

¡Pido la palabra!

*Las destrezas orales y su manifestación en
el Currículo de las Lenguas Extranjeras y en
los manuales
Vamos 1 y Vamos 2.*

Camilla Årvik Hovden



Masteroppgave i spansk språk
60 studiepoeng
Institutt for litteratur, områdestudier og europeiske språk
Humanistisk fakultet
Veileder: Eli-Marie Danbolt Drange

UNIVERSITETET I OSLO

15.11.2018

¡Pido la palabra!

Las destrezas orales y su manifestación en el Currículo de las Lenguas Extranjeras y en los manuales *Vamos 1* y *Vamos 2*.

© Camilla Årvik Hovden

2018

¡Pido la palabra!

Camilla Årvik Hovden

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Resumen

Esta tesina tiene como objetivo investigar qué son las destrezas orales y cómo se manifiestan en el Currículo de las Lenguas Extranjeras nacional y en los manuales *Vamos 1* y *Vamos 2*. Adicionalmente intento averiguar cómo propician estos manuales la actividad y desarrollo oral de los alumnos en las clases de ELE. El título se refiere al deseo de tener alumnos que levanten la mano y pidan la palabra en clase. Para lograr esto en las clases de idiomas extranjeros hay que prestar siempre atención al desarrollo de las destrezas orales y ser consciente de cómo facilitan los recursos utilizados este desarrollo.

En el capítulo teórico presento la teoría del campo de la lingüística aplicada, el Currículo de las Lenguas Extranjeras y los manuales. El Marco Común Europeo de Referencia define las destrezas orales como una competencia comunicativa que consta de diferentes tipos de actividades en las categorías expresión, interacción y comprensión. Estas categorías forman la base y el punto de partida para el análisis del Currículo de las Lenguas Extranjeras y los manuales. Adicionalmente llevo a cabo una encuesta entre profesores en Noruega que utilizan los manuales en sus clases de ELE. Utilizo los resultados de la encuesta para investigar el uso práctico de los manuales e intentar responder la pregunta de si los manuales propician la actividad y el desarrollo oral en las clases o no.

Basándome en la teoría, el análisis de los manuales, el Currículo de las Lenguas Extranjeras y la encuesta he llegado a la conclusión de que el Currículo de las Lenguas Extranjeras da casi la mucha importancia a las destrezas orales, ya que casi la mitad de las metas de aprendizaje están relacionadas con ellas. Por el otro lado se puede observar que los manuales dan mayor importancia a otras destrezas que a las orales, y que la introducción de reglas gramaticales nuevas en cada capítulo de los manuales puede ser un obstáculo para la actividad oral en la clase.

Agradecimientos

Quiero dedicar esta tesina a mis hijas, Amalie y Nora. Estáis llenas de vida, amor y risa. Con sólo siete años habéis pasado los dos últimos años con una madre trabajando y estudiando. Desde el primer momento de estos dos años entendisteis que para lograr terminar el trabajo con la tesina he tenido que poner mucho esfuerzo y hacer sacrificios. Os agradezco de corazón por vuestro apoyo y amor, y la habilidad de hacerme también olvidar un poco la tesina y solo disfrutar el tiempo con vosotras.

Muchas gracias a mi tutora Eli-Marie Danbolt Drange por tu ayuda, tu ánimo y tus comentarios sabios. Sin tus reflexiones y apoyo esta tesina nunca hubiera visto la luz. Gracias también a Maximino Jesús Ruiz Rufino por tu ánimo y lanzamiento de este proyecto.

Gracias a mis colegas en Kalnes VGS que me han apoyado durante este proyecto, especialmente las bibliotecarias Nina y Merete por vuestra ayuda inmensa en la búsqueda de literatura. Gracias a Heidi por siempre animarme y compartir conmigo este proceso, y a Sandra por las conversaciones y tu ayuda con la ortografía y precisión lingüística.

Finalmente quiero agradecer a mis padres y marido que me han apoyado y motivado durante todo este proceso. Sin vosotros esta tesina nunca se hubiera realizado. Gracias mamá y papá por la fe que tenéis en mí y por la ayuda con mis hijas. Gracias a mi querido Kai por tu paciencia durante los dos últimos años y por seguir amándome. No sé qué haría sin ti.

Camilla Årvik Hovden

Rygge, noviembre 2018

Índice

Tablas e ilustraciones	X
1 Introducción	1
2 Marco teórico	4
2.1 Definiciones teóricas	5
2.1.1 La competencia comunicativa	5
2.2 El Marco Común Europeo de Referencia	6
2.2.1 Competencia comunicativa en El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) ..	7
2.3 Las destrezas orales en el currículo noruego.....	8
2.3.1 Kunnskapsløftet (el Currículo de Las lenguas Extranjeras).....	9
2.3.2 El currículo y las metas de aprendizaje concretas para la asignatura.....	11
2.4 Categorización de las competencias orales	14
2.4.1 Comprensión: Escuchar y competencia metalingüística	16
2.4.2 Expresión: Presentar y contar.....	18
2.4.3 Interacción: Conversar, discutir y dramatizar	19
2.5 ¿Cómo facilitar el desarrollo de las destrezas orales?	23
2.5.1 Exposición de la lengua extranjera para aprender.....	23
2.5.2 Aportación propia.....	25
3. Los manuales.....	26
3.1 Evolución de los manuales a través de los cambios políticos	27
3.1.1 Liquidación del Consejo de autorización (<i>Godkjenningsordningen</i>).....	27
3.2 Presentación de los manuales en cuestión: Vamos 1 y Vamos 2	29
3.2.1 Los manuales y el Currículo de las Lenguas Extranjeras.....	29
4. Marco metodológico	32
4.1 La elección de método.....	33
4.2 Los instrumentos y el proceso	34
4.2.1 Análisis de las tareas en los manuales y la competencia comunicativa	34
4.2.2 La encuesta digital.....	34
4.2.3 El muestreo - ¿Quiénes son los encuestados?	36
4.3 Operativización de los conceptos	39
4.3.1 Operativización de los conceptos de las destrezas orales en el Currículo de las lenguas Extranjeras	40

4.3.2	Operativización de los conceptos de las tareas orales en <i>Vamos 1</i> y <i>Vamos 2</i>	43
4.3.3	Operativización de los conceptos de la encuesta digital	45
4.4	Validez y fiabilidad	48
4.4.1	Validez de constructo	48
4.4.2	Validez externa.....	50
4.4.3	El problema de voluntad y los posibles prejuicios del investigador	52
4.4.4	Fiabilidad.....	53
5.	Resultados	54
5.1	La referencia a las destrezas orales en el Currículo de las Lenguas Extranjeras	55
5.2	Resultados cuantitativos de las tareas en los manuales.....	57
5.3	Resultados cuantitativos de la encuesta digital	62
5.3.1	El tiempo usado en las clases desarrollando las destrezas orales.....	62
5.3.2	Las metas de aprendizaje en <i>Vamos 1</i>	63
5.3.3	Las metas de aprendizaje en <i>Vamos 2</i>	65
5.3.4	La necesidad de complementar los manuales con otro material para trabajar con las destrezas orales en la clase	68
5.3.5	Material complementario a los manuales.....	69
5.3.6	¿Propician actividad oral en la clase?	70
5.3.7	Las ventajas y las debilidades de los manuales (pregunta 8)	72
5.3.8	Otros comentarios generales sobre los manuales (pregunta 9)	74
6.	Análisis y discusión.....	76
6.1	Las destrezas orales y su manifestación en el Currículo de las lenguas Extranjeras y en los manuales <i>Vamos 1</i> y <i>Vamos 2</i>	76
6.1.1	¿En qué consisten las destrezas orales?.....	77
6.1.2	La manifestación de las destrezas orales en el Currículo de las Lenguas Extranjeras	77
6.1.3	Las destrezas orales en <i>Vamos 1</i> y <i>Vamos 2</i>	78
6.1.4	¿Cómo cubren los manuales las metas de aprendizaje orales?	84
6.2	¿Propician <i>Vamos 1</i> y <i>Vamos 2</i> el desarrollo de las destrezas orales y la actividad oral en la clase?	84
6.2.1	Material complementario	85
6.2.2	Conversación espontánea/semi-espontánea	86
6.2.3	Enseñanza ajustada al nivel del alumno	87
6.2.4	Las potencias y las debilidades de los manuales.....	88

6.2.5 La aportación propia.....	91
6.3 Fiabilidad.....	92
7. Conclusión.....	94
7.1 ¿Qué son las destrezas orales?	94
7.2 La manifestación de las destrezas orales en el Currículo de las Lenguas Extranjeras y en los manuales	94
7.3 ¿Propician los manuales Vamos 1 y Vamos 2 el desarrollo oral?	95
7.4 Implicaciones	96
7.4.1 Nuevos planes curriculares y ¿nuevos manuales?.....	96
Bibliografía.....	97
Apéndice.....	101

Tablas e ilustraciones

Tabla 1: Las competencias parciales que según Canale y Swain forman la competencia comunicativa.	6
Tabla 2: Las actividades de la competencia comunicativa según MCER:.....	8
Tabla 3: Metas de aprendizaje relacionadas con la competencia oral.....	13
Tabla 4: Las categorías de metas de aprendizaje que formarán la base y punto de partida para el análisis de los manuales en cuestión:	15
Tabla 5: Los indicadores observables para la categorización de las metas de aprendizaje en las diferentes categorías de destrezas orales:.....	40
Tabla 6: La distribución de las tareas orales en Vamos 1 en las categorías de las destrezas orales	58
Tabla 7: La distribución de las tareas orales en Vamos 2 en las categorías de las destrezas orales	60
Tabla 8: Cantidad de tareas en cada nivel en Vamos 1 y Vamos 2.....	62
Tabla 9: ¿Con qué tipo material complementas los manuales para desarrollar las destrezas orales en la clase?.....	69
Tabla 10: Los resultados de pregunta 7b (mi traducción):.....	71
Tabla 11: Organización de las respuestas en categorías	72
Tabla 12: Pregunta 9: ¿Tienes otros comentarios vinculados al desarrollo de las destrezas orales en Vamos 1 y Vamos 2?	74
Tabla 13: Las categorías de las destrezas orales	77
Ilustración 1: La conexión entre la teoría, el plan curricular y los manuales:.....	4
Ilustración 2: Las categorías de competencia comunicativa basadas en el plan curricular.....	15
Ilustración 3: El primer muestreo de la encuesta	37
Ilustración 4: La evolución del primer al último muestreo de la encuesta:.....	38

Ilustración 5: Los indicadores observables para la distribución de las tareas orales en las diferentes categorías de destrezas orales. Los imperativos en las tareas son el punto de partida para agruparlas.	44
Ilustración 6: Los indicadores observables de la pregunta 7b:.....	47
Ilustración 7: Las categorías de destrezas orales que forman la base de la investigación del Currículo de las lenguas Extranjeras y los manuales en cuestión	54
Ilustración 8: La distribución de las metas de aprendizaje orientadas a las destrezas orales en el Currículo de las Lenguas Extranjeras.....	55
Ilustración 9: Distribución de las metas de aprendizaje en las categorías orales	56
Ilustración 10: La distribución de las tareas orientadas a las destrezas orales en Vamos 1 y Vamos 2.....	57
Ilustración 11: Pregunta 1: ¿En qué grado pones énfasis en las destrezas orales en tus clases?	63
Ilustración 12: Pregunta 2: ¿En qué grado opinas que Vamos 1 cubre las metas de aprendizaje para las destrezas orales?.....	64
Ilustración 13: Pregunta 5a y 5b.....	65
Ilustración 14: Pregunta 3: ¿En qué grado opinas que Vamos 2 cubre las metas de aprendizaje para las destrezas orales?.....	66
Ilustración 15: Pregunta 6a y 6b.....	67
Ilustración 16: Pregunta 4a: ¿Cuántas veces complementas los manuales con otro material para trabajar con las destrezas orales en la clase?	68
Ilustración 17: Pregunta 7a: En qué grado opinas que Vamos 1 y Vamos 2 animan a los alumnos a actividad oral en la clase?	71

1 Introducción

El tema de esta investigación es la comunicación oral. Es un tema que me ha fascinado desde que empecé a aprender inglés en la escuela primaria, y español en la escuela secundaria. La habilidad de comunicarme con gente de otros países en su propio idioma siempre me ha atraído. Esta investigación pertenece al campo de la lingüística aplicada, y se centra en el desarrollo de las destrezas orales en las clases de español como lengua extranjera (ELE) en las escuelas secundarias en Noruega.

El Currículo de las Lenguas Extranjeras nacional noruego es un documento por el cual los profesores son guiados por el ministerio de educación. En el capítulo 3 explicaré en detalle el currículo para las lenguas extranjeras, pero se debe mencionar aquí que el plan consta de metas de aprendizaje que definen qué deben aprender los alumnos. El currículo enfatiza que los alumnos no solo deben entender y utilizar el lenguaje escrito en el idioma extranjero, sino que muchas de las metas de aprendizaje exigen que los alumnos aprendan a comunicarse oralmente también. Se distingue entre examen escrito y oral al final del curso, y ambos son valorados igual en el certificado de estudios.

En un artículo, María Agustín Pilar Llach (2006:162) enfatiza sobre la importancia que tienen las destrezas orales en las clases de ELE de la siguiente manera:

El desarrollo de la competencia comunicativa se ha convertido en el objetivo primordial de la clase de lengua extranjera. El vital papel que las destrezas orales desempeñan en el desarrollo y utilización de esa competencia comunicativa se refleja en el tratamiento y atención que la expresión y comprensión orales tienen en los procesos de instrucción.

Børresen, Grimnes y Svenkerud (2012) argumentan que la extensión de oralidad en las aulas noruegas es significativa. Es decir, la enseñanza del profesor es de manera oral y los alumnos son invitados a pedir la palabra por su propia iniciativa o contestar preguntas hechas por el profesor, o bien hablar entre ellos en grupos, hacer presentaciones o dramatizaciones. Eso le da a los alumnos práctica social y comunicativa. No se sabe exactamente la cantidad de tiempo que se utiliza en la enseñanza oral, pero es importante saber distinguir entre oralidad en la enseñanza y enseñanza en destrezas orales. Es decir, que el profesor utiliza métodos orales en la enseñanza no quiere decir que los alumnos aprendan a comunicarse oralmente.

Sin embargo, en mi trabajo como profesora de ELE en la escuela secundaria encuentro cada año jóvenes que tienen tanto miedo de cometer errores que les da mucho pánico pedir la palabra e intentar hablar el idioma extranjero en clase. Observo que a pesar de mis esfuerzos por intentar mantener el diálogo en las clases en español, la mayoría del tiempo los diálogos pronto pasan a realizarse en noruego. Muchos de mis alumnos cuentan que quieren utilizar la lengua extranjera más, pero que el miedo de cometer errores es más fuerte que la voluntad de intentarlo y no preocuparse por los errores. Explicaré este tema más en detalle en el capítulo sobre el ambiente de los principiantes (2.5).

Los recursos que los alumnos y el profesor siempre tienen a su alcance son el Currículo de las Lenguas Extranjeras nacional y el manual del curso, y por eso he optado por realizar una investigación analizando las destrezas orales y el desarrollo de éstas en ambos, el currículo y los manuales *Vamos 1* y *Vamos 2*. Skjelbred (2003: 55) constata que los manuales todavía son muy importantes en las escuelas noruegas, y que la función principal que cumplen es la de mediador de conocimiento. Los alumnos utilizan los manuales para buscar información y para revisarlos de cara a los controles y los exámenes. Las investigaciones de Skjelbred también muestran que aunque los manuales tienen una posición importante en la enseñanza noruega, hay también varios casos donde los manuales son demasiado ambiciosos. En estos casos, solo parte de los manuales son utilizados (2003:56).

Mi motivación por realizar este trabajo es el deseo de obtener un mayor conocimiento sobre de qué son las destrezas orales y que los resultados de la investigación puedan ayudar a los profesores propiciar un mejor desarrollo oral de sus alumnos. En adición, tengo la esperanza de que la investigación pueda contribuir a reflexiones sobre cómo deben ser desarrollados los futuros manuales.

Objetivo

El objetivo de la presente investigación es averiguar qué son las destrezas orales y analizar cómo se manifiestan en el Currículo de las Lenguas Extranjeras para los idiomas extranjeros y en los manuales *Vamos 1* y *Vamos 2* (CappelenDamm, 2013). Cada profesor desea tener alumnos activos que intenten utilizar el idioma extranjero en las clases. Sabemos que los manuales siguen siendo el recurso más cercano en muchas ocasiones es el manual, y por eso quiero investigar si los manuales pueden propiciar el desarrollo de las destrezas orales. Yo

trabajo como profesora en una escuela en la comunidad de Østfold donde *Vamos 1* y *Vamos 2* son los manuales más utilizados en todas las escuelas secundarias. Por eso he elegido enfocar mis investigaciones en estos dos manuales.

Preguntas de investigación

Dos son las preguntas de investigación:

- 1. ¿En qué consisten las destrezas orales y cómo se manifiestan en el Currículo de las Lenguas Extranjeras actual y en los manuales *Vamos 1* y *Vamos 2*?*
- 2. ¿Cómo propician los manuales *Vamos 1* y *Vamos 2*, de acuerdo con el Currículo de las Lenguas Extranjeras actual la actividad y el desarrollo de las destrezas orales y en clase?*

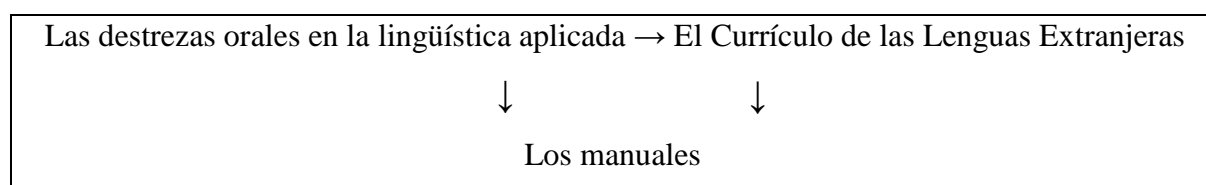
Para investigar e intentar averiguar estas preguntas, analizaré el Currículo de las Lenguas Extranjeras noruego y las tareas en los manuales *Vamos 1* y *Vamos 2* basándome en la teoría de la lingüística aplicada y sus clasificaciones de destrezas orales. En capítulo 2 y 3 presentaré la teoría relevante para esta investigación y los manuales en cuestión, en capítulo 4 seguiré con el método elegido para la investigación del currículo, los manuales y una encuesta respondida por profesores de español que utilizan *Vamos 1* y *Vamos 2*. En capítulo 5 continuaré con los resultados y análisis del Currículo de las Lenguas Extranjeras, los manuales y la encuesta y en capítulo 6 discutiré los resultados del capítulo anterior. Al final presentaré mis conclusiones e implicaciones en capítulo 7.

2 Marco teórico

Las destrezas orales: de la teoría a los planes curriculares

El objetivo de este capítulo es estudiar y presentar la teoría e investigaciones previas sobre la lingüística aplicada orientada en las destrezas orales para poder responder la primera pregunta de esta investigación: *¿Qué son las destrezas orales?* Seguiré estudiando El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas extranjeras (MCER)¹ y en el Currículo de las Lenguas Extranjeras en Noruega (Læreplan i fremmedspråk, FSP1-01²) para poder responder cómo las destrezas orales se manifiestan en el currículo para las clases de ELE en Noruega. Estos estudios formarán la base para las investigaciones de la manifestación de las destrezas orales en *Vamos 1* y *Vamos 2*.

Ilustración 1: La conexión entre la teoría, el plan curricular y los manuales:



Esta investigación se trata sobre el currículo y dos manuales utilizados en la escuela secundaria en Noruega. Conviene mencionar que el sistema de educación pública de Noruega consta de tres niveles: La escuela primaria (1-7 clase), la escuela media (8-10 clase) y la secundaria (11-13 clase). Los alumnos noruegos aprenden inglés desde la primera clase en la escuela primaria, y al empezar la octava clase en la escuela media toman también clases de las segundas lenguas extranjeras (los más comunes son el español, el alemán y el francés). El Currículo de las Lenguas Extranjeras estudiado en esta investigación pertenece al Kunnskapsløftet (LK06) que fue implementado en 2006. LK06 fue una renovación de todas las asignaturas desde la primera hasta la décima tercera clase. Hoy en día la Dirección nacional de educación (Utdanningsdirektoratet) trabajan con una nueva renovación de los currículos de todas las asignaturas que se implementará en 2020. Es muy probable que la

¹ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

² <https://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Hele/Kompetansemaal/fremmedsprak-niva-ii>

implementación de los nuevos currículos conlleva también que los editoriales renuevan los manuales o producen manuales nuevos para satisfacer los nuevos requerimientos.

Se puede observar que los manuales de las lenguas extranjeras tienen una posición especialmente fuerte en las clases de las lenguas extranjeras (Eide 2013, Solfjeld 2007). Eide destaca la implementación de LK06 como la causa de mayor demanda entre los alumnos para aprender español. A la hora de implementación, las escuelas noruegas no tenían profesores suficientes para realizar todas las clases de español, y la consecuencia fue una incrementación de la capacitación de español para muchos profesores. Eide sigue argumentando que el resultado ha sido que en las escuelas noruegas hay muchos profesores que enseñan español que tienen poca experiencia con la asignatura. La consecuencia de eso es profesores que dependen más de los manuales para enseñar la asignatura.

2.1 Definiciones teóricas

María Pilar Agustín Llach (2007:161) argumenta que la lengua oral es uno de los componentes más relevantes en el proceso de adquisición de lenguas, y que para desarrollar la competencia comunicativa juegan un papel igual de importante las destrezas orales de comprensión y de expresión. Para poder investigar las destrezas orales en el currículo de lengua extranjera en Noruega y en los manuales es importante saber definir el término *Competencia comunicativa*.

2.1.1 La competencia comunicativa

Según Bjørke, Dypedahl y Myklevold (2015:19) la noción competencia comunicativa fue formada en 1966 cuando el antropólogo y lingüista Dell Hymes concluyó que dominar las reglas gramáticas no es suficiente para aprender un idioma nuevo. Opinó que existen también reglas sociales que el principiante tiene que dominar para saber cómo usar el idioma nuevo. Bjørke, Dypedahl y Myklevold explican que Hymes no definió concretamente qué implica la competencia comunicativa, pero que en 1980 Michael Canale y Merrill Swain definió la

competencia comunicativa dividiendo la competencia en cuatro competencias parciales (mi traducción):

Tabla 1: Las competencias parciales que según Canale y Swain forman la competencia comunicativa.

1) Competencia lingüística	2) Competencia sociolingüística
3) Competencia discursiva	4) Competencia estratégica

En otras palabras, el usuario de un idioma sabe dominar situaciones comunicativas diferentes con objetivos diferentes (2015:32) y tiene que combinar competencias y recursos lingüísticos diferentes que en total forma la competencia comunicativa que necesita en cada situación.

2.2 El Marco Común Europeo de Referencia

La razón por la que quiero presentar las destrezas orales en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) es porque en ello se basa el Currículo de las Lenguas Extranjeras en el Kunnskapsløftet (K06). Adicionalmente veremos más abajo que sus definiciones de la competencia pueden considerarse una continuación del trabajo de Canale y Swain, ya que las definiciones del MCER también son divididas en competencias y actividades parciales.

*MCER es el estándar internacional que define la competencia lingüística. Se utiliza en todo el mundo para definir las destrezas lingüísticas de los estudiantes en una escala de niveles de un idioma extranjero desde un A1, nivel básico, hasta un C2, para aquellos que dominan el idioma extranjero de manera excepcional.*³

Encontramos las destrezas orales en cada nivel del MCER⁴ y el Consejo Europeo ofrece exámenes que señalan en qué nivel se encuentra el principiante. Sabemos que la meta del Consejo Europeo es crear un sistema en el cual los habitantes pueden por ejemplo moverse entre países en el mercado laboral y con estos exámenes señalar con precisión sus destrezas en los diferentes idiomas. Observamos la competencia comunicativa como punto de partida y el deseo de conseguir desarrollar destrezas prácticas que puedan servirles a los habitantes de la

³ <http://www.cambridgeenglish.org/es/exams-and-tests/cefr/>

⁴ <https://coursefinders.com/es/blog/6587/que-es-el-marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas>

Unión Europea, y a continuación presentaré las definiciones de la competencia comunicativa encontradas en el MCER.

2.2.1 Competencia comunicativa en El Marco Común Europeo de Referencia (MCER)

El MCER constata que *la competencia comunicativa que tiene el alumno/usuario de una lengua se pone en funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua que comprenden de la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación*⁵. Ambas, la comprensión y la expresión, son necesarias para poder realizar la interacción. El MCER pone en relieve que la comprensión incluye actividades como por ejemplo lectura en silencio o atención a los medios de comunicación. En adición, tiene importancia en el aprendizaje en cuanto a por ejemplo consultas de manuales.

En cuanto a la expresión oral se da en el MCER la presentación oral como ejemplo de actividad en muchos campos académicos. Lo que ha sido presentado puede ser valorado por ejemplo por la fluidez en la articulación, el vocabulario, expresiones y estructuras idiomáticas usadas.

La última actividad, la interacción trata de la participación de al menos dos individuos en una interacción oral o escrita. Como esta investigación trata de oralidad, a partir de ahora utilizaré la palabra *interacción* para referirme a la interacción oral. En la interacción, las actividades de comprensión y expresión se alternan. Es muy importante que los participantes respeten el turno de la palabra para poder ejecutar la interacción con éxito. Uno no puede hablar y al mismo tiempo percibir lo que el otro interlocutor dice. *El oyente por lo general está ya pronosticando el resto del mensaje del hablante y preparando una respuesta.*⁶

La mediación hace posible la comunicación entre locutores que por cualquier motivo (normalmente no hablan/entienden el mismo idioma) no pueden realizar la interacción sin ayuda de una tercera parte. La tercera parte tiene que interpretar lo que los interlocutores de la interacción expresan y traducirlo al idioma que los interlocutores entiendan. La mediación no

⁵ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_02.htm#p213

⁶ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_02.htm#p213

juega un papel importante en esta investigación, pero puede que haya actividades orales de traducción en los manuales que van a ser analizados más abajo y por eso se incluye en el capítulo teórico.

Se puede añadir que, de las cuatro competencias, MCER extrae la comprensión y la expresión como las actividades primarias. En esta investigación me centraré en el ambiente escolar y MCER pone en relieve la importancia que tiene la comprensión y la expresión en este campo: *También tienen importancia en muchas formas de aprendizaje/Las actividades de expresión tienen una función importante en muchos campos académicos y profesionales* (MCER, 2002:14).

Tabla 2: Las actividades de la competencia comunicativa según MCER:

Comprensión	Expresión	Interacción	Mediación
-------------	-----------	-------------	-----------

2.3 Las destrezas orales en el currículo noruego

Para demostrar la importancia que el gobierno noruego le da a la enseñanza de los idiomas extranjeros he optado por empezar este capítulo con una cita del Currículo de las Lenguas Extranjeras:

Vivimos en un mundo cada vez más globalizado, y en la comunidad internacional hay pocos que entienden noruego. Por eso, el ministerio de educación enfatiza en que es necesario tener conocimientos profundos y amplios sobre otros idiomas. Es por todos aceptado que es fundamental saber inglés, pero también la consciencia de que es necesario saber más idiomas en adición al inglés sigue incrementándose en Noruega (mi traducción).⁷

El Currículo de las Lenguas Extranjeras es elaborado por la Dirección nacional de Educación en Noruega (Utdanningsdirektoratet). El ministerio constituye grupos que constan de profesores, representantes de las instituciones de formación de profesores y otras instituciones nacionales. Una vez terminado con el primer borrador, el plan se hace público y el ministerio

⁷ <https://www.udir.no/kl06/PSP1-01/Hele/Formaal> Lest 3.12.17

de Educación lo deja accesible para todos los interesados para recoger opiniones sobre el nuevo plan. Después, los comentarios que hayan recibido son considerados y los grupos constituidos continúan la elaboración del plan nuevo. Al final el plan tiene que ser aprobado y autorizado por el Ministerio de Educación (*Kunnskapsdepartementet*).

2.3.1 Kunnskapsløftet (el Currículo de Las lenguas Extranjeras)

En 2006 se implementó un nuevo currículo en Noruega denominado Kunnskapsløftet (a partir de ahora lo llamaré K06), en el que se revisaron todos los currículos de todas las asignaturas. En la introducción de K06 se puede leer que, en este momento, las destrezas de los alumnos noruegos en cuanto al saber leer, escribir y calcular son bajas comparadas con alumnos de otras naciones europeas. K06 es una respuesta y un intento de mejorar las destrezas y los resultados escolares de los alumnos noruegos, para lo cual se ve la necesidad de revisar todos los planes de estudios para la escuela primaria, media y secundaria. En la siguiente parte veremos cómo ha afectado K06 a la asignatura segundo idioma extranjero.

Se puede leer en K06 que el objetivo no es que los alumnos obtengan conocimientos teóricos sobre los idiomas, sino que aprendan a usar el idioma de manera práctica (*Kunnskapsdepartementet 2006*). Se puede observar que el currículo de esta asignatura se basa en *El Marco Común Europeo* (El Consejo Europeo, 2002) que tiene la competencia comunicativa como punto de partida. Bjørke, Dypedahl y Myklevold describe K06 como un plan muy ambicioso en cuanto a las prestaciones escolares de los alumnos (2015:25). La Dirección Nacional de Educación no solo quería incrementar el nivel de rendimiento de los alumnos, sino que quería también incrementar la metacognición de los alumnos acerca de su propio proceso de aprendizaje.

El currículo está dividido en dos niveles: el nivel 1 y el nivel 2. Los alumnos que pertenecen al nivel 1 son o bien los que no han completado el nivel uno en la escuela media, o más bien lo han completado, pero quieren cambiar a otro idioma cuando empiezan la escuela secundaria. El nivel 2 es para los alumnos que han completado el nivel uno en la escuela media y quieren seguir con el mismo idioma en la escuela secundaria. En esta investigación me centraré en el currículo del nivel 2. A continuación, explicaré el contenido y el currículo de la asignatura para los cursos, para luego poder utilizar este conocimiento en el análisis de los manuales objeto de esta investigación.

En esta investigación analizaré *Vamos 1* y *Vamos 2*, publicados por CappelenDamm (2012). Como veremos en el capítulo sobre los manuales, los autores del manual escriben en el prefacio que cada capítulo del libro es mirado detenidamente para vincularlos al plan de estudios y cubrir el currículo de la asignatura exigido por el Ministerio de Educación. Por eso es necesario prestar mucha atención a K06 para poder realizar el análisis de los manuales.

