver la tarea, los estudiantes se salen del aula durante 5 minutos para poder grabar el vídeo.</p>	<p>Fue muy bonito ver a todos caminando por el aula, saliéndose de su zona de confort para poder realizar esta actividad. Se observó que ellos elegían con mucha atención la pregunta para diferentes compañeros. Por ejemplo, un estudiante fue preguntado muchas veces si alguna vez ha dicho te amo. Se observó en sus caras que estaban contentos, y lo más importante, sí que usaron el pret. perfecto. Al final, todos tenían la hoja completada. Por lo tanto, además de trabajar un contenido gramatical, se trabajó el vocabulario y también la educación emocional, ellos se conocieron más. Algunos tuvieron que vencer su timidez.</p> <p>Es increíble como todo cambia cuando aparece un tema que les interesa mucho, en este caso, la comida. Como sabían desde antes los objetivos de las clases de hoy, en la pausa algunos se fueron a comer diciendo que era para prepararse para la siguiente clase sobre la comida.</p> <p>A algunos los vi muy entusiasmados, pero a otros no. Una estudiante dijo “señora, soy como Ioana Grama ahora, una influencer de Cluj”. Mi propósito fue que ellos usaran más el pretérito perfecto en un contexto significativo y esto lo logré. El pretérito perfecto sí que funciona bien con ellos, lo han aprendido muy bien.</p>
<p>Ambiente de la clase (características del alumnado, interacción docente-alumnos, alumnos-alumnos; motivación; lenguaje no verbal; manejo del tiempo y del espacio):</p>	
<p>Existió mucha interacción en clase gracias a la actividad que se hizo. Todos se movieron por el aula, buscaron a diferentes compañeros, hablaron, se rieron gracias a las preguntas que debían hacer. Fue muy bonito verlos así, verlos intentar. El lenguaje no verbal sugería por una parte la curiosidad y el entusiasmo de algunos, o la timidez, lo poco confortable para algunos. A estos se les preguntó de manera individual si estaba bien para ellos hacer esta actividad y una estudiante dijo “sí, no es muy cómodo, pero creo que me saca mucho de mi zona de confort y me puede ayudar”.</p>	
<p>Impresiones, comentarios, reflexiones y conclusiones:</p>	
<p>Parece que también cuando se enseña un contenido gramatical más complicado y menos deseado el ambiente puede ser una muy buena, más confiable, esto gracias a la relación que se ha formado en el grupo, a la confianza que existe y claro, a las actividades más lúdicas y dinámicas.</p>	

15 de diciembre de 2022

Descripción de los hechos (palabras, frases, esquemas, tablas, etc.)	Consideraciones interpretativas, observaciones personales
--	---

