

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Fomento de la participación oral en la clase de ELE
Cómo lograr que los estudiantes hablen un mejor español en la
clase ELE

verfasst von | submitted by

Max Böck BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 506 529 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Deutsch Unterrichtsfach Spanisch

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Eva-Maria Remberger M.A.

Tabla de contenido

1. INTRODUCCIÓN	5
1.1. Contextualización del interés de esta investigación.....	5
1.2. Desiderata de investigación	7
2. MARCO TEÓRICO	9
2.1. Marco de condiciones para la enseñanza del español en Austria.....	9
2.2. Competencia oral vs. competencia escrita	11
2.3. La competencia oral y su desarrollo en el ELE.....	14
2.4. ELE y sus problemáticas	15
2.5. Fomento de la competencia oral a través de exámenes orales - la idea de Grünwald (2014)	16
2.6. Errores dentro de la competencia oral	18
2.7. La diferencia entre la corrección oral y la corrección escrita de errores en el ELE.....	20
2.8. Errores de competencia vs. errores de actuación	23
2.9. Pluricentricidad del español.....	24
2.10. Apoyo específico.....	26
3. EL ESTUDIO EMPÍRICO.....	27
3.1. Entre metodología y método: el marco metodológico <i>Design Research</i> en el contexto educativo	27
3.2. Método: Estudio de intervención – Estudio experimental	31
3.3. Estudios cualitativos y cuantitativos y los <i>mixed methods</i>	33
3.4. Niveles y temáticas para las entrevistas y juegos de rol.....	34
3.4.1 La entrevista.....	36
3.4.2 Los juegos de rol	39
3.5. Parámetros de la evaluación	41
4. RESULTADOS	42
4.1. Presentación de los resultados de la primera fase de las entrevistas y de los juegos de rol	43
4.1.1 Información general sobre los resultados	43
4.1.2 Entrevista SK del candidato Luís Miguel Sánchez	48
4.1.3 Entrevista BC del candidato Juan Diego Villa	50
4.1.4 Entrevista AP de la candidata Alejandra Ferreira	51
4.1.5 Entrevista KG de la candidata Valeria Arango.....	53
4.1.6 Entrevista LT de la candidata Paula Serna	54

4.1.7 Entrevista MT de la candidata Luisa Vargas.....	55
4.1.8 Entrevista LK de la candidata Liliana Aristizábal	57
4.1.9 Entrevista EM de la candidata Claudia Santos	58
4.1.10 Juego de rol de los candidatos Valeria Arango, Paula Serna y Luís Miguel Sánchez.....	60
4.1.11 Juego de rol de los candidatos Luisa Vargas, Juan Diego Villa y Liliana Aristizábal	61
4.1.12 Juego de rol de las candidatas Claudia Santos y Alejandra Ferreira	62
4.2. Consecuencias para el apoyo específico	63
4.2.1 <i>Blended Learning</i> para la pronunciación.....	63
4.2.2 Videos explicativos de gramática y vocabulario en el aula	65
4.2.3 La búsqueda de El Dorado	66
4.3. Presentación de los resultados de la segunda fase de las entrevistas y de los juegos de rol.....	69
4.3.1 Información general sobre los resultados	69
4.3.2 Segunda entrevista SK del candidato Luís Miguel Sánchez.....	70
4.3.3 Segunda entrevista BC del candidato Juan Diego Villa	72
4.3.4 Segunda entrevista AP de la candidata Alejandra Ferreira.....	74
4.3.5 Segunda entrevista KG de la candidata Valeria Arango	75
4.3.6 Segunda entrevista LT de la candidata Paula Serna.....	77
4.1.7 Segunda entrevista MT de la candidata Luisa Vargas	78
4.3.8 Segunda entrevista LK de la candidata Liliana Aristizábal	80
4.3.9 Segunda entrevista EM de la candidata Claudia Santos	81
4.3.10 Segundo juego de rol de los candidatos Valeria Arango, Paula Serna y Luís Miguel Sánchez	83
4.3.11 Segundo juego de rol de los candidatos Luisa Vargas, Juan Diego Villa y Liliana Aristizábal	84
4.3.12 Segundo juego de rol de las candidatas Claudia Santos y Alejandra Ferreira.....	84
5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	85
5.1. Observaciones generales	85
5.2. Observaciones del progreso del candidato Luís Miguel Sánchez	88
5.3. Observaciones del progreso del candidato Juan Diego Villa	90
5.4. Observaciones del progreso de la candidata Alejandra Ferreira	92
5.5. Observaciones del progreso de la candidata Valeria Arango	95
5.6. Observaciones del progreso de la candidata Paula Serna	97
5.7. Observaciones del progreso de la candidata Luisa Vargas	99
5.8. Observaciones del progreso de la candidata Liliana Aristizábal	101
5.9. Observaciones del progreso de la candidata Claudia Santos.....	103
6. CONCLUSIONES	105
7. BIBLIOGRAFÍA.....	106
8. LISTA DE ILUSTRACIONES	113
9. ANEXO	114

Agradecimientos

Me gustaría aprovechar esta oportunidad para dar las gracias a todos aquellos que me han apoyado y motivado durante la preparación y realización de esta tesis. En primer lugar, me gustaría dar las gracias a la profesora Univ.-Prof. Dr. Eva-Maria Remberger, M.A., quien supervisó y revisó mi tesis. Deseo expresar mi más sincero agradecimiento por sus útiles y aplicables sugerencias y por sus críticas constructivas durante el proceso.

De igual forma agradezco a todos los padres de los estudiantes y al director de mi escuela Mag. Gert Ebner del BRG Seestadt, por permitir que ellos hicieran parte de este proceso. Además un agradecimiento especial a los estudiantes que participaron con tanta motivación en las entrevistas, en los juegos de rol y en los apoyos. Sin ellos esta tesis no habría sido posible; por su disposición a facilitar información y por sus interesantes aportes y respuestas a las preguntas realizadas.

También me gustaría dar las gracias a mi novia Isabel Cristina Vargas Recuero por ayudar con el análisis y la corrección de este trabajo. Por último, me gustaría dar las gracias a mis padres Eva Maria Böck y Wolfgang Niedl que hicieron posibles mis estudios con su apoyo incondicional y por tener siempre sus oídos dispuestos para escucharme.

Abstract

Die folgende Masterarbeit befasst sich mit der mündlichen Leistung von Schüler*innen im Fremdsprachenunterricht in Spanisch. Das zentrale Forschungsinteresse ist, ob empirisch dokumentierte Fehleranalysen und maßgeschneiderte individuelle Förderung die mündliche Sprachkompetenz im Unterricht der Fremdsprache Spanisch nachweisbar verbessern können. Um diese Frage zu beantworten, wird zunächst der mündlichen Sprachstand, den die Schüler*innen nach einem Lernjahr Spanisch besitzen, gemessen und eine maßgeschneiderte Förderung für diesen mündlichen Sprachstand entwickelt. Im Anschluss an diese Messung und den Zeitraum, in dem die genannte Förderung geschehen soll, wird eine zweite Messung stattfinden, die Auskunft über eine etwaige Verbesserung dieses mündlichen Sprachstandes geben soll. Die Messung des Sprachstandes erfolgt anhand von Interviews und Rollenspielen, die nach im Vorhinein bestimmten Parametern bewertet werden.

1. Introducción

En esta introducción, se describe brevemente cómo surgió el interés por la investigación, cuáles fueron las preguntas que la motivaron y cuál es el estado actual de la misma en el ámbito de la pregunta de investigación. Además, formulo una hipótesis que ayudará a abordar la pregunta de investigación.

1.1. Contextualización del interés de esta investigación

El siguiente trabajo de maestría trata sobre la participación oral de los alumnos durante la enseñanza del español como lengua extranjera. A continuación, presento una descripción del contexto a partir del cual surgió el interés por dicha investigación, el por qué considero necesario indagar sobre el rendimiento oral de los estudiantes dentro del aula de lengua extranjera española; dónde se encuentran las desideratas de esta investigación y cómo utilizo una encuesta empírica mediante entrevistas para tratar de aproximarme a una pregunta de investigación.

Acabo de terminar mi primer año como profesor de español de la *Sekundarstufe I*¹ y me encontré en una situación especial, pues mi clase era una de las pocas de Viena en las que se enseña español desde la tercera clase y no desde la quinta como se hace normalmente en la mayoría de las escuelas de la ciudad. Desde principios de año, me di cuenta de que el número de estudiantes que asistían a mis clases de español era menor al número promedio de estudiantes que hay habitualmente por cada materia en nuestra escuela. Esto me llevó inicialmente a creer que la clase funcionaría mejor así, pues normalmente las clases con pocos alumnos tienen más potencial que las clases con muchos alumnos.

Al cabo de tres, quizá cuatro meses, me encontré en una situación en la que mis estudiantes se comportaron de manera muy tímida a la hora de hablar. Un fenómeno que, tras consultar con el profesor de inglés de la misma clase, solo pude atribuir a las clases de español. Como solo hay dos profesores de español en el colegio, le pregunté a la otra profesora de español si había observado el mismo fenómeno, ante lo cual ella mencionó que en sus clases experimentaba un problema similar, pues a los

¹ Los primeros cuatro años obligatorios de la secundaria. En ese periodo los estudiantes tienen normalmente entre diez y catorce años.

estudiantes les resultaba muy difícil hablar en español y por eso sus clases eran sobre todo en alemán.

Estas observaciones que acabo de describir me motivaron a analizar y a querer mejorar la participación oral de los estudiantes durante la clase de español como lengua extranjera, proporcionándoles confianza y aumentando su disposición a hablar. De ahí surgió la idea de este trabajo de maestría con la siguiente pregunta de investigación:

¿Pueden los análisis de errores empíricamente documentados y el desarrollo de un proceso de apoyo que se lleva a cabo basado en estos análisis, mejorar de forma demostrable la competencia lingüística oral en la enseñanza del español como lengua extranjera?

Esta pregunta de investigación conduce a la siguiente hipótesis H0: el fomento de la competencia lingüística oral puede mejorarse mediante un apoyo desarrollado.

La hipótesis H1 sería entonces: tras el apoyo desarrollado a medida, los alumnos obtienen mejores resultados en el formulario de evaluación analítica de la competencia lingüística oral en la enseñanza de lenguas extranjeras, que antes de la realización del apoyo. Para responder a la pregunta de investigación y verificar la hipótesis, se llevará a cabo un estudio de intervención. Crearé un escenario donde llevaré a cabo un *pretest* una intervención y un *posttest*. Mediante este escenario podré saber si las medidas de apoyo previstas han producido un cambio. En la sección 3.2. este estudio de intervención será explicado de forma más detallada.

Hu/ Leupold (2008) abordan muy acertadamente en el siguiente párrafo los posibles factores de influencia que deben tenerse en cuenta en la comunicación oral, ya que también están presentes en el aula:

Ein funktionierendes Zusammenspiel zahlreicher Komponenten ist erforderlich, um dialogisch oder aber auch monologisch zu sprechen: artikulatorische, phonologische, grammatische, semantische, textuelle, sozio- und pragmalinguistische Kompetenzen, ebenso wie Weltwissen in Form von Schemata und Skripts, müssen miteinander interagieren, um einen Dialog aufrechtzuerhalten, um Informationen zu vermitteln, um sich selbst darzustellen, kurz: um mündlich zu kommunizieren [...]. Sprechen mit oder vor anderen bedeutet darüber hinaus ein gewisses Sich-Exponieren und ist – nicht zuletzt in unterrichtlichen Settings – oftmals mit

Emotionen wie Angst oder Scham, andererseits aber auch mit Freude und Stolz besetzt [...].
(Hu/ Leupold 2008: 64-65)

Para comprender la relevancia de la presente investigación, basta con echar un breve vistazo al capítulo del libro de Cook (véase 2002: 327-328) sobre el consenso en la enseñanza de lenguas extranjeras que comenzó a establecerse en el siglo XX. El autor describe que aspectos como el predominio de la lengua hablada sobre la escrita, el no uso de la primera lengua en el aula, la inutilidad de la discusión explícita de la gramática en clase y la presentación de la lengua a través de diálogos y textos en lugar de frases descontextualizadas, pasaron repentinamente a primer plano.