En la primera parte del Currículo de las Lenguas Extranjeras leemos que, en una perspectiva global y nacional, el Ministerio de Educación considera que saber idiomas es muy importante para la interacción y comunicación en cuanto a negocios, turismo, cultura, investigación y educación. El curso debe proporcionar al alumno el fundamento para poder comunicarse correctamente en el encuentro con otras culturas dentro de su propio país y en aquellos países donde se habla el idioma en cuestión. Además, el ministerio también enfatiza en la mayor competencia del idioma como fundamento para la construcción de la democracia tanto fuera como dentro del país (Kunnskapsdepartementet 2006).

Con este punto de partida se ve que las metas para desarrollar las destrezas orales deben ser muchas. Adicionalmente es obvio que el Ministerio de Educación quiere que el alumno sea capaz de poder hablar el idioma extranjero que estudia para poder conocer a la gente y la cultura de los países donde se habla tal idioma.

Habilidades básicas

Antes de presentar el Currículo de las Lenguas Extranjeras, nivel 2, he de mencionar que también existen algunas habilidades básicas que son la base de cada asignatura. Las enumero brevemente aquí (K06, 2006):

- Saber leer
- Saber escribir
- Saber hablar
- Saber calcular
- Saber usar herramientas digitales

En el Currículo de las Lenguas Extranjeras, estas habilidades son especificadas de la siguiente manera (mi traducción):

- Saber leer en el idioma extranjero es parte de la competencia práctica e implica entender, explorar y reflexionar sobre textos cada vez más avanzados y llegar a una comprensión mayor de las diferentes culturas.
- El poder expresarse oralmente y por escrito en el idioma extranjero es fundamental en el desarrollo de la competencia práctica. Estas destrezas son herramientas importantes para el alumno para entender y expresarse en el idioma extranjero con unas estructuras cada vez más complejas. Las destrezas orales incluyen el escuchar y entender, y el hablar y entender.
- Saber calcular en el idioma extranjero es importante para entender y poder usar el idioma en cuanto a medición, cálculos y expresiones gráficas en contextos cotidianos.
- Saber utilizar herramientas digitales implica encuentros con la lengua auténtica y la aplicación de ésta en situaciones de comunicación auténticas, ser crítico a las fuentes, entender los derechos de autor y conocer la protección de la privacidad.

En el segundo punto, en la especificación de las habilidades básicas para las lenguas extranjeras, encontramos las destrezas orales junto con las destrezas escritas. Se enfatiza que estas destrezas son muy importantes y que los alumnos deben desarrollarlas con el fin de poder utilizar cada vez estructuras más complejas.

2.3.2 El currículo y las metas de aprendizaje concretas para la asignatura

Listas con metas de aprendizaje en cada materia es un elemento nuevo en los planes de estudios que se implementó con el K06. Por un lado, las metas son muy amplias, pero, por otro lado, también es obvio que el ministerio exige más control sobre el contenido en la enseñanza de las materias. Es un intento de minimizar las diferencias entre las escuelas y las diferentes regiones del país.

Las metas de aprendizaje son muy amplias, y cada profesor tiene que interpretarlas y presentarlas a los alumnos como metas de aprendizaje más concretas en cada clase. Presentaré todas las metas para después poder analizar cuáles y cuántas tratan las destrezas orales.

Algunas de las metas serán específicamente enfocadas a destrezas orales, mientras que otras

puede que sean tan amplias que puedan ser tratadas/trabajadas de varias maneras en las clases y dependerá de cómo quiera tratarlas cada profesor.

El ministerio nos presenta las metas de aprendizaje en las tres siguientes categorías (mi traducción)⁸:

- 1) Aprendizaje de idioma (*Språklæring*)
- 2) Comunicación (*Kommunikasjon*)
- 3) Lengua, cultura y sociedad (*Språk, kultur og samfunn*)

Aprendizaje de idioma:

La formación tiene como objetivo que el alumno aprenda a:

- Aprovechar la experiencia de aprender idiomas para desarrollar plurilingüismo.
- Aprovechar fuentes diferentes de textos originales y no adaptados.
- Utilizar herramientas digitales y otros medios de una manera independiente y con ojo crítico.

Comunicación:

El objetivo de la formación es que el alumno aprenda a:

- Entender el contenido de textos orales y escritos originales de géneros diferentes.
- Leer textos formales e informales en diferentes géneros y explicar las actitudes y puntos de vista del autor.
- Participar en conversaciones espontáneas sobre diferentes materias y temas actuales.
- Presentar oralmente materias actuales e interdisciplinarias.
- Expresar experiencias, puntos de vista y actitudes, deseos y emociones.
- Entender y utilizar números y tamaños en situaciones prácticas.
- Comunicarse con buena pronunciación y entonación.
- Ajustar el uso de la lengua a diferentes situaciones de comunicación.
- Utilizar palabras, sintaxis y conectores de una manera sistemática y variada.

⁸ <https://www.udir.no/kl06/PSP1-01/Hele/Kompetansemaal/fremmedsprak-niva-ii> lest 3.12.17

- Escribir textos coherentes en géneros diferentes
- Elegir y utilizar estrategias de escuchar, hablar, leer y escribir ajustadas a la situación, el objetivo y el género.
- Considerar y utilizar la tecnología de la comunicación para colaborar, y para facilitar el encuentro con la lengua auténtica.

Lengua, cultura y sociedad

El objetivo de la formación es que el alumno aprenda a:

- Hablar sobre la vida cotidiana, las tradiciones, las costumbres y los modos de vivir en el mundo hispanohablante y en Noruega
- Hablar sobre las condiciones de vida y la comunidad en el mundo hispanohablante
- Explicar geografía e historia en el mundo hispanohablante
- Describir las partes centrales de la cultura del mundo hispanohablante y expresar experiencias relacionadas con ellas
- Hablar sobre cómo los conocimientos de idiomas y culturas pueden fomentar la cooperación y el entendimiento intercultural.

En la tabla 3 se detallan las metas relacionadas con la competencia oral. Hay muchas que son ambiguas y que pueden interpretarse o bien como orales o bien como escritas. A modo de ejemplo las expresiones *expresar*, *discutir*, *explicar* y *describir* pueden ser trabajadas en las clases de forma escrita u oral o más bien en una combinación de las dos formas. Cada profesor tendrá que elegir cómo quiere trabajar y qué enfoque quiere tener en cada meta de aprendizaje.

Tabla 3: Metas de aprendizaje relacionadas con la competencia oral

Objetivos relacionados con la competencia oral:
<ul style="list-style-type: none"> • Entender el contenido en textos orales y escritos originales de géneros diferentes. • Leer textos formales e informales en géneros diferentes y explicar las actitudes y puntos de vista del autor. • Participar en conversaciones espontáneas sobre materias diferentes y temas actuales. • Presentar materias actuales e interdisciplinarias oralmente. • Expresar experiencias, puntos de vista y actitudes, deseos y emociones. • Entender y utilizar números y tamaños en situaciones prácticas.

- Comunicarse con buena pronunciación y entonación.
- Ajustar el uso de la lengua a diferentes situaciones de comunicación.
- Utilizar palabras, sintaxis y conectores en una manera sistemática y variada.
- Elegir y utilizar estrategias de escuchar, hablar, leer y escribir ajustadas a la situación, el objetivo y género.
- Discutir la vida cotidiana, las tradiciones, las costumbres y los modos de vivir en el mundo hispanohablante y en Noruega
- Hablar sobre condiciones de la vida y la comunidad en el mundo hispanohablante
- Explicar la geografía y la historia en el mundo hispanohablante
- Describir partes centrales de la cultura del mundo hispanohablante y expresar experiencias relacionadas con ellas.
- Discutir cómo los conocimientos de idiomas y culturas pueden fomentar la cooperación y el entendimiento intercultural.

Finalmente, hay que recordar que en adición al K06, tenemos en Noruega también la Ley de Enseñanza (Opplæringsloven, 1998, §1-3). La ley expresa que cada alumno tiene el derecho de ser considerado un individuo y recibir una enseñanza adaptada a su nivel. Esto significa que el/la profesor/-a tiene que conocer a sus alumnos y ajustar el nivel de dificultad del material y las tareas que utiliza en sus clases. Esto se aplica a la práctica de las destrezas orales también. Los manuales y los profesores tienen que tener opciones no sólo para los alumnos con buenas destrezas orales, sino que las tareas tienen que ser adaptadas para que puedan ser trabajadas por alumnos con mayores y menores destrezas orales. No es el nivel individual de cada alumno lo que debe definir su actividad oral en la clase. Si los manuales tienen diferentes opciones de nivel de sus actividades y/o los profesores saben bien cómo ajustarlas para cada nivel, cada alumno debe de tener la oportunidad de ser oralmente activo en la clase de español.

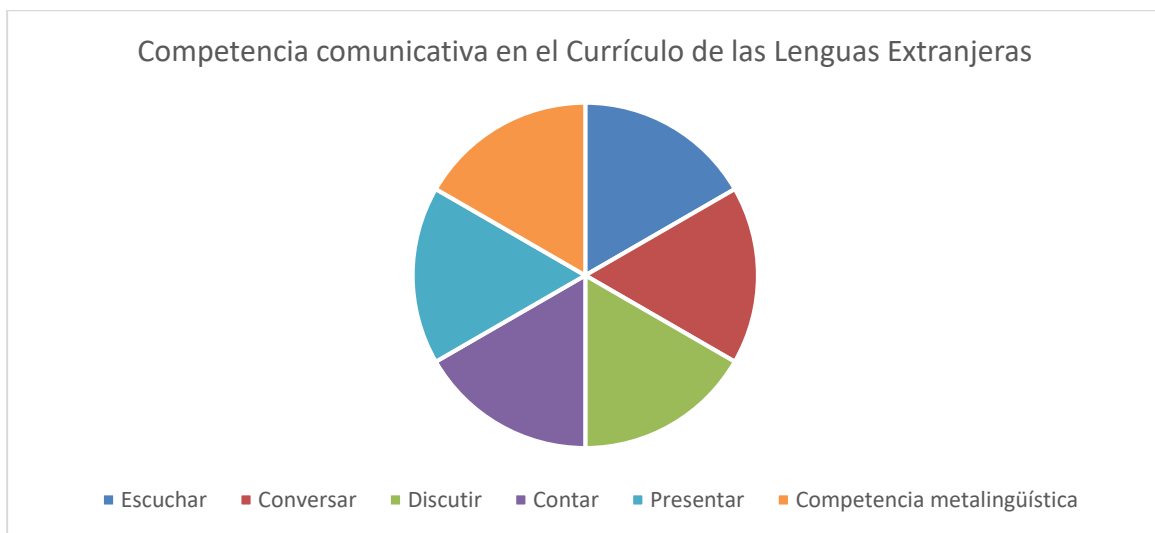
2.4 Categorización de las competencias orales

Competencia oral es un término amplio. Para poder analizar las tareas/el material en los manuales que invitan a desarrollar esta competencia conviene hacer una categorización para

llegar a un análisis más correcto y exacto. Las categorías que presento parten de la teoría presentada arriba con las actividades de la competencia comunicativa de MCER (véanse tabla 3) como punto de partida y las metas de aprendizaje en el Currículo de Las Lenguas Extranjeras como guía para crear las subcategorías.

En las metas de aprendizaje se puede observar varias formas de competencia comunicativa como por ejemplo *hablar, discutir, explicar, entender* (véanse tabla 2 en capítulo 2.3.2). A partir de estas actividades he llegado a la siguiente categorización, y presentaré cada una de ellas en el siguiente capítulo:

Ilustración 2: Las categorías de competencia comunicativa basadas en el plan curricular



Finalmente tomaré la tabla 1 (las actividades de competencia comunicativa de MCER, véanse capítulo 2.2.1) como punto de partida para agrupar las categorías sacadas de las metas de aprendizaje y llegaré a la siguiente categorización:

Tabla 4: Las categorías de metas de aprendizaje que formarán la base y punto de partida para el análisis de los manuales en cuestión:

Expresión	Interacción	Comprensión	Mediación
Contar Presentar	Conversar Discutir Dramatizar	Escuchar Competencia metalingüística	<i>No hay metas de aprendizaje en el currículo que correspondan a este objetivo</i>

Se puede observar que no hay metas de aprendizaje en la categoría de *mediación*. Por eso seguiré con las otras tres: *expresión, interacción y comprensión*. A continuación, presentaré la teoría y las investigaciones previas sobre las diferentes categorías para poder profundizar más en el campo de la competencia comunicativa.

2.4.1 Comprensión: Escuchar y competencia metalingüística

2.4.1.1 Escuchar

Es importante distinguir entre *oír* y *escuchar*. El oír es un fenómeno físico, mientras que el escuchar es un fenómeno psicológico. Escuchar es el proceso de recepción y de comprensión auditiva. Siguiendo las reflexiones de Adelman (2009) y las competencias básicas del Currículo noruego (Utdanningsdirektoratet, 2006) vemos que el escuchar es fundamental para mantener una conversación. Estudiando el plan de estudios vemos que el escuchar forma una parte igual de importante como el hablar y el conversar: “El escuchar significa saber escuchar a otros, saber dar una reacción y ser consciente del receptor cuando uno mismo habla” (mi traducción, Utdanningsdirektoratet, 2006).

Adelman (2009) constata que una de las habilidades más deseadas por ejemplo en encuestas sobre cualidades deseadas de un buen líder, político, profesor o familia y amigo se encuentra siempre en la respuesta “saber escuchar”. El escuchar es una herramienta lingüística a la que tenemos acceso espontáneamente como profesores y que es fácil de olvidar. Aunque la habilidad de oír se desarrolla por sí misma sin práctica, ese no es el caso de la destreza de escuchar. Hay diferentes razones por las que escuchamos, y la manera de escuchar cambia por cada una de esas razones. En adición Adelman argumenta que cada una de las maneras de escuchar pueden ser mejoradas con práctica. Termino el capítulo sobre el escuchar con una presentación de las diferentes maneras de escuchar que propone Adelman (2009). La primera es el escuchar para diferenciar. Eso quiere decir que ponemos atención en lo característico de la situación comunicativa en vez de en el contenido. La segunda manera de escuchar es comprensión auditiva que utilizamos para entender el contenido sin criticarlo ni valorarlo. El oyente puede elaborar la información verbal tres o cuatro veces más rápido que el hablante y puede/debe facilitar la situación comunicativa con respuestas/reacciones de diferentes tipos continuamente. La tercera es escuchar críticamente y significa que el oyente escucha analizando y evaluando el contenido. Eso quiere decir que el oyente no se deja convencer sin

hacer preguntas críticas y evaluar el contenido por su cuenta. La cuarta es escuchar con empatía. En este caso el oyente consigue dejar sus propios intereses y necesidades e intenta entender al hablante a partir de su propia perspectiva. Se trata de entender sin juzgar y lograr escuchar los sentimientos del hablante. La quinta es escuchar teniendo en cuenta el reconocimiento. Se trata de situaciones comunicativas que crean amistades y conexiones sociales. El oyente muestra que valora mucho escuchar al hablante y esto crea situaciones donde los interlocutores pueden relajarse y pasárselo bien juntos.

Según Bjørke y Grønn (2015:35) el vocabulario que posee el alumno es un componente importante cuando hablamos de la destreza *escuchar*. Diferencian entre palabras que conocemos y entendemos, palabras que conocemos, pero no entendemos y finalmente palabras que ni conocemos ni entendemos. Un vocabulario limitado reduce el entendimiento y en situaciones donde el alumno se encuentra con un texto oral con muchas palabras que no entiende bien o que son totalmente desconocidas prestará mucha atención a las palabras desconocidas y menos al entendimiento del mensaje completo. En adición le resultará muy difícil responder. Por eso es muy importante prestar mucha atención al aprendizaje de un vocabulario amplio. Según Bjørke, Dypedahl y Myklevold (2015:27) la idea fundamental de aprender un idioma es ser expuesto por el idioma que uno quiere aprender. Por eso es importante que el/la profesor/-a intenta utilizar la lengua extranjera lo más que sea posible y intentar animar a los alumnos para que ellos también utilizan la lengua extranjera. De esa manera se puede practicar no solo el escuchar, sino las otras destrezas orales también. No significa que el idioma tiene que ser perfecta a todos tiempos, pero que las clases aprovechan las situaciones posibles de utilizar la lengua extranjera para exponerse de ella y acostumbrarse de utilizarla.

2.4.1.2 Competencia metalingüística

En el plan curricular actual para la asignatura en cuestión hay un apartado llamado *Aprendizaje de idioma* (véanse capítulo 2.3.2) que trata de que los alumnos sean conscientes de cómo aprenden y de qué tienen que aprender.

Børresen, Grimnes y Svenkerud (2012) enfatizan la importancia de no solo practicar y mejorar las destrezas orales, sino que el profesor también tiene que prestarle atención a la enseñanza *sobre* destrezas orales. Susana Pastor Cesteros (2004:22-25) define la reflexión metalingüística como el pensamiento o especulación que se hace de modo introspectivo o

explícito acerca de la estructura de la lengua. Es decir, saber usar la lengua para hablar sobre la propia lengua. En otras palabras, se trata de conversaciones sobre el idioma u otros temas en el plan curricular. Cesteros (2004:22-25) enfatiza que la reflexión metalingüística se halla presente en todos los procesos de aprendizaje de idiomas porque gran parte del aprendizaje consiste en conversar de cómo se habla, reflexionar sobre la lengua y darles nombres a las formas y las funciones.

Si miramos el Currículo para las Lenguas Extranjeras, nivel 2 (Utdanningsdirektoratet, 2006), podemos observar que dos de las metas de aprendizaje tratan la metalingüística:

- Describir y evaluar su propio desarrollo en el idioma extranjero
- Utilizar las experiencias en el aprendizaje de idiomas para elaborar más el plurilingüismo.

El aprendizaje metalingüístico trata la teoría y no tanto la práctica. Esto implica enseñanza donde el profesor y los alumnos hablen *sobre* las destrezas orales en vez de practicarlas (Børresen Grimnes y Svenkerud, 2012).

2.4.2 Expresión: Presentar y contar

2.4.2.1 Presentar

Las presentaciones pueden ser ejecutadas como monólogos o diálogos. En esta tesina trato las presentaciones como monólogos hechos por los alumnos.

Penne y Hertzberg (2011) argumentan que, a la hora de presentar su tema en clase, el alumno debe lograr hacer lo desconocido entendible, lo conocido más interesante, claro o diferente. El punto de partida tiene que ser el mismo para los alumnos que para el profesor: Al presentar un tema, el objetivo debe ser lograr convencer a los compañeros de clase que vale la pena escuchar su tema. El tema y el mensaje tienen que quedar muy claros para los oyentes, porque si la presentación es desorganizada y desordenada perderán el interés. Las investigadoras siguen su argumentación explicando que la presentación sigue siendo una de las formas más usadas de actividad oral en clase, pero que durante mucho tiempo los alumnos han recibido pocas instrucciones de cómo deben hacerla y de cómo van a ser evaluados.

Penne y Hertzberg (2011) observan que muchas presentaciones hechas por alumnos están basadas en textos escritos que han preparado antes de la presentación, y muchos utilizan manuscritos. El resultado es que esa forma de practicar la oralidad exige una competencia que tiene mucho en común con la de dominar la competencia escrita. Adicionalmente mencionan a la investigadora sueca Cecilia Jers (2010) que confirma que los alumnos de su estudio experimentan que es difícil desarrollarse y subir de nivel en sus presentaciones por falta de tiempo en las clases para la enseñanza de cómo planificar y prepararse bien para las presentaciones.

2.4.2.2 Contar

Børresen, Grimnes y Svenkerud (2012) argumentan que contar historias es la forma más antigua de transmitir el conocimiento. Siguen argumentando que hoy en día se puede observar un interés renovado por los cuentos y la habilidad de contar, y que es importante diferenciar entre los cuentos orales y otros géneros orales (por ejemplo, conversar, presentar, disertar). *Contar* trata de crear imágenes que cautiven a los oyentes. Børresen, Grimnes y Svenkerud presentan tres maneras diferentes de contar: *recitar*, *repetir* y *crear*.

Trabajar con cuentos es un buen punto de partida para crear tareas diferenciadoras a los distintos niveles de cada alumno. Para los que tienen problemas con el idioma extranjero, será más fácil leer un cuento y luego recitar o repetirlo oralmente. Para los alumnos con un nivel más alto y que quieran nuevos retos sería más divertido y motivador crear su propio cuento. Tampoco hace falta siempre trabajar con cuentos tradicionales, sino que muchas veces es suficiente contar lo que los alumnos hicieron en sus vacaciones/ el fin de semana pasado o contar lo que les gustaría hacer en el futuro/ las próximas vacaciones, etcétera. Tareas como éstas inician cuentos donde los alumnos generalmente pueden recurrir a un vocabulario que ya poseen. Este género oral propicia tareas fáciles de diferenciar entre los niveles diferentes de los alumnos, también debe ser motivador para los alumnos de hablar en el idioma extranjero sin que les de vergüenza y sin que tengan miedo de hablar incorrectamente.

2.4.3 Interacción: Conversar, discutir y dramatizar

La categoría *interacción* es la que tiene la mayor cantidad de subcategorías. La razón por la que he optado por incluir *dramatizar* en esta categoría es la noción de que hay interacción entre los participantes de la dramatización. Por otro lado, se podría también argumentar que la

dramatización pertenece a la categoría *expresión* y que se puede definir como una subcategoría a la presentación. En esta investigación se considera más importante en el ambiente escolar la interacción entre los participantes que el elemento de la presentación al público.

2.4.3.1 Conversar

La conversación siempre ha tenido un rol central y está relacionado con la obtención de la verdad, justicia, entendimiento y aprendizaje (Børresen, Grimnes y Svenkerud, 2012). Las mismas autoras siguen argumentando que las investigaciones muestran que conversaciones que parten de, por ejemplo, preguntas hechas por el profesor o compañeros de clase que exigen que los alumnos tengan que pensar antes de responder, resultan un aprendizaje. El investigador central de esta teoría es Lev Vygotsky (Lightbown y Spada, 2006: 47) y su idea del desarrollo del humano puede explicarse a través de la interacción social. La conversación se ve como un medio para conseguir aprendizaje.

Bjørke y Grønn (2015:33) enfatizan que en interacción espontánea como por ejemplo las conversaciones, los alumnos se enfrentan a otros criterios y requisitos que en las presentaciones preparadas. En la interacción espontánea los interlocutores tienen poco tiempo para recibir y entender lo que el otro interlocutor dice y al mismo tiempo pensar y decidir cómo quiere responder.

En clases de idiomas extranjeros los hablantes tienen un vocabulario limitado y para muchos de los alumnos les resulta frustrante saber lo que quieren decir y no saber cómo decirlo. Por eso exige más dedicación por parte del profesor/la profesora preparar a los alumnos y también por parte de los alumnos mismos antes de empezar conversaciones de temas nuevos.

La enseñanza de por ejemplo la gramática o la sociedad e historia del mundo hispanohablante debe invitar a los alumnos a hacer preguntas y participar en conversaciones sobre el tema que se trata en la clase. Muchas veces la mayoría de estas conversaciones empiezan en el idioma materno de los alumnos, pero después de trabajar con vocabulario nuevo, las conversaciones deben terminar en el idioma extranjero (normalmente en un nivel más bajo). Ciertas investigaciones muestran que conversaciones sobre distintos temas que son iniciadas con preguntas abiertas (el profesor no busca una respuesta concreta que sea la única correcta, pero invita a los alumnos a pensar y explorar) en vez de preguntas cerradas (preguntas donde el

profesor sabe la respuesta y hay pocas alternativas de respuestas) propician mejor aprendizaje entre los alumnos y facilita la observación por parte del profesor de qué entienden los alumnos en vez de solo observar qué recuerdan los alumnos (Palmér, 2010).

Las conversaciones *en* el idioma extranjero también sirven para repetir vocabulario y practicar formular oraciones más espontáneamente que cuando los alumnos trabajan con tareas escritas.

Según Universia España (2015) lo más esencial para aprender un idioma nuevo es la conversación. En su artículo se puede observar que la conversación supera el aprendizaje de gramática y vocabulario. Se argumenta que para aprender hay que dejar las listas de vocabulario y la memorización de conjugación de verbos. Universia España promociona la necesidad de salir de la zona de confort, arriesgarse y empezar a hablar.

Lightbown y Spada se basan en la teoría sociocultural de Vygotsky en su capítulo *Aplicaciones de idiomas extranjeros: Aprender hablando* (mi traducción, 2006:47) cuando explican que hay investigaciones que muestran que no es sólo en conversaciones donde los interlocutores son un hablante nativo/profesor y un principiante las que propician aprendizaje, sino que en conversaciones entre dos principiantes también se pueden observar beneficios también. En la teoría sociocultural se ve el hablar y el pensar como conceptos entrelazados que propician el aprendizaje. Esto quiere decir que uno aprende en situaciones de interacción con otros en su zona de desarrollo próximo (2006:47).

2.4.3.2 Discutir

Una consulta en los diccionarios de la Real Academia Española y de Wordreference nos dan las siguientes definiciones de discutir:

1) Alegar razones contra el parecer de una persona y manifestar cierta oposición. 2) Examinar atenta y particularmente una materia desde diferentes puntos de vista. 3) Regañar. 4) Pelearse⁹.

⁹ <http://www.wordreference.com/definicion/discutir>

2) Consultando el diccionario digital de la Real Academia Española encontramos la siguiente definición: 1) Dicho de dos o más personas: Examinar minuciosamente una materia. 2) Contender y alegar razones contra el parecer de alguien.¹⁰

Volviendo a Børresen, Grimnes y Svenkerud (2012) observamos que las investigadoras basan la destreza *discutir* en la habilidad de saber argumentar y constatan que se usa la argumentación para convencer a otros. Cuando argumentamos presentamos una tesis o una opinión y apoyamos dicha opinión o tesis con argumentos y razonamiento. En la enseñanza la argumentación trata de hacer a los alumnos capaces de, no solo dar la respuesta correcta, sino más bien hacerlos capaces de argumentar/dar un razonamiento de por qué es así.

Para poder argumentar, el alumno es forzado a entender y no solo aceptar una respuesta. El alumno tendrá que profundizar en la materia y entender el conocimiento, las opiniones de otros, sus propias opiniones y cómo ver la materia de diferentes puntos de vista.

2.4.3.3 Dramatizar

Según NDLA¹¹, en actividades de teatro los alumnos trabajan con tareas de ficción. Esto quiere decir que crean una situación fingida y que no actúan como ellos mismos, sino que cada alumno toma un rol en una pieza de teatro. Aunque las situaciones que son creadas en el aula de ELE son fingidas, es fácil adaptarlas a situaciones que los alumnos puedan encontrar en el futuro. Es cuestión de utilizar el teatro para preparar a los alumnos para el mundo real. Una tarea de dramatización puede por ejemplo ser un *check in* en un hotel y los alumnos tienen que actuar los roles de cliente y recepcionista. Utilizando la dramatización como práctica el alumno aprende cómo enfrentarse a situaciones semejantes en la vida real.

Si comparamos la categoría *dramatizar* con las demás vemos que para muchos alumnos que tienen ansiedad de hablar frente al resto de la clase, la dramatización puede facilitarles la práctica oral en las clases porque les da la oportunidad de no actuar como ellos mismos sino más bien actuar un rol determinado (Adelmann 2009).

¹⁰ <http://dle.rae.es/?id=Dtuofij>

¹¹ Ndl.no es una página web abierta con recursos escolares para la mayoría de las asignaturas en la escuela secundaria en Noruega. Es una organización donde 18 de las comunidades noruegas participan para crear material escolar que es gratuito y de buena calidad. Esta página es por ejemplo uno de los recursos accesibles para los alumnos cuando realizan sus exámenes.

Quiero añadir que igual que la categoría de presentación, la dramatización muchas veces también exige a los alumnos competencia escrita para poder crear un manuscrito antes de practicar y dramatizar su pequeña obra de teatro. Trabajando en grupos, muchos alumnos resuelven esta cuestión eligiendo al alumno con mejor dominio del idioma extranjero como secretario. De esa manera no todo el grupo tiene que escribir porque a los alumnos del grupo con el peor dominio del idioma es trabajo suficiente aprender sus frases y entenderlas. La memorización de frases que son gramaticalmente correctas puede también ser una ayuda y facilitarles a los alumnos, con el peor dominio del idioma extranjero, la creación de nuevas frases en el futuro utilizando la misma estructura que hayan memorizado.

2.5 ¿Cómo facilitar el desarrollo de las destrezas orales?

Ya sabemos la definición de qué son las destrezas orales, es decir en cuanto a la teoría sobre destrezas orales sabemos ahora qué es lo que los alumnos deben aprender en sus clases de español. Conviene estudiar qué otros factores son importantes para el desarrollo del idioma oral de los alumnos. Cada profesor desea tener alumnos que levanten la mano y pidan la palabra, pero muchos encuentran alumnos silenciosos y que tienen miedo o les da vergüenza hablar en la clase.

2.5.1 Exposición de la lengua extranjera para aprender

El MCER (2002:49) y Bjørke y Grønn (2015:36) ponen de relieve la importancia del ambiente en el cual se encuentra el principiante del idioma extranjero. La manera en la cual uno adquiere la competencia comunicativa depende mucho del ambiente en el cual el principiante se encuentra. Según Bjørke y Grønn (2015:36), para poder aprender un idioma extranjero, hay que estar expuesto al idioma que el principiante quiere aprender. Si el principiante viaja a un lugar donde se habla el idioma que quiere aprender, estará expuesto al idioma continuamente, o sea en las tiendas, en las calles o en cafés, etcétera. La situación en las aulas escolares en Noruega no es así. A partir de las cuatro horas de clases por semana en la escuela secundaria, es muy variada la cantidad de exposición al idioma que tiene cada uno de los alumnos. Por eso es importante que el profesor/la profesora organice las clases para que

sea él/ella una buena exposición al idioma para que los alumnos de puedan escuchar el idioma extranjero.