<p>Durante esta clase se habló más de la vida saludable: <i>¿Somos lo que comemos?</i> Después de repasar y de inventar una historia oral usando ciertas palabras, se practicó el vocabulario mediante actividades diferentes de profedelee.com. Se realizó un debate sobre la comida rápida vs. comida saludable. A pesar de ser muchos los que afirman comer comida rápida, están de acuerdo en lo que se refiere la importancia de llevar una vida saludable. Sin embargo, para ellos como estudiantes, la comida rápida es barata, rápida, sabrosa. Según una encuesta que hicieron a sus compañeros, la mayoría consumen mínimo 2 veces a la semana este tipo de comida. También se habló sobre la comida típica española. Ellos dijeron: “no me parece muy sabrosa”, “según las fotos no me gusta, no se ve muy bien.”</p> <p><i>Actividad Quieres tomar algo:</i> Muy creativos en la realización del menú, se rieron mucho. Bastante entusiasmados, podría decir.</p>	<p>Se ve que es un tema que les gusta, saben más vocabulario y ponen más atención. Los vi muy maduros, saben explicar ciertas cosas, saben lo que supone llevar una vida sana, sin embargo, su situación de estudiantes como que les obliga consumir comida rápida. Hubo un ambiente muy positivo al hablar de la comida rápida, algunos de ellos recomendaron restaurantes de Cluj-Napoca para ir y comer las mejores hamburguesas o la mejor pizza.</p> <p>Según mis observaciones, aportaron ideas desde sus experiencias con los restaurantes y los platos que habían probado. Si no recordaban el nombre de algo, buscaban por internet. Perdieron mucho tiempo con el diseño del menú, dijeron que era lo más importante para los clientes.</p>
<p><u>Ambiente de la clase (características del alumnado, interacción docente-alumnos, alumnos-alumnos; motivación; lenguaje no verbal; manejo del tiempo y del espacio):</u> Clases muy dinámicas, creativas y divertidas. Así las caracterizaría porque trabajaron en grupos, hablaron de la comida que era lo que más les gustaba, se rieron. Todas las actividades se llevaron a cabo. Me gusta el aula en la que tenemos clases los jueves porque hay suficiente espacio para hacer actividades en grupos.</p>	
<p><u>Impresiones, comentarios, reflexiones y conclusiones:</u> Vi que algunos tenían más experiencia que otros en lo que se refiere la comida, los restaurantes. En este caso, estos fueron los que “tomaron las riendas” de la actividad y no parecía molestar a los demás, todo lo contrario. Creo que el papel de líder lo toman en función de su experiencia y de los conocimientos que tengan sobre el tema.</p>	

19 de diciembre de 2022

Descripción de los hechos (palabras, frases, esquemas, tablas, etc.)	Consideraciones interpretativas, observaciones personales
<p>Durante la primera clase se verificó el deber (tuvieron que leer dos capítulos cortos de un libro). Igualmente, se habló sobre sus principales errores en los textos (posesivos, concordancia sustantivo-adjetivo, contraste indefinido-pret. perfecto). Se presentaron los verbos irregulares y se hicieron algunos ejercicios. El curso fue bastante cansado para ellos, ya les parece demasiada la información. Los verbos irregulares les parecen difíciles y muchos, según sus caras y preguntas que hacen. La idea de escuchar una canción sobre los verbos irregulares les encanta.</p> <p>En la segunda clase se habló más sobre la Navidad. Los estudiantes mencionaron algunas palabras que relacionaban ellos con la Navidad (lluvia de ideas). Se habló de la importancia que tenía para ellos esta fiesta. Igualmente, en casa habían leído un texto donde se presentaba el calendario de las fiestas en España durante la época navideña. Se habló sobre el significado de cada fiesta y se escuchó un vídeo con vocabulario navideño. Después, en grupos ellos compararon las fechas con las fiestas de Rumanía (<i>La Navidad y el Año Nuevo en España/Rumanía. ¿Parecidos o más bien diferentes?</i>).</p> <p><i>Actividad ¿Quién se ha robado el árbol de Navidad de nuestra universidad?</i> La última actividad fue un <i>breakout edu</i> de Navidad. Ellos estuvieron encantados, participaron todos, tenían mucha curiosidad que <i>ticket</i> iban a ganar. La actividad fue todo un éxito, algunos incluso dijeron por qué no</p>	<p>Les ayuda mucho reflexionar sobre sus errores y aún más cuando los ven escritos en la pizarra. Lo que ayuda aún más, es que los errores se presentan a nivel general y no individual, de manera que no se sientan presionados.</p> <p>Para algunos, el tema de la Navidad es muy importante, pero más para los regalos, el árbol o el estar con la familia. Les gusta escuchar vocabulario nuevo, aprender cosas sobre las costumbres de los españoles. De nuevo, es un tema cultural y esto les encanta, se nota en la cantidad de preguntas que hacen. Para esta actividad, están muy curiosos, apuntan todo en su cuaderno, están bastante implicados. Al final, concluyen que no somos tan diferentes de los españoles, pero sí celebramos más la Navidad, le damos más importancia.</p> <p>Fue una actividad que habían esperado desde hace tiempo. Una estudiante cada vez me preguntaba cuándo íbamos a hacer esta actividad. Realmente puedo decir que les</p>