1.2. Desiderata de investigación

Sobre el aspecto oral de la enseñanza de las lenguas extranjeras se ha investigado poco, lo cual parece extraño a primera vista, ya que la participación de forma oral en la escuela se produce en cada momento, especialmente en clases, donde el número de estudiantes es reducido, pues hay cabida para más contribuciones orales individuales.

No obstante, la evidencia empírica en este sentido no es muy amplia, lo que quizá pueda explicarse mediante las razones aducidas por Potthoff/ Steck-Lüschow/ Zitzke (véase 1996: 14), quienes afirman que a menudo es difícil determinar qué competencias se hacen realmente visibles durante la participación oral. Los autores mencionan aspectos como la cooperación, el rendimiento profesional, la corrección al hablar, el buen comportamiento, la personalidad y otros.

Los exámenes orales y la cuestión sobre cómo evaluarlos están íntimamente ligados a la participación oral. En su artículo, Jenz describe que tanto la evaluación como la contribución discursiva en general, en la que se procesa científicamente el tema de la oralidad, aún tienen un largo camino por recorrer (véase 2014: 1). Haciendo referencia a una cita de Schröter (véase 1981), también señala que no ha cambiado mucho el estado de la investigación desde los años ochenta. Schröter ya dijo en 1981 que "la contribución oral era una mancha blanca en el mapa del conocimiento" (1981: 10).

Esta mancha blanca también es descrita por Krieger, quien revela algunas razones de esta deficiencia. Como problema general, Krieger señala que los estudios sobre el lenguaje oral son difíciles de documentar. Al tratarse de conversaciones, la evaluación suele hacerse a partir de la memoria del profesor, es decir, que tal vez no siempre realizará una valoración muy objetiva. Krieger presenta el problema de la evaluación, y por tanto de la medición, planteando las siguientes preguntas²:

- ¿Dónde se establece la norma y/o el criterio ideal?
- ¿Podemos esperar seriamente que se cumplan, aunque sea en cierta medida, los criterios de calidad de objetividad, fiabilidad y validez?
- ¿Cuánto tiempo transcurre entre el momento de la evaluación y los comportamientos observados en los que se basa la evaluación?
- ¿Es una cuestión de cantidad o de calidad de la participación oral?
- Como profesor, ¿cómo puedo justificar mi evaluación ante los estudiantes o los padres? ... etc.

(Krieger 2003: 77)

Jenz señala que los llamados criterios de calidad de objetividad, fiabilidad y validez, que son los pilares de todo estudio cuantitativo, son difíciles de cumplir en el caso de la interpretación oral (véase 2014: 3). El estudio de Hausmann sobre las llamadas *Kopfnoten* va en la misma dirección (véase 2009: 54-55). Ella presenta un indicio acerca de la dificultad de medir la participación oral. El estudio de Hausmann sobre la influencia de las llamadas *Kopfnoten* en la evaluación, lleva a la recomendación de que la evaluación del rendimiento de la participación oral no debería desempeñar ningún papel, ya que según Hausmann un alumno con malas notas de participación normalmente también tiene peores notas en las evaluaciones de las asignaturas, que los alumnos con buenas notas de participación. En ese sentido el/la docente tendría de manera preconcebida una idea negativa al momento de realizar la evaluación de la participación cuando se trate de un/una estudiante que tenga malas notas en las evaluaciones de las asignaturas.

Sundqvist (véase 2018: 219) también afirma que los exámenes orales plantean un reto adicional para la estandarización, ya que la interacción social es una actuación compartida y las condiciones externas son difíciles de controlar. El autor cita esta

² Estas preguntas han sido traducidas al español por el autor de la tesis, pues originalmente fueron consultadas en alemán.

circunstancia como una de las razones por las que la investigación sobre la competencia lingüística oral y su evaluación en la lengua extranjera, ha sido limitada.

Moeller/ Theiler (véase 2014: 210-211) concluyen mostrando cuán grande es la brecha entre los estudios a nivel de aula que pretenden brindar información sobre el nivel de desempeño oral de los estudiantes después de años de aprendizaje de lenguas extranjeras. Solo citan unos pocos estudios que abordan específicamente el desarrollo del lenguaje hablado en la *Sekundarstufe* (Tschirner/ Heilenman 1998). Además, los autores revelan que, aunque varios estudios han aportado información sobre las evaluaciones de rendimiento en el aula de estudiantes de idiomas de la *Sekundarstufe* (véase Glisan/ Foltz 1998; Hübner/ Jensen 1992; Moeller/ Reschke 1993; Steinmeyer 1984), éstos han sido estrictamente cuantitativos en cuanto al conjunto de datos. Y la evaluación dentro de los sistemas educativos se ha llevado a cabo sin tener en cuenta factores relacionados y potencialmente confusos, como la influencia del profesor durante la exploración de la producción lingüística oral.

2. Marco teórico

A continuación, presento en primer lugar las cifras de estudiantes del ELE para luego profundizar en la diferencia entre competencia oral y escrita en el ELE. Después, hago un análisis sobre cómo específicamente se ha desarrollado la competencia oral y qué problemas conlleva. Posteriormente, comparto una propuesta de Grünwald (2014) donde quiere fomentar la competencia oral con la ayuda de exámenes orales, introduciendo el problema general de los errores en el ELE, los diferentes tipos de los mismos y sus obstáculos específicos en la corrección de errores orales. Por último, discuto sobre la posibilidad de un apoyo específico.

2.1. Marco de condiciones para la enseñanza del español en Austria

Según la estadística *Bildung in Zahlen* de Statistik Austria (2023) las lenguas romances, después del inglés, constituyen el grupo más importante de lenguas extranjeras en todos los tipos de centros de enseñanza de la *Sekundarstufe*. En el año 2020/2021 hubo un 1.080.038 estudiantes de los cuales 97,9% aprendieron inglés y 5,1% aprendieron español, lo que lo establece como el cuarto idioma más aprendido en todos los tipos de escuelas. A parte de inglés los estudiantes aprendieron francés

con un 6,3% y latín con un 5,2%. Mucho más importante ahora es el número en los *AHS*, pues es el marco en el que rige para este caso. En total hubo 212.264 estudiantes de los cuales un 99,8% aprendió inglés, un 19,7% francés, un 26,2% latín y un 12,8% español, o sea que el latín sobrepasa al francés en el contexto educativo de las escuelas *AHS*. Lo más interesante ahora es que se tiene con el español en la *Sekundarstufe I*, una oferta muy pocas veces vista: de los 121.389 estudiantes que van a la *Sekundarstufe I* de la *AHS*, la que también es conocida como *AHS-Unterstufe*, 99,8% aprendieron inglés, 9% francés, 7,2% latín y solamente 2,9% aprendieron español. Estos números demuestran lo reducido que es el número de alumnos de español en la *AHS-Unterstufe*. Sin embargo, el grupo de estudiantes perteneciente a este 2,9%, son una fuente muy importante para investigaciones, pues estos tienen el currículum menos apretado y en general hay más tiempo para investigaciones, apoyos o ideas que no estén incluidas en el currículum. Esto es algo que he notado como profesor y que se debe, en mi opinión, al hecho de que por un lado muchos de los estudiantes no siguen con el español cuando cambian a la *AHS-Oberstufe*, puede ser por ejemplo porque la nueva escuela no ofrece español, y por el otro lado porque a partir de la *AHS-Oberstufe* o la *Sekundarstufe II* los que siguen con el aprendizaje del español tienen un rigor mucho más alto, debido a que ya todo se clasifica para la preparación de la *Zentralmatura*.^{3 4}

Otro aspecto que hay que mencionar es el de la evaluación. Aunque aquí se enfoca principalmente en la *Sekundarstufe I* vale la pena echar un vistazo a la *Zentralmatura*. La implantación del *standardisierte Reife- und Diplomprüfung*, abreviado con *sRDP*, pero más bien conocido por el término *Zentralmatura*, se llevó a cabo por primera vez en el transcurso de los años 2015/16 para el *Allgemeinbildende höhere Schule* y persigue la intención primordial de objetivar y aumentar la comparabilidad de los resultados de los exámenes finales mediante tareas orientadas a las competencias. De este modo, el Ministerio de Educación austriaco reaccionó al rediseño de los planes de estudio de forma global (véase Cesnik [et al.] 2013: 25). Ahora hay un aspecto muy importante porque dado que la *Zentralmatura* introdujo un cambio de

³ Quiero repetir de que se trata de una opinión mía, que sale del hecho de haber enseñado español tanto en la *Sekundarstufe I* como en la *Sekundarstufe II*, dónde me he dado cuenta de que la enseñanza en la *Sekundarstufe I* implica un proceso con menos presión y mucho menos estresante.

⁴ Nombre por el que se conoce en Austria, el examen para la graduación de la escuela secundaria posobligatoria. Es una condición que tiene el estudiante para acceder a la formación universitaria. Este examen, obedece a unos parámetros estandarizados.

paradigma con las cinco competencias que son: comprender, expresarse coherentemente, participar en conversaciones, comprensión lectora y comprensión escrita; parece aún raro que la única situación en la que haya un examen oral en la escuela es la *Zentralmatura*.⁵ Las competencias orales, que corresponden a la destreza pasiva de comprender auditivamente, la destreza semiactiva de participar en conversaciones y la activa de expresarse coherentemente, se manifiestan solo parcialmente con la parte de la nota que corresponde a la participación en clase, la cual cuenta muchas veces con un máximo del 25% de la nota. Se dice parcialmente, porque bajo la participación en la clase también caen contribuciones escritas. Las ponencias orales, por ejemplo, contribuyen también a la participación en clase. También aquí se pueden mencionar las tareas que son principalmente de forma escrita. Claramente, asignar más tareas orales para la casa, es algo que depende del/de la profesor/a. Pero de nuevo la pregunta es ¿con qué objetivo?, si casi todo lo que requiere de una buena nota corresponde a representaciones escritas.⁶ El hecho de que haya tan pocas oportunidades para exámenes orales pesa mucho porque está claro que tanto los profesores como los estudiantes se enfocan principalmente en la parte escrita, y al final del año los resultados de dichos exámenes son los que cuentan. Resumiendo entonces esta última demanda mía, sería mucho más fácil si pudiera argumentar el trabajo a partir de las destrezas orales, siempre que no fuese algo que solo el/la profesor/a considere importante, sino que también fuese algo necesario para obtener una buena nota. Pues es finalmente la nota lo que le interesa tanto al/a la estudiante como al sistema educativo.

2.2. Competencia oral vs. competencia escrita

La comunicación escrita ha obtenido un papel importante en la historia de la educación, especialmente antes de la denominada *kommunikativen Wende*, en los años 1970, cuando todo giraba alrededor de la clase magistral. En las clases el/la profesor/a era el/la único/a que usaba la comunicación oral con pocas excepciones, si se piensa en la clase magistral, donde el/la profesor/a hablaba mientras escribía en

⁵ Esto es sin contar con ocasiones especiales, como exámenes para decidir entre dos notas o exámenes que deciden si un/a alumno/a puede pasar al siguiente nivel escolar.