MCER (2002, 49) enfatiza que los entornos juegan un papel importante. La necesidad de comunicarse, y tanto en el contenido y la forma de la comunicación, es una respuesta a la situación en la que se encuentra el principiante. MCER diferencia entre cuatro tipos de ámbitos: el personal, público, profesional y educativo. Volviendo a las autoras Lightbown y Spada (2006:32-33) encontramos una división similar entre entornos informales y formales. Esa investigación se centra en el ambiente formal/escolar. La razón por la que es importante incluir un apartado sobre el ambiente/entorno es que según Lightbown y Spada puede haber una gran diferencia entre los principiantes en cuanto a la cantidad de tiempo que necesitan para empezar a hablar el idioma nuevo. A los principiantes jóvenes en entornos no académicos se les permite quedarse en silencio hasta que se sientan preparados para hablar con otros. Los principiantes objeto de esta investigación son alumnos que se encuentran en un aula tomando clases de español cuatro horas a la semana. En el aula los principiantes tienen menos contacto con el idioma natural y son expuestos a poca variedad de textos y discursos ya que la mayoría del material es adaptado. Los interlocutores en entornos no académicos no suelen corregir a los principiantes a no ser que no entiendan lo que quieren expresar. Normalmente, en un entorno informal, los errores de gramática o de pronunciación no son corregidos por los interlocutores. Veremos que esto no es el caso en el aula. Lightbown y Spada argumentan que el único sitio donde los principiantes son corregidos con frecuencia es en las aulas de las escuelas. Otra condición que ponen de relieve es el contacto que los principiantes tienen en la escuela con la lengua adaptada. La cantidad y la calidad de un lenguaje adaptado pueden ser diferentes. Las autoras lo llaman “teacher talk”, y argumentan que muchos profesores tienen una habilidad intuitiva sobre qué modificaciones son necesarias para que el principiante entienda y aprenda. Veremos más abajo que un lenguaje adaptado también aparece muy frecuentemente en los manuales. Los textos en cada capítulo suelen ser adaptados a la gramática presentada para enfatizar su uso. Textos que tienen el fin de enfatizar reglas gramaticales corren el riesgo de ser percibidos como antinaturales/artificiales por los alumnos, y en adición, pueden conllevar la noción de que aprender estructurar gramaticales correctas es más importante de aprender a comunicarse.

MCER (2002:49) concluye que muchas veces los ambientes/entornos diferentes pueden entrar en juego al mismo tiempo. Aunque los principiantes de esta investigación en cuestión

pertenecen al ambiente escolar, se puede observar en las metas de aprendizaje referidas a la competencia comunicativa que deben adquirir también la competencia de saber comunicarse oralmente sobre temas que pertenecen a su vida personal/temas que pertenecen a la vida cotidiana/familiar.

2.5.2 Aportación propia

Según Bjørke, Dypedahl y Myklevold (2015:27) hay muchas maneras en que se puede enseñar y aprender lenguas extranjeras. Pero, enfatizan también la importancia de la aportación propia por parte de los alumnos. Aprender por ejemplo el vocabulario, la conjugación de verbos, la sintaxis y la pronunciación de una lengua exige esfuerzos y disciplina, y la voluntad de intentar, fallar e intentar de nuevo. Si los alumnos no quieren intentar utilizar la lengua extranjera oralmente, tampoco pueden mejorarse.

En 2.5.1 expliqué la importancia de ser expuesta por una lengua para aprender a utilizarla. Bjørke, Dypedahl y Myklevold reúnen la exposición de la lengua y la aportación propia cuando discuten el rol de los profesores en las aulas. Son ellos los que son la primera fuente de la lengua extranjera para los alumnos y deben de intentar exponer a los alumnos a la lengua extranjera en cada ocasión posible.

3. Los manuales

Njål Skrunes (2010:110) argumenta que la mayoría de las investigaciones de manuales escolares tiene la intención de contribuir al debate y la reflexión sobre la calidad de manuales buenos. Con la pregunta investigación *¿Cómo propician los manuales Vamos 1 y Vamos 2, de acuerdo con el plan curricular actual, el desarrollo de las destrezas orales de los alumnos y su actividad en clase?* esta investigación es un intento de contribuir al debate de la cualidad de los manuales. Skrunes (2010:111) clarifica también que todos los manuales serán usados en clases diferentes compuestas por alumnos muy diferentes y por eso es difícil imaginarse que un manual pueda cubrir las necesidades que pueda tener cada clase.

Los manuales en la escuela noruega siguen siendo importantes y se caracterizan por ser un nexo entre el currículo y la enseñanza (Eide, 2013:5). El informe *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis* (2004) muestra que los profesores en poco grado utilizan recursos alternativos de los manuales. El informe también pone en relieve la tensión que existe entre los requerimientos del currículo en cuanto a los conocimientos comunes que los alumnos tienen que aprender y el derecho de cada alumno de recibir enseñanza ajustada al propio nivel, y en adición los derechos de participar en la elección de métodos de trabajar que tienen los alumnos. Skrunes (2010) también duda de que se pueda encontrar una manera de uso específico de cada manual que funcionará en cada clase, pero enfatiza que si los profesores obtienen conocimientos basados en investigaciones junto con su experiencia profesional pueden usarlos de una manera constructiva y orientada al progreso. En otras palabras, los manuales son considerados el nexo entre el currículo y la enseñanza, pero con la implementación de LK06, los currículos abren para tanto individualismo y participación por parte de los alumnos que la producción de manuales que satisfacen a todos los requerimientos es un proceso muy complicado. Por eso es importante investigarlos y averiguar si los manuales objeto de esta investigación son recursos que realmente propician el desarrollo de las destrezas orales que los alumnos, según el Currículo de las Lenguas Extranjeras, deben obtener a lo largo del curso en el nivel 2 en la escuela secundaria.

3.1 Evolución de los manuales a través de los cambios políticos

El gobierno noruego hizo reformas en los planes nacionales de estudios en los años noventa para, según Skjelbred (2002: 5) intentar crear una enseñanza guiada más por los planes nacionales y menos guiado por los manuales. El deseo del gobierno en los años noventa era incrementar la participación del alumno (*elevmedvirkning*) y cambiar las formas de trabajar en las clases. Por eso, la enseñanza guiada por los manuales (*lærebokstyrt undervisning*) fue considerada un obstáculo para el desarrollo deseado, y las reformas aplicadas en la escuela noruega fueron un intento de alejarse de esa forma de enseñanza con la intención de cambiarla hacia un enfoque en nuevos planes con criterios y objetivos más específicos. Skjelbred (2002) explica que los manuales, por un lado casi parecían un enemigo y un obstáculo para poder realizar la nueva manera de enseñar, pero que por otro lado la reforma en 1997 casi se detuvo por falta de asignar los fondos suficientes a manuales nuevos. Hubo grandes protestas de las organizaciones de profesores¹², y el gobierno tuvo que añadir 500 millones de coronas para manuales nuevos.

3.1.1 Liquidación del Consejo de autorización (*Godkjenningsordningen*)

Hasta el año 2000, todos los manuales usados en la escuela noruega tenían que ser aprobados por El Consejo de autorización (*Godkjenningsrådet*) antes de ser accesibles para los profesores. El Consejo de autorización era un control político para asegurar un nivel cualitativo igual para todos los alumnos del país (Bratholm., 2001)¹³. Este consejo fue un asunto muy debatido entre los políticos, editoriales y los autores. El debate resultó en la liquidación del consejo en 2000, y justificado por la razón de que fueron los objetivos en los planes nacionales de estudios los que tendrían que guiar la enseñanza y no los manuales, y que la elección entre los diferentes recursos debía ser una parte de la responsabilidad profesional que tiene cada uno de los profesores. En adición, el Ministerio de Educación expresa que a partir del 2000 será aún más importante tener conocimientos sobre el proceso

¹² Skjelbred, *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre hjelpemidler*, 2002: 5

¹³ Artículo digital sin páginas enumeradas: http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-05/not5-2001-02.html#P79_12966

del desarrollo y elección de recursos de enseñanza, y si estos recursos contribuyen a conseguir los objetivos nacionales de competencia (KUF: 2000 en Skjelbred 2002).

En 2012 se publicó el artículo *Manglende godkjenningsordning*¹⁴ en la web de El Centro del leer (*Lesesenteret*) en el cual las investigadoras, Anne Håland y Kjersti Lundetræ, expresan su preocupación por la evolución que observan en los manuales después de la liquidación del Consejo de Autorización. Enfatizan que a partir de 2000 quienquiera ha tenido la oportunidad de escribir y publicar manuales de editoriales propias, y como consecuencia ambas opinan que la liquidación ha generado peores manuales. Adicionalmente argumentan que muchos de los manuales son demasiado unilaterales. Esto quiere decir que muchos manuales están muy enfocados a algunas de las destrezas que tienen que desarrollar los alumnos y no tienen en cuenta todos los aspectos del aprendizaje. Eide (2013:13) discute el mismo problema de los manuales de ELE y confirma que los textos de los manuales contienen poca información sobre la vida real en el mundo hispanohablante. El imagen del mundo hispanohablante que presentan a sus lectores es la del turista. Håland y Lundetræ se refieren también a quejas por parte de padres que no están contentos con los manuales que reciben sus hijos en la escuela, y por estas razones dan la bienvenida un nuevo debate sobre si la liquidación ha sido un éxito o no.

La liquidación del Consejo de autorización ha abierto el mercado de manuales para más editoriales y en la mayoría de los casos son los profesores los que eligen el manual que quieren usar en sus clases. Varias de las editoriales invitan a los profesores a conferencias cuando publican manuales nuevos para presentarles el nuevo material y las posibles maneras de trabajar con ello. Un ejemplo típico de estas conferencias lo podemos ver en la web de la editorial CappelenDamm¹⁵. En esta página web los profesores pueden buscar los manuales y las conferencias/seminarios que ofrecen en cada momento. Con mi experiencia personal como profesora y participante de unos seminarios ofrecidos por CappelenDamm y otra editorial Aschehoug, puedo confirmar que después de asistir a un seminario, las editoriales mandan invitaciones a nuevos seminarios que puedan ser de interés según las asignaturas que cada profesor tenga.

¹⁴ <https://lesesenteret.uis.no/om-lesesenteret/aktuelt/manglende-godkjenningsordning-av-lareboker-article60057-12719.html>

¹⁵ <https://www.cappelendammundervisning.no/cdu/kurs-og-arrangementer/index.action>
<http://elink.cappelendamm.no/m/4f2946d969fa4fc8ad90a1296fc002e8/2CC4B1B1/541CD3C9/112017n>

Son siempre las metas de aprendizaje en el Currículo de las Lenguas Extranjeras que sirven de guía al profesor para preparar sus clases, pero para poder vender el máximo número posible de libros, las editoriales intentan crear manuales que faciliten el trabajo de los profesores. Una de las maneras en las que pueden hacer esto es creando textos y tareas que cubran las metas de aprendizaje planteadas por el Ministerio de Educación. De esta manera, los profesores no tendrían por qué siempre estudiar primero las metas y luego buscar el material de fuentes diferentes para sus clases. Para lograr eso, la mayoría de las metas deberían estar presentes en los manuales.

3.2 Presentación de los manuales en cuestión: Vamos 1 y Vamos 2

Conviene recordar que estos manuales que analizaré se usan en el nivel 2. Es decir, los usuarios de estos libros llevan tres años estudiando español en la escuela media y empiezan el curso con estos manuales el primer año del bachillerato. *Vamos 1* se utiliza en el primer año del bachillerato y *Vamos 2* se utiliza en el segundo año. Los dos manuales son elaborados por tres autores. Los autores Liv Kristiane Bugge y Svein Halvorsen han trabajado con los dos. Además de Bugge y Halvorsen encontramos las coautoras Silvia Roviera en *Vamos1* y Ana María Avilés Ruiz en *Vamos2*.

3.2.1 Los manuales y el Currículo de las Lenguas Extranjeras

Leyendo el prefacio y el índice de los dos manuales se puede observar que los autores enfatizan el trabajo que han hecho con el Currículo de las Lenguas Extranjeras. En el prefacio encontramos el siguiente mensaje a los usuarios de los manuales (mi traducción):

- *El nuevo manual Vamos1 es atentamente ajustado al Currículo de las Lenguas Extranjeras en Kunnskapsløftet que fue válido a partir del otoño 2006.*
- *El nuevo manual Vamos2 ha sido revisado atentamente y ajustado al Currículo de las Lenguas Extranjeras en Kunnskapsløftet válido a partir del otoño 2006.*

Los dos manuales están divididos en cuatro temas, y cada tema tiene cinco capítulos. En el índice se muestra muy claramente con qué objetivos comunicativos y culturales se trabaja en cada capítulo. Es importante recordar que los objetivos de comunicación y cultura que son presentados en el índice no son los mismos que encontramos en el Currículo de las Lenguas

Extranjeras, sino que son una concretización y una propuesta de cómo el profesor puede trabajar con el currículo. En la segunda parte del prefacio los autores les explican a sus lectores la estructura de los manuales para facilitarles los estudios. Los dos contienen textos, vocabulario y tareas en cada capítulo y al final una sección de gramática y un diccionario. Los manuales tienen la misma estructura de estar divididos en 4 temas y en el índice se puede ver la gramática y los objetivos designados a cada capítulo. Cada capítulo está enfocado a un tema concreto con gramática y vocabulario propio del capítulo. Varios de los capítulos empiezan con un cuadro con la pregunta *¿Te acuerdas?* Este cuadro sirve como un recordatorio de la gramática que los alumnos ya han trabajado antes, pero que se repite en el capítulo que va a empezar. Encontramos dos otros tipos de cuadros también: Uno marcado con *¡Ojo!* y otro marcado con *Minigramática*. Los dos cuadros se refieren a gramática que los alumnos tienen que entender para realizar las tareas del capítulo y entender los textos. Esto quiere decir que los alumnos encuentran gramática nueva en cada capítulo y que las tareas orales les exigen un nivel cada vez más alto para poder realizar las tareas de una manera adecuada. Adicionalmente quiero poner de relieve que las tareas son marcadas con uno, dos o tres puntos indicando el nivel de dificultad de cada tarea. Un punto para las tareas más fáciles y las que tienen tres puntos son las más difíciles. Eso quiere decir que cada alumno no tiene que hacer cada tarea, pero que debe haber por lo menos algunas tareas en cada nivel para que cada alumno reciba desafíos apropiados a su nivel de fluidez.

Al final de los manuales hay una lista de vocabulario general y un capítulo que resume toda la gramática que los alumnos deben aprender para poder trabajar con los textos y las tareas en los diferentes temas.

Se debe también mencionar que los manuales vienen con recursos electrónicos. Los dos manuales tienen su propia página web con tareas de gramática y vocabulario. Adicionalmente las páginas web tienen pistas sonoras de cada texto en el manual. Cada texto es leído por un hispanohablante, grabado y hecho accesible para los alumnos y el profesor. Son leídos por hispanohablantes de diferentes regiones del mundo hispanohablante que tienen dialectos diferentes. Este recurso facilita lo que Adelman (véanse 2.4.1.1) denomina la comprensión auditiva que utilizamos para entender el contenido sin criticarlo, ni valorarlo. Los alumnos escuchan los textos y luego pueden responder preguntas de comprensión del texto que tienen accesibles en los manuales.

Los dos manuales son muy similares en cuanto al aspecto estético y su organización. En los dos encontramos cuatro jóvenes y muchos de los textos están basados en la historia de estos jóvenes. Aunque hay muchos rasgos similares entre los dos manuales quiero dar importancia a una diferencia significativa. En *Vamos1* se les explica en noruego a los lectores los objetivos comunicativos, culturales y gramaticales, mientras que en el segundo todo está explicado en español. El idioma en sí no es la diferencia más grande, sino el significado que aportan las palabras en cada lengua. En el índice de *Vamos2* se utilizan los términos *hablar de* y *hablar sobre* que aportan oralidad. Mientras que en noruego los términos *expresar opiniones/conocimientos, describir...* (mi traducción) aportan ambigüedad porque pueden ser percibidos como objetivos orales o escritos.

A continuación, seguiré con una presentación del método elegido para esta investigación. A partir de la teoría, los planes de estudios presentados y el método elegido continuaré el análisis de los manuales en el capítulo 5.

4. Marco metodológico

En este capítulo voy a describir el marco metodológico de esta investigación y cómo voy a responder mis preguntas de investigación:

- 1. ¿En qué consisten las destrezas orales y cómo se manifiestan en el Currículo de las Lenguas Extranjeras actual y en los manuales Vamos 1 y Vamos 2?*
- 2. ¿Cómo propician los manuales Vamos 1 y Vamos 2, de acuerdo con el Currículo de las Lenguas Extranjeras actual, la actividad oral y el desarrollo de las destrezas orales y en clase?*

La elección de método y estrategia de la investigación depende de la intención y la finalidad de la tesina. Para responder mis preguntas de investigación necesito combinar métodos más cuantitativos con métodos cualitativos. Haré un análisis orientado al campo cuantitativo y cualitativo de ambas las metas de aprendizaje y las tareas en los manuales orientadas a las destrezas orales. Adicionalmente, analizaré los resultados de un cuestionario respondido por una selección de otros profesores. Opino que es muy interesante investigar si los profesores consideran estos recursos como beneficiarios en la enseñanza o no.

Kleven, Hjordemaal y Tveit (2014) explican que investigadores de los tradicionales métodos cuantitativo y cualitativo llevan una época siendo muy críticos al método del otro probablemente debido a malentendidos sobre la teoría del otro. Hoy en día no es así. Ahora los investigadores tienen un mejor entendimiento de lo positivo y negativo de los dos métodos y están más de acuerdo en que ambos métodos pueden complementarse. Kleven, Hjordemaal y Tveit argumentan que mientras que el método cuantitativo ha intentado crear una cierta distancia entre el investigador y los objetos en cuestión, el método cualitativo da preferencia a la cercanía. Esa cercanía y la flexibilidad que viene con una colección de datos/información sin estructuras muy fijas de antemano puede darle al investigador acceso a conocimientos más profundos de lo que pueden dar algunos de los métodos cuantitativos. En mi propia investigación utilizaré los dos métodos para poder responder mis preguntas de investigación de la mejor manera posible.

4.1 La elección de método

Para poder trabajar con las diferentes categorías de las destrezas orales establecidas en el capítulo teórico anterior, empezaré el análisis con un esquema dividiendo las metas de aprendizaje del Currículo de las Lenguas Extranjeras entre las categorías teóricas diferentes. En el capítulo teórico expliqué que las destrezas orales son *actividades* de competencia comunicativa oral. Por eso tomaré los verbos claves en cada meta de aprendizaje como punto de partida para organizarlas entre las categorías de las destrezas orales presentadas en el capítulo 2. Después haré una organización de la cantidad de las tareas en *Vamos 1* y *Vamos 2* que cubren las destrezas orales, y finalmente investigaré a cuáles de las categorías de las destrezas orales pertenecen las tareas encontradas. Una vez finalizada con la categorización de las tareas, realizaré una encuesta digital respondida por los profesores de distintas escuelas secundarias en Noruega que utilizan los manuales en cuestión. Explicaré más abajo la intención de la encuesta (véanse capítulo 4.2.2). En otras palabras, la categorización de las destrezas orales que hice en capítulo 2 y la noción de que las destrezas orales son definidas como *actividades* forman el punto de partida para los métodos empleados en esta investigación.

Hay dos aspectos de esta investigación que exigen el método de contaje y organización del material encontrado: 1) la categorización y el contaje de las tareas orientadas a las destrezas orales en cada manual y 2) la encuesta digital. Eligiendo este método consigo “a quantitative or numeric description of trends, attitudes or opinions of a population by studying a sample of that population” (Creswell, 2014: 16). Primero organizaré las tareas de los manuales para averiguar qué ofrecen en cuanto a las destrezas orales y el desarrollo de la competencia comunicativa. La meta será usar las categorías teóricas para poder responder la primera pregunta de investigación *¿En qué consisten las destrezas orales y cómo se manifiestan en el Currículo de las Lenguas Extranjeras y en los manuales Vamos 1 y Vamos 2?* La razón por la que elijo llevar a cabo la encuesta entre otros profesores parte de mi segunda pregunta de investigación: *¿Cómo propician los manuales Vamos 1 y Vamos 2, de acuerdo con el Currículo de las Lenguas Extranjeras, el desarrollo de las destrezas orales de los alumnos y su actividad oral en la clase?* El análisis de las metas de aprendizaje y las tareas en los manuales no puede responder la pregunta sobre cómo el material encontrado propicia el desarrollo oral y la actividad oral en las clases. Es decir, con sólo la investigación cuantitativa no se puede saber si las tareas que hay realmente son recursos que propician la actividad oral

en la clase. Por consecuencia, he realizado la encuesta digital para arrojar luz a la segunda pregunta de investigación que trata la adaptación del desarrollo de las destrezas orales.

4.2 Los instrumentos y el proceso

Dos son los instrumentos que utilizaré para analizar los manuales y el uso de ellos. A continuación, los presentaré más en detalle para mostrar cómo estas herramientas responden a las preguntas de investigación.

4.2.1 Análisis de las tareas en los manuales y la competencia comunicativa

Lo primero que haré es encontrar los indicadores observables de las tareas orales. Los indicadores serán determinados conforme a las categorías presentadas de competencia comunicativa en capítulo 2. Una vez localizados los indicadores puedo empezar la clasificación de las tareas. Calcularé el número total de tareas orientadas a las destrezas orales y el porcentaje total de ellas comparado con el total de las tareas en cada manual (véanse capítulo 5). Después voy a crear un esquema que muestre la distribución de las tareas de destrezas orales en las diferentes categorías. De esa manera será posible investigar si algunas de las metas de aprendizaje en el currículo, que corresponden a las destrezas orales, tienen más presencia que otras en los manuales.

4.2.2 La encuesta digital

La meta con la encuesta es investigar el uso de los manuales entre los profesores y arrojar luz sobre mi segunda pregunta de investigación: *¿Cómo propician los manuales Vamos 1 y Vamos 2, de acuerdo con el Currículo de las Lenguas Extranjeras actual, el desarrollo de dichas destrezas orales?* Dicho de otra manera, después de averiguar la primera pregunta de investigación y documentar la realización de las destrezas orales en el Currículo de las Lenguas Extranjeras y en los manuales, opino que esa encuesta sirve como medida del uso

real en las aulas y si los profesores experimentan un desarrollo real, es decir que realmente propicia la actividad oral por parte de sus alumnos cuando trabajan con los recursos que ofrecen los manuales.

Antes de explicar el proceso de crear la encuesta y la distribución quiero aclarar la elección de idioma en la encuesta. He optado por realizarla en noruego. La razón por la que he elegido noruego es evitar la malinterpretación de las preguntas. Todos los encuestados son profesores de español y trabajan en Noruega, pero como desconozco su nivel de dominio de español, he optado por usar la lengua materna, el noruego. Al final de este capítulo discutiré si esta decisión amenaza la validez de la encuesta. Como la encuesta es anónima, podría darse el caso de que el noruego no sea la lengua materna de algún profesor encuestado.

La prueba piloto

Para poder elaborar una encuesta que sea beneficiosa para la investigación empecé con una encuesta piloto con dos encuestados de otra escuela secundaria que llevan varios años trabajando con los manuales en cuestión. Esa prueba piloto me dio la posibilidad de cambiar y modificar varias de las preguntas y las alternativas de respuestas.

Primero tuve que hacer una distinción entre los dos manuales. En la prueba piloto mencioné los manuales juntos en cada pregunta, por ejemplo: *Hvor godt synes du Vamos-bøkene dekker muntlige kompetansemål?* El primer comentario que recibí era la necesidad de separar los dos manuales en las preguntas y hacer una distinción obvia entre los dos. Ejemplo:

Hvor godt synes du Vamos1 dekker muntlige kompetansemål?

Hvor godt synes du Vamos2 dekker muntlige kompetansemål?

Por eso, la encuesta final tiene una cantidad doble de preguntas comparada con la encuesta piloto. El segundo comentario recibido se trató de la falta de una definición del concepto *destrezas orales*. A los encuestados les faltaba una definición clara para poder responder lo más detallado y concretamente posible. Como consecuencia he optado por añadir una definición en la primera pregunta que se entiende que es válida para las preguntas siguientes también (véanse el capítulo 4.3.3 por la definición). El tercer comentario que recibí se trató de la posibilidad de crear sub-preguntas para poder concretar y elaborar. Por ejemplo, en mi pregunta sobre material adicional había limitado a las veces que el profesor tiene que buscar otro material para poder trabajar con las destrezas orales, mientras que los encuestados de la

prueba piloto me recomendaron crear una sub-pregunta donde los profesores pudieran añadir información sobre qué tipo de material les faltaban en los manuales/ qué tipo de material buscan/ producen ellos mismos para complementar los manuales (véanse pregunta 4b en el capítulo 3.5.2 para la presentación de la encuesta final).

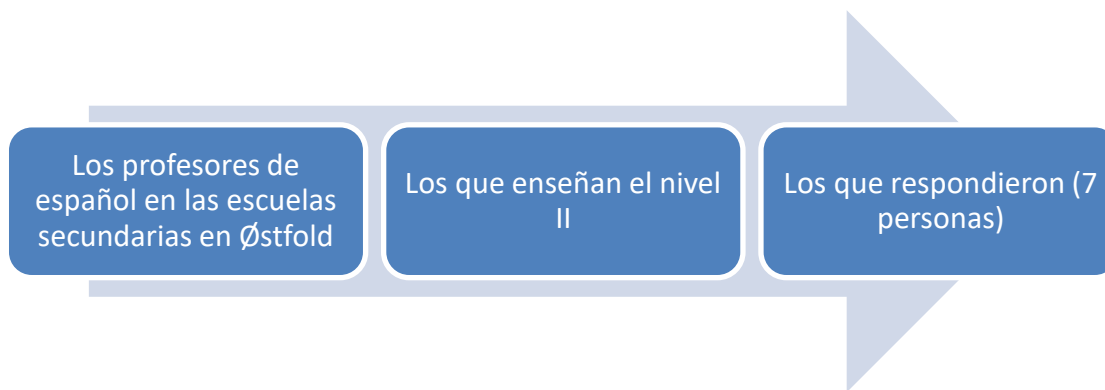
4.2.3 El muestreo - ¿Quiénes son los encuestados?

A continuación explicaré cómo se ha realizado el muestreo de esta encuesta. Según Creswell (2014:158) lo primero que el investigador tiene que hacer es identificar la población de su investigación. En este caso es evidente que he tenido que dirigirme a la población de profesores de español en Noruega, pero cuando decidí concretar en los manuales *Vamos 1* y *Vamos 2*, la cantidad de población actual como encuestados disminuyó rápidamente. Creswell distingue entre dos diseños de muestreos (2014:158): *single stage or multistage* (también llamado *clustering*). La población de esta investigación pertenece a la segunda categoría. Eso significa que el investigador no tiene acceso a una lista de personas con las cuales puede ponerse en contacto, sino que el investigador primero tiene que identificar grupos de gente u organizaciones para luego obtener el nombre de los individuos en estos grupos. El punto de partida de muestreo de esta investigación fue los profesores de español de la escuela secundaria de la comunidad de Østfold. La razón por la que elegí este grupo fue que es la comunidad donde yo también vivo y trabajo. Adicionalmente, los manuales en cuestión son usados en muchas escuelas secundarias en Noruega.

Ampliación del muestreo

Después de obtener el correo electrónico de los profesores de español en las escuelas secundarias en Østfold y mandarles la encuesta, fue evidente que tenía que ampliar la población de muestreo porque solo respondieron 7 profesores a la encuesta.

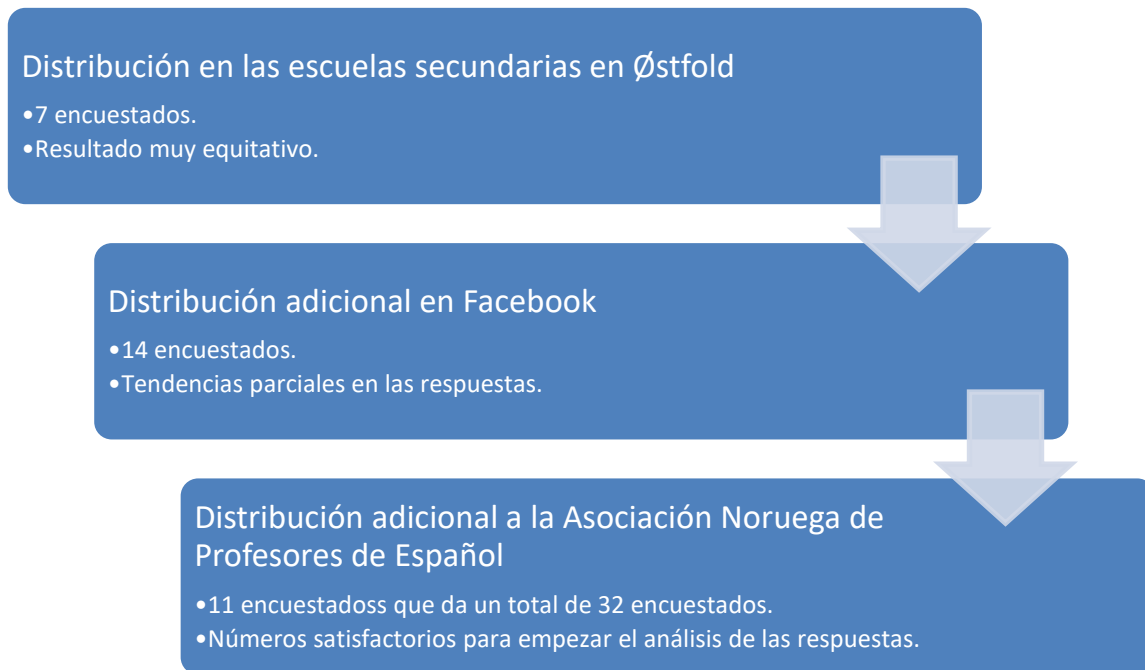
Ilustración 3: El primer muestreo de la encuesta



Conviene recordar que los encuestados son absolutamente anónimos, y por eso me resultó difícil mandar recordatorios porque no sabía quién había respondido. Las siete respuestas eran distribuidas muy equitativamente por las alternativas diferentes así que me resultó difícil poder discutir el resultado. Por consecuencia me dirigí al grupo cerrado en Facebook para profesores de español en Noruega. Yo misma soy miembro de este grupo y opté por simplemente escribir una presentación corta sobre la investigación y sobre la encuesta. Al final puse el enlace a la encuesta para que cualquiera de los miembros con conocimientos de los manuales pudiera responder. De esa manera conseguí otras 14 respuestas y más variedad en el resultado.

Finalmente me puse en contacto con la organización ANPE (La Asociación Noruega de Profesores de Español) para conseguir respuestas adicionales. Lo que resultó en 11 respuestas adicionales y un total de 32 encuestados.

Ilustración 4: La evolución del primer al último muestreo de la encuesta:



Una consecuencia de realizar una encuesta anónima es que lo único que se sabe sobre los encuestados es que son profesores del nivel 2 y utilizan los manuales en cuestión en sus clases. No se sabe nada sobre su experiencia como profesores ni sobre su experiencia con los manuales en cuestión (por ejemplo, cuántos años llevan como profesores, qué otros manuales conocen). Puede que algunos tengan mucha experiencia y otros poca. Finalmente hay que recordar que tampoco se sabe si algunos de los profesores entraron en la encuesta para responder más de una vez.