<p>organizábamos un <i>escape room</i> en la facultad. Eligieron fácilmente los grupos, estuvieron muy entusiasmados, entendieron fácilmente las instrucciones de la actividad (comparado con la vez pasada cuando era la primera vez que escuchaban la idea de hacer un <i>breakout edu</i>). Trabajan tranquilos, buscan en el diccionario cuando no entienden, se preguntan unos a otros, sí que es un trabajo de equipo. Mientras explicaba yo las instrucciones de la actividad, dos estudiantes decían en voz baja “qué guay es esta profe, wow”. Se formaron 3 grupos (muchos estaban ausentes ya que era antes de las vacaciones).</p>	<p>encantó, sobre todo la última parte cuando tuvieron que abrir el candado de la caja. Allí eligieron su <i>ticket</i> y algunos chocolates. Estaban como unos niños. Como eran pocos, se les dejó que eligieran los premios que querían en función del orden en el que habían terminado la actividad.</p>
<p>Ambiente de la clase (características del alumnado, interacción docente-alumnos, alumnos-alumnos; motivación; lenguaje no verbal; manejo del tiempo y del espacio): El ambiente fue muy familiar: había un ambiente navideño, todos esperaban las vacaciones, hablaban de los regalos para sus familiares, de lo que iban a hacer. Es la época más bonita del año y esto se reflejó en la clase de español también. Mucha curiosidad por aprender vocabulario navideño, por compartir cosas en clase. Todos los objetivos se cumplieron, el <i>breakout</i> se realizó más rápido de lo planeado.</p>	
<p>Impresiones, comentarios, reflexiones y conclusiones: Me pareció muy interesante que, a pesar de que las vacaciones se acercan, ellos tenían aún ganas de aprender cosas nuevas. En general, durante estas épocas, los estudiantes ya no quieren hacer muchas cosas. Ellos, en cambio, sí que estuvieron muy implicados y motivados (los pocos que estaban presentes). Es verdad que el tema y el tipo de actividad ayudó mucho.</p>	

22 de diciembre de 2022

Descripción de los hechos (palabras, frases, esquemas, tablas, etc.)	Consideraciones interpretativas, observaciones personales
<p>Durante esta sesión se escucharon villancicos y se completó la letra de un conocido villancico: <i>Campana sobre campana</i>. También fue una clase más de reflexión: qué ha cambiado este año en su vida, hablaron de un objeto importante que tenían durante esta época y también sobre la Lotería de Navidad. El ambiente fue uno positivo, los estudiantes sonrieron mucho, hicieron bromas, pero también participaron en todas las actividades. Una estudiante mencionó que no le gustaban los villancicos, por lo que no participó en esa actividad. Después se habló sobre el examen que tendrán después de las vacaciones. <i>Actividad Es importante para mí:</i> cada estudiante habló y mostró un objeto que tenía importancia para él durante la época navideña. En general, enseñaron fotos de sus familias y amigos, el árbol de Navidad o chocolates. Para ellos, esta época se caracteriza por pasar tiempo con la familia al lado del árbol, comiendo dulces y haciendo regalos. La segunda clase fue una de repaso. Tienen dificultades con el indefinido por lo que se hicieron varias actividades que tenían como propósito practicar más el indefinido: contraste con el pret. perfecto, preguntas en pasado sobre su vida y rutina. Igualmente, se habló sobre los planes para la Nochevieja (ir a+infinitivo). Al ser el último curso, la presencia fue muy escasa.</p>	<p>Escuchar villancicos fue algo que los mismos estudiantes pidieron. Como era el 22 de diciembre y se acercaba la Navidad, la clase se hizo en línea para que los estudiantes se pudieran ir a sus casas. Algunos estaban en el espíritu navideño, con luces, globos, el árbol detrás.</p> <p>Observé que algunos estaban emocionados al hablar, pero no sé si por el tema o por el hecho de estar en línea. Los vi más tímidos, era algo nuevo para ellos, estar en línea conmigo y observé que no se sentían muy relajados. Los que eran tímidos en el aula, ahora no abrieron las cámaras.</p>
<p>Ambiente de la clase (características del alumnado, interacción docente-alumnos, alumnos-alumnos; motivación; lenguaje no verbal; manejo del tiempo y del espacio): Sonrisas, pero también ganas de que se acabe el curso y empezar las vacaciones. Ya no era un ambiente de estudio, por eso no se insistió en hacer otras actividades que no fueran relacionadas con el tema de la Navidad.</p>	
<p>Impresiones, comentarios, reflexiones y conclusiones: Creo que el número de estudiantes que participó en clase (la mayoría) indica que se sienten bien en el grupo, que querían compartir el tiempo entre todos también durante esta época, incluso me pidieron que les enseñara mi gato. Fue como abrirles la puerta de mi casa y para ellos creo que fue importante ver que aceptara. Nos sentimos muy bien pasar un rato juntos acompañados de un chocolate caliente o té (fue algo que establecimos desde antes) y practicar el español.</p>	