⁶ Está claro que este trabajo tiene el propósito de animar a los profesores para que trabajen más en la parte oral con sus estudiantes. Indagar sobre el por qué los profesores no se enfocan en la parte oral permitirá obtener respuestas.

un tablero y los estudiantes al tiempo, tenían que tomar nota en sus cuadernos. Pocas veces los estudiantes hablaban y cuando lo hacían era principalmente para reproducir un texto escrito que debían memorizar sin llegar a alguna reflexión del mismo texto. Siempre que ocurrió una comunicación oral, se dio de manera unidireccional, lo que es de verdad algo poco auténtico, dado que parece más un noticiero que una conversación (véase Barrera Vera/ Castillo García 2019: 8).

Ong (2016) definió la comunicación escrita como "la más trascendental de todas las invenciones tecnológicas humanas. No constituye un mero apéndice del habla. Puesto que traslada el habla, el mundo oral y el auditivo a un nuevo mundo sensorial, que es el de la vista, el cual transforma el habla y también el pensamiento" (2016: 87). Además la comunicación escrita fue necesaria, porque se necesitaba un código para comunicarse entre los miembros de una sociedad, el cual debía perdurar no solo a través del espacio sino también a través del tiempo. Y Cassany (1999) da un paso más y define que la escritura es:

Una manifestación de la actividad lingüística humana, como la conversación, el monólogo o a otro nivel, los códigos de gestos o el alfabeto Morse. Los escritos comparten los rasgos fundamentales de la comunicación verbal [...] Escribir es un procedimiento para conseguir objetivos en las comunidades alfabetizadas. Aprender a escribir solo tiene sentido si sirve para acometer propósitos que no se pueden conseguir con la oralidad. Entre otras cosas, escribir consiste en aprender a utilizar las palabras para que signifiquen lo que uno pretende que signifiquen en cada contexto (1999: 24-27).

Estas dos citas son muy imprescindibles aquí porque evidencian algo muy básico, primero que la escritura existió después de la comunicación oral y aún más importante que consiguió algo que la comunicación oral no pudo lograr y es aprender utilizar las palabras para con un significado específico según el contexto. Y es así también como uso la escritura en el experimento de esta tesis: busco hacer el análisis de producciones orales, el cual complemento con la transcripción, al unir lo oral y lo escrito, para después analizar esas producciones en su forma escrita y de esta manera poder lograr un análisis más detallado.

Hablando ahora de la competencia oral, que ha sido indispensable desde que los humanos existen, debido a que ha sido una de las competencias más valoradas en la vida y a que es algo que todo humano debe alcanzar en todas las formas del contexto educativo. Roldan (2003) manifiesta:

Todos sabemos que la comunicación oral es una realidad eminentemente compleja, considerando la articulación, la organización de la expresión y el discurso, las estrategias mentales, el contexto comunicativo, etc. En términos generales, la competencia comunicativa consiste en un conjunto de conocimientos y capacidades generales subyacentes al uso de la lengua que le permite a un hablante nativo saber cuándo hablar y cuándo callar (2003: 26).

Como ya se mencionó entonces, la comunicación oral no debería suceder de forma unidireccional. Ahora volviendo al contexto pedagógico, entonces se necesita, por parte de los profesores y de los alumnos, disposición para hacer lo que Roldan (2003: 27) llama "demandas del alumnado", que son reglas que se deben respetar y ofrecer tanto por parte del docente como por parte del estudiante:

Demandas del alumnado

- Los alumnos sienten la necesidad de que haya una mayor dedicación a la comunicación interpersonal con los profesores, lo cual les permitiría explorar las diferencias que hay entre la comunicación formal e informal, según el contexto.
- Los alumnos deben tener una mejor disposición a la hora de responder a interrogantes que exijan respuestas con argumentos. Así mismo, deben estar dispuestos a realizar reflexiones individuales y discusiones formales en el aula de clases.
- Los alumnos están interesados en aprender a emplear de manera óptima los recursos del lenguaje oral, con el fin de evitar el uso de comodines léxico gramaticales.
- Los alumnos deben estar dispuestos a ser corregidos en sus presentaciones orales. Así mismo deben estar dispuestos a desarrollar temas de interés personal que permitan llevar a cabo disertaciones.
- Los alumnos proponen que mientras ellos realizan sus presentaciones orales, el profesor se muestre amigable y cálido. Esto con el fin de que los alumnos no tengan un nivel alto de ansiedad y tensión.

Adaptado de Roldán (2003: 27)

Si las "demandas del alumnado" son cumplidas a la hora de hablar, se podría determinar entonces que la base para el trabajo en la competencia oral está establecida, para así poder avanzar al siguiente nivel que sería el planteamiento didáctico.

2.3. La competencia oral y su desarrollo en el ELE

Para un enfoque histórico Gnutzmann (2014: 51) dice que habría que mencionar en primer lugar a Viëtor (1882/1886) quien, en su debate sobre el método de gramática-traducción, criticó el énfasis excesivo en la enseñanza de la gramática deductiva y abogó por la primacía de la lengua hablada para la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, esta reivindicación no logró imponerse, por lo que solo se puede hablar mucho más tarde, de una orientación hacia la oralidad en la enseñanza escolar de lenguas extranjeras, con la introducción del método audiolingual en los años sesenta. También fue crucial la evolución hacia el desarrollo de la competencia oral que se produjo, pues fue una década en la que, debido al aumento gradual de los viajes a otros países, la competencia oral pasó en general a un primer plano. Además, los avances tecnológicos, como el magnetófono o el laboratorio de idiomas, también favorecieron este aumento, ya que brindaban a los alumnos la oportunidad de escuchar una lengua hablada auténtica y de practicar y reproducir las destrezas correspondientes. Desde el cambio comunicativo que se llevó a cabo en los años 1970, los profesores de una lengua extranjera tienen que fijarse más en la competencia oral en la enseñanza. A la hora de preparar las clases, el aspecto oral es uno que no se puede descartar fácilmente. La comunicación es de inmensa importancia para ello, porque permite transmitir contextos y conocimientos, al tiempo que permite resolver conflictos y controversias. Por esto mismo, en la ciencia se elaboran teorías, se conceptualizan modelos y se realizan estudios empíricos. Basándose en estudios empíricos, los docentes tienen la posibilidad de discutir hasta qué punto se puede prestar más atención a la oralidad en el aula.

Nieweler (véase 2002: 4) define que el que esté aprendiendo un idioma, lo quiere hablar. El objetivo de la enseñanza de lenguas extranjeras es que se conviertan en ciudadanos maduros capaces de discurrir. Básicamente lo que hace el aspecto oral, corre más y más al centro de la atención. Por esta misma razón, los profesores tienen ahora más que nunca el deber de proveer situaciones comunicativas que motiven a los estudiantes a comunicarse en el idioma extranjero de una forma monológica o dialógica. En comparación con el fomento de la competencia escrita, la producción oral de la lengua plantea retos diferentes, ya que el habla se produce a menudo de formas espontáneas que no pueden ser controladas por el estudiante de la lengua extranjera, pero que también varían en función del interlocutor, así como de la

situación y el lugar. Esto resulta especialmente difícil para los estudiantes de lenguas extranjeras al principio, sobre todo cuando la lengua meta que se quiere aprender difiere mucho de la lengua L1 ("primera lengua") en su dimensión lingüística, como la pronunciación.

2.4. ELE y sus problemáticas

Obviamente, uno de los mayores problemas a la hora de fomentar la competencia oral en la enseñanza de lenguas extranjeras es, en primer lugar, el tiempo máximo del que dispone cada alumno por clase. Además, la participación oral de los estudiantes en clase varía, lo que reduce aún más el tiempo total de expresión oral de los alumnos. También los profesores causan problemas en este sentido como se sabe desde la *DESI-Studie*⁷ (Helmke 2007: 40) porque los profesores subestiman su propio tiempo del habla, lo que obviamente reduce aún más el tiempo, dado que, en promedio, los profesores hablan el doble de tiempo que todos los alumnos juntos (Gnutzmann 2014: 54-55). Aquí incluso se asume que en las aulas de ELE esta diferencia en el tiempo a la hora de hablar debe ser aún más que el doble. Si se piensa en que el alemán y el inglés son idiomas en los que se espera una competencia mucho más alta que en el español por ejemplo, ya que el español es, por lo menos en los países germanohablantes, en el mejor de los casos la segunda lengua extranjera.

Otro problema central, que ya se ha mencionado es el problema del peso de la competencia oral en el ELE. Para que la competencia oral tenga un alto valor en la enseñanza de lenguas extranjeras, habría que dar más importancia de la que tiene actualmente en la valoración y evaluación de la producción oral. Hasta ahora, sin embargo, parece prevalecer la paradójica situación de que los resultados de la evaluación del rendimiento escrito se evalúan de hecho con mayor frecuencia, a pesar de que la calificación tiene la misma importancia en el rendimiento oral y escrito, lo que a menudo se establece en los planes de estudios (Gnutzmann 2014: 55).

Nieweler (2002: 4) manifiesta que, tras su paradigma de quien quiera aprender un idioma lo tiene que hablar, hay algo muy importante y es la diferencia entre los distintos idiomas. Si se toma el ejemplo de una conversación básica en inglés, algo que ya

⁷ Es un estudio para registrar el rendimiento lingüístico en alemán e inglés de los alumnos de colegios de Alemania.

será posible en el primer año en el que los estudiantes lo aprenden. Mientras que en francés – pero aquí se podría insertar también el español o cualquier idioma que no cuente como lengua franca – aun después de varios años de estar aprendiéndolo, los estudiantes tienen problemas al hablar con más o menos fluidez y al formar oraciones completas básicas. Esta experiencia también aplica a las clases de ELE.

Todas estas complicaciones que también menciona Grünewald (2014: 61) llevan a otra problemática grave en la búsqueda del fomento de la competencia oral en las clases del ELE. El autor manifiesta que se aumenta enormemente la presión sobre los profesores para que preparen, realicen y evalúen exámenes orales, por ejemplo, en sustitución de los escritos. La planificación y puesta en práctica de una enseñanza de lenguas extranjeras más orientada a la competencia lingüística oral, suponen un desafío especial para las/los profesoras/es. Por ello, Grünewald ve el reto especialmente en el hecho de que las directrices de la política educativa relacionadas a la realización y evaluación de los exámenes orales deben aplicarse teniendo en cuenta la realidad de la escuela y los recursos disponibles.

2.5. Fomento de la competencia oral a través de exámenes orales - la idea de Grünewald (2014)

El experimento que se quiere llevar a cabo en esta investigación es uno que se basa en una idea de Grünewald (2014: 58-69), un profesor de didáctica de lenguas romances que quiere seguir la súplica de incentivar el fomento de la competencia oral en las clases de lenguas extranjeras como el ELE. Grünewald defiende la teoría de que para que dicho incentivo pueden existir exámenes⁸ orales factibles que tienen que ser parte del aula del ELE, porque sin ellos, no será posible que el incentivo del fomento pueda ser sostenible, teniendo en cuenta que la enseñanza y el sistema escolar siempre requieren medidas.

⁸ No todos los exámenes tienen que llegar a una nota. Aquí también se refiere a exámenes que simplemente miden, por ejemplo, la competencia actual de un/una estudiante.