Adicionalmente, hay que tener en cuenta que el nivel y las ambiciones de los alumnos también pueden influir en las opiniones de los profesores. Las maneras de enseñar y trabajar con los manuales son muy distintas entre clases con un nivel alto y con ambiciones altas, en comparación con clases con un nivel bajo y pocas ambiciones. Lo más normal es tener clases con alumnos de los dos grupos y el reto de los profesores y los manuales es ofrecerles tareas/textos/enseñanza ajustada o adecuada a cada alumno/nivel.

4.3 Operativización de los conceptos

Para poder realizar las observaciones de los manuales y el cuestionario, para luego analizarlos es necesario que primero lleve a cabo una operativización de los conceptos implicados. A continuación, examinaré qué quiere decir “operativización de los conceptos” para esta investigación.

Según Pedro López-Roldán y Sandra Fachelli de la Universidad Autónoma de Barcelona, se puede definir la operativización de los conceptos de la siguiente manera: *La observación científica, entendida de manera genérica, tiene por objeto la producción de datos de la realidad que estudia. Cuando la observación de la realidad en la perspectiva cuantitativa o distributiva se traduce en la obtención de datos cuantitativos, estos datos resultan ser medidas de los conceptos que manejamos en la investigación* (López-Roldán, Fachelli, 2015:11).

Thor Arnfinn Kleven (2014:27) explica que la mediación de conceptos en el campo pedagógico puede resultar difícil, pero no imposible. Lo primero que hay que hacer es definir los conceptos operacionalmente. Es decir, hay que decidir qué será indicadores de los conceptos que buscamos. Kleven (2014:28) continua con que, aunque muchas veces los conceptos operacionalizados puedan argumentarse ser erróneos, siguen siendo necesarios y para poder estudiar empíricamente un tema, hay que encontrar indicadores observables de acuerdo con las definiciones teóricas dadas anteriormente.

Siguiendo las explicaciones de Kleven (2014:86) es importante recordar que siempre va a haber una discrepancia entre cómo se define el concepto en cuestión teóricamente y de cómo logramos operacionalizar el mismo concepto. López-Roldán y Fachelli comentan el mismo tema de esa manera: *La medición es pasar de los conceptos teóricos a los indicadores empíricos, por lo que se debe dar una correspondencia entre los conceptos que aluden a una realidad y la medición en una realidad, entre el lenguaje de los conceptos y el lenguaje de los números* (2015:12). En los siguientes apartados voy a explicar y mostrar los indicadores de cada una de las categorías de las destrezas orales en *Vamos 1* y *Vamos 2*.

4.3.1 Operativización de los conceptos de las destrezas orales en el Currículo de las lenguas Extranjeras

Según mi opinión, las metas de aprendizaje deben ser desarrolladas a partir de la teoría sobre el aprendizaje de idiomas. Si volvemos a las categorías de las destrezas orales, opino que las categorías vuelven a aparecerse en las metas de aprendizaje. El Currículo de las Lenguas Extranjeras exige que los alumnos desarrollen sus destrezas de **conversar** (*participar en conversaciones espontáneas sobre materias diferentes y temas actuales*), **discutir** (*discutir la vida cotidiana, las tradiciones, las costumbres y los modos de vivir en el mundo hispanohablante y en Noruega*), **contar** (*Hablar sobre condiciones de la vida y la comunidad en el mundo hispanohablante*), **presentar** (*presentar materias actuales e interdisciplinarias oralmente*), **dramatizar** (*expresar experiencias, puntos de vista y actitudes, deseos y emociones*).

A continuación utilizo la información dada en el capítulo 2.4 (*expresión, interacción y comprensión*) y sus subcategorías para mostrar la manifestación de los indicadores manejables de destrezas orales en el plan nacional de estudios. El punto de partida para organizar las metas será el fin, o más bien el objetivo de las metas. Es decir, como MCER define la competencia comunicativa como *actividades* orales he tomado el propósito y los verbos claves de las metas diferentes como punto de partida como indicadores manejables.

Tabla 5: Los indicadores observables para la categorización de las metas de aprendizaje en las diferentes categorías de destrezas orales:

Expresión		Interacción			Comprensión	
Presentar	Contar	Conversar	Discutir	Dramatizar	Escuchar	Comp.met.
Entender el contenido en textos orales y escritos originales de géneros diferentes.	Leer textos formales e informales en géneros diferentes y explicar las actitudes y puntos de vista del autor.	Entender el contenido en textos orales y escritos originales de géneros diferentes.	Entender el contenido en textos orales y escritos originales de géneros diferentes	Entender y utilizar números y tamaños en situaciones prácticas.	Entender el contenido en textos orales y escritos originales de géneros diferentes.	Ajustar el uso de la lengua a diferentes situaciones de comunicación.
Leer textos formales e informales en géneros diferentes y explicar las						

actitudes y puntos de vista del autor.						
Presentar materias actuales e interdisciplinarias oralmente.	Expresar experiencias, puntos de vista y actitudes, deseos y emociones.	Participar en conversaciones espontáneas sobre materias diferentes y temas actuales.	Participar en conversaciones espontáneas sobre materias diferentes y temas actuales.	Comunicarse con buena pronunciación y entonación.	Participar en conversaciones espontáneas sobre materias diferentes y temas actuales.	Utilizar palabras, estructuras y conectores en una manera sistemática y variada.
Expresar experiencias, puntos de vista y actitudes, deseos y emociones. Describir partes centrales de la cultura del mundo hispanohablante y expresar experiencias relacionadas con ellas.	Comunicarse con buena pronunciación y entonación.	Entender y utilizar números y tamaños en situaciones prácticas.	Discutir la vida cotidiana, las tradiciones, las costumbres y los modos de vivir en el mundo hispanohablante y en Noruega	Utilizar palabras, estructuras y conectores en una manera sistemática y variada.	Discutir la vida cotidiana, las tradiciones, las costumbres y los modos de vivir en el mundo hispanohablante y en Noruega	Elegir y utilizar estrategias de escuchar, hablar, leer y escribir ajustadas a la situación, el objetivo y género.
Comunicarse con buena pronunciación y entonación.	Utilizar palabras, estructuras y conectores en una manera sistemática y variada.	Comunicarse con buena pronunciación y entonación.	Comunicarse con buena pronunciación y entonación.			

Utilizar palabras, estructuras y conectores en una manera sistemática y variada.	Hablar sobre condiciones de la vida y la comunidad en el mundo hispanohablante	Utilizar palabras, estructuras y conectores en una manera sistemática y variada.	Utilizar palabras, estructuras y conectores en una manera sistemática y variada.			
Hablar sobre condiciones de la vida y la comunidad en el mundo hispanohablante.	Explicar la geografía y la historia en el mundo hispanohablante.	Hablar sobre condiciones de la vida y la comunidad en el mundo hispanohablante.	Hablar sobre condiciones de la vida y la comunidad en el mundo hispanohablante.			
Explicar la geografía y la historia en el mundo hispanohablante	Describir partes centrales de la cultura del mundo hispanohablante y expresar experiencias relacionadas con ellas.					

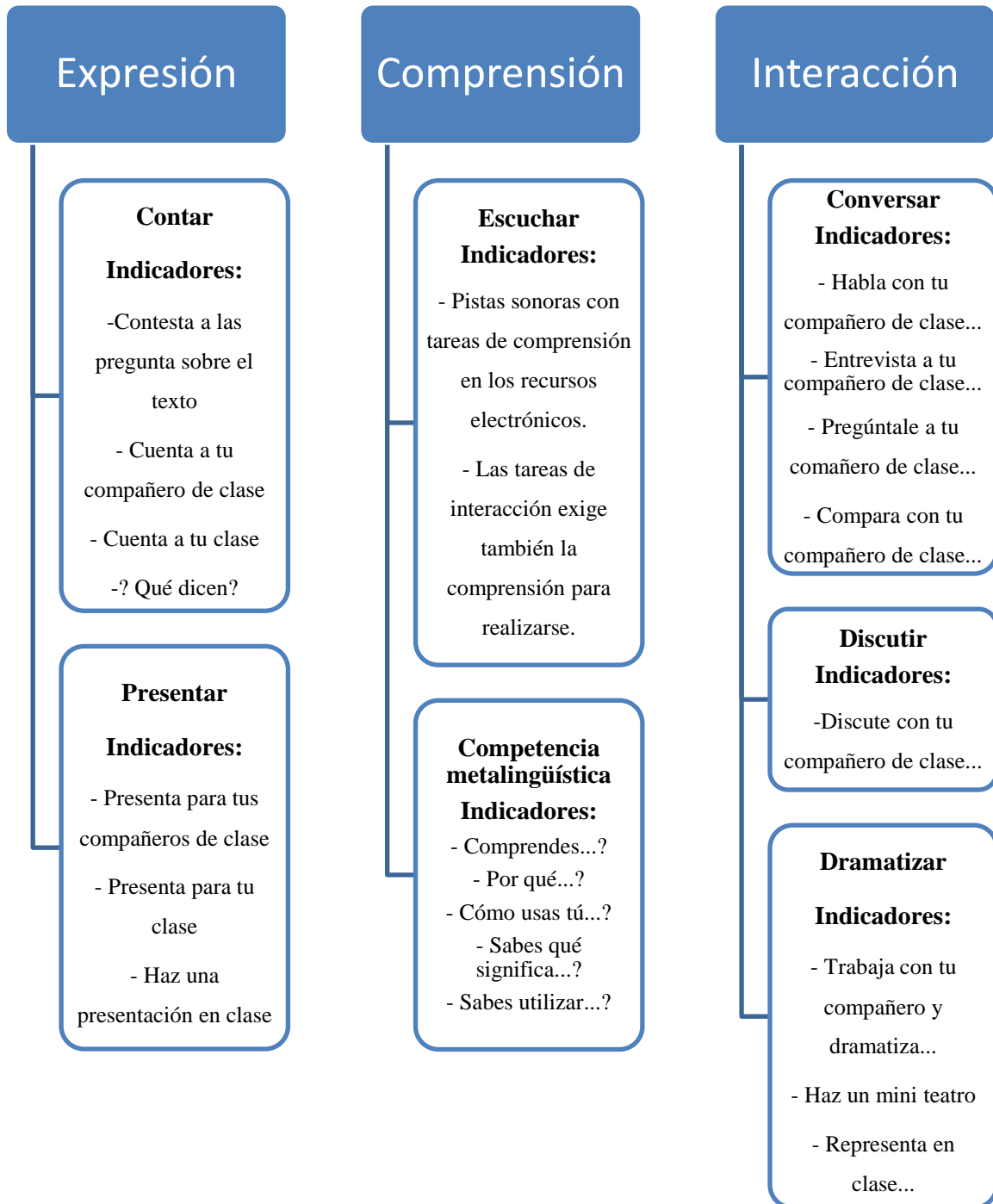
La intención con estos indicadores es mostrar, en el capítulo de los resultados, cómo las destrezas orales son manifestadas en el Currículo de las Lenguas Extranjeras. A continuación mostraré los indicadores de las destrezas orales en los *Vamos 1* y *Vamos 2* para luego poder comparar los resultados del currículo y los manuales.

4.3.2 Operativización de los conceptos de las tareas orales en *Vamos 1* y *Vamos 2*

En el trabajo de convertir mi pregunta de investigación en indicadores manejables para clasificar las destrezas orales en los manuales recurriré a las categorías de las destrezas orales presentadas anteriormente (véanse capítulo 2).

El punto de partida para dividir las tareas en cada una de las categorías serán las instrucciones dadas en cada tarea oral en los manuales. En estas instrucciones encontramos imperativos como *habla, discute, presenta* etcétera y tomaré estos imperativos como punto de partida a la hora de clasificar las tareas de los manuales según las categorías de destrezas orales en capítulo 2. Los indicadores de las tareas que son clasificadas en esta categoría tienen los imperativos presentados en la siguiente tabla:

Ilustración 5: Los indicadores observables para la distribución de las tareas orales en las diferentes categorías de destrezas orales. Los imperativos en las tareas son el punto de partida para agruparlas.



Con esta operativización es posible analizar todas las tareas en los manuales y encontrar las que se destinan a las destrezas orales. La mayoría de las tareas contienen imperativos que especifican claramente si deben ser trabajadas oralmente o de otra manera (*rellena, busca, escribe, discute, habla, presenta*), pero hay definitivamente varias tareas que a primera vista parecen ser designadas por ejemplo al trabajo escrito, pero que con un poco de preparación pueden ser trabajadas oralmente también. Ejemplos de tareas que pueden ser trabajadas o bien por escrito o más bien oralmente son las preguntas de comprensión (*contesta a las preguntas sobre el texto*) después de haber leído un texto. En estas situaciones he optado por contarlas como una tarea oral para estar segura de que no hay tareas que se escapen a la atención de esta investigación. Todas las tareas que tienen la posibilidad de ser trabajadas oralmente, aunque a primer vista parezcan destinadas a otros modos de trabajar, son contadas como tareas orales en esta investigación.

4.3.3 Operativización de los conceptos de la encuesta digital

Llevaré a cabo la encuesta digital para poder responder a mi segunda pregunta de investigación: *¿Cómo propician los manuales Vamos1 y Vamos2, de acuerdo con el Currículo de las Lenguas Extranjeras actual, el desarrollo de las destrezas orales de los alumnos y su actividad oral en la clase?* El análisis de la cantidad de tareas en cada categoría de las destrezas orales no puede responder la pregunta sobre el uso práctico de ellas y si realmente propician la actividad oral en las clases. Por eso investigaré las experiencias y el uso de los manuales por parte de otros profesores de español en la escuela secundaria.

El tema de esta investigación es las destrezas orales, y con la experiencia de la encuesta piloto donde faltaba una definición, he optado por iniciar la pregunta introductoria de la investigación con una definición para que los encuestados tengan el mismo punto de partida (*en esta encuesta se define destrezas orales como producción oral e interacción*). Antes de seguir con la operativización quiero presentar la encuesta:

<p>1. I denne undersøkelsen defineres muntlige ferdigheter som muntlig produksjon og spontan samtale. Hvor stor vekt legger du på disse ferdighetene i din undervisning?</p> <p>- Jeg bruker like mye tid på muntlige og skriftlige ferdigheter.</p>	<p>2. Hvor godt synes du Vamos 1 dekker kompetansemål for muntlige ferdigheter?</p> <p>- Lite godt</p> <p>- Nokså godt</p>
---	---

<ul style="list-style-type: none"> - Jeg bruker mest tid på skriftlige ferdigheter. - Jeg bruker mest tid på muntlige ferdigheter. 	<ul style="list-style-type: none"> - Godt - Meget godt - Særdeles godt
<p>3. Hvor godt synes du Vamos 2 dekker kompetansemål for muntlige ferdigheter?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lite godt - Nokså godt - Godt - Meget godt - Særdeles godt 	<p>4a. Hvor ofte supplerer du læreboka med eget opplegg for å jobbe med muntlige ferdigheter i klassen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aldri - Sjeldent - Av og til - Nokså ofte - Ofte
<p>4b. Hva slags opplegg supplerer du med?</p>	<p>5a. Hvor godt synes du de skriftlige oppgavene i Vamos 1 er tilpasset elevenes nivå?</p> <ul style="list-style-type: none"> - For enkle - For vanskelige - Jeg synes nivådelingen med en, to og tre prikker passer bra
<p>5b. Hvor godt synes du de muntlige oppgavene i Vamos 1 er tilpasset elevenes nivå?</p> <ul style="list-style-type: none"> - For enkle - For vanskelige - Jeg synes nivådelingen med en, to og tre prikker passer bra 	<p>6a. Hvor godt synes du de skriftlige oppgavene i Vamos 2 er tilpasset elevenes nivå?</p> <ul style="list-style-type: none"> - For enkle - For vanskelige - Jeg synes nivådelingen med en, to og tre prikker passer bra
<p>6b. Hvor godt synes du de muntlige oppgavene i Vamos 1 er tilpasset elevenes nivå?</p> <ul style="list-style-type: none"> - For enkle - For vanskelige - Jeg synes nivådelingen med en, to og tre prikker passer bra 	<p>7a. I hvilken grad synes du Vamos-bøkene oppmuntrer elevene til muntlig aktivitet i timene?</p> <ul style="list-style-type: none"> - I liten grad - I middels grad - I stor grad
<p>7b. Begrunn svaret ditt i 7a kort.</p>	<p>8. Hva mener du er styrken og svakheten til Vamos-bøkene. Svar kort.</p>
<p>9. Har du andre kommentarer knyttet til utviklingen av muntlige ferdigheter i Vamos-bøkene?</p>	

Tomaré las preguntas como punto de partida para crear indicadores observables. En las preguntas cerradas con respuestas alternativas fijas utilizaré las alternativas como indicadores observables, sin embargo, en las preguntas abiertas donde los profesores explican sus opiniones con sus propias palabras, tendré que crear categorías a partir de las tendencias de las respuestas.

En el proceso de trabajar con las respuestas a la pregunta **4b** (*¿Con qué tipo de material complementan los profesores los manuales para desarrollar las destrezas orales en la clase?*) recurriré otra vez a las categorías de destrezas orales presentadas en el capítulo 2. En el capítulo 5 se puede ver cómo las respuestas se han distribuido y en cuáles de las categorías destacan. En la localización de indicadores observables en estas respuestas buscaré palabras que indican la acción enfocada a las categorías diferentes. Es decir, respuestas como por ejemplo: “*Videos cortos como modelo para aprender a hablar sobre el mismo tema con compañeros de clase*” son clasificadas como conversación/conversar porque son actividades que facilitan la práctica de la conversación.

Las categorías del capítulo 2 no sirven para la operativización de los conceptos en la pregunta **7b** (dar la razón/explicación de su respuesta en 7a: *¿En qué grado opinas que los manuales propician la actividad oral en las clases?*) Como las respuestas variarán entre profesores que están satisfechos y opinan que los manuales sí propician en grado alto a la actividad oral en la clase y profesores que no están satisfechos y opinan que los manuales no propician la actividad oral en la clase, iniciaré el análisis de las respuestas dividiéndolas entre positivas y negativas. A partir de la naturaleza de las respuestas he podido dividir las en tres grupos diferentes: *Nivel de dificultad*, *interés por parte de los alumnos* y finalmente *cobertura de los objetivos de competencia*.

Ilustración 6: Los indicadores observables de la pregunta 7b:

Nivel	Interés	Cobertura de los objetivos de competencia
Positivo:	Positivo:	Positivo:
Negativo:	Negativo:	Negativo:

La pregunta **8** es una pregunta abierta que intenta identificar las potencias y las debilidades de los manuales (según las opiniones de los encuestados). La pregunta trata los manuales en general y he intentado no dar ninguna pauta ni condiciones que pudieran dirigir a los encuestados en una cierta dirección. En la operativización de los conceptos en esa pregunta he empezado por clasificar las respuestas como positivas (potencia) o negativas (debilidad). Así que el primer indicador observable es positividad/negatividad en la respuesta. Analizando las respuestas, buscando indicadores comunes, he llegado al siguiente esquema de identificación

de indicadores observables: *Relevancia, variación, nivel, estructura, diseño/estética y vocabulario* (véanse capítulo 4.3.7 para el esquema con los resultados).

4.4 Validez y fiabilidad

Kleven (2014:23) distingue entre tres tipos de validez: Validez interna, validez externa y validez de constructo. El investigador argumenta que siempre hay amenazas e inseguridad en cuanto a los resultados relacionados con una investigación. Antes de discutir los resultados de la investigación es importante averiguar qué son las posibles amenazas a la validez y las posibles consecuencias de ellas antes de discutir los resultados.

Los tipos de validez que sopesaré importante para esta investigación son las de constructo y la externa. Son las que estudiaré primero y al final discutiré la fiabilidad de la mediación (en otras palabras, en qué grado se puede fiar en los datos recogidos).

4.4.1 Validez de constructo

Para discutir la validez de constructo hay que volver a la operativización de los conceptos y evaluar las posibles amenazas a los siguientes temas:

1) La definición de las destrezas orales, 2) la mediación de las destrezas orales en el Currículo de las Lenguas Extranjeras y en los manuales y 3) la mediación de los resultados de la encuesta digital.

Validez de constructo de la definición de las destrezas orales y el análisis del Currículo de las lenguas extranjeras

En cuanto a la validez de constructo de la definición teórica de las destrezas orales, esta investigación se basa en la definición de la competencia comunicativa presentada en capítulo 2. Son definiciones bien fundadas en el campo teórico de la lingüística aplicada y el MCER refiere a cuatro tipos de actividades de la competencia comunicativa: expresión, interacción, comprensión y mediación. Sabiendo que el Currículo de las Lenguas Extranjeras se basa en MCER he tomado la noción de *actividades* como punto de partida a la hora de operativizar los conceptos para analizarlo. Se podría discutir que la creación de categorías y la operativización

de ellas a partir del Currículo de las Lenguas Extranjeras para investigar el mismo currículo da un estudio de mente estrecha y que sea una amenaza posible de la validez de constructo. Pero, por el otro lado opino que ambos MCER y el Currículo de las Lenguas Extranjeras son tan bien fundadas en el campo teórico de la lingüística aplicada que se puede defender la manera en que he optado por categorizar y operativizar los conceptos del análisis.

Validez de constructo del análisis de *Vamos 1* y *Vamos 2*

Otra vez volveré a la operativización de los conceptos para discutir la validez de constructo en cuanto al análisis de los manuales en cuestión. He tomado el mismo punto de partida como en la operativización de los conceptos del Currículo de las Lenguas Extranjeras. Es decir, he enfocado en las actividades y las acciones que contienen los verbos claves (véanse capítulo 4.3.2) en cada tarea para primero encontrar y contar las tareas orales y luego organizarlas en las categorías de destrezas orales ya establecidas en el capítulo teórico. Una amenaza posible es que haya tareas ambiguas que a primera vista aparezcan como tareas no orales, y por eso no son contadas, pero que también podrían ser trabajadas oralmente. En el capítulo 4.3.2 explico que hay un tipo de tareas que aparecen en cada capítulo que son de comprensión de texto (*contesta a las preguntas del texto*). Se podría argumentar que son tareas escritas que se hacen después de leer los textos, pero por otro lado se puede argumentar que son tareas orales. En los recursos digitales de los manuales se puede encontrar cada texto como pista sonora y se podría contestar las preguntas de comprensión de texto oralmente o bien después de leer el texto o más bien después de escuchar el texto. Por eso he contado las tareas de comprensión de texto como tareas orales, aunque se podría discutir que ser trabajadas por escrito también.

Validez de constructo de la encuesta digital

En cuanto a la validez de la operativización de la encuesta digital hay que poner el enfoque en el idioma. Hay dos conceptos que pueden amenazar la validez del constructo en cuanto al idioma. Lo primero que quiero comentar en cuanto a la validez de constructo de la encuesta digital es el idioma usado. He optado por llevarla a cabo en noruego para evitar malinterpretaciones, pero no había considerado la posibilidad de que algunos de los respondientes pudieran ser hispanohablantes. Tratando esta amenaza de validez recurriré al sistema educativo noruego. Para ser profesor en Noruega un hispanohablante tiene que pasar un examen de noruego para poder estudiar pedagogía y didáctica de nivel universitario en

noruego. Por eso opino que, aunque haya respondientes hispanohablantes en mi encuesta no debe amenazar la validez de la encuesta.

El segundo concepto que pueda amenazar la validez de la encuesta es la elección de tener respondientes anónimos. No he preguntado por su nivel de educación, ni cuánto tiempo llevan como profesores o cuánto tiempo llevan usando *Vamos 1* y *Vamos 2* en sus clases.

Normalmente, profesores con mucha experiencia saben aprovechar manuales y tareas de más maneras que profesores con poca experiencia. Esto puede influir cómo responden a las preguntas de la encuesta. Hubiera sido interesante comparar cómo responden los profesores con mucha experiencia contra los con poca experiencia.

El hecho de que la encuesta sea anónima también corre el riesgo que algunos de los respondientes hayan respondido más que una vez. Dudo que haya profesores que quieran interferir con los resultados de la encuesta y no he descubierto respuestas en las preguntas abiertas que sean iguales. Lo que sí he recibido son correos electrónicos de algunos de los respondientes diciendo que están interesados en el resultado. Uno de ellos es uno de los autores de los manuales. Recibió la encuesta por el ANPE¹⁶ y se puso en contacto conmigo interesado en saber el resultado de la investigación. No tenía la intención de mandar la encuesta a uno de los autores de *Vamos 2*, pero como ha llegado a ser una investigación no-probabilístico (la intención era llevar a cabo una investigación probabilística entre los profesores de español en mi comunidad Østfold, pero como he recibido pocas respuestas he tenido que ampliar el muestreo). El resultado es que sin intención la encuesta ha llegado a uno de los autores que por sin culpa suya probablemente ha dado una respuesta partidista.

4.4.2 Validez externa

Kleven (2015:125) argumenta que la validez externa tiene que ver con el *contexto* de validez. *¿En qué contextos son válidos los resultados?* Un concepto que el investigador pone de relieve es la representatividad del muestreo de la investigación. Por ejemplo, cuando el investigador quiere hacer conclusiones para una población más grande que el muestreo hay que considerar la representatividad del grupo de encuestados. Para lograr la validez externa hay que lograr que las personas de la investigación se parezcan tanto a la población de interés

¹⁶ La Asociación noruega de profesores de español

que los resultados puedan ser asumidos como válidos para toda la población (Kleven, 2015:125). Para explicar la validez del muestreo y la representatividad, Kleven (2015:126) diferencia entre un muestreo probabilístico y un muestreo no-probabilístico. En investigaciones probabilísticas los miembros de la población de interés tienen una probabilidad conocida de ser participantes de la investigación. Por contrario, en investigaciones no-probabilísticas esta probabilidad de poder participar en la investigación no es conocida. Según mi opinión, se puede definir la representatividad de la encuesta de esta tesina como no-probabilístico porque tiene un muestreo que se basa en la conveniencia y disponibilidad.

La mayoría de la discusión de la validez externa se trata sobre la encuesta digital. No por ser más importante que la investigación de las destrezas orales en el Currículo de las Lenguas Extranjeras y en los manuales, sino porque hay más amenazas a la validez en cuanto a la encuesta que en las investigaciones del currículo y los manuales.

La validez externa trata la noción de en qué contextos sean válidos los resultados de la investigación. La teoría presentada y las categorías de destrezas orales formadas a partir de la definición de competencia comunicativa y las actividades encontradas en el Currículo de las Lenguas Extranjeras serán válidos en otros contextos (en por ejemplo investigaciones sobre otros manuales u otras investigaciones sobre destrezas orales) porque son bien fundadas en teoría ya aceptada en el campo de la lingüística aplicada. Adicionalmente, hasta que el currículo se cambie, las categorías creadas en esta investigación pueden ser aplicadas a otras investigaciones escolares.

Intentaré responder la cuestión de validez externa en cuanto a la encuesta digital abordando los temas de investigaciones no-probabilísticas y “el problema de voluntad” (véanse capítulo 4.4). Como mencionado arriba, el plan para la representatividad de la población de interés era centrarme en los profesores de español en las escuelas secundarias en Østfold. Sabía que todas las escuelas (menos una) usaban *Vamos 1* y *Vamos 2*. Al dejar los profesores de Østfold ser representantes de los usuarios de los manuales podría decir que todos los representantes del grupo de interés tenían la misma probabilidad de ser participantes de la investigación. La necesidad de ampliar el muestreo y la elección de poner el enlace de la encuesta en Facebook en el grupo para profesores de español y mandar el enlace a ANPE perdí el control de quienes son los respondientes. Ahora no conocemos la probabilidad de ser participante para la población de interés, solo sabemos que los que han respondido pertenecen a uno o varios de

los siguientes grupos de profesores: 1) profesor de uno de los bachilleratos en Østfold, 2) miembro del grupo para profesores de español en Facebook o/y 3) miembro de ANPE. Con lo cual se puede definir la investigación de la encuesta no-probabilística y por eso es difícil decir que los resultados sean representativos para toda la población de profesores usuarios de *Vamos 1* y *Vamos 2*.

4.4.3 El problema de voluntad y los posibles prejuicios del investigador

Otro concepto relacionado con la validez externa y la generalización de los resultados es lo que Kleven (2015:32) llama “el problema de voluntad”. “El problema de voluntad” ocurre cuando participar en una investigación es voluntario. La primera distribución de la encuesta resultó en pocas respuestas y por eso tenía que ampliar el muestreo. “El problema de voluntad” crea la amenaza de perder los participantes que no tienen opiniones muy fuertes sobre el tema al que se investiga. Es más probable que los que quieren participar son los que tengan o bien opiniones más positivas o más bien opiniones más negativas del resto de la población de interés. Eso experimenté en la primera distribución de la encuesta. Las respuestas recibidas se partieron o en las dos opciones más negativas o en las dos opciones más positivas (de las preguntas cerradas con opciones fijas).

Responder la encuesta de esta investigación ha sido totalmente voluntaria. Algo que en el principio resultó en la necesidad de ampliar la selección de encuestados para obtener más respuestas. El problema de voluntad amenaza la validez de la representatividad y hay que tener en cuenta que puede haber mayor cantidad de encuestados que tienen opiniones más fuertes sobre los manuales que encuestados que los usan y no tienen opiniones/sentimientos fuertes sobre los manuales.

Finalmente es importante discutir mi rol como investigador y los posibles prejuicios que pueda conllevar a la investigación. Creswell (2018:200) destaca como importante clarificar el prejuicio que el investigador conlleva a la investigación. Arriba he discutido el concepto de la experiencia de los encuestados y es necesario añadir que yo misma soy profesora, y el tema de esta tesina parte de mi propia experiencia como profesora de español usando los manuales en cuestión. El hecho de que trabajo con los manuales diariamente puede por ejemplo haber interferido con la manera en que formulé las preguntas de la encuesta.

En el capítulo 6 discutiré si esto puede amenazar la manera en que por ejemplo cómo las preguntas de la encuesta son formuladas y la interpretación de las respuestas.

4.4.4 Fiabilidad

La idea que hay detrás de la fiabilidad es que los resultados significativos deben ser más que un hallazgo de una sola vez e intrínsecamente repetibles.¹⁷

Fiabilidad significa que los datos presentados en la investigación no están afectados por errores de mediación ocasionales o por interferencias (Kleven, 2015:89). La evaluación de la fiabilidad de la investigación es el intento de evaluar si se puede confiar en los datos recogidos o no. Es decir, para cumplir la fiabilidad, otro investigador debería poder realizar la misma investigación con los mismos instrumentos y obtener el mismo resultado. En la mayoría de los casos esto es imposible y por eso es importante que el investigador estime qué elementos o posibles errores diferentes pueden influir el resultado. Discutiré la fiabilidad del método y los resultados al final del capítulo 6.