9 de enero de 2023

Descripción de los hechos (palabras, frases, esquemas, tablas, etc.)	Consideraciones interpretativas, observaciones personales
--	---

<p>La primera clase fue más de repaso ya que los estudiantes regresaban de las vacaciones y se habían olvidado ciertas cosas. Se insistió mucho en los tiempos pasados y en los verbos irregulares porque se observó que ellos no recordaban los verbos, las formas, los usos. Sin embargo, sabían más vocabulario. Algunos alumnos me preguntaron información sobre el examen que sigue esta semana, están un poco estresados, pero no tanto. Dos chicas me dijeron que durante las vacaciones habían tenido muchos diálogos en español, estaban muy entusiasmadas.</p> <p>Hablamos también sobre los propósitos para el año nuevo y lo que me llamó la atención fue que una estudiante dijera “este año quiero participar más en clase, quiero ser más implicada”. Es la misma chica que observé a lo largo del semestre y estaba siempre callada y muy tímida. Me encantó verla con tanta confianza.</p> <p><i>Actividad La bio de mi compañero/a:</i></p> <p>Lo que más les gustó de esta clase fue la actividad del dibujo y la biografía del compañero. Se mostraron muy entusiasmados porque tenían que dibujar (un estudiante dijo riéndose: “creo que era lo único que no habíamos hecho en la clase de español”) por lo que intentaban hacer unos dibujos muy bonitos. Una sola persona me dijo que no sabía dibujar, se mostró un poco frustrada por eso, pero le dije que hiciera un esquema, que pusiera fechas, datos importantes. Al intercambiar las hojas, ellos tuvieron que escribir un texto sobre la biografía del compañero que les había tocado. Fue muy interesante porque además de trabajarse el indefinido, nos divertimos muchos, algunos no entendían muy bien los dibujos por lo que usaban su creatividad e imaginación. Al final tenían que leer lo que los compañeros habían escrito sobre ellos y acertar. Se rieron mucho (una persona se dibujó a ella misma con un premio en la mano y la otra que le escribió la biografía entendió que tenía una pistola por lo que dijo que había disparado a alguien de su alrededor, es decir, estaba muy molesta).</p> <p>Nos ocupamos de ciertas dificultades que ellos tenían: las preposiciones <i>por</i> y <i>para</i>, los pronombres COD/COI y al final un poco de vocabulario, las partes del cuerpo. Fue muy divertido ya que enseñaban ellos mismos las partes del cuerpo, nos reímos mucho por eso, el ambiente fue muy agradable.</p> <p><i>Proyecto Disfrutando la uni, aprendiendo una lengua nueva:</i></p> <p>Se les presentaron todos los detalles del nuevo proyecto y se empezó con la primera fase: organización, formación de los grupos, discusión. Se formaron grupos de 3-4 estudiantes, se reunieron y compartieron información sobre su experiencia de aprendizaje. Apuntaron algunos datos sobre cada uno. Igualmente, se decidió a quién iban a entrevistar.</p>	<p>Parece que las actividades comunicativas hechas sí ayudaron en el aprendizaje del vocabulario. Me gustó ver que no fueran tan asustados del examen oral que estaba por venir. ¿Será porque me tienen confianza, que se sienten muy seguros?</p> <p>Preguntados sobre sus vacaciones, todos querían hablar, ofrecer información sobre lo que habían hecho.</p> <p>Fue una actividad mediante la cual se trabajaron contenidos gramaticales y lexicales, y también la creatividad. Fue muy divertida porque tenía un enfoque lúdico también. Según la actitud de la mayoría, fue una actividad que les relajó, les causó bienestar, estaban muy enfocados en la tarea, muy atentos y sonreían. Esta actividad hizo que pensarán en los momentos de sus vidas y, por lo tanto, se trabajó también el factor emocional, algunos sonreían al dibujar.</p> <p>Creo que al regresar de las vacaciones ya estaban con mucha energía, participaban en clase, en las actividades y tenían muchas ganas de reírse. Una estudiante al entrar en el aula dijo que nos había extrañado muchos a todos y los demás acertaron con la cabeza. Parece que se sienten bien en el grupo por lo que también se preguntan unos a otras cosas, como si no hubieran hablado desde hace mucho tiempo.</p> <p>Los vi entusiasmados, sobre todo por la idea de hacerle una entrevista a otro compañero. Ellos eligieron los grupos porque quise que trabajasen a gusto. Vi que la mayoría ya tenían un plan de trabajo.</p>
<p><u>Ambiente de la clase (características del alumnado, interacción docente-alumnos, alumnos-alumnos; motivación; lenguaje no verbal; manejo del tiempo y del espacio):</u></p> <p>Ambiente muy agradable y divertido. Tenían ganas de trabajar, de hablar, de implicarse en las actividades. Además de haber afirmado que habían extrañado al grupo, se veía que se sentían bien haciendo las actividades. Todos los objetivos se cumplieron y esto fue bastante sorprendente, ya que esperaba que no tuvieran ganas después de unas vacaciones tan largas.</p>	