2.5.1 Los criterios clásicos de validez, fiabilidad y objetividad

Grünewald (2014) explica algo importante que sucede al realizar exámenes en el aula: en primer lugar, por lo que respecta al marco institucional de la escuela, hay que distinguir las pruebas no estandarizadas e informales de las pruebas formales estandarizadas. En el caso de las pruebas no estandarizadas e informales se tienen ejemplos como; las pruebas orales de clase, de las pruebas semi-estandarizadas, que son así mismo las pruebas paralelas para un grado. En el caso de las pruebas formales estandarizadas, se puede mencionar por ejemplo, los certificados lingüísticos externos, de igual forma los *DELFI*, *DELE*, *TELC*. Aunque corregir y examinar sean tareas genuinas de un profesor de lenguas extranjeras, las pruebas orales de lengua resultan ser un gran reto. Esto se debe en gran parte a los criterios clásicos de las pruebas estandarizadas, *validez*, *objetividad*, *fiabilidad*, que son difícilmente realizables en las condiciones dadas en los marcos institucionales (2014: 61-62).

El profesor didáctico entonces admite que estas condiciones marco para la realización de pruebas normalizadas no pueden aplicarse en la misma medida. Por lo cual él cita una propuesta de Dlaske y Krekeler (2009: 42-77) quienes desarrollaron un nuevo catálogo de criterios para el uso en el aula, en el que adaptan los criterios clásicos de calidad al entorno escolar. Los dos autores denominan a estos "criterios de calidad de evaluación informal del rendimiento" (2009: 42), y que incluyen las categorías *equidad*, *retroalimentación*, *impacto*, *actividad*:⁹

- Bajo *equidad* los autores entienden la pregunta principal, de que ningún participante se sienta o esté en desventaja. También ahí es donde yo como profesor me pregunto por la transparencia, es decir si los participantes recibieron suficiente información sobre el examen. También me pregunto por la evaluación, específicamente si esta es coherente y comprensible. Y por los criterios clásicos de fiabilidad y validez, es decir si las medidas son consistentes y si las interpretaciones de los resultados son válidas.
- Con *retroalimentación* los criterios son preguntar si los participantes reciben información que les ayude a aprender. Esta *retroalimentación* debe referirse al contenido, las competencias, el aprendizaje posterior y la motivación.

⁹ Estas cuatro categorías fueron traducidas de los términos alemanes *Gerechtigkeit*, *Rückmeldung*, *Auswirkung und Aktivität* (2009:42).

- El *impacto* pregunta si el examen tiene un impacto positivo en el aprendizaje y por ende en la motivación para aprender.
- Bajo el criterio *actividad* los autores quieren medir si el tratamiento del examen crea una actividad de aprendizaje significativa. Este aprendizaje significativo ocurre siempre y cuando la autenticidad permita que la prueba tenga las características de la situación real de uso de la lengua y siempre que la interactividad permita que se activen las competencias lingüísticas, los conocimientos previos y los intereses de los participantes. Los principios pedagógicos dejan conciliar la actividad de examen con los principios didácticos y metodológicos de la lección.

2.6. Errores dentro de la competencia oral

Para continuar con la súplica de promover más la competencia oral en la enseñanza de lenguas extranjeras y entrenarla, hay que plantearse la cuestión de su evaluación para darle más peso. Si a continuación se persigue la cuestión de su correcta evaluación, hay que enfrentarse, por supuesto, a la dicotomía de la buena y la mala producción oral y, por extensión, de lo correcto y lo incorrecto.

Para discutir dicha dicotomía primero es imprescindible discutir la definición del error en las clases de ELE. Kleppin define que el error es una "desviación de la norma lingüística vigente" y que es una forma lingüística que "infringe las reglas de los libros de texto y las gramáticas" (1998: 23-24). Obviamente hay varias definiciones diferentes, pero la de Kleppin tiene la ventaja de que trata el error desde el punto de vista gramatical, sobre lo cual es conveniente enfatizar por el experimento que se hizo y el cual se expone en esta tesis, a partir del capítulo cuatro. Dicho experimento se llevó a cabo, a través del análisis que tuvo el enfoque en la competencia oral y en gran parte de los errores gramaticales producidos en el habla.

A partir de las consideraciones del capítulo de las problemáticas en las clases de ELE que deberían haber dejado claro que lograr un nivel casi nativo no es un objetivo al que haya que aspirar en la enseñanza de lenguas extranjeras, se abre también una perspectiva tolerante sobre el lenguaje del alumno y su diseño. Los errores se consideran hoy en día uno de sus rasgos inevitables y, al mismo tiempo, más reveladores. Durante décadas, la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas ha intentado abordar teóricamente su papel en la adquisición de lenguas

extranjerías, lo que ha dado lugar a diferentes enfoques y perspectivas. El debate sobre la cuestión de qué estrategias de corrección deben utilizarse para tratar los errores en el aula también cuenta con una larga tradición investigadora (Sprachowitz, 2017: 27-28). Por lo tanto, a continuación, se trazarán las perspectivas teóricas sobre el error, así como los orígenes de la investigación sobre la retroalimentación correctiva.

2.6.1 Reseña histórica del error en la enseñanza de lenguas extranjeras

La lingüística contrastiva se encuentra al principio del debate teórico sobre la importancia de los errores en la enseñanza de lenguas extranjeras. En su núcleo se encuentra la suposición de que, al describir lenguas individuales con precisión en términos de sus sistemas fonéticos, fonológicos y morfosintácticos, se pueden establecer comparaciones entre ellas que permitirían "[...] identificar y remediar de antemano los problemas que surgen durante el aprendizaje" (Harden 2006: 58). Este fenómeno, que se llama interferencia, se basa en la observación banal de que ciertos errores en la lengua extranjera se deben claramente a determinadas estructuras de la primera lengua de los hablantes. En los años 1970 la hipótesis contrastiva, de la que la lingüística contrastiva hizo gran parte, empezó a recibir más y más crítica porque los errores que debían atribuirse a las interferencias según esta teoría no se podían clasificar como se debería (Harden 2006: 57-62).

El error fue trabajado en el curso de didáctica de las lenguas extranjeras como "El pecado del estudiante de lenguas extranjeras" (Kleppin 2008: 1060). Había que erradicar investigaciones más recientes, especialmente las de Corder (1981), las que abrieron la perspectiva de que los errores podrían permitir comprender mejor el proceso de adquisición de la lengua y sus etapas intermedias, y que las explicaciones de los errores basadas exclusivamente en la primera lengua, como propone la hipótesis contrastiva, serían insuficientes para satisfacer este interés investigador (Harden 2006: 73; Kleppin 2010: 1060).

2.6.2 Las etapas del análisis de errores en el ELE de Corder (1967) y Harden (2006)

Harden (2006) resume las etapas desarrolladas por Corder (1967) de la siguiente manera: Primero viene la recopilación de datos lingüísticos de los alumnos. Después sigue la identificación de los errores. El paso siguiente es la descripción de los errores, y al final se habla de la evaluación y la terapia de los errores.

La selección del corpus de habla del alumno que se va a examinar puede resultar problemática, ya que el medio, es decir, la cuestión de si se van a examinar errores de lengua hablada o escrita, es decisiva en cuanto a su tipo y frecuencia (Harden 2006: 76). La segunda etapa de Harden es también una donde se puede equivocar fácilmente. Por ello, Corder (1967: 167), el mismo inventor de estas cinco etapas propone una distinción básica entre errores de competencia y equivocaciones, que son errores de ejecución según Chomsky. Esta distinción también es la base para el tercer paso del análisis de errores y la descripción de los errores. Todas estas fases resultan ser fases previas, indispensables para la última, que es la evaluación y la terapia final de los errores. Para ello se suelen utilizar principalmente categorías lingüísticas (morfología, sintaxis, pronunciación, léxico, etc.), lo que permite localizar los errores en el material de datos, aunque esto no siempre esté del todo claro (Harden 2006: 78). La cuarta etapa, o sea el descubrimiento de las múltiples causas de errores hasta entonces inexplicados, así como la terapia de errores subsiguiente, que también debería tener un efecto profiláctico, representa el interés principal del análisis sistemático de errores y difiere fundamentalmente de la ambición puramente descriptiva y pronóstica de la hipótesis contrastiva. El punto de partida de las consideraciones teóricas ya no eran sólo las diferencias estructurales entre la primera lengua y la lengua extranjera, sino más bien la naturaleza de la lengua del alumno (Sprachowitz 2017: 32).

2.7. La diferencia entre la corrección oral y la corrección escrita de errores en el ELE

Según Harden (2006), hay que distinguir dos factores principales a la hora de recopilar datos lingüísticos: uno es la lengua y el otro es el alumno. Por tanto, el medio y el tipo de producción desempeñan un papel importante, no solo en lo que se refiere al análisis de los errores, sino también a su frecuencia. Por supuesto, también hay algunas

distinciones, como el tipo de texto, que luego modifican adicionalmente los textos producidos. Además, cuanto más alto es el nivel, más errores se producen, pero son más complejos en todos los aspectos. Harden señala correctamente que los estudiantes avanzados de lenguas extranjeras cometen errores que los principiantes ni siquiera cometen. Estos errores, entre otros, deben corregirse previamente (2006: 75-76).

Kleppin (2010) llama la atención sobre una gran discrepancia en la corrección de errores orales y escritos. La corrección de errores de producciones escritas está mucho más arraigada en la mente de los alumnos y de los profesores, lo que hace que la corrección de errores por escrito sea mucho más fácil que la corrección oral. Kleppin (2010) explica que los profesores tienen varias estrategias que están ampliamente aceptadas como por ejemplo marcar simples errores, como pintar o subrayar el error, o marcar errores mediante signos de corrección, es decir, con la ayuda adaptada de intentos de clasificación. También puede ser simplemente una corrección por parte del profesor, es decir, el intento de reconstruir la intención del enunciado del alumno de forma lingüísticamente correcta. En las producciones orales un desarrollo empírico es mucho más complicado porque en el caso de los errores orales, las reacciones posteriores del/de la profesor/a y de los alumnos pueden tener una influencia decisiva en el desarrollo de la clase y, por tanto, su observación no sólo tiene interés para la investigación en el aula, sino que también puede utilizarse para deducir indicaciones didácticas bien fundadas (2010: 1065-1067). Raabe (1982: 596-603) propone un catálogo de preguntas reflexivas que demuestran que una corrección oral suele ser mucho más compleja que estas tres maneras de corrección escrita, propuesta por Kleppin (2010), y que son las mismas que acabo de exponer en este párrafo:

- ¿Deben corregirse los errores de los alumnos?
 - ¿Quién corrige a quién y se presta atención a la personalidad de los alumnos?
 - ¿Qué se corrige y hay errores que es mejor dejar a la corrección automática?
 - ¿Cuándo se corrige? La cuestión de si hay que interrumpir a los alumnos o dejarles terminar de hablar suele resultar más difícil de lo esperado.
 - ¿Cómo se corrige? ¿De forma verbal o no verbal y teniendo en cuenta la posibilidad de autocorrección?
 - ¿Qué calidad afectiva y qué control de la voz se utiliza?
 - ¿Qué se hace después de la corrección?

- ¿Cómo reaccionan los alumnos a las correcciones?
- ¿Qué efectos tienen las correcciones y cambia en algo el comportamiento lingüístico?