¹⁷ <https://explorable.com/es/validez-y-fiabilidad?gid=1692>

5. Resultados

En este capítulo presentaré los resultados de mis investigaciones. Siguiendo el marco metodológico, presentaré datos sobre las metas de aprendizaje en el Currículo de las Lenguas Extranjeras, las tareas en los manuales *Vamos1* y *Vamos2* y el uso de estos manuales por parte de los profesores. Empezaré con mis preguntas de investigación y explicaré cómo van a ser respondidas a partir de los resultados:

1. *¿En qué consisten las destrezas orales y cómo se manifiestan en el Currículo de las Lenguas Extranjeras y en los manuales Vamos 1 y Vamos 2?*

2. *¿Cómo propician los manuales Vamos1 y Vamos2, de acuerdo con el Currículo de las Lenguas Extranjeras el desarrollo de la actividad oral y las destrezas orales en la clase?*

La primera cuestión de investigación es en realidad formada por tres preguntas parciales. La primera fue respondida en el capítulo teórico donde presenté teoría sobre destrezas orales y llegué a la siguiente categorización de actividades (capítulo 2.4):

Ilustración 7: Las categorías de destrezas orales que forman la base de la investigación del Currículo de las lenguas Extranjeras y los manuales en cuestión

Expresión	Interacción	Comprensión	Mediación
Contar Presentar	Conversar Discutir Dramatizar	Escuchar Competencia metalingüística	<i>No hay metas de aprendizaje en el plan curricular que corresponden a este objetivo</i>

Esa categorización forma la base para la investigación y comenzaré con los resultados de la manifestación de las destrezas orales en el Currículo de las Lenguas Extranjeras. Después seguiré con una presentación y análisis los resultados de las destrezas orales en *Vamos 1* y *Vamos 2*.

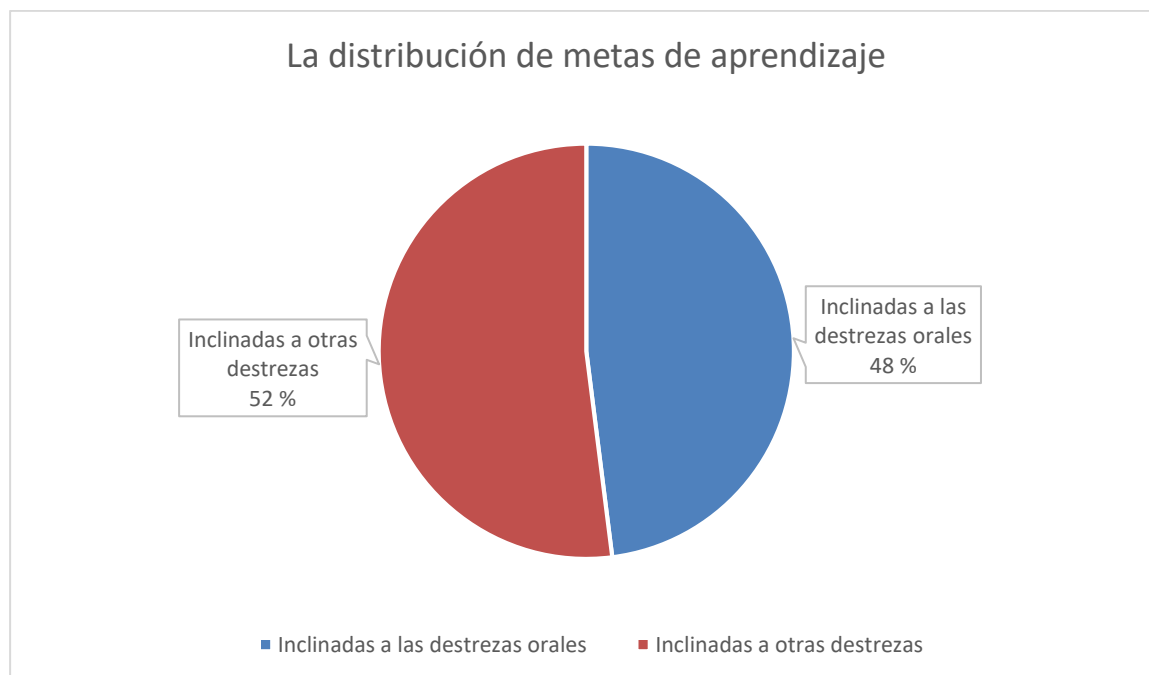
La segunda pregunta de investigación va a ser respondida por la encuesta digital. Utilizaré las respuestas de los profesores encuestados para investigar su uso práctico de las tareas orales y para intentar responder la pregunta de si las tareas orales realmente propician desarrollo y actividad oral en las clases. En el capítulo siguiente (6 de discusión) discutiré si haya

concordancia o no entre la cantidad y distribución de destrezas orales en el plan curricular y en los manuales en cuestión. Veremos si se da la misma importancia dada a las destrezas orales en el Currículo de las lenguas Extranjeras y en *Vamos 1* y *Vamos 2*.

5.1 La referencia a las destrezas orales en el Currículo de las Lenguas Extranjeras

Primero utilizaré los indicadores manejables presentado en el capítulo 4.3.1 para averiguar la distribución de metas de aprendizaje inclinadas a las destrezas orales contra las que son inclinadas a otras destrezas. Después utilizaré los mismos indicadores manejables para presentar la distribución de las destrezas orales en el currículo en las categorías presentadas en el capítulo teórico.

Ilustración 8: La distribución de las metas de aprendizaje orientadas a las destrezas orales en el Currículo de las Lenguas Extranjeras



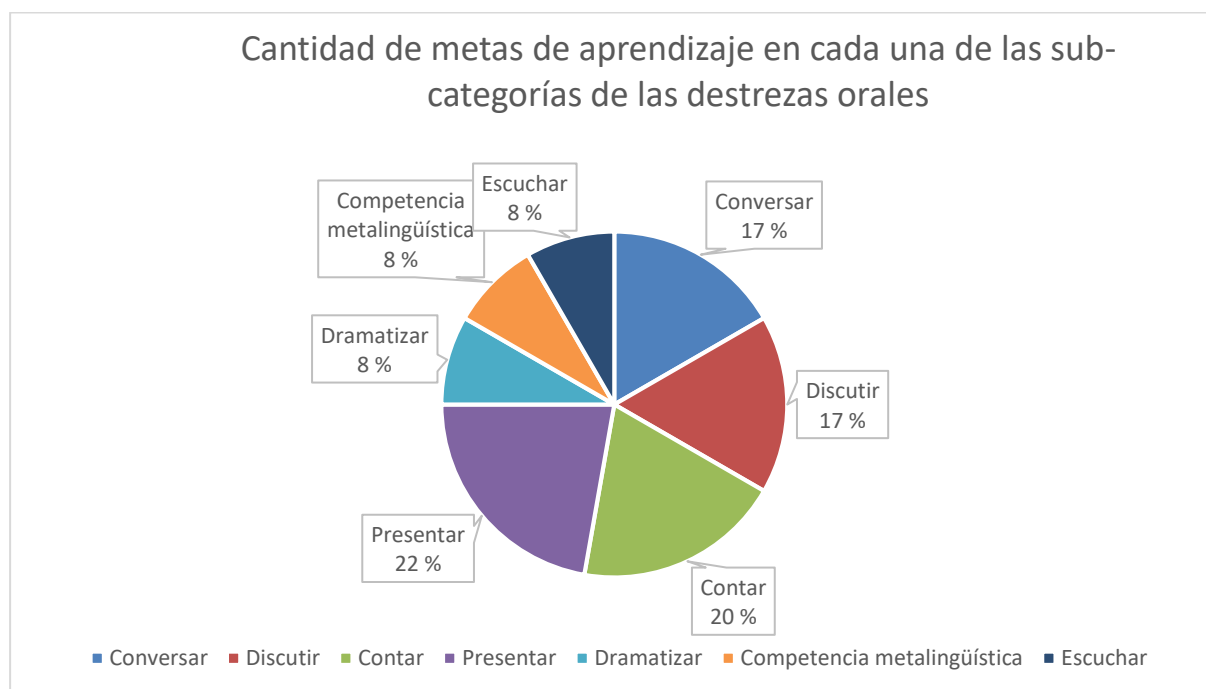
La ilustración muestra que 48% de las metas de aprendizaje son inclinadas a otras destrezas que las orales. Hay que tener en cuenta que las metas son muy amplias y muchas han sido contadas en las dos categorías. Un par ejemplos de metas que pueden ser contadas en las dos categorías son:

- *Describir partes centrales de la cultura del mundo hispanohablante y expresar experiencias relacionadas con ellas.*
- *Expresar experiencias, puntos de vista y actitudes, deseos y emociones.*

Estos ejemplos de metas de aprendizaje exigen mucho trabajo y que los alumnos no solo aprenden pronunciación o reglas gramaticales, pero tienen que adquirir conocimientos sobre el mundo hispanohablante y aumentar su vocabulario, los conocimientos de sintáctica y semántica para poder expresarse sobre los temas dados en las metas.

Analizando las metas de aprendizaje orientadas a las destrezas orales he llegado a la siguiente distribución de destrezas orales en las metas de aprendizaje en el Currículo de las Lenguas Extranjeras:

Ilustración 9: Distribución de las metas de aprendizaje en las categorías orales



En esta representación hay varias de las metas de aprendizaje que son representadas en más de una de las categorías. Como mencionado arriba, las metas son muy amplias y por eso son aplicables a varias de las categorías. Tres ejemplos son: *Comunicarse con buena pronunciación, utilizar palabras, estructura y conectores en una manera sistemática y variada, elegir y utilizar estrategias de escuchar, hablar, leer y escribir ajustadas la situación, el objetivo y género.* Estas metas son contadas en cada categoría al que son

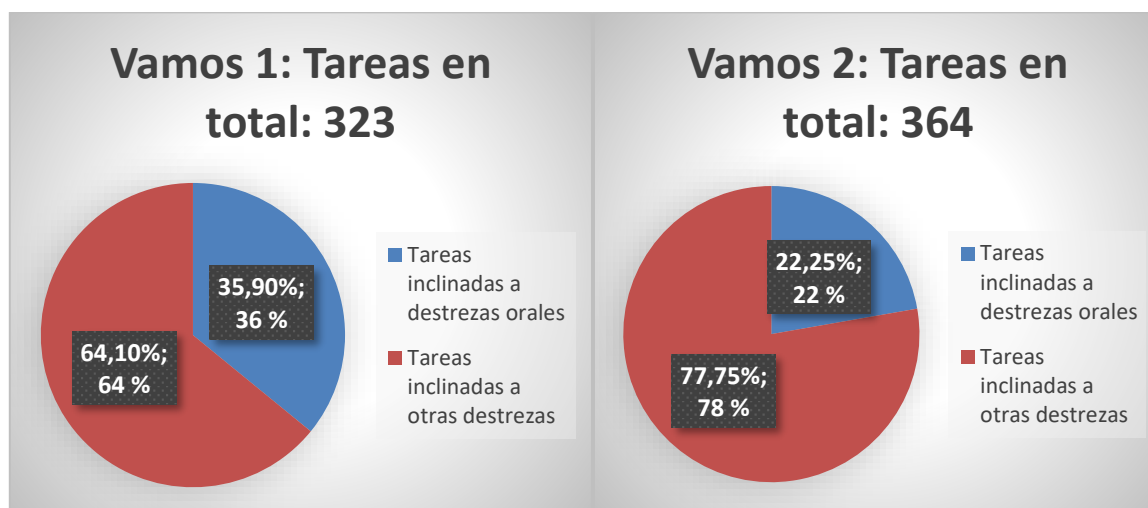
aplicables. *Hablar sobre condiciones de la vida y la comunidad en el mundo hispanohablante* es otro ejemplo de una meta aplicable a tres de las categorías (conversar, contar, presentar).

En el capítulo siguiente (5.2) haré un análisis similar de los manuales. Empezaré con la distribución entre tareas orales contra las pertenecientes a otras destrezas. Después analizaré la distribución de las tareas orales entre las categorías de las destrezas orales presentadas en el capítulo 2.4. Haciendo un análisis similar entre el Currículo de las Lenguas Extranjeras y los manuales ayudará a responder mi primera pregunta de investigación y discutiré los resultados en capítulo 6.

5.2 Resultados cuantitativos de las tareas en los manuales

Antes de analizar las tareas orientadas a las destrezas orales conviene calcular el total de las tareas y ver el porcentaje de las tareas dirigidas a las destrezas orales contra las de otras destrezas. Veremos que la cantidad de tareas que pueden ser trabajadas de otras maneras es más alta que la que pueden ser trabajadas oralmente:

Ilustración 10: La distribución de las tareas orientadas a las destrezas orales en Vamos 1 y Vamos 2



Estos resultados muestran que 36% de las tareas en *Vamos 1* y 22% de las tareas en *Vamos 2* son inclinadas a las destrezas orales. En el capítulo 6 discutiré si se puede confirmar que este material sea suficiente para propiciar al desarrollo de las destrezas orales de los alumnos y si

facilite la actividad oral por parte de los alumnos en el aula. Comparando los resultados de las metas de aprendizaje con los de los manuales se puede observar que en los manuales el porcentaje de tareas orientadas a las destrezas orales es menor que el porcentaje de las metas de aprendizaje orientadas a otras destrezas. Hay que añadir que la gran mayoría de las destrezas en la dominación común *otras destrezas* son relacionadas con las de escribir y leer.

Arriba he clasificado las metas de aprendizaje en las categorías de las destrezas orales del capítulo 2, y a continuación haré lo mismo con las tareas de los manuales. Son los imperativos de las tareas (véanse capítulo 4.3.2) que son el punto de partida para clasificarlas. Todas son contadas porque todas las tareas tienen que ser respondidas o bien por escrito o más bien oralmente. Cada texto de los manuales tiene una pista sonora en la página web del manual y preguntas de comprensión. Por eso he optado por marcar la categoría *escuchar* con “pista sonora” en cada capítulo y las tareas de comprensión son contadas en la categoría *contar*. En la tabla abajo veremos cómo las tareas inclinadas a las destrezas orales se distribuyen en las categorías diferentes de las destrezas orales de *Vamos 1*.

Tabla 6: La distribución de las tareas orales en *Vamos 1* en las categorías de las destrezas orales

Manual	Expresión		Interacción			Comprensión	
	Presentar	Contar	Discutir	Conversar	Dramatizar	Escuchar	Competencia Metalingüística
Capítulo 1		Tarea 2a		Tarea 11 a,b Tarea 12 a,b		Pista sonora	
Capítulo 2	Tarea 12 Tarea 13	Tarea 1 a,b Tarea 9a		Tarea 5 b, c		Pista sonora	
Capítulo 3		Tarea 1 a,b, Tarea 3 a,b, Tarea 4		Tarea 9 a, b		Pista sonora	Tarea 7 a, b, c
Capítulo 4	Tarea 7	Tarea 3c Tarea 4 Tarea 5		Tarea 2 Tarea 3b		Pista sonora	
Capítulo 5	Tarea 4b	Tarea 1 a,b Tarea 5b Tarea 6c		Tarea 4a		Pista sonora	Tarea 3 Tarea 11
Capítulo 6		Tarea 6 Tarea 11		Tarea 1a	Tarea 9	Pista sonora	
Capítulo 7		Tarea 5 Tarea 9		Tarea 9 Tarea 10 Tarea 11 a, b		Pista sonora	
Capítulo 8		Tarea 1b Tarea 2				Pista sonora	

		Tarea 3 Tarea 5 Tarea 7 Tarea 8					
Capítulo 9		Tarea 1 Tarea 3		Tarea 7b Tarea 10 Tarea 12	Tarea 2	Pista sonora	
Capítulo 10	Tarea 12			Tarea 11 a, b		Pista sonora	
Capítulo 11		Tarea 2 Tarea 8 Tarea 9	Tarea 11	Tarea 3		Pista sonora	Tarea 5 a,b
Capítulo 12		Tarea 1a	Tarea 10 b	Tarea 1b Tarea 2 a,b Tarea 5 Tarea 6 a Tarea 7 Tarea 10 a		Pista sonora	
Capítulo 13		Tarea 1		Tarea 2b Tarea 3 a,b Tarea 10 a Tarea 12 a,b	Tarea 10b	Pista sonora	
Capítulo 14	Tarea 5b	Tarea 1b Tarea 3 Tarea 4 Tarea 6b		Tarea 5 Tarea 8		Pista sonora	
Capítulo 15	Tarea 7 Tarea 9					Pista sonora	
Capítulo 16	Tarea 4 Tarea 5	Tarea 3		Tarea 2		Pista sonora	
Capítulo 17		Tarea 2 a, b	Tarea 11	Tarea 4 a Tarea 6		Pista sonora	
Capítulo 18		Tarea 7 a,b		Tarea 3b		Pista sonora	
Capítulo 19	Tarea 8	Tarea 1	Tarea 2c	Tarea 9		Pista sonora	
Capítulo 20		Tarea 3b Tarea 4c Tarea 5	Tarea 3c	Tarea 1c, d Tarea 2d Tarea 3e Tarea 4d		Pista sonora	
Total	11	48	7	49	3	20	7

Observamos que las categorías de destrezas orales más representadas en las metas de aprendizaje son las de *contar* y *presentar*, mientras que las categorías con la mayor cantidad de tareas en *Vamos I* son las de *contar* (48 tareas) y *conversar* (49 tareas). Las tareas de tipo *contesta a las preguntas sobre texto* son contadas en la categoría *contar*. La de escuchar tiene pistas sonoras en cada capítulo y se podría argumentar que la categoría escuchar es aplicable a las de conversar y contar también porque las dos exigen que alguien escuche. En esta investigación he optado por diferenciar entre las actividades y no cuento las tareas de *conversar* y *contar* en la categoría de *escuchar* también. En la tabla abajo veremos cómo las

tareas inclinadas a las destrezas orales se distribuyen en las categorías diferentes de las destrezas orales de *Vamos 2*.

Tabla 7: La distribución de las tareas orales en Vamos 2 en las categorías de las destrezas orales

Manual	Expresión		Interacción			Comprensión	
Vamos2	Presentar	Contar	Discutir	Conversar	Dramatizar	Escuchar	Competencia metalingüística
Capítulo 1				Tarea 1 a, b,c,d,e,f,g Tarea 7 a,b Tarea 11b	Tarea 14 a,b	Pista sonora	
Capítulo 2	Tarea 6b	Tarea 2		Tarea 5 Tarea 6 a Tarea 10		Pista sonora	1 a,b,c
Capítulo 3	Tarea 12	Tarea 1b Tarea 4 Tarea 11				Pista sonora	
Capítulo 4		Tarea 5	Tarea 10	Tarea 6		Pista sonora	
Capítulo 5		Tarea 6		Tarea 9		Pista sonora	
Capítulo 6				Tarea 1 a,b,c			
Capítulo 7		Tarea 5 a,b	Tarea 6, 8	Tarea 11	Tarea 9	Pista sonora	
Capítulo 8		Tarea 3		Tarea 9 a Tarea 11	Tarea 10	Pista sonora	
Capítulo 9		Tarea 1 Tarea 10 a, b		Tarea 7	Tarea 10c	Pista sonora	
Capítulo 10	Tarea 12	Tarea 6				Pista sonora	
Capítulo 11		Tarea 1		Tarea 7 Tarea 14		Pista sonora	
Capítulo 12	Tarea 6 b	Tarea 1 a	Tarea 10	Tarea 1b Tarea 6 a		Pista sonora	

		Tarea 2 a,b Tarea 4					
Capítulo 13				Tarea 2 Tarea 7		Pista sonora	
Capítulo 14	Tarea 6 b	Tarea 5 a	Tarea 3	Tarea 2 Tarea 6 a		Pista sonora	
Capítulo 15	Tarea 12	Tarea 3 a	Tarea 13	Tarea 5		Pista sonora	
Capítulo 16				Tarea 4		Pista sonora	
Capítulo 17		Tarea 2 a Tarea 10 a	Tarea 2b	Tarea 1b Tarea 10 b		Pista sonora	
Capítulo 18		Tarea 1 b Tarea 6		Tarea 7		Pista sonora	
Capítulo 19				Tarea 1b	Tarea 8	Pista sonora	
Capítulo 20	Tarea 9	Tarea 2 Tarea 5 b Tarea 7 a,b Tarea 8		Tarea 4 a Tarea 6 b		Pista sonora	
Total	7	38	7	30	6	20	3

Igual que en *Vamos 1*, en *Vamos 2* también son las categorías de *conversar* (38 tareas) y *contar* (30 tareas) que tienen la mayor cantidad de tareas.

Para propiciar bien el desarrollo de las destrezas orales es importante que haya tareas suficientes en cada nivel. A continuación, presentaré la cantidad de tareas orales en cada uno de los tres niveles:

Tabla 8: Cantidad de tareas en cada nivel en Vamos 1 y Vamos 2

Vamos 1			Vamos 2		
Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
41 tareas	55 tareas	19 tareas	24 tareas	44 tareas	13 tareas

Conviene mencionar que muchas de las tareas de nivel 1 son las mencionadas anteriormente (*contesta a las preguntas sobre el texto*). Son caracterizadas como nivel 1 que quiere decir que son consideradas fáciles de trabajar. Estoy de acuerdo con la editorial que trabajándolas por escrito pertenecen al nivel 1, pero si el profesor decide trabajarlas oralmente opino que deben ser caracterizadas como nivel 2 o 3 dependiendo del nivel del texto.

Ahora sé qué ofrecen los manuales y a continuación quiero averiguar a qué extensión este material sea usado en las aulas. Seguiré con mi segunda pregunta de investigación y para poder contestar esta pregunta analizaré la encuesta digital.

5.3 Resultados cuantitativos de la encuesta digital

Para poder investigar cómo *Vamos 1* y *Vamos 2* son usados es importante dirigirse a los usuarios de los manuales: los profesores. A continuación, presentaré los resultados de la encuesta (véanse capítulo 4.3.3 para la presentación de la encuesta) para echarle luz y analizar mi segunda pregunta de investigación:

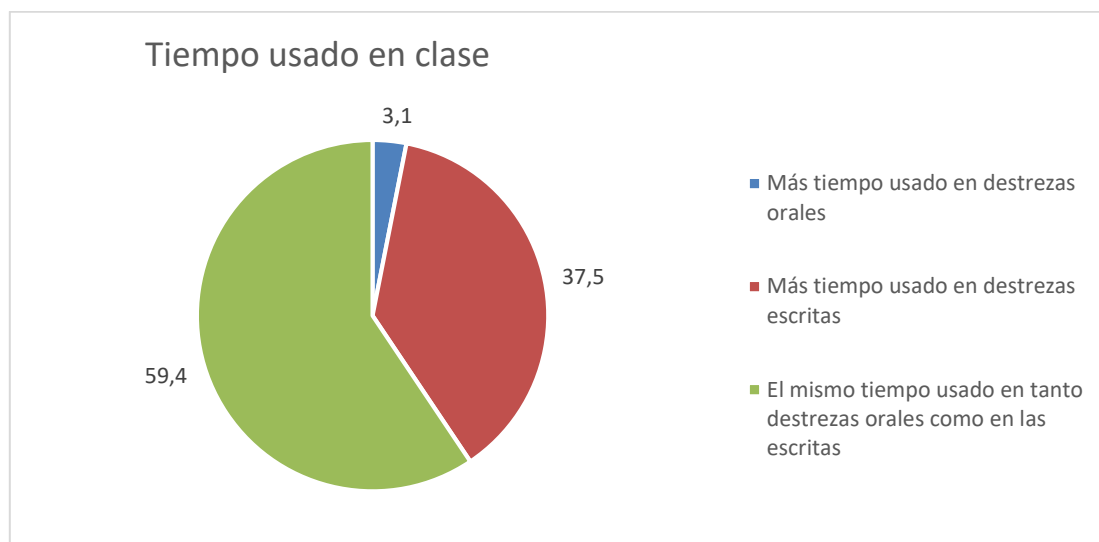
*¿Cómo propician los manuales *Vamos1* y *Vamos2*, de acuerdo con el Currículo de las Lenguas Extranjeras el desarrollo de dichas destrezas orales y la actividad oral en la clase?*

5.3.1 El tiempo usado en las clases desarrollando las destrezas orales

Ya vimos que las metas de aprendizaje son muy amplias pero analizándolas se puede confirmar que casi la mitad pueden ser destinadas a las destrezas orales. En la primera

pregunta de la encuesta quiero averiguar la cantidad de tiempo que los profesores dedican al trabajo con las destrezas orales en sus clases.

Ilustración 11: Pregunta 1: ¿En qué grado pones énfasis en las destrezas orales en tus clases?

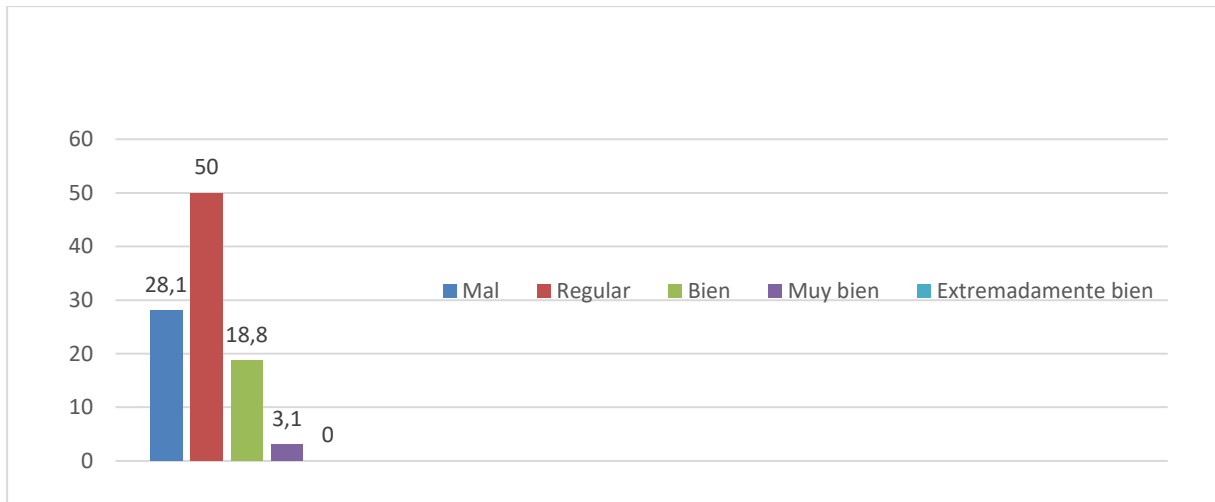


Más de la mitad de los profesores indican que usan la misma cantidad de tiempo tanto trabajando con las destrezas orales como las escritas, pero 40,6% de los profesores indican que dedican más tiempo a o las destrezas orales o las escritas. Entre los respondientes que indican que usan más tiempo en una de las destrezas que la otra hay una gran mayoría que dedican más tiempo trabajando con las destrezas escritas. Veremos más abajo si las respuestas libres pueden ofrecer una explicación de por qué hay tantos respondientes que usan más tiempo en las destrezas escritas cuando el Currículo de las Lenguas Extranjeras contiene casi la misma cantidad de metas de aprendizajes relacionadas a ambas destrezas.

5.3.2 Las metas de aprendizaje en *Vamos 1*

En capítulo 3 vimos que los autores de *Vamos 1* y *Vamos 2* confirman a sus usuarios que los manuales son revisados y ajustados detenidamente al Currículo de las Lenguas Extranjeras en LK06. Por eso es interesante averiguar si los encuestados experimentan los manuales en la manera intentada por los profesores. La próxima ilustración muestra la satisfacción de los profesores encuestados con la cobertura de las metas de aprendizaje en los manuales.

Ilustración 12: Pregunta 2: ¿En qué grado opinas que Vamos 1 cubre las metas de aprendizaje para las destrezas orales?



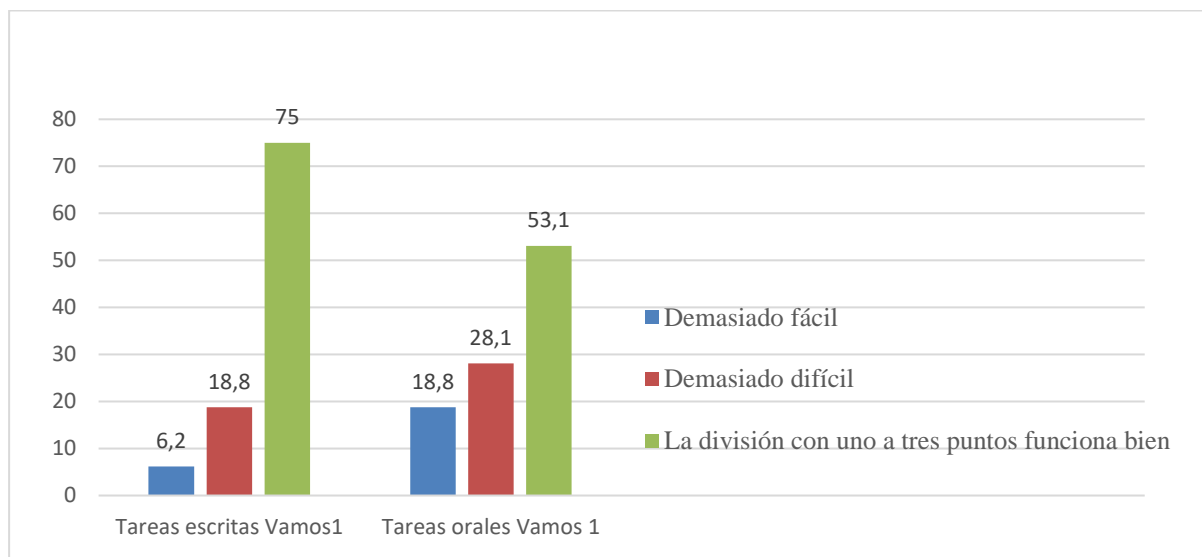
Como respuesta a la pregunta 2 que pide la opinión de los profesores sobre la cobertura de las metas de aprendizaje en *Vamos 1* se puede observar que la gran mayoría de los respondientes no están satisfechos. El resultado muestra que 78,1 % de los respondientes han dado las respuestas *mal* y *regular*. Las respuestas dadas 4a y 4b (*¿cuántas veces complementas los manuales con otro material/con qué los complementas?*) puede dar una indicación de qué puede faltar en el manual para trabajar suficientemente con los objetivos de competencia oral.

En las preguntas 5a y 5b quiero averiguar si los profesores opinan que las tareas en los manuales son suficientemente ajustadas al nivel de fluidez de sus alumnos. En ambos manuales encontramos muchas tareas en cada capítulo que son marcadas con uno, dos o tres puntos. Las con solo un punto son las más fáciles y las con tres son las más difíciles. La gran mayoría de las tareas de las tareas son o bien dirigidas a las destrezas orales o más bien a las destrezas escritas. Por eso he optado por pedir a los encuestados que comparen cómo son estos dos tipos de tareas se ajustan al nivel de los alumnos.