Impresiones, comentarios, reflexiones y conclusiones:
 Fueron dos clases muy bonitas y agradables. Ese momento cuando vuelves de unas vacaciones y ya quieres ver a una persona que extrañaste, esto se sintió en el aula. Parece que he logrado que tengan una relación entre todos. Me parece un ambiente adecuado para el estudio.

12 de enero de 2023

Descripción de los hechos (palabras, frases, esquemas, tablas, etc.)	Consideraciones interpretativas, observaciones personales
<p>En el examen oral todo ha ido bastante bien, la mayoría lo hicieron bien. Podría concluir que se expresan mejor oralmente que por escrito, pero me falta por averiguarlo en el examen escrito. En la clase de <i>Ejercicios gramaticales</i> hicimos un diálogo en el médico, aprendimos a expresar los estados físicos y a dar consejos/sugerencias. Al principio no saben cómo conjugar el verbo <i>doler</i>, pero después ya entienden. Hay algunos estudiantes que siguen sin entender algunas instrucciones que yo doy, esto lo vi también en el examen oral cuando preguntaba una cosa y ellos me respondían otra. Ambiente muy bueno, risas, sobre todo con la actividad de los consejos (por ejemplo, tenían la situación “has descubierto que tu mamá tiene Tinder y tu padre no lo sabe”). Son muy creativos en dar consejos, hasta se pusieron en la piel del personaje. Un estudiante dijo: “Profe, pero como se le ocurrió esta cosa”. (risas)</p> <p><i>Proyecto Disfrutando la uni, aprendiendo una lengua nueva:</i> Continuaron con la segunda fase del proyecto. Juntos en grupo establecieron las preguntas para la entrevista que iba a tomar cada uno. Las entrevistas la van a tomar fuera de clase, claro.</p>	<p>No me esperaba que en el examen oral todo estuviera tan bien ya que sabía qué tipo de errores cometían. Habrá que ver la situación de los otros estudiantes que lo tendrán la próxima semana.</p> <p>Una observación muy interesante es que les encanta hacer diálogos. A lo largo del semestre he visto que aprecian este tipo de actividad, se involucran mucho, siempre están sonrientes, se ponen en la piel del personaje, ofrecen muchos detalles. Parece que las actividades comunicativas sí que les han ayudado.</p> <p>En este tipo de actividades es cuando veo que todos ponen atención y quieren participar con alguna idea. Si no dicen algo, por lo menos utilizan su lenguaje no verbal para mostrar que sí se lo pasan muy bien y es genial verlos así.</p> <p>Vi que cada grupo tenía una lista de posibles preguntas para la entrevista. Hablaban entre ellos, en español y en rumano, se preguntaban y cuando no sabían algo, me preguntaban a mí o buscaban por internet.</p>