Kleppin (2016) proporciona la regla general, que por corrección de errores escritos se entienden los comentarios escritos sobre productos escritos que se refieren a la corrección del contenido, por ejemplo, texto y comprensión del problema, desarrollo del tema y del lenguaje, la observancia de una norma lingüística, la observancia de las convenciones del tipo de texto requerido, la adecuación estilística y con las que el corrector muestra su disconformidad con partes de la producción del alumno. Se hace hincapié en la importancia de la información más o menos explícita sobre el error, contenida en las correcciones que los alumnos deben utilizar y que luego podrán integrar en su comportamiento posterior. A diferencia de la corrección oral de errores, en la que los profesores suelen reaccionar muy rápidamente y a menudo de forma intuitiva, la percepción de la corrección escrita de errores puede dirigirse a la identificación, el tipo y la causa de errores individuales y a posibles pistas y ayuda adicional (2016: 407). Por eso es importante realizar una transcripción de lo oral, que derive en la obtención de un texto que permita llevar a cabo una evaluación que involucre los parámetros de evaluación que se mencionan en el capítulo 3.5.

El término "corrección oral de errores" se utiliza mucho en el lenguaje cotidiano. Suele asociarse a una reacción, relativamente espontánea, del profesor — y a veces también del alumno — ante los errores percibidos. El prolongado interés por la corrección oral de errores no es sorprendente, ya que las reacciones subsiguientes — a menudo muy emotivas — del profesor y del alumno ante los errores orales repercuten tanto en la interacción en el aula como en el aprendizaje en general. Con respecto a la corrección de errores orales, esto significa que un alumno recibe retroalimentación durante la producción oral, por ejemplo, en forma de ayuda para la autocorrección, que luego puede seguir utilizando si ya tiene el potencial correspondiente. Puede tratarse de ayuda implícita, como la no verbal, por ejemplo, gestos especiales, indicaciones paraverbales o verbales de la presencia de un error, por ejemplo, la repetición del error con entonación interrogativa (2016: 412-416). Sin embargo, este último tipo de corrección de errores no es interesante para el presente estudio, debido a que el material de los datos se modificaría durante el proceso de producción.

2.8. Errores de competencia vs. errores de actuación

Cuando los estudiantes cometen errores los profesores que buscan reflexionar sobre su propia clase automáticamente se preguntan por el tipo de error y la causa del mismo. Esta pregunta termina siendo difícil porque, obviamente, no todos los errores vienen del mismo mal entendimiento de los estudiantes. De hecho, a veces hace falta preguntarse si algo que parece en primer lugar completamente falso, es de verdad un error tan grave. Corder (1967) propone una investigación profunda sobre qué es un error. Es en una investigación de este tipo donde el estudio de los errores del aprendiz asumiría el papel que ya desempeña en el estudio de la adquisición del lenguaje infantil, ya que, como se ha señalado, el concepto clave en ambos casos es que el aprendiz está utilizando un sistema de lenguaje definido en cada momento de su desarrollo, aunque no sea el sistema del adulto en un caso, ni el de la segunda lengua en el otro. El uso del término *sistema* en este contexto implica, por supuesto, que puede haber errores que sean aleatorios o, más propiamente, cuya naturaleza sistemática no pueda discernirse fácilmente. La oposición entre errores sistemáticos y no sistemáticos es importante. Todos somos conscientes de que en el habla adulta normal en nuestra lengua materna cometemos continuamente errores de uno u otro tipo, debidos a lagunas de memoria, estados físicos como el cansancio y condiciones psicológicas. Estos errores son artefactos adventicios de la actuación lingüística y no reflejan un defecto en nuestro conocimiento de nuestra propia lengua. Normalmente somos conscientes de ellos y podemos corregirlos con mayor o menor seguridad. No sería razonable esperar que el aprendiz de una segunda lengua no cometiera tales deslices, ya que está sujeto a condiciones externas e internas similares cuando habla su primera o segunda lengua. Por lo tanto, debemos distinguir entre los errores que son producto de esas circunstancias fortuitas y los que revelan su conocimiento subyacente de la lengua hasta la fecha o, como podemos llamarlo, su competencia de transición. Los *errores de actuación* serán característicamente asistemáticos y los *errores de competencia*, sistemáticos. Corder incluso propone quitarle al *error de actuación* el termino *error* y reemplazarlo por *fallo*. Esto se debe también a la teoría de Corder en la cual el lingüista reclama que el *fallo* no tiene ningún significado para el proceso de aprendizaje (1967: 166-167).

Corder (1967) no solo menciona que existen los problemas que hacen referencia a la necesidad de un gran análisis para la distinción y la diferenciación entre *errores de*

actuación y errores de competencia, si no que habría que estudiar y discutir profundamente cada ocurrencia por separado, por lo cual el análisis de los errores en el experimento de esta tesis no tocará esta discusión aunque hay que tener en cuenta que una cantidad de los errores cometidos puede encajar en la categoría de *errores de actuación* y por ende no indican demasiado sobre el nivel o la competencia del/de la estudiante.

El MCER (Europarat, 2001) presenta una posición similar en cuanto a la importancia de clasificar errores en estas dos categorías. Adicionalmente, hay un subcapítulo que distingue entre *errores de competencia* y *errores de actuación*. El MCER resume la diferencia que hay entre estas dos categorías de la siguiente manera:

Kompetenzfehler (*errors*) sind eine Erscheinung von 'Lernersprachen', d. h. von vereinfachten oder verzerrten Varianten der Zielsprache. Wenn Lernende Fehler dieser Art machen, so deckt sich ihre Performanz mit ihrer Kompetenz, die von den Normen der L2 abweicht. Performanzfehler (*mistakes*) hingegen treten bei der eigentlichen Sprachverwendung auf, wenn Sprachverwendende/Sprachenlernende (wie auch Muttersprachler) ihre Kompetenz nicht korrekt umsetzen (2001:151).

El MCER propone cuatro posiciones básicas para tratar los *errores de actuación* y los *errores de competencia*. Estas cuatro posiciones básicas no las he tenido en cuenta como marco de referencia para las evaluaciones que hago durante mi experimento, porque tres de estas cuatro posiciones no hacen ninguna distinción. La cuarta posición básica sí hace una distinción, pero descarta los *errores de actuación* simplemente como un efecto secundario del aprendizaje de lenguas extranjeras. Es por ello, que esta distinción tampoco es importante, ni relevante para tenerla en cuenta en las evaluaciones del experimento que se expone en esta tesis.

2.9. Pluricentricidad del español

El aspecto fonético de cada lengua natural no es uniforme, sino que varía en función del estatus social y la pertenencia a un grupo específico del hablante, la variación diastrática, así como puede haber una variación diafásica en cuanto a la situación comunicativa. También existen diferencias regionales, o sea una variación diatópica, que a su vez pueden utilizarse diafásicamente de forma selectiva, por ejemplo, cuando

una pronunciación marcada regionalmente establece la proximidad comunicativa entre hablantes de la misma variedad (véase Dipper et al., 2018: 156-159).

Las variantes en el diatópico son especialmente relevantes en español, ya que se trata de una lengua muy pluricéntrica. Durante mucho tiempo, sólo la pronunciación utilizada en el habla culta de los castellanoparlantes centrales se consideró la pronunciación de prestigio, debido históricamente a la posición clave de Castilla desde el siglo XIII y a la *Real Academia Española* (RAE), fundada en 1714 como institución normalizadora de la lengua siguiendo el modelo de la *Académie française*. A partir de la segunda mitad del siglo XX otras áreas lingüísticas, especialmente en numerosos países americanos, establecieron sus propias normas de pronunciación que incorporaban conscientemente las diferencias entre la pronunciación castellana, que ya estaban presentes en la lengua local. Un ejemplo llamativo de ello es el *šeísmo* típico de la región del Río de la Plata en Argentina y Uruguay, es decir, la pronunciación [sch] en palabras como 'yo' [So] o 'calle' ["kaSe], frente al castellano [Jo] o ["kaJe], que también se utiliza ostentosamente en contextos lingüísticos distantes y, por lo tanto, tiene la función de marcador de identidad local. El hecho de que la nueva gramática de la lengua española haya sido elaborada conjuntamente por 22 academias nacionales de la lengua, también puede considerarse una clara señal de la valorización de las variedades no castellanas y, por tanto, también del creciente reconocimiento de la diversidad fonética en el mundo hispanohablante (véase Dipper et al., 2022: 28).

Hablando desde la perspectiva del error, estas amplias variedades plantean naturalmente una serie de preguntas, pues finalmente a la hora de evaluar una entrevista, tengo que preguntarme si las distintas variedades dialectales se marcan como errores o no. Sin embargo, he decidido seguir el camino de la RAE y evaluar las distintas variedades del español como iguales, manteniendo así la diversidad fonética y permitiendo que cualquier pronunciación de cualquier variedad del español sea válida. Los errores de la pronunciación sí se validaron como tales, pero solo cuando la pronunciación provocaba una alteración en el sentido de la oración, lo que ninguna variedad del español haría, como está explicado detalladamente en la sección 4.1.1.

2.10. Apoyo específico

Después de haber discutido entonces sobre la importancia de las preguntas que son imprescindibles para establecer una retroalimentación y para el desarrollo de un apoyo falta solo elaborar ¿cómo se debe ver dicho apoyo y con qué fin se hace el mismo? Durante mi trabajo como docente de las clases de ELE me he dado cuenta de que cada uno de los estudiantes tiene sus propias fuentes de error. Antes de desarrollar estrategias para el apoyo, Rösler (2014) propone una pregunta que hace falta discutir: "¿Cuánta oralidad, de qué tipo es útil, a qué nivel, para qué alumnos, y con qué objetivos de aprendizaje?" (2014: 195). Respecto a los objetivos de aprendizaje, en el fomento de la competencia oral, se puede decir que una parte considerable de estos es inherente a lo que se habla y se escucha. Es decir, que la mayoría de las metodologías empleadas en los ejercicios que son referidos en los objetivos, son de índole oral. Esto no significa, sin embargo, que, en el intento de promover la competencia oral, los ejercicios que se realizan por escrito sean completamente inútiles.

Por otro lado, es imprescindible que el apoyo se trabaje con una lengua oral auténtica y para eso hace falta transcribir textos hablados. Es por eso que cuando se trabaja en el mejoramiento de la destreza oral, puede ser importante transcribir lo dicho y hacer anotaciones, pues con esto es posible posteriormente analizar lo que se ha dicho y tener en cuenta todos los errores. Liedke (2013) indica varios lados positivos del hecho de transcribir un texto hablado y porque esto ayuda a los profesores a encontrar apoyos para sus estudiantes. Como primer aspecto positivo menciona que hay un mejor rendimiento a la hora de trabajar con textos transcritos debido a la autenticidad que proveen (véase 2013: 247). A favor de este aspecto Bachmann-Stein (2013) argumenta que esto es: "un tratamiento didáctico específico de la lengua extranjera de los resultados de la investigación de la lingüística conversacional que se hace con el fin de lograr el objetivo de capacitar a los alumnos no solo para comunicarse de una manera lingüística-gramatical y léxicamente correcta, sino también de una manera pragmáticamente adecuada" (2013: 55).

Rösler (2013) resume que en cuanto a la oralidad que se refiere a las características de los textos, se puede afirmar que las características de la lengua hablada a menudo no se incluyen en los libros de texto, aunque los tipos de texto que aparecen en ellos

pretendan ser orales. Además, añade que especialmente en los niveles de A1 y A2 los estudiantes deberían desarrollar una competencia comunicativa elemental (2013: 200).

El alegato de Liedke (2013), Bachmann-Stein (2013) y Rösler (2013) indican entonces que un apoyo específico, además de incluir las fuentes de errores individuales que tienen los estudiantes, debería tener cierta autenticidad debido a que los libros del ELE carecen de ella, y debe involucrar las fuentes de error de competencia oral que podrían identificarse mediante el análisis de la transcripción como por ejemplo la fluidez, aspectos gramaticales o el entendimiento correcto de los textos escuchados a la hora de producir un texto oral. Schramm resume entonces estas discusiones mediante un potencial para fomentar dos aspectos clave que el apoyo debería incluir y es el potencial de aprendizaje lingüístico y sociocultural mediante un enfoque basado en la transcripción (2014: 217).