Pregunta 5a: ¿En qué grado opinas que las tareas escritas se ajustan al nivel de los alumnos en Vamos 1?

Pregunta 5b: ¿En qué grado opinas que las tareas orales se ajustan al nivel de los alumnos en Vamos 1?

Ilustración 13: Pregunta 5a y 5b

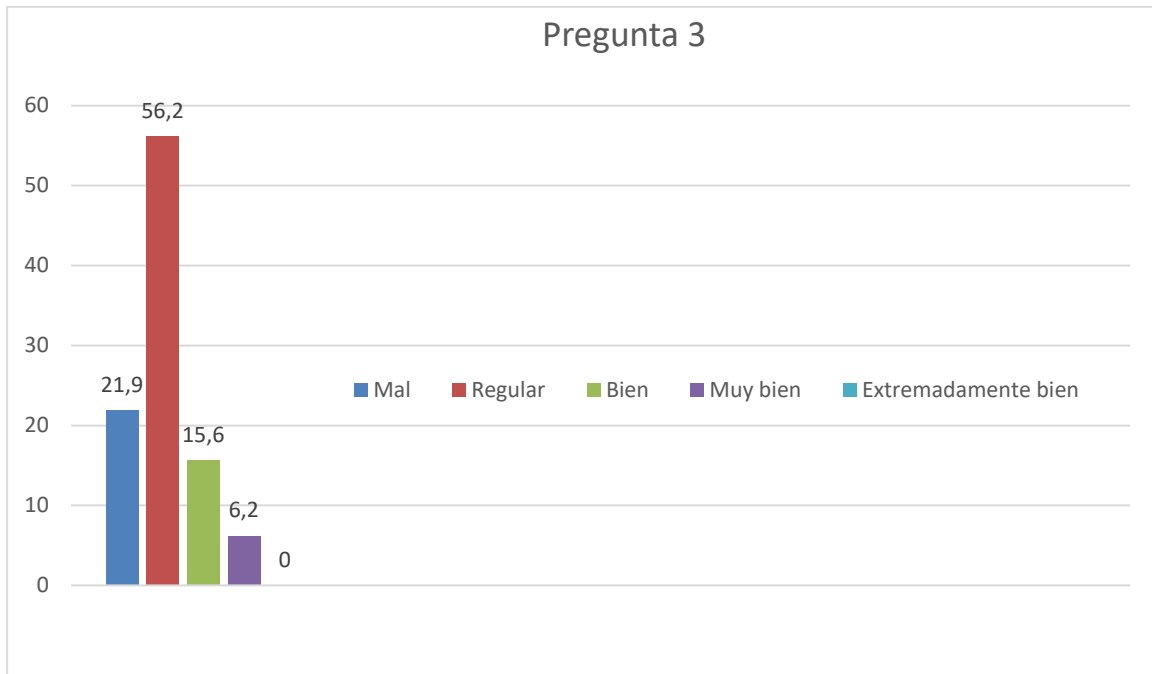


Se puede observar que en *Vamos 1* hay una discrepancia entre la satisfacción con las tareas escritas y las orales. Nos concentramos en las tareas orales y vemos que 53% de los respondientes son satisfechos con la división entre uno, dos y tres puntos, sin embargo, hay un 28% de los respondientes que opinan que las tareas orales son demasiado difíciles. Por contrario hay más consenso entre los respondientes en la pregunta 5a que trata el nivel de las tareas escritas en *Vamos 1*. En esa pregunta un 75% de los respondientes son satisfechos con la división entre los tres puntos. En el capítulo 6 discutiré esa discrepancia entre la satisfacción con tareas escritas y orales. En las preguntas 6a y 6b investigaré si hay la misma discrepancia entre la satisfacción con el nivel de las tareas orales y escritas en *Vamos 2* también.

5.3.3 Las metas de aprendizaje en *Vamos 2*

Igual que las tres preguntas arriba (2, 5a y 5b), las tres siguientes son también formuladas con el fin de averiguar la satisfacción por parte de los profesores respondientes de la encuesta con la cobertura de las metas orales de aprendizaje y el nivel que contienen las tareas de los manuales. Mientras que las preguntas 2, 5a y 5b tratan *Vamos 1*, las preguntas 3, 6a y 6b tratan *Vamos 2*.

Ilustración 14: Pregunta 3: ¿En qué grado opinas que Vamos 2 cubre las metas de aprendizaje para las destrezas orales?

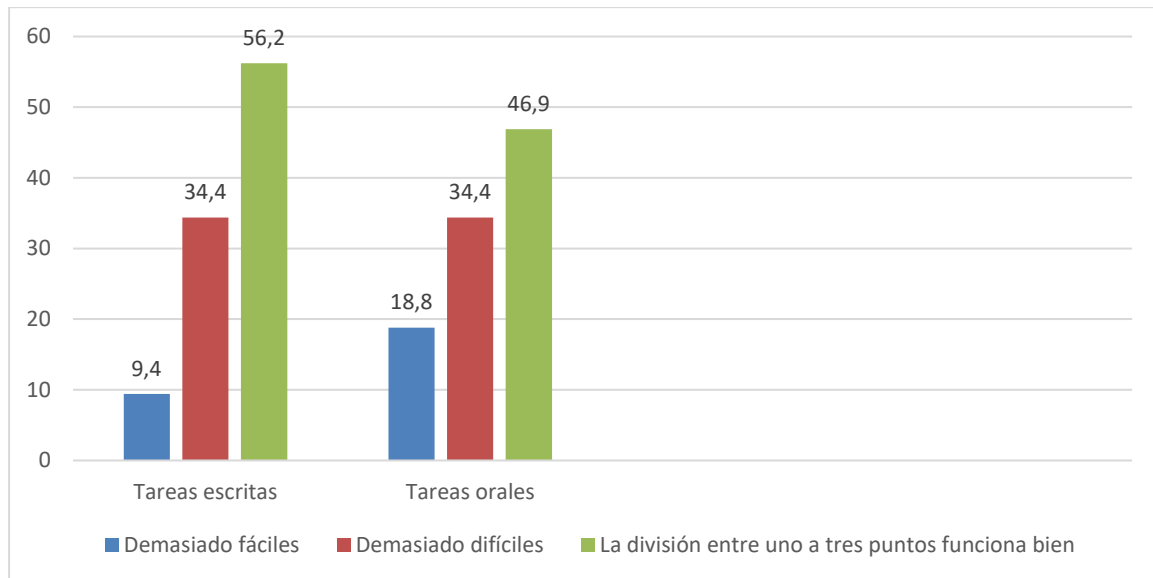


Examinando los resultados de las respuestas de la pregunta 3 sobre *Vamos 2* (*¿en qué grado opinas que Vamos 2 cubre los objetivos de competencia de las destrezas orales?*) se puede ver que igual como en *Vamos 1* la mayoría (78,1%) de los respondientes ha optado por las alternativas más bajas (*mal* y *regular*). El hecho de que nadie ha optado por la alternativa más alta (*extremadamente bien*) ni sobre *Vamos 1* ni *Vamos 2* en las preguntas sobre cómo cubren los manuales las metas de aprendizaje de las destrezas orales añade a la noción de que hay un desequilibrio disatisfacción de la cobertura de las metas de aprendizaje.

Pregunta 6a: ¿En qué grado opinas que las tareas escritas son ajustadas al nivel de los alumnos en Vamos 2?

Pregunta 6b: ¿En qué grado opinas que las tareas orales son ajustadas al nivel de los alumnos en Vamos 2?

Ilustración 15: Pregunta 6a y 6b



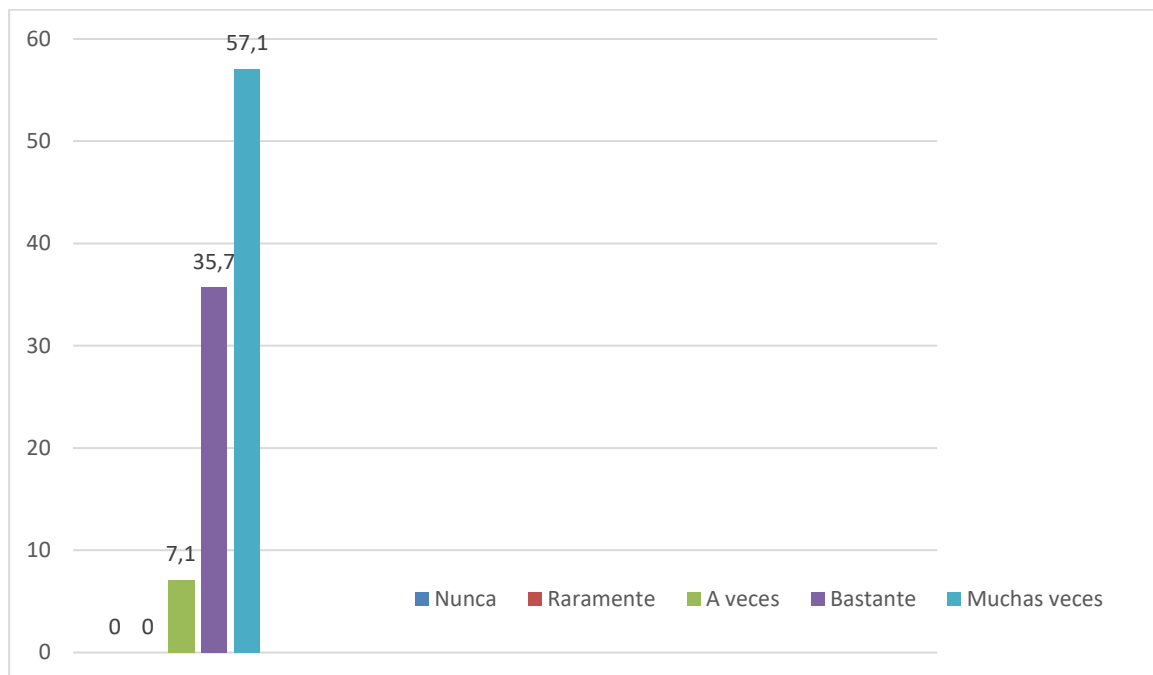
En los resultados del nivel de las tareas en *Vamos 2* se puede observar que igual que en *Vamos 1* un promedio de 50% de los respondientes son satisfechos con la división de uno a tres puntos. Entre el otro 50% de los respondientes hay una mayoría que opina que las tareas orales en *Vamos 2* son demasiado difíciles. 34,4% de los respondientes opinan que las tareas orales son demasiado difíciles comparado con 28,1% en *Vamos 1*.

En el capítulo 6 intentaré comparar los resultados de las destrezas orales en el Currículo de las Lenguas Extranjeras y los resultados de la encuesta digital para discutir e intentar dar algunas respuestas de por qué un promedio de 80% de los respondientes opinan que la cobertura de las metas de aprendizaje de las destrezas orales es mal/algo bien y por qué solo un promedio de 50% de los respondientes son satisfechos con el nivel de dificultad de las tareas. Un promedio de 13,3% opinan que las tareas son demasiado fáciles y según mi opinión tareas demasiado fáciles o difíciles crean el mismo reto para el profesor. La consecuencia es que el profesor tiene que o bien buscar tareas en otros manuales o más bien usar tiempo en crear por su propia cuenta tareas más apropiadas al nivel de sus alumnos.

5.3.4 La necesidad de complementar los manuales con otro material para trabajar con las destrezas orales en la clase

Con la siguiente pregunta intento averiguar si los respondientes de la encuesta normalmente complementan su enseñanza con otro material o si opinan que es suficiente sólo usar el material en los manuales en cuestión.

Ilustración 16: Pregunta 4a: ¿Cuántas veces complementas los manuales con otro material para trabajar con las destrezas orales en la clase?



En los resultados anteriores hemos observado que la mayoría de los respondientes no están satisfechos con el grado de cobertura de las metas de aprendizaje de las destrezas orales en los dos manuales. Por lo tanto, no es sorprendente que 92,8% de los respondientes responden que complementan su enseñanza con otro material o muchas veces o bastante veces. Nadie ha respondido que nunca o pocas veces complementan con otro material. En adición, hay que tomar en cuenta de que pueda haber otras razones también de por qué los profesores buscan material complementario (por ejemplo material de temas que no están presentados en los manuales, temas en las noticias o más bien temas actuales que no fueron actuales cuando los manuales fueron publicados).

5.3.5 Material complementario a los manuales

La pregunta 4b es un seguimiento de 4a que busca respuestas de qué tipo de material complementan los profesores a los manuales para trabajar con las destrezas orales en sus clases.

Esa pregunta es abierta y se debe mencionar que la pregunta 4b no era obligatoria de responder por la razón de que podría haber respondientes que no tenían la necesidad de complementar los manuales. De los 32 respondientes en total hay 28 que han respondido a esa pregunta.

He decidido organizar las respuestas en las categorías de las destrezas orales presentadas en capítulo 2. De esa manera hay una cohesión entre la teoría aplicada, la intención de la encuesta y el resultado.

Tabla 9: ¿Con qué tipo de material complementas los manuales para desarrollar las destrezas orales en la clase?

Categorías orales:	Respuestas:
Conversar	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Conversaciones parcialmente preparadas con el profesor u otros alumnos (14)</i> - <i>Videos cortos como modelo para aprender a hablar sobre el mismo tema con compañeros de clase (6).</i>
Escuchar	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Videos (3)</i>
Discutir	
Contar	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Juegos</i> - <i>Canciones</i> - <i>Concursos</i> - <i>Repeticiones orales en clase</i>
Presentar	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Los alumnos hacen podcasts o videos, proyectos, presentaciones en clase (4)</i> - <i>Power point</i>

	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Presentaciones en estaciones rotativas en el aula</i> - <i>Leer en voz alta</i> - <i>Proyectos</i>
Dramatizar	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Actuación (2)</i>
Competencia metalingüística	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Los alumnos hacen sus propias listas de vocabulario.</i> - <i>Otros recursos electrónicos</i>

Los números detrás de algunas de las respuestas indican cuántas veces esa respuesta apareció en esa pregunta. Las categorías que son más representadas en el propio material de los respondientes son las de *presentar*, *conversar* y *contar*. Volviendo a los resultados del análisis de los manuales se puede observar que, aunque las categorías *contar* y *conversar* son las con mayor cantidad de tareas, aun así, son también las categorías más frecuentes en cuanto a material complementario.

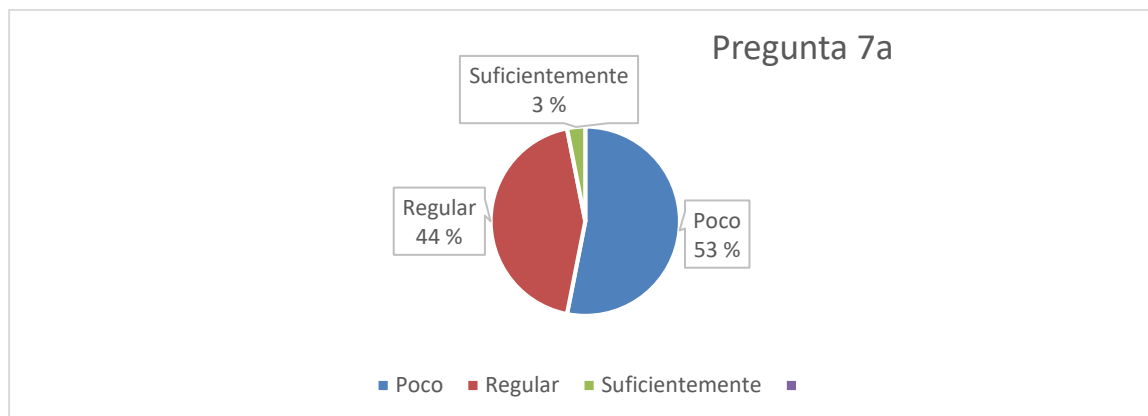
5.3.6 ¿Propician actividad oral en la clase?

Uno de los asuntos que esta investigación intenta responder es si los manuales en cuestión propician el desarrollo oral de los alumnos. En el capítulo teórico expliqué que para aprender un idioma hay que ser expuesto por el idioma y utilizarlo activamente. Por eso he formulado pregunta 7 enfocando en la actividad oral por parte de los alumnos en las clases. Las preguntas 7a y 7b quieren investigar qué opinan los respondientes sobre los beneficios de estas tareas en cuanto a la actividad oral en clase. ¿Experimentan que las tareas propician la actividad oral en clase o no? La pregunta 7a es cerrada con tres alternativas, pero 7b es abierta donde los respondientes tienen la oportunidad de explicar su respuesta en 7a.

El curso de ELE, nivel 2 en la escuela secundaria utiliza el *Vamos 1* el primer año y *Vamos 2* el segundo año he optado por tratar los dos manuales juntos en esta pregunta. Una de las metas de la enseñanza y los manuales es que los alumnos desarrollan su fluidez y que la

actividad en las clases aumenta proporcionalmente con el incremento de fluidez del idioma que alcanzan los alumnos.

Ilustración 17: Pregunta 7a: En qué grado opinas que Vamos 1 y Vamos 2 animan a los alumnos a actividad oral en la clase?



En *Vamos 1* un 36% de las tareas son relacionadas a las destrezas orales y en *Vamos 2* un 22% de las tareas. Entre los respondientes hay un 53% que opinan que los manuales en poco grado propician la actividad oral en las clases. Analizando estas respuestas veo la necesidad de en el siguiente capítulo discutir si la actividad oral en las clases solo debe ser la responsabilidad de los autores de los manuales y los profesores o si también es un aspecto donde entra en juego la aportación propia por parte de los alumnos.

Pregunta 7b: Justifica tu respuesta en 7a brevemente:

Esta pregunta es abierta y las he organizado en respuestas positivas y negativas.

Adicionalmente he llegado a la conclusión de que las respuestas pueden organizarse entre nivel, interés y cobertura de las metas de aprendizaje basándome en el tema y contenido de las respuestas.

Tabla 10: Los resultados de pregunta 7b (mi traducción):

Nivel	Interés	Cobertura de las metas de aprendizaje
Positivo: Las tareas con banco de palabras funcionan bien.	Positivo: No hay comentarios positivos en esta categoría.	Positivo: Hay por lo menos 2 o 3 tareas en cada capítulo que pueden ser trabajadas oralmente en grupos o en parejas.

<p>Negativo: Demasiados difíciles (3) Demasiado amplias Demasiado enfocado en gramática nueva en cada capítulo (4). Exigen demasiado modelación por parte del profesor</p>	<p>Negativo: Debería haber más actividades juguetonas. Falta creatividad en las tareas. Los alumnos no se identifican con las tareas (2) Las tareas son superficiales. Las tareas son poco motivadoras y poco interesante para los alumnos. Las tareas son poco variadas.</p>	<p>Negativo: No cubre conversaciones espontáneas. Tengo que complementar con mi propio material. Hay más tareas de trabajar por escrito que oralmente. Falta propuestas de cómo formularse sobre la vida cotidiana.</p>
---	--	--

5.3.7 Las ventajas y las debilidades de los manuales (pregunta 8)

Esa pregunta no fue obligatoria de responder y de los 32 respondientes hay 28 que respondieron. Como es abierta analicé la naturaleza de las respuestas para intentar organizarlas en grupos. Primero las agrupé en respuestas positivas y negativas e igual que en la pregunta 7b he tomado el tema y el contenido de las respuestas como punto de partida para organizarlas en grupos/categorías.

Tabla 11: Organización de las respuestas en categorías

Categoría	Positivo	Negativo
Relevancia	Tareas relevantes.	Los temas son poco relevantes para los jóvenes. Poco contenido que refleja comunicación cotidiana.
Variación	Textos y tareas con buena variación.	Poca variación en las tareas.

Nivel	Buena división entre los tres niveles con tareas marcadas con 1 a 3 puntos.	La cantidad de temas gramaticales en cada capítulo es demasiado grande. Vamos 2 es inutilizable porque tiene un nivel gramatical demasiado alto. La progresión gramatical va demasiado rápido (7).
Estructura	Temas bien limitados que da buenas posibilidades de ajustar el nivel de enseñanza a cada alumno. Estructura bien ordenada (4).	
Diseño/fotos	Buenas fotos.	Diseño aburrido (3).
Desarrollo de destrezas orales		Necesita más tareas que animan a los alumnos para conversaciones espontáneas. Pocas tareas que facilitan repeticiones y reaprovechamiento de frases. Las tareas orales son demasiado individualistas.

La pregunta es muy abierta y no específica si las respuestas tienen que centrarse en el tema de esta tesina, las destrezas orales, por eso hay varias respuestas (la mayoría de ellas en la categoría de respuestas positivas) que también tratan las destrezas escritas. Se puede consultar el apéndice para la lista completa de respuestas y comentarios recibidos, sin embargo, aquí he optado por extraer las respuestas vinculadas a las destrezas orales para no perder el enfoque en el tema principal de la tesina.

Se puede observar que hay opiniones muy diferentes sobre los manuales. Algunos de los respondientes opinan que los manuales tienen tareas variadas y otros opinan lo contrario.

5.3.8 Otros comentarios generales sobre los manuales (pregunta 9)

Se puede observar que hay una gran diferencia entre la cantidad de respuestas entre las preguntas anteriores y la última, pregunta 9. Las 8 preguntas antecedentes tienen más respuestas y parece que varios de los respondientes son satisfechos con su elaboración en estas preguntas y no ven la necesidad de responder la pregunta 9. Aun así, la pregunta 9 tiene respuestas vinculadas a las destrezas orales, y a partir de los indicadores observables se puede extraer el siguiente resultado:

Tabla 12: Pregunta 9: ¿Tienes otros comentarios vinculados al desarrollo de las destrezas orales en Vamos 1 y Vamos 2?

Sugerencias de material	Nivel	Enfoque
<p>Falta enlaces a vídeos donde se puede ver y escuchar lengua auténtica para luego continuar las conversaciones (2).</p> <p>El profesor debe decidir cómo trabajar con las destrezas orales en la clase.</p> <p>La mitad del tiempo disponible debe ser usado en conversaciones, no presentaciones.</p> <p>Faltan tareas vinculadas al examen oral.</p> <p>Cada capítulo debería tener preguntas que faciliten conversación sobre el tema de capítulo.</p>	<p>Vamos 2 es en general demasiado difícil para los alumnos.</p> <p>Debería de haber más tareas orales cortas y fáciles.</p>	<p>Opino que los manuales deben ser más enfocados en las destrezas orales de lo que son ahora (3).</p>

En total hay 12 respuestas vinculadas a las destrezas orales y en general se puede leer que los respondientes desean mayor cantidad de tareas orales y tareas más fáciles de trabajar para los alumnos.

A continuación seguiré con el análisis y discusión de los resultados en la luz de la teoría y el método.

6. Análisis y discusión

En este capítulo reuniré el método y los resultados de mi investigación basándome en la teoría presentada en capítulo 2. Utilizaré mis investigaciones cualitativas del Currículo de las Lenguas Extranjeras, la investigación cuantitativa de los manuales y la investigación cuantitativa/cualitativa de la encuesta digital para discutir mis preguntas de investigación. La encuesta tiene respuestas que forman estadísticas y respuestas libres. Las libres son comentarios subjetivos por parte de los profesores y estas respuestas servirán también para respaldar las interpretaciones que haré analizando las estadísticas. En el capítulo de teoría he explicado que la naturaleza del entorno escolar muchas veces no propicia la actividad oral de los alumnos, y por eso quiero averiguar si las tareas de los manuales funcionan como instrumentos que facilitan o propician la actividad oral y el desarrollo de las destrezas orales en clase.

La meta de este capítulo será responder mis dos preguntas de investigación:

1. ¿En qué consisten las destrezas orales y cómo se manifiestan en el Currículo de las Lenguas Extranjeras actual y en los manuales Vamos 1 y Vamos 2?

2. ¿Cómo propician los manuales Vamos1 y Vamos2, de acuerdo con el Currículo de las Lenguas Extranjeras actual, la actividad y desarrollo de las destrezas orales en la clase?

A continuación discutiré los resultados obtenidos durante la investigación y empezaré con la primera pregunta de investigación.

6.1 Las destrezas orales y su manifestación en el Currículo de las lenguas Extranjeras y en los manuales *Vamos 1 y Vamos 2*

Para discutir la primera pregunta de investigación he optado por dividirla en tres partes empezando con los estudios teóricos de las destrezas orales hechos en el capítulo 2.

6.1.1 ¿En qué consisten las destrezas orales?

En el capítulo teórico he definido en qué consisten las destrezas orales, basándome en la lingüística aplicada y el MCER. Principalmente defino las destrezas orales como competencia comunicativa que puede ser clasificada en las tres siguientes categorías de acción: *Expresión*, *interacción* y *comprensión*. Estudiando el campo teórico de la lingüística aplicada y MCER he podido analizar y averiguar cómo las diferentes categorías son manifestadas en el Currículo de las Lenguas Extranjeras.

Las tres categorías de competencia comunicativa también tienen subcategorías que están basadas en las metas de aprendizaje del Currículo de las Lenguas Extranjeras:

Tabla 13: Las categorías de las destrezas orales

Expresión	Interacción	Comprensión
Contar	Conversar	Escuchar
Presentar	Discutir	Competencia metalingüística
	Dramatizar	

6.1.2 La manifestación de las destrezas orales en el Currículo de las Lenguas Extranjeras

Se puede leer en capítulo 2 que el Ministerio de Educación enfatiza *lo importante que es que los alumnos aprendan a usar el idioma de manera práctica*. Eso coincide muy bien con los resultados de esta investigación. El análisis y los resultados de la investigación del currículo muestran que las destrezas orales están presentes en el 48% de las metas de aprendizaje, algo que corresponde con el objetivo de del Ministerio de Educación de que los alumnos sean *capaces de poder hablar el idioma extranjero que estudian para poder conocer a la gente y la cultura de los países donde se habla tal idioma* (véanse capítulo 2.3.1). Basándome en la organización de la competencia comunicativa que nos ofrece el MCER de actividades de *expresión*, *interacción* y *comprensión*, opino que las metas de aprendizaje del Currículo de las

Lenguas Extranjeras abarcan la noción de utilizar verbos activos que animan a la actividad oral por parte de los alumnos noruegos. Es decir, las destrezas orales se manifiestan en el currículo por los objetivos de las actividades que conllevan las metas de aprendizaje.

Según mi opinión, no hay duda sobre la importancia dada a las destrezas orales en el Currículo de las Lenguas Extranjeras, y si nos dirigimos a la organización principal de comercio en Noruega (NHO¹⁸) observamos que la organización respalda la importancia de saber comunicarse en lenguas extranjeras. NHO enfatiza que Noruega tiene empresas de comercio en todas partes del mundo, y que para ser exitoso es fundamental saber hablar el idioma y conocer la cultura, tradiciones y reglas en el país donde se hace el comercio. Según NHO ya no es suficiente con el inglés como *lingua franca*, y los que aprendan una lengua extranjera en adición de otros estudios superiores serán más atractivos en el mercado laboral.

A continuación discutiré si se puede observar la misma importancia a las destrezas orales en *Vamos 1* y *Vamos 2*.

6.1.3 Las destrezas orales en *Vamos 1* y *Vamos 2*

Para discutir la manifestación de las destrezas orales en *Vamos 1* y *Vamos 2*, vuelvo al prefacio de los manuales donde los autores enfatizan que *los manuales son revisados y ajustados detenidamente al Currículo de las Lenguas Extranjeras en K06* (2014:3), algo que debería dar un buen fundamento para encontrar concordancia entre la manifestación de las destrezas orales en el currículo y en los manuales.

Como he mostrado en capítulo 5.2, encontramos las mismas categorías de destrezas orales tanto en el currículo como en los manuales. Comparando los resultados de los manuales con los del Currículo de las Lenguas Extranjeras, no hay duda de que las mismas categorías de destrezas orales aparecen en ambos. Aun así, es interesante observar que el porcentaje dedicado a las destrezas orales es muy diferente entre el currículo y los manuales (véanse capítulo 5.1 y 5.2). En las ilustraciones 1 y 3 en el capítulo de los resultados muestro que un 48% de las metas de aprendizaje son orientadas a las destrezas orales mientras que el porcentaje para los manuales son más bajos con 36% en *Vamos 1* y 22 % en *Vamos 2*. Estos números son obtenidos analizando las metas de aprendizaje del currículo y las tareas de los manuales usando los indicadores presentados en capítulo 4. Por eso se puede argumentar que

¹⁸ <http://nhoung.nho.no/artikler/hva-skal-du-med-sprak>

el Currículo de las Lenguas Extranjeras exige más actividad oral por parte de los alumnos la que los exigen los manuales.

Adicionalmente, es importante notar que todas las categorías de las destrezas orales presentadas en el capítulo teórico están presentes tanto en el currículo como en los dos manuales. No encontramos tareas orales que no quepan en las categorías de *expresión*, *interacción* o *comprensión*. El hecho de que las mismas categorías estén presentes tanto en el currículo como en los manuales respalda los comentarios de los autores en los prefacios de los manuales, donde explican que son revisados y ajustados detenidamente al Currículo de las Lenguas Extranjeras actual.

A continuación seguiré utilizando el marco teórico y las categorías de *expresión*, *interacción* y *comprensión* como punto de partida para discutir más en detalle la manifestación de las destrezas orales en *Vamos 1* y *Vamos 2*.

Expresión: Contar y presentar

Los resultados evidencian que **contar** es representada con 48 tareas en *Vamos 1* y 38 tareas en *Vamos 2*. Analizando las tareas de la categoría **contar** se puede observar que muchas de las tareas presentadas en la categoría pueden ser trabajadas o bien por escrito, o más bien oralmente. La categoría **contar** se destaca en ambos manuales como una de las más representadas, pero se puede argumentar que el número real de esa categoría podría ser más baja. Como he explicado antes, estas tareas pueden ser trabajadas o bien por escrito o más bien oralmente. Si no hubiese contado las tareas “*contesta a las preguntas sobre el texto*” la cantidad de tareas en esa categoría sería reducida con por lo menos una tarea en cada capítulo. La respuesta oral exige al alumno que lea muy atentamente el texto y que entienda todo antes de contestar. Si el alumno contesta por escrito tendrá más libertad de buscar información e ir entendiendo el texto mientras que vaya trabajando con la tarea. Recurriendo a mi experiencia como profesora, opino que tareas de esa naturaleza exigen un nivel de fluidez más alto contestándolas oralmente que por escrito y diría que estas tareas son trabajadas frecuentemente por escrito. En grupos de alumnos con un nivel alto de español es posible trabajarlas oralmente, pero en la mayoría de las clases hay mucha variación entre los niveles de fluidez del idioma de los alumnos y estas tareas son contestadas por escrito, y como ayuda para entender los textos de los manuales.