<p>Ambiente de la clase (características del alumnado, interacción docente-alumnos, alumnos-alumnos; motivación; lenguaje no verbal; manejo del tiempo y del espacio): En el examen a algunos los vi un poco emocionados, pero no demasiado. Querían hablar mucho, demostrar que sí saben. En clase ya estaban más cansados, pero gracias al tema que tuvimos, todo fue muy bien, interactuaron entre todos.</p>	
<p>Impresiones, comentarios, reflexiones y conclusiones: Estoy muy sorprendida con el rendimiento de los que se presentaron en el examen oral. Observé que tenían mucha confianza al hablar, se habían aprendido mucho vocabulario por todos los detalles que me ofrecían y hablaban mucho, a algunos ni los podía parar. Es posible que la nota sea un factor motivacional para ellos, pero, de todas formas, estuvo muy bien. Hace mucho que no veo estudiantes con tanta confianza en un examen.</p>	

16 de enero de 2023

Descripción de los hechos (palabras, frases, esquemas, tablas, etc.)	Consideraciones interpretativas, observaciones personales
<p>La primera clase no se desarrolló muy bien porque ellos ya no recordaban el indefinido, es decir, sabían cuándo usarlo, pero no recordaban las formas de los verbos, sobre todo de los irregulares. Teníamos una actividad con diferentes preguntas y debían responder usando el indefinido, sin embargo, fue muy difícil hacerla oralmente, por lo que decidí hacerla por escrito. La siguiente actividad se basó en la comprensión lectora de un comic y sí que fue mejor, les gustó el cómic, lo entendieron fácilmente y pudieron resolver la actividad.</p> <p><i>Actividad Nos vamos de Erasmus:</i> Primero se habló sobre las becas Erasmus ya que era un tema de interés para ellos. A lo largo del semestre algunos me habían preguntado varias informaciones y fue ahora cuando tuvimos más tiempo para hablar.</p> <p>La actividad sobre el CV fue la mejor para ellos. Una estudiante dijo “es la actividad más útil para mí de todo lo que he hecho hasta ahora”. Aprendimos juntos cómo hacer un CV, qué cosas eran necesarias añadir y en pareja hicieron su CV. Todos trabajaron muy bien y estuvieron</p>	<p>Según observo, no saben las formas de los verbos en indefinido porque no las estudiaron en casa, algunos sí que lo admiten.</p> <p>Sí que los veo muy involucrados en la tarea porque es un tema de mucho interés para todos. Me gustó mucho que los estudiantes de matemáticas que estaban en el 3^{er} año de grado y que ya trabajaban ayudaran con consejos e informaciones sobre la realización del CV. Les enseñaban a sus compañeros los CV en rumano o inglés que tenían en su portátil. Los vi curiosos, pero a la vez asustados</p>