3. El estudio empírico

En el capítulo de la metodología describo en primer lugar el marco básico del experimento, lo que se conoce como *Design Research*. Además, presento el estudio de intervención como una forma de experimento y analizo la función esencial de los *mixed methods*. A continuación, expongo los distintos niveles de competencia y los temas asociados, y describo detalladamente cómo se llevaron a cabo tanto las entrevistas como los juegos de rol. Por último, doy a conocer los parámetros para su evaluación.

3.1. Entre metodología y método: el marco metodológico *Design Research* en el contexto educativo

El foco de la investigación es la evaluación del nivel del lenguaje oral que tienen los estudiantes después de haber tenido un año de aprendizaje de español. Una vez terminado ese año de aprendizaje realizo la primera medición del estado de la competencia oral de los estudiantes y posteriormente llevo a cabo el apoyo específico

de acuerdo a las necesidades de los mismos en este nivel de lenguaje oral. Después de haber realizado este apoyo, hago una segunda medición que deberá proporcionar información sobre cualquier mejora en este nivel de lenguaje oral. Si se quiere dar cabida a este enfoque en un repertorio de métodos de investigación empírica, probablemente se acerque más al llamado *Design Research*. Plomp definió *Design Research* en el contexto educativo como:

As the systematic study of designing, developing and evaluating educational interventions, – such as programs, teaching-learning strategies and materials, products and systems – as solutions to such problems, which also aims at advancing our knowledge about the characteristics of these interventions and the processes to design and develop them (2010: 9).

Lo que diferencia a la *Design Research* en el contexto educativo de otras formas de investigación científica es su compromiso con el desarrollo simultáneo de conocimientos teóricos y soluciones prácticas, en contextos reales, no de laboratorio, junto con las partes interesadas. *Design Research* en el contexto educativo permite desarrollar y estudiar muchos tipos de soluciones, como productos, procesos, programas o políticas educativas (véase McKenney/ Reeves 2018: 6).

Design Research según Bakker (2018) es aquí lo que se persigue en esta tesis. En el próximo capítulo se ve que el método usado es un experimento basado en la forma de un estudio de intervención. El *Design Research* está entre método y metodología porque es más general que estrategias concretas como la encuesta, el estudio de casos o el experimento, en el sentido de que dentro de la investigación del diseño pueden utilizarse estas estrategias. Esta es la razón por la que algunos expertos prefieren llamar al *Design Research* como *marco metodológico* en lugar de estrategia. Es un género de uso flexible de los enfoques de investigación existentes que se usa con el fin de obtener ideas basadas en diseños basados en la investigación (véase 2008: 7).

Aunque en investigación el llamado *RCT*, *randomized controlled trial*, se considere el nivel más alto de *evidencia*¹⁰, Bakker (2018: 8-19) cita varias razones por las que el *Design Research* suele ser útil en el contexto educativo sin el *RCT*. En primer lugar,

¹⁰ Para saber qué significan los grados de evidencia, véase De Florio Hansen (2014: 15-19).

los humanos solo siguen hasta cierto punto las leyes naturales causales, por lo que no es pertinente que los métodos rigurosos utilizados para estudiar los objetos naturales se apliquen a los humanos. En segundo lugar, si se tiene certeza de que el experimento funcione, esto no implica que al tiempo se tenga la certeza del por qué y el cuándo funciona, lo que serían aspectos carentes. Cuando se aplique la nueva estrategia, puede que no funcione como se esperaba porque puede ser que los profesores la utilicen de forma poco óptima. Un tercer argumento para explicar por qué los *RCT* no deberían ser el enfoque de investigación dominante es que hay que diseñar una nueva estrategia de enseñanza antes de ponerla a prueba. [...] *Design Research* surgió como una forma de abordar la necesidad de desarrollar nuevas estrategias que puedan resolver problemas antiguos o complejos en la educación. A continuación, hay un gráfico de Bakker (2018: 12) adaptado para visualizar los pasos que hay en este experimento:

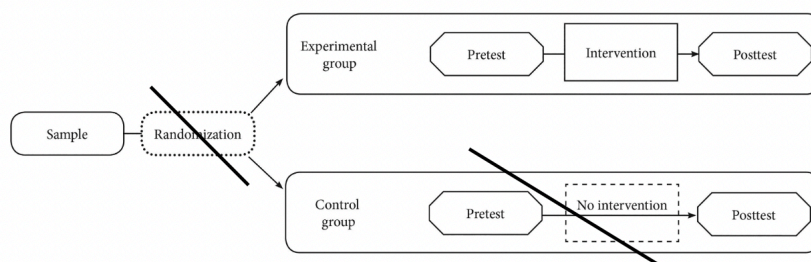


Figura 1: Estudio con *RCT* (Bakker 2018) [editado]

Por las razones citadas por Bakker entonces se optó por variar el típico proceso de investigar, a partir de un enfoque *RCT* para poder medir mejor el progreso de los propios estudiantes en vez de solo medir si la intervención tuvo efecto o no. Para una explicación más detallada de cómo este experimento está construido lea la sección 3.2.

Además, hay unas razones pragmáticas adicionales. Por un lado, el tamaño del grupo sería demasiado pequeño para introducir un grupo de control aleatorio y, por otro lado, dado que todo forma parte de la enseñanza regular, no sería justificable promover solo a un grupo y no al otro.

También es importante aclarar la diferencia entre *Action Research* y *Design Research*. Un enfoque de *Action Research* (véase Winter/ Munn-Giddings 2001), es un método en el que se pueden tomar varias muestras y compararlas con muestras anteriores. Después se puede tomar otra muestra para ver qué progresos se han tenido y volver a comparar. En este enfoque, el investigador se involucra significativamente en el estudio, lo que constituye otra característica: "Action Research is the study of a social situation carried out by those involved in that situation in order to improve both their practice and the quality of their understanding" (Winter/ Munn-Giddings 2001: 8).

Bakker (véase 2018: 15) dice que al igual que la *Action Research*, *Design Research* es intervencionista y abierta, implica un proceso reflexivo y a menudo cíclico, y pretende tender un puente entre la teoría y la práctica. En ambos enfoques, el profesor también puede ser el investigador. En la *Action Research*, el investigador no es el observador, mientras que en el *Design Research* puede serlo, aunque no necesariamente. Además, en el *Design Research*, el diseño es una parte crucial de la investigación, mientras que en la *Action Research* la atención se centra en la acción y el cambio, que puede, pero no tiene por qué implicar el diseño de un nuevo entorno de aprendizaje.

Para terminar de argumentar por qué el enfoque de *Design Research* es aplicado en el experimento que se presenta en esta tesis, Bakker (2018: 18) ofrece las cinco características del mismo:

1. The first characteristic is that its purpose is to develop theories about learning and the means that are designed to support that learning.
2. The second characteristic of design research is its interventionist nature. [...] If you want to change something you have to understand it, and if you want to understand something you have to change it.
3. The third characteristic is that design research has prospective and reflective components [...] In implementing hypothesized learning (the prospective part) the researchers confront conjectures with actual learning that they observe (reflective part).

4. The fourth characteristic is the cyclic nature of design research: Invention and revision form an iterative process. The cycles typically consist of the following phases: preparation and design phase, teaching experiment, and retrospective analysis.

5. The fifth characteristic of design research is that the theory under development has to do real work. [...] Theory generated from design research is typically humble in the sense that it is developed for a specific domain, for instance within history education.

Al leer estos cinco puntos, queda inmediatamente claro por qué decidí utilizar el método de *Design Research*. Me enfrenté al problema de que las destrezas orales no se fomentaban lo suficiente en mis clases de español y elaboré un plan para fomentarlas y mejorarlas junto con los alumnos. Para ello, tuvimos que cambiar cosas que quizá no teníamos en las clases normales. En nuestro caso, estos procesos se pusieron a prueba dos veces para que pudiéramos obtener un resultado para el antes y el después de la intervención y de esta manera poder compararlos y reflexionar sobre ellos. Los resultados deberían ser una sugerencia sobre cómo promover un poco más las clases de español a nivel oral.

3.2. Método: Estudio de intervención – Estudio experimental

Un estudio experimental examina en qué medida un cambio en la/s variable/s independiente/s provoca un cambio en una variable dependiente. Por lo tanto, los experimentos implican necesariamente al menos dos situaciones o grupos (véase Doff 2012: 64). Doff lo llama un diseño de grupos dependientes o un diseño de medidas repetidas¹¹ y se caracteriza por hacer un *pretest*, hacer una intervención y después hacer un *posttest* que es parecido, pero no igual al *pretest*. Al final se comparan los resultados. Este método termina siendo un tipo de estudio de intervención, que se realiza a través de un estudio experimental. Para ofrecer una visualización gráfica se puede volver a ver el gráfico de la sección 3.1., donde se adaptó un gráfico de Bakker (2018). Las partes tachadas en este gráfico demuestran lo que Doff llama un procedimiento de diseño de grupos independientes con un *RCT*, el cual aquí no se tratará de manera detallada.

¹¹ Traducidos del alemán: de "Abhängiges-Gruppen-Design"/"Messwiederholungsdesign"

Estos estudios de intervención conllevan a varias problemáticas que Doff menciona, sin embargo, dice que este diseño vale la pena. Los proyectos de apoyo de las lenguas tienen el problema de que entre el *pretest* y el *posttest* transcurre un periodo de tiempo considerable, por lo que no es de extrañar que los alumnos mejoren, ya que ellos también están aprendiendo el idioma y quizá incluso hay una mejora en su rendimiento cognitivo, por la etapa de desarrollo en la que se encuentran. Esto significa que no siempre se puede descartar que no haya sido exactamente la intervención deseada la que haya provocado la mejora (véase Doff 2012: 64-65).

Estos argumentos de Doff son válidos, por lo cual el marco temporal para el apoyo específico, el cual es la intervención en este estudio experimental, será solo de un mes. Claro está que no se pueden excluir todas las variables de confusión¹² de esta manera, pero por lo menos es posible descartar que habrá una inmensa mejora en el rendimiento cognitivo de los/las estudiantes. De igual manera se puede reducir un poco el argumento de que los alumnos se dedican intensamente al aprendizaje de la lengua extranjera por fuera de la escuela.

Como ya se ha mencionado, el estudio de intervención siempre tiene la intención de medir la influencia de un factor o una variable, en este caso la variable es el apoyo específico. La aplicación del experimento se realiza con base en el estilo pre-post-diseño ya que los estudiantes participan primero en una entrevista y en un juego de rol sin ninguna preparación. De acuerdo a los resultados obtenidos antes de la intervención de este experimento, se desarrolla un plan de fomento específico en el que se trabaja explícitamente en los errores que ocurren durante la fase anterior a la intervención. Después del fomento, que dura aproximadamente un mes, los estudiantes realizan otro examen parecido, o sea otra vez una entrevista y un juego de rol con temáticas similares, pero no iguales, y se miden también los resultados de la fase posterior a la intervención. En este caso entonces se retoma un diseño de un estudio de intervención no aleatorio. Este método tiene el objetivo de investigar si la intervención si tuvo efecto o no, y qué exactamente pudo mejorar si tuvo efecto o en qué falló cuando no tuvo efecto.

¹² La expresión variables de confusión se refiere a todas las interferencias no planeadas que pueden surgir durante una intervención.