La categoría de *presentar* es representada con 11 tareas en *Vamos 1* y 7 tareas en *Vamos 2*. La cantidad de estas tareas no es muy alta y conviene también mencionar que ningunas de las tareas de presentación en clase pertenecen al nivel con un punto, sino que la mayoría pertenece al nivel con tres puntos. Es decir, exigen un nivel alto de fluidez para trabajarlas. Dirigiéndome a la teoría presentada en capítulo 2.4.2.1 opino que se puede justificar la baja cantidad. Según Penne y Hertzberg (2011) las presentaciones hechas por los alumnos están basadas en manuscritos preparados de antemano. Por eso las presentaciones exigen mucho tiempo de preparación y están orientadas tanto a las destrezas escritas como a las orales. Adicionalmente, quiero enfocar en las palabras de Lightbown y Spada (véanse 2.5) que ponen de relieve que a muchos alumnos les da mucho miedo y vergüenza hablar el idioma extranjero en clase. Recurriendo a mi experiencia como profesora puedo confirmar que las presentaciones en clase muchas veces son desafíos que causan mucho estrés y nervios a los alumnos. Para lograr ejecutar presentaciones que actualmente conlleven un desarrollo de las destrezas orales de los alumnos hay que utilizar mucho tiempo en clase de antemano con instrucciones del profesor. Es muy importante que el material y las fuentes que los alumnos utilicen sean de un nivel apropiado para no correr el riesgo de que los alumnos al final hagan presentaciones con manuscritos que ellos mismos no entienden completamente. Tomando en consideración el tiempo necesario para preparar las presentaciones, se podría argumentar que la cantidad de tareas de presentación no es baja porque según mi opinión no hay tiempo suficiente en un año escolar para realizar 11 presentaciones (o 7 en *Vamos 2*). De esa manera se podría argumentar que 11 tareas son muchas y un buen punto de partida para poder elegir algunas de éstas que la clase quiere realizar a lo largo del año escolar. Opino que con esa cantidad de tareas de presentación, los autores de los manuales han tomado en consideración el tiempo limitado de las clases, el nivel de dificultad y la necesidad que tienen los alumnos de apoyarse en las destrezas escritas para llevar a cabo una presentación en el idioma extranjero.

Volviendo al Currículo de las Lenguas Extranjeras vemos que *presentar* es la categoría más representada de las destrezas orales en 22% de las metas de aprendizaje. *Contar* es la categoría en segundo lugar en 20% de las metas de aprendizaje. Con 86 tareas en total en la categoría *contar*, y tomando en cuenta el tiempo necesario para preparar y realizar presentaciones que *realmente* conllevan un desarrollo de las destrezas orales, se puede por un lado argumentar que las categorías de *expresión* están bien representadas. Por el otro lado, hay que recordar que el porcentaje general de la representación de las destrezas orales en el

Currículo de las Lenguas Extranjeras y en los manuales es muy diferente (48% en el plan curricular y 36% en *Vamos 1* y 22% en *Vamos 2*).

Interacción: Conversar, discutir, dramatizar

Vimos en el capítulo 2 que según el MCER y el Currículo de las Lenguas Extranjeras es esencial que los alumnos aprendan a usar el idioma extranjero de manera práctica. Las categorías *conversar*, *discutir* y *dramatizar* son buenos ejemplos de utilización oral práctica del idioma. En mi opinión la categoría ***discutir*** es la más difícil de las tres. Para discutir hay que haber adquirido conocimientos sobre cómo expresar sus opiniones y cómo convencer (véanse 2.4.3.2), en el caso de esta investigación, a un compañero de clase, y en adición hay que haber adquirido conocimientos sobre el tema de discusión. El currículo exige por ejemplo a los alumnos:

- *Discutir la vida cotidiana, las tradiciones, las costumbres y los modos de vivir en el mundo hispanohablante y en Noruega.*

- *Discutir cómo los conocimientos de idiomas y culturas pueden fomentar la cooperación y el entendimiento intercultural.*

En capítulo 2.3.1 se puede leer que Bjørke, Dypedahl y Myklvold describen al Currículo de las Lenguas Extranjeras como muy ambicioso. Opino que las dos metas de discusión arriba mencionadas son buenos ejemplos de esa ambición. En mi opinión, las dos metas de aprendizaje exigen conocimientos muy amplios y una fluidez muy alta del idioma para poder expresarse y participar en discusiones de este tipo. En total hay 14 tareas en los dos manuales que invitan a los alumnos a discutir. Recurriendo a mi propia experiencia diría que al trabajar con estas tareas, muchas se convierten fácilmente en tareas de ***contar*** o ***conversar*** porque a los alumnos les faltan las habilidades orales necesarias para llegar al nivel de saber discutir. Ambicioso o no, los autores de los manuales han tenido que “responder” y ofrecerles a sus usuarios tareas que puedan facilitar la discusión. Siete tareas de discusión en cada manual no es mucho, pero tomando en cuenta las preparaciones necesarias para poder llevar a cabo una propia discusión de los temas que el Currículo de las Lenguas Extranjeras exige de los alumnos, se podría argumentar que la cantidad es suficiente.

Igual que la categoría de ***presentar***, la de ***dramatizar*** también normalmente exige a los alumnos que preparen un manuscrito. Pero, la dramatización se distingue de la presentación por tratarse de ser una buena ocasión para que los alumnos de cooperen y practiquen

situaciones prácticas. Con la dramatización se puede practicar situaciones como, por ejemplo, pedir comida en restaurantes, ir de compras, check-in en hoteles, hacer reclamaciones o quedar con amigos etcétera. Es decir, las tareas de *dramatizar* invitan a los alumnos a practicar situaciones más naturales y conocidas que la de *presentar*. El total de tareas de dramatización en los dos manuales es de 9. En mi opinión, sería beneficioso aumentar la cantidad de este tipo de tareas. Por experiencia puedo confirmar que generalmente a los alumnos les resulta divertido trabajar con la dramatización, y con la posibilidad de vincular 8 % de las metas de aprendizaje (véanse 5.1) a dicha categoría opino que esta categoría está desaprovechada en los manuales. Se puede argumentar que varias de las otras metas son aplicables a la categoría *dramatizar* también volviendo por ejemplo a discusiones o a tareas de *contar* y *conversar* en mini-teatros en las clases. Serían actividades de competencia comunicativa más preparadas y no espontáneas, pero como veremos más abajo este tipo de actividades son mencionadas por los encuestados en su material complementario a los manuales.

La última destreza de la categoría interacción es la de *conversación*. En *Vamos 1* es la categoría más representada con 49 tareas, y es la segunda categoría más representada en *Vamos 2* con 30 tareas. El Currículo de las Lenguas Extranjeras y MCER enfatizan la necesidad de conocer a la gente y la cultura de los países donde se habla el idioma extranjero, y opino que la habilidad de iniciar y mantener conversaciones con gente de los países en cuestión es fundamental para llegar a conocerlos. Por eso opino que aunque los resultados muestran que la conversación sólo llega a un 17% de las metas de aprendizaje se puede justificar la mayor cantidad de tareas en los manuales.

Comprensión: Escuchar, competencia metalingüística

Como se menciona en el capítulo teórico, la categoría de *escuchar* podría también ser implementada en varias de las otras categorías porque requiere que alguien escuche y responda para poder llevarlas a cabo. Las tareas de *escuchar* en esta investigación son las pistas sonoras que los profesores y los alumnos pueden encontrar en la página web de cada manual. Cada texto en el manual tiene su propia pista sonora que cada alumno puede escuchar o bien en su casa o más bien con altavoces en las clases. En el capítulo teórico expliqué las diferentes maneras de escuchar y se puede argumentar que hay varias maneras en que las pistas sonoras también pueden ser utilizadas en las clases. Una manera de utilizarlas es

usando altavoces en el aula y dejar a los alumnos seguir los textos en los manuales mientras que escuchan la pista. De esa manera consiguen escuchar el idioma utilizado por otras personas distintas al profesor. Se puede practicar la pronunciación escuchando las pistas y se puede practicar la comprensión trabajando con las tareas “contesta a las preguntas sobre el texto” oralmente después de escuchar las pistas. De las dos alternativas mencionadas opino que la primera (trabajando con la pronunciación) es la más fácil. Contestar oralmente a preguntas sobre un texto oral exige que los alumnos tengan un cierto nivel de fluidez. Adicionalmente el profesor puede utilizar las pistas sonoras de otros tipos de actividades o juegos que cree él o ella mismo/-a también.

Por último hemos llegado a la categoría *competencia metalingüística*. En el capítulo teórico vimos que el Currículo de las Lenguas Extranjeras contiene metas de aprendizaje sobre la competencia metalingüística. Las metas de aprendizaje *exigen que* los alumnos desarrollen las destrezas de hablar sobre qué tienen que aprender y cómo aprenden. Cesteros (2004:22-25) enfatiza que la reflexión metalingüística se halla presente en todos los procesos de aprendizaje de idiomas porque gran parte del aprendizaje consiste en conversar de cómo se habla, reflexionar sobre la lengua y darles nombres a las formas y las funciones (véanse 2.4.1.2). Analizando los resultados de los manuales se puede observar que la destreza de competencia metalingüística es representada con siete tareas en *Vamos 1* y tres en *Vamos 2*. Aunque la página web no forma parte de esta investigación opino que es importante añadir que cada capítulo tiene su propia prueba de autoevaluación en la web. Estas pruebas facilitan la conversación sobre la lengua y los temas que son trabajados en cada capítulo, y por eso opino que las pruebas deben ser mencionadas porque complementan esta categoría de manera indispensable. Entonces sabemos que los manuales ofrecen algunas tareas y en adición, pruebas de autoevaluación, pero la pregunta es si los alumnos consiguen usar el idioma extranjero trabajando con las destrezas de competencia metalingüística. Creo que eso dependerá mucho del nivel de la clase. En clases con alumnos de un nivel alto de fluidez de la lengua extranjera se podría lograr usarla a cierta extensión. Por contrario creo que les resultaría muy difícil hasta casi imposible utilizar la lengua extranjera en clases con un nivel intermedio-bajo porque requiere no solo saber cómo utilizar el idioma sino que además requiere conocimientos sobre términos lingüísticos y la capacidad de evaluar su propio desarrollo. Por experiencia sé que para muchos alumnos les resulta difícil hablar de estos temas en su lengua materna y por eso les resultará aún más difícil hablar de estos temas en un idioma extranjero.

6.1.4 ¿Cómo cubren los manuales las metas de aprendizaje orales?

Ya he confirmado qué son las destrezas orales y cómo se manifiestan en el Currículo de las Lenguas Extranjeras. Los resultados evidencian que las mismas categorías de destrezas orales están presentes en los manuales. En adición, me dirijo a las preguntas 2 (*en qué grado opinas que Vamos 1 cubre las metas de aprendizaje de destrezas orales*) y 3 (*en qué grado opinas que Vamos 2 cubre las metas de aprendizaje de destrezas orales*) en la encuesta digital para averiguar cómo experimentan los encuestados la cobertura de las metas de aprendizaje en los manuales.

Ya sabemos que los autores de los manuales constatan en el prefacio de los manuales que son detenidamente ajustados al Currículo de las Lenguas Extranjeras, y por eso he querido averiguar si los usuarios también están de acuerdo con ello. Los resultados de las preguntas 2 y 3 muestran que 78,1% de los encuestados han optado por las alternativas *mal* o *regular*. Intentaré dar una explicación de la discrepancia entre la imagen de los manuales que tienen los autores y los usuarios más abajo cuando haya analizado y discutido el resto de los resultados (véanse al final del capítulo 6.2.4 para la continuación de la discusión). Es muy interesante observar que la intención y el resultado al que han llegado los autores no se observa de la misma manera por los que han respondido a la encuesta.

6.2 ¿Propician *Vamos 1* y *Vamos 2* el desarrollo de las destrezas orales y la actividad oral en la clase?

A continuación discutiré mi segunda pregunta de investigación: *¿Cómo propician los manuales Vamos 1 y Vamos 2, de acuerdo con el Currículo de las Lenguas Extranjeras, la actividad y el desarrollo oral en la clase?* En el capítulo anterior (6.1.3) vimos que la imagen que tienen los autores de la cohesión entre el Currículo de las Lenguas Extranjeras y los manuales no es necesariamente correcta. Por eso es importante investigar el uso práctico de *Vamos 1* y *Vamos 2* para averiguar la pregunta de si las tareas que ofrecen realmente conlleva actividad y desarrollo de las destrezas orales. La meta de la encuesta es responder esta pregunta.

Para discutir si los manuales propician la actividad y el desarrollo de las destrezas orales de los alumnos de acuerdo con el currículo debe haber concordancia entre los siguientes tres factores: 1) los resultados del Currículo de las Lenguas Extranjeras y los manuales, 2) la teoría de propiciación de las destrezas orales y los manuales, y finalmente 3) concordancia entre factor uno y dos. En el capítulo teórico vimos que la competencia comunicativa que tiene el alumno se pone en funcionamiento con la realización de distintas *actividades* de comprensión, expresión e interacción (véanse capítulo 2.1.2). Esto nos respalda la elección de usar las tareas de los manuales como punto de partida para investigar y analizar los manuales. En esta investigación vimos que los resultados muestran que el porcentaje dedicado a las destrezas orales en los manuales es bajo comparado con el del currículo. A continuación veremos que la noción de que existe una discrepancia entre los manuales y el Currículo de las Lenguas Extranjeras es respaldada por los profesores respondientes de la encuesta digital. En las preguntas (pregunta 2 y 3) sobre el grado en que los manuales cubren las metas de aprendizaje de destrezas orales observamos que el 78,1 % de los encuestados eligen las alternativas *mal* y *regular* sobre los dos manuales. Adicionalmente, vemos que un 59,4 % de los encuestados opinan que usan la misma cantidad de tiempo en las destrezas orales que en las escritas en sus clases. Aun así, el 94% de los encuestados también sienten la necesidad de complementar su enseñanza con otro material para trabajar con las destrezas orales. Según mi opinión, eso respalda los resultados encontrados y hace aún más obvia la noción de que se da más énfasis a las destrezas orales en el Currículo de las Lenguas Extranjeras y en las clases que a los manuales.

6.2.1 Material complementario

Con los resultados arriba discutidos, las respuestas a las preguntas sobre material complementario no son muy sorprendentes. 98% eligen las opciones *muchas veces* y *bastante* en cuanto a la pregunta 4a. Lo sorprendente es que según los resultados esperaba respuestas como “tareas u otro material para realizar presentaciones” en la pregunta 4b. Como he mencionado antes, los resultados del análisis del Currículo de las Lenguas Extranjeras muestran que la categoría de destrezas orales que tiene más metas de aprendizaje es la de *presentar* (véanse capítulo 5.1), mientras que las categorías con mayor frecuencia en las tareas de los manuales son las de *contar* y *conversar*. Aun así, la mayoría de las respuestas sobre material complementario a los manuales que utilizan los profesores son de la categoría *conversar* (véanse capítulo 5.3.5). Estas observaciones pueden indicar que las tareas de

conversar en los manuales no consiguen el efecto deseado de interacción entre los alumnos. La respuesta más representativa del material complementario que utilizan los encuestados son *conversaciones parcialmente preparadas con el profesor u otros alumnos* (véanse 5.3.5). Si comparamos este resultado con una de las respuestas que se destaca en la pregunta sobre si los manuales animan a la actividad oral en las clases, encontramos que *las tareas con un banco de palabras funcionan bien*. Por contrario encontramos que las tareas que *implementan mucha gramática nueva* son caracterizadas como desventajas de los manuales.

En las respuestas sobre material complementario se destacan tareas que facilitan la repetición y conversaciones parcialmente preparadas, o videos cortos como modelación. Este tipo de tareas concuerdan bien con la argumentación de Lightbown y Spada que vimos en capítulo 2.5.1. Aunque los alumnos siguen en un ambiente formal en las aulas, este tipo de tareas les permite mantenerse en silencio un poco más y prepararse mejor antes de empezar a comunicarse oralmente. En el mismo capítulo vimos también la importancia de estar expuesto al idioma que se aprende (Bjørke y Grønn, 2015). Ver vídeos y hacer preparaciones antes de hablar también es una manera de exponer a los alumnos al idioma. Si comparamos la enseñanza de inglés e idiomas secundarios en Noruega no es difícil ver que el acceso que tienen los alumnos al inglés en su vida cotidiana es mucho mayor que el acceso al segundo idioma extranjero.

6.2.2 Conversación espontánea/semi-espontánea

Como he mencionado arriba, el material complementario más frecuente entre los respondientes de la encuesta digital es material que facilita la conversación. *Videos cortos como modelo para aprender a hablar, actuación y conversaciones parcialmente preparados por el profesor* son las respuestas más frecuentes, algo que puede significar que los profesores siguen la meta del Ministerio de Educación que enfatiza que lo importante es que los alumnos aprendan a usar el idioma de manera práctica (véanse capítulo 2.3.1). El informe parlamentario *Idiomas construyen puentes* (mi traducción) enfatiza la importancia de una enseñanza práctica de los idiomas extranjeros. La enseñanza de idiomas extranjeros no debe ser reducida a la memorización de vocabulario y reglas gramaticales. La meta debe ser obtener la habilidad de comunicarse y tras la comunicación llegar a conocer la cultura y la sociedad de otros países con el objetivo de fomentar la colaboración y los negocios con estos países (El Ministerio de Educación, 2005: 5 y 34).

El hecho de que la mayoría del material complementario trate la oralidad espontánea como *contar* y *conversar* puede indicar que los profesores necesitan buscar otros recursos para satisfacer el requerimiento de mantener las clases prácticas, y animar a los alumnos a que sean activos oralmente en clase. Como *contar* y *conversar* también son las categorías orales más representadas en los manuales, estos resultados pueden indicar que las tareas en los manuales o bien son demasiado difíciles o más bien que la cantidad de ellas no es suficiente. En 6.2.3 discutiré la enseñanza ajustada al nivel de los alumnos y el nivel de dificultad de las tareas en los manuales.

6.2.3 Enseñanza ajustada al nivel del alumno

En el capítulo teórico presenté la Ley de Enseñanza, 1998, §1-3 (véanse 2.3.2) y a continuación discutiré si se puede ver una manifestación de ella en relación con las destrezas orales en los manuales. Los resultados muestran que todas las tareas de *Vamos 1* y *Vamos 2* son marcadas con uno, dos o tres puntos (véanse capítulo 5.2), algo que se ajusta a los niveles *bajo*, *intermedio* y *alto*. Los puntos son referencias al nivel de la dificultad de las tareas, y se puede argumentar que es una manera muy visible de satisfacer la Ley de Enseñanza. De esa manera, los profesores pueden asignar tareas diferentes a alumnos diferentes en la misma clase según su nivel de fluidez. Aun así, se puede observar en los resultados de la encuesta (véanse capítulo 4.3.2 y 4.3.3) que, aunque un 75% de los encuestados están satisfechos con el nivel y que la división entre tres puntos funciona bien en cuanto a las tareas escritas en *Vamos 1*, los resultados son diferentes para las tareas orales en los dos manuales. 53% de los encuestados están satisfechos con la división entre tres puntos en las tareas orales, pero 28,1% opinan que las tareas son demasiado difíciles. En *Vamos 2* los números de encuestados satisfechos con la división en tres puntos en las tareas orales son aún más bajos. 46% opinan que la división funciona bien mientras que 34,4% opinan que las tareas son demasiado difíciles. Por un lado, estas observaciones pueden indicar que los autores de los manuales intentan facilitar el trabajo que tiene el profesor con el requerimiento de enseñanza ajustada al nivel de cada alumno con esa división de tres puntos en las tareas, pero que por el otro lado el nivel de las tareas en general parece ser demasiado alto. En este caso puede que para muchas clases la gradación de las tareas funcione bien, pero que en clases con un nivel más bajo la gradación empiece en un nivel demasiado alto y así no consiguen aprovechar el sistema de las tareas. Si volvemos al marco teórico y consultamos los investigadores Vygotsky y Jerome

Bruner¹⁹ se puede argumentar que la creación de tareas en distintos niveles es un reconocimiento de que la zona de desarrollo próximo no es la misma para cada alumno en las clases, y que es un intento de facilitar el andamiaje para cada alumno por parte del profesor.

Opino que el intento de tener tareas orales en tres niveles de dificultad diferentes resulta en menor cantidad de tareas ajustadas a cada alumno. Sin embargo, garantizar enseñanza ajustada al nivel de cada alumno no es la responsabilidad de las editoriales, sino la responsabilidad del profesor. Se puede argumentar que las tareas orales marcadas con uno, dos o tres puntos son un buen punto de partida para los profesores para crear más tareas semejantes para motivar la actividad oral en las clases. Con tareas de nivel diferentes en los manuales los profesores pueden observar qué tipo de tareas que funcionan bien en sus clases y buscar o crear material adicional en el mismo nivel que facilite la actividad oral.

Observando los resultados de las preguntas **7a y b** en la encuesta digital que tratan en qué grado se puede decir que los manuales animan la actividad oral en las clases vemos que 97 % de los respondientes eligen las opciones *regular* o en *poco grado*. Arriba, en capítulo 5.2.3 vimos que, aunque la mayoría de los respondientes opinan que el sistema de graduación de las tareas funciona bien, 28,1% en *Vamos 1* y 34,4 % en *Vamos 2* opinan que las tareas son demasiado difíciles. Varias de las justificaciones de la pregunta **7a** que los encuestados dan en la pregunta **7b** se centra también en el nivel de dificultad de las tareas. 10 de los encuestados enfocan su respuesta en que las tareas son demasiado difíciles y exigen demasiada modelación por parte del profesor, son demasiada amplias y contienen demasiada gramática nueva. Es decir, la mayoría de las justificaciones en **7b** que tratan el nivel de las tareas son negativas. Hay que recordar que 53,1% en *Vamos 1* y 46,9% en *Vamos 2* están satisfechos con la graduación de las tareas orales, pero parece ser que son los encuestados no satisfechos con la graduación los que han comentado el nivel de las tareas en la justificación solicitada en la pregunta **7b**.

6.2.4 Las potencias y las debilidades de los manuales

Terminaré la discusión de los resultados reflexionando sobre las dos últimas preguntas de la encuesta. Las dos últimas preguntas es un intento de dejar a los respondientes razonar y dar sus opiniones generales sobre los manuales sin ofrecerles alternativas fijas. No todas las

¹⁹ <https://udavinci.wordpress.com/el-andamiaje-y-el-socioconstructivismo/> consultado 04.10.18

respuestas se centran en el tema de las destrezas orales (véanse el apéndice) y por eso opté por extraer las que se pueden vincular al tema de investigación y dejar las que tratan de otros temas.

Empezando con las debilidades se destaca el tema de la gramática y el nivel de dificultad. Hay nueve respuestas negativas que se centran en la gramática enfatizando que el nivel de dificultad es demasiado alto y que la cantidad de temas gramaticales nuevos en cada capítulo es demasiada alta. Además, solo hay una respuesta positiva que enfoca en la división de las tareas en tres puntos de en la categoría de nivel. Según mi opinión y propia experiencia estoy de acuerdo en que la introducción de demasiadas reglas gramaticales en cada capítulo puede frenar las ganas de practicar el idioma oralmente. Cada capítulo de los manuales contiene vocabulario nuevo y reglas gramaticales nuevas. El deseo de progresión gramatical en cada capítulo puede intimidar a los alumnos porque tienen miedo de fallar y cometer errores. Los manuales forman parte del entorno de los alumnos. Si volvemos al capítulo teórico sobre el ambiente (véanse 2.5) recordamos que allí diferenciamos entre entornos formales e informales. También observamos la argumentación de Lightbown y Spada (2006:33) sobre que en entornos informales a los principiantes del idioma extranjero la mayoría del tiempo se les permite quedarse en silencio hasta que se sienten preparados para hablar. La vida en el aula no es así. En las aulas los profesores intentan propiciar el desarrollo oral y desean que todos los alumnos consigan practicar el idioma extranjero en cada clase. Esto conlleva que muchos alumnos se sientan forzados a hablar en situaciones donde, en entornos informales, normalmente se hubiesen quedado en silencio. Recordemos que a muchos alumnos les da vergüenza y miedo hablar un idioma extranjero en clase. Según mi opinión la adición de gramática nueva en cada capítulo de los manuales puede ser intimidante para muchos alumnos, y el resultado puede ser que no se atrevan a hablar en clase por miedo a no dominar la gramática nueva.

En el Currículo de las Lenguas Extranjeras no hay metas sobre el nivel gramatical que los alumnos deben dominar (véanse 2.3.2) y se podría discutir que siempre sea la responsabilidad del profesor decidir la cantidad de gramática nueva que quiere implementar en su enseñanza cada semana. Sin embargo, si el profesor decide no enseñar la gramática presentada en un capítulo del manual, será difícil utilizar las tareas y los textos designados al capítulo. En el capítulo 4.3.7 sobre la encuesta se puede observar la respuesta *Vamos 2 es inutilizable porque tiene un nivel gramatical demasiado alto* por uno de los encuestados, y 7 encuestados más

opinan que *la progresión gramatical va demasiado rápida*. En mi experiencia con *Vamos 2* he optado por sólo usar los primeros capítulos. Los temas del resto de los capítulos son interesantes y según mi opinión relevantes en cuanto al Currículo de las Lenguas Extranjeras, pero los textos y las tareas resultan demasiado difíciles para los alumnos. Así que trabajo muchos de los mismos temas pero usando material de otros manuales o material que yo misma he elaborado.

Finalmente quiero terminar la discusión sobre el nivel de dificultad de la gramática y las tareas con la discusión que empecé arriba sobre la cobertura de las metas de aprendizaje. Vimos que los autores opinan que los manuales son ajustados detenidamente al currículo con sus metas de aprendizaje, pero que 78,1% de los respondientes de la encuesta digital opinan que los manuales sólo cubren las metas de aprendizaje orales en los grados *mal o regular*. Según mi opinión es posible que los manuales ofrezcan tareas que cubran más metas de aprendizaje de las que los profesores pueden utilizar en sus clases porque el nivel es demasiado alto para sus alumnos. Sería interesante investigar si esto es el resultado de expectativas demasiado altas por parte del Ministerio de Educación y un currículo de nivel demasiado alto para los alumnos noruegos, o si por contrario son los autores de *Vamos 1* y *Vamos 2* los que han hecho una interpretación demasiado ambiciosa, pero no pertenece a la discusión de esta investigación.

Las ventajas de los manuales

La primera ventaja que se destaca en los resultados de la encuesta es la **estructura**. La estructura de los manuales con cuatro temas con cinco capítulos en cada uno facilita el manejo de los manuales. Buscar los objetivos gramaticales y culturales designados a cada capítulo es fácil. En el inicio de cada capítulo también se encuentran referencias a la gramática designada al capítulo en las páginas de reglas gramaticales al final de los manuales. El resultado es una estructura bien ordenada que, en mi opinión, también puede facilitar el desarrollo de la competencia metalingüística porque ayuda a los alumnos a entender qué objetivos están practicando a cada momento.

La segunda ventaja que quiero destacar de los resultados de la encuesta es las **tareas con banco de palabras**. Son tareas de la categoría *contar y conversar* que dan sugerencias a los alumnos de cómo pueden expresarse oralmente. Un banco de palabras ayuda a mantener la conversación activa e impide que las conversaciones cambien de la lengua extranjera al

idioma materno. Recurriendo a mi propia experiencia con estas tareas puedo confirmar que en las tareas orales con bancos de palabras, las conversaciones se mantienen en la lengua extranjera durante más tiempo que en las conversaciones derivadas de tareas sin banco de palabras. Un comentario típico de mis clases de idiomas extranjeros es : “Sé lo que quiero decir y sé más o menos cómo estructurar las frases, pero me falta el vocabulario”. En estas situaciones un banco de palabras asignado al tema de la tarea es una muy buena ayuda para que las conversaciones no paren o cambien al idioma materno. Recurriendo al capítulo teórico se puede argumentar que las tareas con banco de palabras se corresponden muy bien con Vygotsky y su teoría sobre la zona próxima de desarrollo.

6.2.5 La aportación propia

Ya sabemos qué ofrece el Currículo de las Lenguas Extranjeras, los manuales y sabemos mucho sobre el uso práctico de los manuales por parte de los profesores relacionado con las destrezas orales. Al final quiero poner foco en la aportación propia por parte de los alumnos. En capítulo 2.5.2 vimos la importancia de la aportación propia, no solo por parte del profesor que tiene que tomar el rol como de la primera fuente en cuanto a la exposición al idioma que reciben los alumnos, sino que los alumnos tienen que tomar cierta responsabilidad también. Aprender una lengua extranjera requiere disciplina y esfuerzo. Si los alumnos no están preparados para esforzarse no aprenderán, por mucho que se esfuercen los profesores y los autores de los manuales para propiciar la actividad oral y el desarrollo oral de los alumnos. Mi experiencia es que muchos alumnos que empiezan el nivel 2 de los idiomas extranjeros en la escuela secundaria con un nivel bajo explican que los profesores no eran buenos y los manuales eran difíciles en la escuela media. En estas ocasiones opino que la respuesta siempre debe ser “qué hizo el alumno para obtener conocimientos sobre el idioma? Isak Ladegaard le arroja luz a este mismo problema en el artículo *¿Quién tiene la responsabilidad del aprendizaje?*²⁰ (mi traducción). Ladegaard refiere a la reforma 94 que constata que los jóvenes tienen que asumir gradualmente la responsabilidad del aprendizaje y al tesis doctoral de Aud Torill Meland cuando escribe que muchos de los alumnos no se ven a si mismo como actores de su propio proceso de aprendizaje. Los profesores se sienten obligados por los currículos y las metas de aprendizaje de elegir qué material y el tipo de tareas que los alumnos deben trabajar, pero cuando se enfrentan a alumnos poco motivados para aprender y tomar

²⁰ <https://forskning.no/barn-og-ungdom-skole-og-utdanning/2011/11/hvem-har-ansvar-laeringen>

responsabilidad, el desarrollo de los conocimientos y destrezas de los alumnos frena automáticamente. Esto nos respalda la importancia de la aportación propia de los alumnos en cuanto al desarrollo de las destrezas orales.

6.3 Fiabilidad

En el capítulo de método presenté las posibles amenazas a la validez de la investigación en cuanto a la organización de las destrezas orales en categorías, al análisis del Currículo de las Lenguas Extranjeras y los manuales, y a la encuesta digital. Como expliqué en 4.4.1, la posible amenaza a los resultados del análisis del Currículo de las Lenguas Extranjeras y los manuales (la primera pregunta de la investigación que he discutido arriba) es el hecho de que el MCER y el Currículo de las Lenguas Extranjeras forman el punto de partida para la creación de la categorización de las destrezas orales. Sin embargo opino que los resultados de esta parte de la investigación son válidos porque el MCER y el Currículo de las Lenguas Extranjeras son bien fundadas en el campo teórico y cada categoría de destrezas orales consisten en actividades diferentes que son fáciles de encontrar en el campo teórico de la lingüística aplicada como destrezas orales.