<p>impresionados. La misma estudiante me dijo después de la clase que le había gustado la actividad porque no sabía nada sobre este aspecto y que le daba un poco de miedo empezar a trabajar.</p> <p>La segunda clase fue mejor porque estudiamos el imperfecto y lo entendieron. Además, hablamos de la infancia y fue un tema que les gustó, todos sonreían al pensar en ellos antes y ahora. Nos conocimos más y nos reímos muchos sobre los juguetes que tenían ellos como niños y los juguetes que tenía yo. Fue muy bonito.</p> <p><i>Proyecto Disfrutando la uni, aprendiendo una lengua nueva:</i></p> <p>Continúan con la tercera fase del proyecto. Cada estudiante vino a clase con la transcripción de la entrevista que tomó. Todos se dedican a traducirla. Algunos trajeron sus portátiles, otros trabajan en los cuadernos. Al final, contrastan los problemas y las estrategias encontradas. Mencionaron que querían realizar el folleto en casa para que tuvieran más tiempo a diseñarlo con Canva.</p>	<p>porque se daban cuenta de que no tenían mucho que poner en el CV, por eso creo que les motivó más esta actividad y les ayudó a estar más conscientes de su realidad y de lo que tenían que hacer en un futuro cercano. Algunos se mostraron interesados en irse con Erasmus a España y yo les dije que lo hicieron porque iba a ser la experiencia de su vida.</p> <p>Hablar sobre la infancia fue agradable y emocionante. Algunos enseñaron fotos de ellos, otros contaron con qué les gustaba jugar. Además, me preguntaron a mí qué hacía en mis tiempos riéndose del tema. Fue una actividad que facilitó conocernos aún más. Es muy curioso ver que la mayoría están tan abiertos.</p> <p>Vi que se subrayaban ciertas frases que representaban dificultades de aprendizaje o estrategias. Si no sabían cómo traducir, se preguntaban unos a otros. Como el lenguaje en rumano era demasiado difícil para traducirlo al español, les dije que pudieran modificar un poco las frases para que sean más breves y sencillas para ellos. Al final cada grupo tenía una lista de estrategias para un aprendizaje más eficaz. Trabajaron muy bien, los vi motivados y entusiasmados, además de que se contaban cosas o anécdotas de las entrevistas que tomaron.</p>
<p>Ambiente de la clase (características del alumnado, interacción docente-alumnos, alumnos-alumnos; motivación; lenguaje no verbal; manejo del tiempo y del espacio):</p> <p>Los vi frustrados por el tema de la gramática, pero ya después todo fue mucho más relajante, sobre todo por el tema del CV y de la infancia. La conexión y la interacción que se crearon fue muy bonita. Los vi motivados en realizar la tarea, en hablar y compartir.</p>	
<p>Impresiones, comentarios, reflexiones y conclusiones:</p> <p>Creo que hay que motivarlos más a que estudien en casa. Algunos dijeron que ellos aprendían mucho del aula y en casa ya no hacían nada. Entonces, considero que es importante ayudarles a que se den cuenta de que el trabajo individual en casa también es importante para un mejor aprendizaje. Los verbos no se pueden trabajar todos en clase, por lo que se tiene que insistir en casa usando las estrategias de aprendizaje que más se adecuen a ellos.</p>	