A través de este estudio se quiere llevar a cabo la comprobación de las hipótesis planteadas, las cuales implican que, tras el apoyo específico a medida, los alumnos obtienen mejores resultados en el formulario de evaluación que antes de la realización del apoyo. Si los alumnos ahora logran un puntaje más alto, o sea una mejora de un nivel mínimo en el post-examen en comparación con el pre-examen, se puede verificar la hipótesis H1 mencionado en la sección 1.1. Este puntaje se evalúa a través del formulario de evaluación analítica de la *Matura* en el nivel A2 del MCER.¹³ Para justificar el puntaje se llevan a cabo dos formas de evaluación: cualitativa y cuantitativamente. En la forma cuantitativa se hace un conteo de la cantidad de errores que los estudiantes cometen y en la forma cualitativa se analiza la calidad de las grabaciones, como por ejemplo la competencia a la hora de hablar, la velocidad, la fluidez, entre otros. Es por ello que se hace uso de la llamada *mixed methods*, la cual está descrita en el capítulo siguiente, pues por ejemplo si un/una alumno/a habla de forma muy simple tal vez comete menos errores que un/una alumno/a que usa estructuras más complejas, pero comete más errores al intentarlo.

3.3. Estudios cualitativos y cuantitativos y los *mixed methods*

Los estudios de *mixed methods* implican la integración y mezcla de dos líneas de datos cuantitativos y cualitativos para efectos de amplitud y profundidad de comprensión y corroboración (Johnson/ Onwuegbuzie/ Turner 2007: 123) y el efecto que tienen ambas líneas juntas, es mayor, que el efecto que podría tener cualquiera de las dos por separado. Creswell/ Plano-Clark (2011) definieron un diseño convergente de *mixed methods* como un modelo específico que consta de una mezcla de métodos que permiten al investigador "compare and contrast quantitative statistical results with qualitative findings or to validate or expand quantitative results with qualitative data" (2011: 62). En este diseño de *mixed methods*, los investigadores convirtieron los datos cualitativos en datos cuantitativos, realizaron análisis estadísticos de estos y volvieron al conjunto de datos original para facilitar una mayor comprensión (véase Bachman/ Lynch/ Mason 1995, para ejemplos del campo de la evaluación lingüística; véase también Caracelli/ Greene 1993; Creswell/ Plano-Clark 2011; Sandelowski/ Voils/ Knafl 2009). Un diseño convergente de *mixed methods* con transformación de datos (Creswell/ Plano-Clark 2011) permitió a los investigadores

¹³ Véase el anexo.

mostrar cuantitativamente la trayectoria del aprendizaje de idiomas a lo largo del tiempo, mientras que los datos cualitativos, suministraron las muestras de lengua producidas por los alumnos o proporcionadas por ellos a lo largo del tiempo. Entonces Moeller/ Theiler (véase 2014: 213) llegaron a las siguientes tres conclusiones: (1) los estudios existentes sobre el desarrollo del lenguaje se han limitado en gran medida a estudios cuantitativos a corto plazo, realizados principalmente con muestras pequeñas, (2) hay una necesidad de descripciones más detalladas del desarrollo del lenguaje, más allá de las puntuaciones de competencia numérica, y (3) un enfoque de *mixed methods* proporciona una comprensión más profunda y completa del desarrollo del lenguaje hablado para el estudiante de idiomas principiante de secundaria.

3.4. Niveles y temáticas para las entrevistas y juegos de rol¹⁴

Como ya se ha explicado en la sección 1.1. los estudiantes se encuentran en un nivel entre A1 y A2, y los temas ya tratados incluyen la presentación de la persona y su familia, la descripción de la vida escolar y lo que prefiere hacer en su tiempo libre, las compras y las vacaciones deseadas/pasadas. Según el *Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen* (BGB1. II NR. 88/1985) las temáticas se abordan desde las competencias comprender, expresarse coherentemente, participar en conversaciones de la siguiente manera: las competencias de comprensión lectora y comprensión escrita no son el enfoque de este trabajo y aunque pueden influir marginalmente, no es necesario recurrir a ellas.

Nivel A1:

Comprensión oral: Los alumnos pueden comprender palabras conocidas y frases muy sencillas que se refieran a sí mismos, a su familia o a cosas concretas de su entorno, siempre que se hable despacio y con claridad.

Participar en las conversaciones: Los alumnos pueden comunicarse de forma simple si su interlocutor está dispuesto a repetir las frases un poco más despacio o decirlo de otra forma, ayudándoles a formular lo que intentan decir. Pueden formular y responder preguntas básicas, siempre que se refieran a cosas inmediatamente necesarias y a temas muy familiares.

¹⁴ El documento original de donde se tomó la información del *Lehrplan* está en el idioma alemán, por lo que el autor de esta tesis realizó la traducción al español.

Expresión oral coherente: Los alumnos pueden utilizar frases y oraciones simples para describir a personas que conocen y el lugar donde viven.

Nivel A2:

Comprensión oral: Los alumnos comprenden frases sueltas y palabras más comunes cuando se trata de cosas que son importantes para ellos, por ejemplo, información muy sencilla sobre la persona y la familia, compras, trabajo y entorno inmediato. Comprenden lo esencial de los mensajes y anuncios breves, claros y simples.

Participar en conversaciones: Los alumnos pueden comunicarse en situaciones simples y rutinarias que implican un intercambio simple y directo de información como temas y actividades familiares. Pueden mantener una conversación básica y muy breve, pero normalmente no comprenden lo suficiente como para mantener una conversación por sí mismos.

Expresión oral coherente: Los alumnos pueden utilizar una serie de frases y recursos simples para describir, por ejemplo, a su familia, a otras personas, su situación de vivienda, su educación y otras acciones que lleven a cabo como estudiantes.

Como los estudiantes están en el nivel de transición entre A1 y A2 busqué una mezcla de los dos niveles. Importante es también encontrar dos temáticas similares, en cuanto a que generen un mismo grado de dificultad, con el fin de que las entrevistas y los juegos de rol antes de la intervención y después de la intervención no tengan resultados sesgados por tener un grado de dificultad diferente. Por otro lado, no se puede asignar exactamente las mismas temáticas porque eso les proporcionaría un beneficio que no permitiría que los resultados que se obtengan sean honestos, teniendo en cuenta que estas temáticas ya son conocidas por ellos. Lo que busqué entonces fueron temáticas de la misma dificultad, o sea que sean parecidas, pero

también lo suficientemente diferentes para que no haya beneficios relacionados con una repetición.

Al final, en las entrevistas se optó por hablar de cuatro temas, distribuidos en cuatro bloques diferentes. En la entrevista que se realizó antes de la intervención se preguntó sobre el/la estudiante, sobre la familia, sobre la convivencia en la casa y sobre la escuela. En el juego de rol que se hizo antes de la intervención, se imitó una visita a un restaurante con un menú que ayudaba con la elección de la oferta de platos. En la entrevista después de la intervención se optó por temas parecidos, como en el primer bloque sobre el/la mejor amigo/a, sobre el interior en la casa, sobre el barrio de la escuela y sobre las vacaciones. En el juego de rol se imitó un encuentro entre un turista y una persona local, con un plano del barrio que ayudaba a explicar ubicaciones de calles y monumentos. Se nota que tal vez una temática – el bloque de las vacaciones – se desvía un poco de lo que se habló en la entrevista antes de la intervención, pero esto fue debido a que uno de los resultados después de la primera ronda fue que los alumnos casi no variaban el tiempo verbal, así que busqué insertar una temática que también estuviera entre el nivel A1 y A2 pero que invitara a cambiar más a un tiempo verbal que no fuera el presente. Para los juegos de rol la ayuda del menú o del plano de la ciudad tal vez es algo que tiene más pertinencia en la competencia de comprensión lectora, pues esto solo influyó marginalmente en los juegos.

3.4.1 La entrevista

Una entrevista guiada y basada en el enfoque de investigación cualitativa es útil para responder a la pregunta de investigación. Según Atteslander (véase 2010: 5-6), la investigación cualitativa existe de forma rudimentaria desde el siglo XVII/XVIII y tenía como principio la documentación estadística y la explicación de los fenómenos sociales, lo cual añade un elemento cuantitativo a la investigación intrínsecamente cualitativa de la entrevista guiada. Esto no es muy diferente hoy en día, ya que los fenómenos sociales y las causalidades también se investigan de este modo. Atteslander (véase 2010: 212) nombra la apertura, la comunicatividad, el naturalismo y la interpretatividad como cuatro rasgos característicos de la investigación cualitativa. La apertura significaba que las hipótesis no se formulaban a partir de la experiencia

científica, sino que se obtenían mediante una comprensión externa controlada. Comunicatividad significa que la realidad social surge a través de la interacción y la comunicación. El naturalismo es la idea de que la situación de la encuesta debe ser lo más parecida posible a la vida cotidiana, y la interpretatividad significa que los resultados deben usarse para generar hipótesis y no para falsificar hipótesis preformuladas.

Flick/ von Kardorff/ Steinke (véase 2010: 17) afirman que los instrumentos de investigación cualitativa también se caracterizan por su cercanía a las personas que participan en el estudio, la apertura que generalmente subyace al método y la integración de las percepciones subjetivas de todos los participantes, lo que permite adentrarse en procesos de pensamiento complejos.

A continuación, explicaré la esencia de la entrevista dirigida, describiendo inmediatamente la forma que adopta en este estudio. El investigador planifica y adapta previamente la entrevista guiada. El objetivo es facilitar un diálogo en el que el profesor actúe como interrogador y los estudiantes aporten información respondiendo a las preguntas. El comportamiento comunicativo se analiza y evalúa a partir de los parámetros evaluativos estandarizados para la segunda lengua extranjera viva, de la *Matura*. De este modo, el nivel de lenguaje oral se determinará con antelación. Esta evaluación se realiza según los criterios del plan de estudios (BGB1 II 88/1985) de la *Sekundarstufe I*, que preveé el siguiente nivel de competencia:

- Después del primer año de aprendizaje:
Escuchar, leer, participar en conversaciones, hablar coherentemente, escribir: A1

- Después del segundo año de aprendizaje:
Participar en conversaciones: A1. Escuchar, leer, hablar coherentemente, escribir: A2

Como los estudiantes se encuentran exactamente en el segundo año de aprendizaje, los temas se adaptan a una mezcla de niveles A1-A2 (véase Europarat 2001: 42-43). Sin embargo, la evaluación se basa en la ficha de evaluación analítica y holística (véase Bundesministerium für Bildung und Frauen 2013: 1-13) para el nivel A2, ya que estas fichas no existen para el nivel A1 ni para un nivel intermedio A1-A2.

Los requisitos previos del experimento son los siguientes:

Enseño las asignaturas de español y alemán y estoy en mi segundo año de servicio.

Los participantes del experimento pertenecen a dos clases, una de cinco estudiantes y otra de tres. Ambas clases tienen aproximadamente el mismo nivel de competencia y un año de experiencia en el aprendizaje de español con cuatro horas semanales. La primera lengua de comunicación es el alemán, aunque no todos tienen la misma lengua materna. El español es la tercera o cuarta lengua extranjera para este grupo de estudiantes. Debido al reducido número de alumnos que conforman la clase, a estos se les exige que cooperen constantemente durante del desarrollo de la misma. La motivación en clase es percibida por el profesor como alta, pero debido a la elevada tasa de participación, los estudiantes suelen estar bastante agotados al final de la sesión, teniendo en cuenta que a menudo son lecciones dobles. Este fenómeno se produce de forma similar en ambas clases.