Según mi opinión la realización de la prueba piloto asegura que no haya preguntas prejuiciadas. Lo que sí puede amenazar los resultados es “el problema de voluntad” (véanse 4.4.3) y el hecho de que no he pedido información sobre el nivel de educación, ni sobre la experiencia que tienen los respondientes. “El problema de voluntad” es un problema difícil de evitar en investigaciones como esta. Los resultados muestran respuestas negativas y positivas y con variación en las respuestas libres. Para esta investigación la variación indica que los respondientes son de opiniones diferentes y que no es respondida por solo un grupo homogéneo. Como consecuencia, se puede argumentar que el método usado y la operativización de los conceptos son válidos, y por eso opino que los resultados son fiables. No diría que los resultados obtenidos en esta investigación son la única verdad sobre la manifestación y desarrollo de las destrezas orales en *Vamos 1* y *Vamos 2*, pero muestran tendencias que opino son importantes y pueden contribuir a la evaluación de los manuales.

Volviendo a las palabras de Njål Skrunes (véanse capítulo 3) esta investigación intenta contribuir al debate y la reflexión sobre la calidad de los manuales usados en la escuela noruega. Son los dueños de la escuela (en este caso las comunidades diferentes de Noruega) y los profesores quienes deciden qué manuales quieren usar en sus clases. Las editoriales

ofrecen una gran variedad de manuales y es importante mantener el debate vivo de cómo es un manual de buena calidad. Cada profesor tiene su propio estilo de enseñar y puede que un manual funcione mejor para algunos profesores que otros. Pero, con esta investigación intento mostrar la importancia de tener conocimientos sobre el Currículo de las Lenguas Extranjeras y cómo las distintas destrezas son manifestadas en los manuales y en el currículo para poder elegir un manual que funcione bien para cada profesor.

7. Conclusión

El enfoque de esta investigación son las destrezas orales y el desarrollo de ellas. Se investiga si los manuales *Vamos 1* y *Vamos 2* pueden propiciar el desarrollo de las destrezas orales exigidas por el Currículo de las Lenguas Extranjeras. Los resultados muestran que el currículo contiene más metas de aprendizaje dedicadas a las destrezas orales que lo que ofrecen los manuales. La encuesta digital también muestra que los profesores opinan que las metas de aprendizaje orales no son cubiertas suficientemente en los manuales. En adición, es muy interesante observar que las categorías *contar* y *conversar* son las destrezas orales más representadas en las tareas de los manuales, y al mismo tiempo que aparecen las mismas categorías en las respuestas libres de la encuesta digital donde los profesores responden la pregunta sobre qué tipo de material complementario utilizan para desarrollar las destrezas orales.

7.1 ¿Qué son las destrezas orales?

Basándome en la teoría del campo de la lingüística aplicada, el MCER y el Currículo de las Lenguas Extranjeras he llegado a la conclusión de que las destrezas orales son distintas *actividades* de la competencia comunicativa de las categorías expresión, interacción y comprensión con las siguientes subcategorías: presentar y contar (expresión), conversar, discutir y dramatizar (interacción) y finalmente escuchar y competencia metalingüística (comprensión).

7.2 La manifestación de las destrezas orales en el Currículo de las Lenguas Extranjeras y en los manuales

A partir del término *actividades* he mostrado que las destrezas orales se manifiestan en el Currículo de las Lenguas Extranjeras y en los manuales por medio de la actividad que conllevan los verbos claves en las metas de aprendizaje y en las tareas. Con la organización de las destrezas orales por medio de los verbos en categorías he podido analizar y organizar las metas de aprendizaje y las tareas de los manuales en las mismas categorías y comparar los resultados. Podemos concluir que en ambos, el currículo y en los manuales, todas las

categorías de las destrezas orales presentadas en el capítulo teórico se manifiestan, pero en mayor grado en el Currículo de las Lenguas Extranjeras que en los manuales.

7.3 ¿Propician los manuales Vamos 1 y Vamos 2 el desarrollo oral?

La totalidad de los análisis de los manuales y el Currículo de las Lenguas Extranjeras muestran que las mismas categorías de destrezas orales están presentes en ambos, pero que se diferencian en la importancia dada a las destrezas orales. Es decir, el porcentaje de actividades que exigen destrezas orales es más alto en el Currículo de las Lenguas Extranjeras que en los manuales y este resultado es respaldado por las respuestas de los profesores a la encuesta digital. Los resultados de la encuesta digital muestran que la gran mayoría de los respondientes no están satisfechos con la cobertura de las metas de aprendizaje orales en los manuales. A continuación hemos observado que las categorías de actividades que requieren destrezas orales, que son las más representadas en los manuales, también son las más representadas en el material complementario que los profesores, o bien buscan en otros manuales, o más bien crean ellos mismos. En capítulo 2.3.1 vimos que Bjørke, Dypedahl og Myklevold (2015) caracterizan al LK06 como un currículo muy ambicioso. Adicionalmente se puede observar en esta investigación que la mayoría de los encuestados que no están satisfechos con la división en tres niveles opinan que las tareas son demasiadas difíciles. Finalmente en las respuestas libres también hemos visto respuestas que caracterizan a los manuales como demasiado difíciles y que el nivel gramatical es demasiado alto, y finalmente que los profesores sienten la necesidad de buscar más tareas que animen a los alumnos a la actividad oral.

Con la organización de tareas marcadas con uno, dos o tres puntos, los manuales muestran por un lado que es posible ofrecer tareas orales a alumnos que tienen niveles diferentes de fluidez del idioma. Por otro lado, esta organización resulta en menor cantidad de tareas en cada grupo de nivel de dificultad. Aun así, esta organización puede facilitar el trabajo del profesor y el entendimiento de qué tipo de tareas son adecuadas para cada alumno. De esa manera puede simplificar la búsqueda o creación de tareas adicionales de nivel adecuado. Hay que recordar que un manual con material suficiente para cada nivel de fluidez sería enorme y por eso opino

que es más realista considerar los manuales como un “buen punto de partida” para la enseñanza, y que los profesores no deben depender solamente de los manuales.

7.4 Implicaciones

7.4.1 Nuevos planes curriculares y ¿nuevos manuales?

El Ministerio de Educación ha comunicado que todo el LK06 será revisado y cambiado. El resultado será la implementación de nuevos currículos para todas las asignaturas en otoño de 2020. Con la liquidación de del consejo de autorización (véanse capítulo 3.1.1) no hay duda de que con los nuevos planes curriculares, las editoriales ofrecerán nuevos manuales también. Por eso opino que las editoriales deben, o bien consultar investigaciones como esta, o más bien realizar sus propias encuestas digitales entre los usuarios de los manuales que ya están en el mercado para obtener información sobre las ventajas y debilidades de los manuales que son utilizados ahora. De esa manera pueden calibrar sus ideas con las observaciones y experiencias de los usuarios. Como se puede observar en esta investigación, las intenciones de los autores de los manuales no siempre coinciden con las experiencias de los usuarios.

Finalmente hay que recordar que no son los manuales los que representan el currículo, sino las metas de aprendizaje en el Currículo de las Lenguas Extranjeras. Los profesores tienen que, primero dirigirse a las metas de aprendizaje y luego considerar cómo trabajarlas de manera adecuada para sus clases. Los manuales y las tareas que funcionan en una clase no funcionan necesariamente de la misma manera en otra clase. Al fin y al cabo, la responsabilidad de desarrollar las destrezas orales de los alumnos es la de los profesores y los, no de los autores de los manuales. Aun así opino que las editoriales tienen que reconocer la importancia que tienen los manuales todavía en las escuelas noruegas y colaborar con los profesores.

Bibliografía

- Adelmann Kent, *Konsten att lyssna. Didaktisk lyssnande i skola och utbildning*, Kent Adelmann och Studentlitteratur, Lund, 2009
- Baralo Marta, *El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE*. Carabela N.47, Revista Nebrija. Recuperado 3 de marzo 2017 de: <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/8.Baralo1.pdf>,
- Bjørke Camilla, Grønn Berit, *Muntlige ferdigheter i språkfaget* en Fremmedspråksdidaktikk, CappelenDamm, Oslo, 2014
- Bjørke Camilla, Dypedahl Magne, Myklevold Gro-Anita, *Hva er fremmedspråksdidaktikk?* Fremmedspråksdidaktikk, CappelenDamm, Oslo, 2014
- Bratholm, Berit, *Godkjenningsordningen for lærebøker 1889-2001, en historisk gjennomgang*, Høgskolen i Vestfold, 2001. Recuperado el 17 de marzo 2017 de: http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-05/not5-2001-02.html#P138_34941. Recuperado
- Bueie Andersen, Agnete, *Lærebokvalg-en formalisert og systematisk prosess? En undersøkelse av valg av lærebøker i norskfaget i den videregående skolen*, Høgskolen i Vestfold, 2002. Recuperado 2 de abril 2017 de: <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2002-11/rapport11.pdf>
- Børresen Beate, Grimnes Lise y Svenkerud Sigrun, *Muntlig kompetanse*, Fagbokforlaget, Bergen, 2012
- Centro Virtual de Cervantes, *La expresión oral*, Diccionario de términos clave de ELE, Recuperado 3 de marzo 2018 de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/expresionoral.htm
- Cesteros, Susana Pastor, *El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de E/LE*, [Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad](#): Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, Sevilla 22-25 de septiembre de 2004 / coord. por [María Auxiliadora Castillo Carballo](#), Centro Virtual Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0636.pdf el 19 de febrero 2017.

Eide, Liv *Forestillinger om spanskfaget: et kritisk blikk på lærebøker i spansk*, Universitetet i

Bergen, 2013. Recuperado el 7 de octubre 2018 de:

<https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/viewFile/1111/990>)

Gjørven Rita, *Fra fransklærerstudent til fransklærer. En undersøkelse av seks nyutdannede*

fransklæreres praksis gjennom deres tre første arbeidsår, Fremmedspråksenteret, Halden, 2008. Recuperado el 30 de septiembre 2018 de:

<https://www.fremmedspraksenteret.no/neted/services/file/?hash=f1174b890246ad8c6413e7889d3f3a65>

Gómez, Raquel Pinilla, *La expresión oral*, Vademécum para formación de profesores, SGEL-Educación, Madrid, 2008

Graff Gerald, Birkenstein Cathy, *They say, I say. The Moves That Matter in Academic*

Writing, W. W. Norton & Company, Inc., New York, 2014

Halsan, Alexandra, *Manglende godkjenningssordning av lærebøker*, Lesesenteret,

Universitetet i Stavanger, 2012. Recuperado el 27 de junio 2017 de:

<https://lesesenteret.uis.no/om-lesesenteret/aktuelt/manglende-godkjenningssordning-av-lareboker-article60057-12719.html>

Kirke og undervisningsdepartementet, *Læreplan for videregående skole*, Gyldendal, 1976.

Recuperado el 4 de abril 2017 de:

https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2014021807119

Kleven Thor Arnfinn, Hjordemaal Finn y Tveit Knut, *Innføring i pedagogisk*

forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering, Fagbokforlaget, Bergen, 2014

Ladegaard Isak, *Hvem har ansvar for læringen*, Forskning.no, 2011. Recuperado el 25 de

octubre 2018 de: <https://forskning.no/barn-og-ungdom-skole-og-utdanning/2011/11/hvem-har-ansvar-laeringen>

Lindemann Beate, *Læring av fremmedspråk og motivasjon for språklæring etter innføringen av Kunnskapsløftet*. Fokus på språk, 11/2008. Halden: Fremmedspråksenteret

Llach Agustin, Monica Pilar, *La importancia de la lengua oral en la clase de ELE: Estudio*

preliminar de las creencias de aprendices, Localización: [Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE](#): XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE) : Logroño 27-30 de septiembre de 2006 /

- coord. por [Enrique Balmaseda Maestu](#), Vol. 1, 2007. Recuperado el 20 de mayo 2017 de:
https://www.researchgate.net/publication/28251770_La_importancia_de_la_lengua_or_al_en_la_clase_de_ELE_estudio_preliminar_de_las_creencias_de_aprendices
- López-Roldán, P.; Fachelli, S. (2015). *La medición de los fenómenos sociales*. En P. López-Roldán y S. Fachelli, *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa*. Bellaterra (Cerdanyola del Vallès): Dipòsit Digital de Documents, Universitat Autònoma de Barcelona, 2016. Recuperado el 17 de junio 2018 de:
https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2015/129382/metinvsocuan_presentacioa2015.pdf
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación. Recuperado el 30 de enero 2017 de: <http://noticias.universia.es/en-portada/noticia/2015/03/05/1120920/esencial-aprender-idioma-conversacion.html>
- Marthinsen, Kristine Lunåshaug, *Muntlige ferdigheter i lærebøker - Læreboka som ressurs for trening og utvikling av muntlige ferdigheter i norsk på VG1*, 2015. Recuperado el 7 de febrero 2017 de:
https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/45701/KLMarthinsen_master2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Palmér, Anne, *Muntligt i klassrummet. Om tal, samtal och bedömning*, Författaren og Studentlitteratur, Lund, 2010.
- Penne Sylvi, Hertzberg Frøydis, *Muntlige tekster i klasserommet*, Universitetsforlaget, Oslo, 2008.
- Skjelbred, Dagrun, *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler*, Høgskolen i Vestfold, Tønsberg, 2003. Recuperado 20 de abril 2018 de: <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-12/rapport12.pdf>
- Skjelbred Dagrun, Solstad Trine, Aamotsbakken Bente, *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis*, Høgskolen i Vestfold, 2004. Recuperado el 20 de abril 2018 de: http://www.bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2005-01/rapp1_2005.pdf
- Solfjeld Kåre, *Andre fremmedspråk på ungdomstrinnet- med praktisk tilnærming*, 2007, Fremmedspråksenteret. Recuperado el 12 de septiembre 2018 de:
https://fremmedspraksenteret.no/neted/upload/attachment/site/group55/FPS_online_1_2007.pdf

Terrazas Manuel Mora, Garcia Samuel y Veronica Dominguez, *El andamiaje y el sociocunstructivismo*, 2010. Recuperado el 29 de agosto 2018 de:

<https://udavinci.wordpress.com/el-andamiaje-y-el-socioconstructivismo/>

Universia España, *Lo esencial para aprender un idioma es la conversación*, Universia.net,

2015. Recuperado el 20 de julio 2018 de: [http://noticias.universia.es/en-](http://noticias.universia.es/en-portada/noticia/2015/03/05/1120920/esencial-aprender-idioma-conversacion.html)

[portada/noticia/2015/03/05/1120920/esencial-aprender-idioma-conversacion.html](http://noticias.universia.es/en-portada/noticia/2015/03/05/1120920/esencial-aprender-idioma-conversacion.html)

Utdanningsdirektoratet, *Reform 94*, recuperado 29 de septiembre 2018 de:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt-lareplanverk-for-vgo-R94/>

<http://www.rae.es/> Diccionario consultado durante todo el proceso de la tesina.

<http://www.wordreference.com/> Diccionario consultado durante todo el proceso de la tesina.

Apéndice

Los resultados de la encuesta digital:

Rapport fra «Legger Vamos1 og 2 tilrette for trening av muntlige ferdigheter?»

Innhentede svar pr. 7. november 2018 13:23

- Leverte svar: 32
- Påbegynte svar: 0
- Antall invitasjoner sendt: 0
- [Med fritekstsva](#)
- [Uten fritekstsva](#)

1.I denne undersøkelsen defineres muntlige ferdigheter som muntlig produksjon og spontan samtale. Hvor stor vekt legger du på disse ferdighetene i din undervisning? *

Svar	Antall	Prosent
Jeg bruker like mye tid på muntlige ferdigheter som på skriftlige	19	59,4 %
Jeg bruker mest tid på skriftlige ferdigheter	12	37,5 %
Jeg bruker mest tid på muntlige ferdigheter	1	3,1 %

2. Hvor godt synes du Vamos 1 dekker kompetansemålene for muntlige ferdigheter? *

Svar	Antall	Prosent
Lite godt	9	28,1 %

Svar	Antall	Prosent
Nokså godt	16	50 %
Godt	6	18,8 %
Meget godt	1	3,1 %
Særdeles godt	0	0 %

3. Hvor godt synes du Vamos 2 dekker kompetansemål for muntlige ferdigheter? *

Svar	Antall	Prosent
Lite godt	7	21,9 %
Nokså godt	18	56,2 %
Godt	5	15,6 %
Meget godt	2	6,2 %
Svært godt	0	0 %

4a. Hvor ofte supplerer du læreboka med eget opplegg for å jobbe med muntlige ferdigheter i klassen? *

Svar	Antall	Prosent
Aldri	0	0 %
		-
Sjeldent	0	0 %
		-
Av og til	3	9,4 %
		-
Nokså ofte	13	40,6 %
		—————
Ofte	16	50 %
		—————

4b. Hva slags type oppgaver supplerer du med?

- Oppgaver fra andre bøker, egenproduserte oppgaver
- Sanger, leker, spill
- Skriftlig prosjekter hvor de lager en kort film relatert til temaen.
- Samtaler (to og to eller), spill i grupper
- Muntlige repetisjoner i klasserommet, diverse leker, egne gloselister, powerpointer.
- Elevene lager Podcast, videoopptak, presentasjoner med «stands» der de besøker hverandre, samtaler med lærer om gitt tema i grupper på 3-4
- rollespill, samtaleprøve, gruppeintervju
- Jeg bruke lytteforståelsesoppgaver, korte video fra youtube, filmer, elevgenererte oppgaver.
- Lage podcast/lydfil/film/presentasjon , spørsmål for å skape dialog, intervju, spill for å lage historie/samtale
- Lager ofte spørsmål til ulike temaer som elevene jobber sammen med å lage svar til og øver på å fortelle muntlig. Oppgaver til delvis spontane samtaler om hverdagsliv og ulike temaer vi jobber med.
- -
- egen oppgaver, særlig muntlige aktiviteter.
- Speed dating oppgaver, oppgaver i etterkant av muntlige tekster/video som modellering
- Dybdelæring, prosjekter, rollespill leker

- Mer interessevekkende oppgaver, og oppgaver som krever aktivitet på tvers av klasserommet
- Lytte til små video snutter og samtale om disse. Snakke sammen om et bilde. En forklarer hva han ser på bildet, den andre tegner....
- Prosjekt(muntlig og skriftlig) grammatikk oppgaver, kryssord, etc.
- skuespill og korte dialoger
- Andre nettressurser
- Egne spørsmål som jeg lager, og ofte som vi gjør eller finner på spontant i klassene.
- Conversaciones fra lapaginaespañol - og andre emner
- Tekster, videoer, muntlige oppgaver, vokabular.
- Oppgaver som jeg formulerer selv og fra spanskellæreverket/sider/Instituto CErvantes
- Speed-dating, høytlesning, muntlige presentasjoner, fagsamtaler
- Dialog video, musikk
- Video
- Virkelighetsnære situasjoner av kort varighet
- Spill, konkurranser, egne oppgaver...
- Los hago más si el tema es interesante. Por ej: Los indígenas en América Latina y la copia en la ropa de sus dieños, sin regalías de la marcas que los copian.

5a. Hvor godt synes du de skriftlige oppgavene i bøkene er tilpasset elevenes nivå i Vamos1? *

Svar	Antall	Prosent
For enkle	2	6,2 %
		-
For vanskelige	6	18,8 %
		—
Jeg synes nivådelingen med en, to og tre prikker passer bra	24	75 %
		—————

5b. Hvor godt synes du de muntlige oppgavene i bøkene er tilpasset elevenes nivå i Vamos1? *

Svar	Antall	Prosent
For enkle	6	18,8 %
		—

Svar	Antall	Prosent
For vanskelige	9	28,1 %
Jeg synes nivådelingen med en, to og tre prikker passer bra	17	53,1 %

6a. Hvor godt synes du de skriftlige oppgavene i bøkene er tilpasset elevenes nivå i Vamos2? *

Svar	Antall	Prosent
For enkle	3	9,4 %
For vanskelige	11	34,4 %
Jeg synes nivådelingen med en, to og tre prikker passer bra	18	56,2 %

6b. Hvor godt synes du de muntlige oppgavene i bøkene er tilpasset elevenes nivå i Vamos2? *

Svar	Antall	Prosent
For enkle	6	18,8 %
For vanskelige	11	34,4 %
Jeg synes nivådelingen med en, to og tre prikker passer bra	15	46,9 %

7a. I hvilken grad føler du Vamos-bøkene oppmuntrer elevene til muntlig aktivitet i timen? *

Svar	Antall	Prosent
I liten grad	17	53,1 %
I middels grad	14	43,8 %
I stor grad	1	3,1 %

7b. Begrunn svaret i 7a kort. *

- De muntlige oppgavene oppleves ofte for vanskelige av elevene
- Stor fokus på grammatikk
- Hver kapittel har tre til 4 lydtekster og filmer
- Ikke avgrensede nok
- Er for mye fokus på grammatikk, og at man skal lære ny grammatikk etter hvert kapittel. Dette kan forvirre elevene, og forhindre muntlig aktivitet. Jeg synes det er viktigere å jobbe med ordforråd og indikativ fremfor å lære de konjunktiv, pluskvamperfektum osv.
- De er helt okei, men kunne kanskje inneholdt mer lekne aktiviteter for hele klassen.
- Jeg bruker tekstene, men lager opplegg selv
- Oppgaver som går på muntlig aktivitet er for omfattende.
- Omformuleringer og parafrasering er vanlige typeoppgaver for å jobbe med muntlige ferdighetene. Rollespill innebærer kreativitet og fagnivå. Hvis gruppen er sammensveiset, engasjert og faginteressert hvilken som helst oppgave kan fungere. Hvis gruppen er ikke sammensveiset godt er det nesten umulig å drive på med rollespill. Boken dekker heller ikke den viktigste delen - spontanesamtaler..
- Antes de leer funker bra, kunne vært noe lignende etter tekstene også? Mange ganger blir elevene fort ferdig når de har svart en setning i muntlig oppg. De låser seg veldig til eksempelet.
- Veldig mange av oppgavene, spesielt i Vamos 2 er for vanskelige.
- Savner oppgaver som legger opp til dialog heller enn dialoger i tekstdelen.
- Muntlige aktiviteter er for vanskelig for de aller fleste elevene.
- Noen oppgaver er kun noen spørsmål som for de fleste elever er for vanskelig å snakke om uten at man først bryter det ned og/eller modellerer i forkant (og da blir det oftere like greit å lage helt nye oppgaver). Oppgavene med litt ressurser som ordbank etc funker bra.
- Mangler kreativitet, mangler elev eierskap
- Det finnes muntlige oppgaver som er gode, men de fleste er for banale og elevene gjør dem overfladisk i par.

- Må som sagt finne egne oppgaver i tillegg
- Noen gode andre mindre gode oppgaver
- for få oppgaver
- Dårlig
- Overvekt av skriftlige oppgaver, slik du har definert muntlig i denne undersøkelsen.
- lite samtalsituasjoner - det går mest på gloser og fakta, ikke forslag til formuleringer og daglisånsk
- Dårlige tekster i forkant av oppgavene som gjør det vanskelig å føre en samtale om temaet.
- Mange spørsmål er ikke aktuelle/interessante for elever.
- Mitt inntrykk er at elevene for det aller meste opplever oppgavene som uengasjerende og lite motiverende.
- Jeg synes det mangler kreativitet og variasjon
- Det er ikke mange oppgaver som engasjerer.
- Antall oppgaver
- Hvert kapittel inneholder minst to-tre oppgaver som egner seg til muntlig produksjon i par eller grupper
- -
- Korte pararbeid, som bøkene ofte legger opp til, har lett for å skli over i norsk. Vanskelig å følge opp elevene
- Vamos 1 tiene solo una pregunta a una foto al final y la preguntas de inicio del tema. Para muchos alumnos no es significativo y no encuentran relación con el tema y la actividad oral del final del tema

8. Hva mener du er styrken og svakheten til Vamos-bøkene? Svar kort.

- Vamos-bøkene har mange gode tekster. Progresjonen går litt for raskt slik at det er nødvendig med mye repetisjon underveis.
- Enkelt, mangler flere digitale oppgaver
- Interessante temaer men for vanskelig
- Det er fint at de har varierte oppgaver med prikker. Synes mange av tekstene er irrelevante og kjedelige. Samt at spesielt vg2-boka går for fort frem i grammatikken.
- Styrke: Oppgavene er tydelig knytta til læreplanmål og lett å finne fram i. Svakheter: Boka har få gloseinnøvingsøvelser.
- For mange oppgaver, for lite muntlig trening, grammatikken bør bli lagt inn i kapitlet. Nettsiden er grei, men I-Catcher oppgavene er alt for vanskelige, vi får aldri brukt dem i klassen.
- Styrke: Boken har gode nok forslag til øvelser i skriftlige ferdighetene. Det å ha lyttefiler på nettet også er fint. Fint med kildeoppgaver, som er en grei supplement til tekstforståelse-trening. Svakheter: lite egnet til utvikling av muntlige, særlig spontane, samhandlinger.
- Styrke: Gode tema. Tekster og grammatikk er oversiktlig presentert og kapitlene bygger på hverandre. Svakheter: mye grammatikk og mindre fokus på spontan kommunikasjon. Lite autentiske tekster
- Styrken: Mange fine bilder og gode temaer. Svakheten: For mye ny grammatikk i hvert kapittel. Mye materiale i Vamos 2 som ikke blir brukt fordi det er for vanskelig og fordrer bruk av ny grammatikk.
- styrken, interessante tekster. Svakheten, vanskelige oppgaver

- Jeg mener den største svakheten til bøkene er selve tekstene. De er lite informative og bruk av de ulike personene vi skal følge er etter min mening for barnslig for elevgruppen. Men synes mange av de skriftlige oppgavene fungerer godt.
- For overfladiske tekster, lite vekt på historie og fakta og samfunnskunnskaper
- Uinteressant design. Kjedelige tekster med lite substans. Ikke egnet til å snakke om.
- Vamos 1 fungerer bedre enn Vamos 2. Den siste har mange klapitler som en ikke rekker å komme gjennom. Det er også mye fokus på konjunktiv i siste del av boka, og det er vanskelig for flere av elevene å sette seg inn i. Ikke helt nødvendig ut ifra eksamens opplegg heller. kap. om Ser Joven (kap. 11) er ikke interessant og fengende nok for ungdom.
- Pluss: ryddig oppsatt Minus: for lange og kompliserte tekster.
- Kjedelige tekster. Det fungerer ikke å følge disse 4 folka
- Synes det er greit å hoppe i kapitlene. Gjør ofte det, eller at jeg erstatter enkelte kapitler med annet stoff fra andre lærebøker.
- lagt opp til les og oversett med lite forslag til repetisjoner og "gjenbruk" av fraser. De nye bøkene fungerer mye bedre når det er bare en bok, og oppgavene er lettere å jobbe med enn de 2gamle2
- Positiv: Oversiktlig grammatikkdel bakerst i boka. Negativ : lite relevante temaer for dagens ungdom. Tungvint med ordliste for hele kapitlet samlet. Oppg med lite variasjon og utfordringer.
- Svake: lite interessante tekster, lite innhold som gjenspeiler hverdagsliv kommunikasjon.
- Det meste med Vamos-bøkene er de digitale oppgavene på nettsiden og Glosemesteren. Svakheten er at den tematiske inndelingen i liten grad skjuler at hovedvekten legges på grammatikk, at den tar for seg for mange grammatikalske temaer samtidig, og aller mest: At Vamos 2 ligger på et så høyt nivå grammatikalsk at den er så å si ubrukelig i vg2.
- Styrken:vokabular og tekster. Svakheter : muntlig didaktisk
- Styrken: det er boken som de fleste har brukt. Svakheten; er for gammel.
- Styrke: Klart avgrensede tema som allikevel gir mulighet for differensiering
- Styrken: god variasjon, godt utarbeidet tekster og relevante oppgaver. Svakhet: det kunne være flere oppgaver som oppfordrer til spontan samtale.
- Styrke: Varierte tekster og oppgaver, Svakhet: For lite og for "individualistisk" muntlig. For mange dialogtekster som bringer lite annet enn dialog.
- Styrken: tiene buenos ejercicios. Svakheten: los pocos textos literarios (canciones, poemas, etc) que hay, no ayudan mucho a incrementar la habilidad oral o escrita. Debería de haber una actividad más significativa con el aprendizaje del tema y con los textos literarios.

9. Har du andre kommentarer knyttet til utviklingen av muntlige ferdigheter i Vamosbøkene?

- Nei
- Synes det bør fokuseres mer på muntlig aktivitet og ordforråd i bøkene. Er ikke særlig fornøyd med de, spesielt vg2-boken.
- Generelt er Vamos 2 for vanskelig for de fleste på nivå II. Bøkene har alt for mange kapitler, tekstene i Vamos 2 er litt for lange og det mest interessante er lagt på slutten av boka.
- Ønsker meg en del til hvert kapittel med oppgaver og vanlige fraser/spørsmål som kan brukes til spontan samtale om tema

- Fint med lydspor og lytteoppgaver på nettsidene.
- Savner et eksplisitt fokus på utvikling av ferdighetene. Altså oppgaver og noe tekst/tips/opplegg som ikke bare er øvingsoppgaver, men som oppmuntrer elever til å reflektere over og snakke på spansk, og kanskje noe som også knyttes mer direkte opp mot muntlig eksamen
- Mere historie, mere faktakunnskaper, mere kreative oppgaver
- Savner link til video-snutter som er autentiske og der man både ser og hører og kan evt. svare på spørsmål etterpå evt. videreføre samtalen.
- For lite muntlig, burde vært mye mer! Korte enkle ting
- Du bør kanskje klargjøre hvilke utgivelser av Vamos du er ute etter? Vi bruker fremdeles 2006 utgaven (gamle), og det tror jeg flere enn vår skole gjør. Jeg synes det er nokså stor forskjell på nye og gamle vamos, noe jeg vil tro har betydning for hvordan respondentene svarer i denne undersøkelsen. Tenker det er viktig å dette tydelig presisert når du gjennomfører en slik undersøkelse, og i hvilken grad du får data du kan «stole på».
- Det vil alltid være opp til læreren hvordan muntligtrening legges opp i timene. Halve undervisningstiden bør legges til samtaler . ikke presentasjoner - det sistnevnte får de aldri bruk for og er en kunstig situasjon.
- nei
- Nei
- Bøkene er preget av en dårlig læreplan og eksamensform i fremmedspråk. Det er håp om en mer tidsriktig læreplan og eksamen snart.
- Concetar la gramática, con películas que propoga el libro, Por ejemplo: "también la lluvia". o videos cortos, o documentales de apoyo.