19 de enero de 2023

Descripción de los hechos (palabras, frases, esquemas, tablas, etc.)	Consideraciones interpretativas, observaciones personales
<p>En la segunda sesión del examen oral las cosas se desarrollaron bastante bien. Otra vez, estudiantes muy bien preparados, que sabían mucho vocabulario y que tenían mucha confianza en ellos mismos. Dos personas no lo hicieron muy bien, les costaba expresarse. Una chica que estudia también francés e italiano tuvo muchas dificultades de expresión ya que confundía las palabras, decía una palabra en español, dos en italiano y tres en francés.</p> <p><i>Proyecto Disfrutando la uni, aprendiendo una lengua nueva:</i></p> <p>La primera parte de la clase se ha dedicado a la presentación del proyecto, se establecieron 5 estrategias finales para aprender una lengua (usar siempre apoyo visual, ver películas/vídeos/series, usar las redes (Instagram y TikTok), buscar contextos para hablar (aplicaciones, nativos, entre compañeros), usar juegos de todo tipo). Además, se insistió mucho en el profesor, que sepa cómo acercarse a los estudiantes, que use métodos adaptados a ellos, que enseñe para ellos y no para él mismo, que los vea como personas y no como niños. Los estudiantes hablaron sobre su experiencia de este semestre, la mayoría afirmaron que pueden ya expresarse oralmente, que no les da miedo, pero los que no tuvieron clase de expresión oral afirmaron saber expresarse mejor por escrito.</p>	<p>Puedo decir que los que tuvieron dificultades en el examen no participaron en las clases Tienen una presencia de ni 20%. Lamentablemente esto se vio en el examen, les costaba expresarse, no tenían el ejercicio de los diálogos, no entendían las preguntas que les hacía y, además, también estaban muy nerviosas por eso.</p> <p>Los folletos realizados fueron muy creativos y en la presentación subrayaron solamente las estrategias principales.</p> <p>Fue un poco complicado para ellos hablar oralmente sobre su experiencia, por lo que mencionaron las estrategias de manera muy breve usando un lenguaje sencillo.</p>

<p>La sesión terminó con aplausos y muchos agradecimientos. Estuvieron encantados con el curso. Se habló también sobre el examen, su estructura y se les enseñó un modelo de examen también. Un ambiente muy emocionante y a la vez relajante, estábamos como entre amigos y no queríamos que esto se acabara. Fue maravilloso este semestre. Una chica dijo: “A mí desde siempre me ha gustado el español y no pensaba que podría estar aún más motivada. Esto es gracias a usted”. Otra estudiante mencionó: “Fue perfecto, profesora, no quiero que se acabe”. Otra estudiante: “Es usted una inspiración, nos ha tratado como adultos y esto me ha encantado. Me gustaron los ppts. si las actividades.”</p>	<p>Esta última clase fue muy emocionante para todos, pero sobre todo para mí. No puedo creer que ya ha pasado un semestre. Los vi felices por los logros, pero también tristes porque ya esto se acababa y no se sabe si me verán en otro curso. Los agradecimientos que recibí, las opiniones que escuché me convencieron de que les había gustado las clases de español, y, sobre todo, que habían aprendido muchas cosas. En cuanto al factor afectivo, este fue primordial para mí y esto se puede observar en la forma tan libre en la que se expresan y también en su lenguaje no verbal.</p>
<p>Ambiente de la clase (características del alumnado, interacción docente-alumnos, alumnos-alumnos; motivación; lenguaje no verbal; manejo del tiempo y del espacio): El ambiente fue muy emocionante para todos. Nos quedamos más de la hora establecida porque no terminaban de hablar. En la presentación de los proyectos hablaron más de su experiencia y les gustó mucho, fue como una reflexión para ellos. Ver que ya eran capaces de hablar, de expresar sus opiniones, aunque con ciertos errores les ponía muy felices.</p>	
<p>Impresiones, comentarios, reflexiones y conclusiones: Mis conclusiones son varias. Trabajé con un grupo bastante motivado por aprender, pero creo que lo que más les motivo fueron las actividades que hicimos y la forma en la que los traté. Siempre me escribían, me hacían preguntas sobre cualquier cosa que no tenían muy clara y esto me demuestra que sí hemos conectado y que no me tenían miedo, sino confianza. Vi unos resultados sorprendentes en el examen oral, aunque me falta el escrito. Hablaron tan libremente y sin miedo que seguramente es el resultado de las actividades comunicativas y dinámicas que hicimos. También los vi interactuando muy bien entre ellos, quiere decir que ya se conocen, algunos son muy amigos, por lo tanto, el grupo representó un lugar adecuado para el estudio.</p>	