Las entrevistas guiadas se realizarán en forma de diálogo entre el profesor y los estudiantes y durarán aproximadamente diez minutos, el idioma utilizado será el español. Como los estudiantes tienen un nivel principiante, es decir, entre A1 y A2 según el Marco Común Europeo, el profesor se limitará a hacer preguntas simples. Para garantizar un alto nivel de autenticidad, el diálogo debe parecerse a una conversación cotidiana. Los temas adecuados son los que ya se han tratado en clase para que los estudiantes no se sientan sorprendidos por algo desconocido.

Los temas ya tratados incluyen la presentación de la persona y su familia, la descripción de la vida escolar y lo que prefiere hacer en su tiempo libre, las compras y las vacaciones deseadas/pasadas. Estos grupos temáticos se procesan de forma mixta en la entrevista. De antemano, el profesor debe crear una pauta en la que las preguntas deben guiar a la entrevista en la dirección deseada. Dado que los estudiantes se encuentran en el nivel de principiante (véase A1-A2, Europarat 2001: 42-43) y se pueden esperar respuestas relativamente cortas, las preguntas deben producirse con mucha frecuencia para estimular la conversación. Por supuesto, también debe haber espacio para preguntas que no estén calculadas con antelación por el profesor ni por parte de los estudiantes.

Estas entrevistas se graban mediante una grabadora de voz y se transcriben de forma anónima con el permiso escrito de los padres o del tutor, y del director. Para la transcripción, la grabación se carga en el programa MAXQDA (VERBI 2020), especializado en métodos de investigación cualitativa. Además de una herramienta de transcripción, el programa también ofrece la posibilidad de codificar la transcripción para clasificar, analizar y comparar aspectos individuales. Los resultados se pueden visualizar fácilmente con la ayuda del programa en forma de gráficos descriptivos.

La entrevista comienza de la siguiente manera:

Guía de la entrevista:	Número:
Estudiante:	
Fecha:	
Duración:	

Preguntas introductorias:

L1: ¡Hola! ¿Cómo estás? Por favor, primero dime ¿Cómo te llamas?, ¿Cuántos años tienes? y ¿A cuál clase vas en tu escuela?

Estudiante X: ...

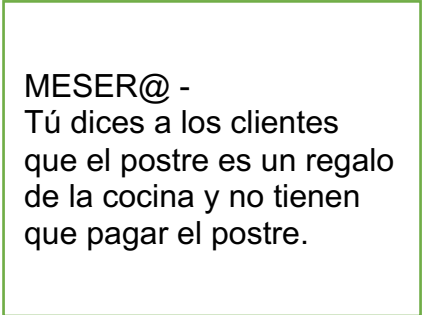
L1: Ahora quiero saber algo de tu familia, por favor.

3.4.2 Los juegos de rol

Dado que las entrevistas guiadas arrojan muy pocos datos, debido a que son pocos estudiantes, se programa una segunda ronda de juegos de rol preparados didácticamente. El juego de rol tiene algunas ventajas, de las que la entrevista carece. Por un lado, los estudiantes hablan entre ellos, lo que hace que las producciones orales sean mucho más espontáneas que la entrevista, que es guiada por un/a profesor/a que ya tiene un alto nivel de competencia lingüística. La segunda ventaja es que hay más espacio para preguntas, ya que los estudiantes tienen que alternarse

para responder y preguntar, esto es algo que no está en la entrevista porque las únicas consultas que el/la alumno/a hace al profesor son peticiones de repetición si algo no fue entendido, por ejemplo. La tercera ventaja es que se pueden imitar situaciones de manera auténtica como, por ejemplo, una visita al restaurante o la conversación en una tienda. Otra gran ventaja es que los estudiantes lo pueden hacer a solas, asique la producción oral va a ser — no importa si bueno o malo — completamente sin interferencias realizadas por terceros, correcciones o distorsiones, pues aquí no tienen la opción de repetir lo que una persona con más competencia lingüística, en este caso el/la docente, ha dicho con anterioridad. La desventaja, sin embargo, es también, por así decirlo, bastante grande y es que la reproducción va a ser mucho más difícil de analizar, pues en el nivel principiante los estudiantes tendrán oraciones cortas e incompletas con muchos más errores y muchas más interferencias. Debido a esta desventaja se ha optado por analizar los juegos de rol de una manera diferente: se hace un tipo de diario de observación en vez de contar cada error para tratar de categorizarlo. Esto adicionará un aspecto diferente en la competencia oral, la cual no sería posible ver, con solo cuantificar errores.

En el juego de rol, cada una de las dos o tres personas tiene una tarea adicional que debe incorporarse en algún lugar apropiado del juego de rol. Se les asigna esta tarea en una tarjeta que está volteada boca abajo (véase el ejemplo de tarjeta de rol más abajo). Además de cumplir esta tarea, el juego de rol sigue una estructura argumental predefinida; entrar al restaurante, elegir la comida, etc.



MESER@ -
Tú dices a los clientes
que el postre es un regalo
de la cocina y no tienen
que pagar el postre.

Figura 2: Tarea adicional en el juego de rol

3.5. Parámetros de la evaluación¹⁵

El nivel de competencia de los estudiantes se mide mediante una serie de parámetros. Los parámetros son inequívocos, ya que están tomados del MCER, que resume todas las normas para un examen oral. Los parámetros oficiales son (Bundesministerium für Bildung und Frauen 2013: 1-13):

- Erfüllung der Aufgabenstellung *EA* / Cumplimiento de la tarea
- Flüssigkeit und Interaktion *FLIN* / Fluidez e interacción
- Spektrum gesprochener Sprache *SGS* / Espectro del lenguaje oral
- Richtigkeit gesprochener Sprache *RGS* / Precisión del lenguaje hablado

Se considera que este parámetro se ha cumplido en pequeña medida si la tarea se aborda en cierta medida, incluso si los aspectos esenciales no se expresan incluso con la ayuda del profesor y si no se comunica información e ideas.

El parámetro *EA* mide si todas las partes de la tarea se abordan y se cumplen de forma convincente, si se describe con precisión, si se explica lo que se prefiere y lo que no, si se comunican las ideas y la información y si se responde o pregunta sin un esfuerzo excesivo. Se considera que este parámetro se cumple en la más pequeña medida, si se aborda la tarea en un mínimo grado, aunque no se expresen aspectos esenciales ni siquiera con la ayuda del profesor y si no se comunican ni información ni ideas.

El parámetro *FLIN* mide si el estudiante se hace entender en fases cortas del discurso, aunque a veces tartamudee y tenga que volver a empezar, si participa en la conversación de forma simple y si la conversación se inicia, se mantiene y se termina por medios sencillos. Se considera que *FLIN* cumple en un grado bajo si se utiliza un discurso muy breve y aislado, intercalado con pausas disruptivas, aunque no se dominen fases cortas de la conversación y no se formulen o respondan preguntas.

¹⁵ El documento original de donde se tomó la información de los parámetros está en el idioma alemán, por lo que el autor de esta tesis realizó su propia versión y adaptación de la traducción al español.

El parámetro *SGS* mide si el estudiante utiliza un repertorio de recursos lingüísticos elementales para enfrentarse a la tarea, si se utilizan frases cortas y simples y si las frases están unidas con conectores. La puntuación más baja en este parámetro se otorga al estudiante si utiliza muy pocos recursos lingüísticos, es decir, si no emplea tanto vocabulario como estructuras gramaticales, o si el acervo elemental no es suficiente para comunicarse.

El parámetro *RGS* mide si el vocabulario se ha utilizado correctamente hasta cierto punto, si las estructuras simples se utilizan correctamente y si rara vez se producen errores de pronunciación. En el peor de los casos, los errores impiden la comunicación cuando ocurren incluso con las estructuras, palabras y frases más simples y, por lo tanto, no queda claro lo que están expresando, y si el acento o una pronunciación incorrecta hacen ininteligible lo que se dice a pesar de algún esfuerzo.

Es de esperarse que, tras la evaluación, surjan diferentes áreas problemáticas para los distintos estudiantes, cada una de las cuales se asignará a una o más de las cuatro categorías. Además, es de esperar que, tras el apoyo personalizado en una nueva entrevista al cabo de unas semanas, se produzca una mejora al menos en el área problemática que se ha trabajado.

El primer paso de este apoyo fue una reunión con el estudiante para repasar la entrevista cara a cara, en privado y acordar una o dos categorías (véase la hoja de observación) en las que todavía se puede mejorar. A continuación, en un paso posterior, el profesor podría crear una estación de ejercicios para la categoría que necesita mejorar. Ejemplo: el estudiante X habla particularmente lento y en la conversación con el docente resulta que tanto el profesor como el estudiante X notan que a menudo hay largas pausas entre oraciones.

4. Resultados

En este capítulo se encuentra inicialmente la información general sobre los resultados de la investigación, donde se dan a conocer los ejemplos de las codificaciones de los parámetros, a través de algunas muestras tomadas de la primera fase de las entrevistas realizadas a los participantes. Esto se hace con el fin de exponer cómo se

lleva a cabo la presentación de las codificaciones de los parámetros descritos en el capítulo anterior. Posteriormente, en la sección 4.1, se encuentran las visualizaciones cuantitativas — mediante un gráfico por entrevista — y cualitativos — mediante evaluaciones y observaciones — de la primera fase de las entrevistas. En la sección 4.2 se realiza el diseño de las estrategias para la realización del apoyo individual. La segunda fase de las entrevistas y de los juegos de rol se presenta en el capítulo 4.3.

4.1. Presentación de los resultados de la primera fase de las entrevistas y de los juegos de rol

En esta sección se muestra un ejemplo por cada código empleado, se dan a conocer los resultados de la primera fase de las entrevistas y de los juegos de rol, y se presentan los códigos que se utilizaron para la clasificación de los errores y por qué.

4.1.1 Información general sobre los resultados

La primera fase de las entrevistas y de los juegos de rol fue llevada a cabo entre las dos clases de español, con un total de 8 estudiantes entre ambas clases. Cada uno de los ocho estudiantes realizó una entrevista con el profesor y todos participaron de un juego de rol. Fueron en total tres juegos de rol, donde uno incluyó a dos estudiantes y los otros dos juegos involucraron a tres estudiantes por juego. Las entrevistas constaron de cuatro bloques, para cada bloque se tenían cinco preguntas preparadas, con el fin de que los estudiantes contaran con una guía. El primer bloque fue sobre información personal, el siguiente bloque sobre la familia, el tercero sobre la casa y el último sobre la escuela. Los juegos de rol consistían en diálogos entre mesero/a y clientes, en el escenario de un restaurante.

Las entrevistas en total duraron alrededor de diez minutos, la más corta duró seis minutos y la más larga duró trece minutos. Los juegos de rol duraron alrededor de cinco minutos. A cada estudiante se le realizó el mismo modelo de entrevista con los cuatro bloques. Durante el desarrollo de estas hubo pocas desviaciones, gracias a que el docente estuvo basado en la guía durante la entrevista. En los juegos de rol fue un poco diferente, pues el profesor no tuvo mucha intervención durante el desarrollo y hubo unas tareas adicionales que los estudiantes debían realizar por sí mismos, por ello hubo más desviaciones.

Las entrevistas se evaluaron y se analizaron a partir de los parámetros evaluativos estandarizados para la segunda lengua extranjera viva de la *Matura*, los cuales fueron descritos en el capítulo 3.7. en un esquema de 0 a 10, la peor evaluación tuvo un puntaje de 4 y la mejor obtuvo un puntaje de 7.

El total de la distribución de códigos marcados en todas las entrevistas se muestra en el siguiente gráfico:¹⁶

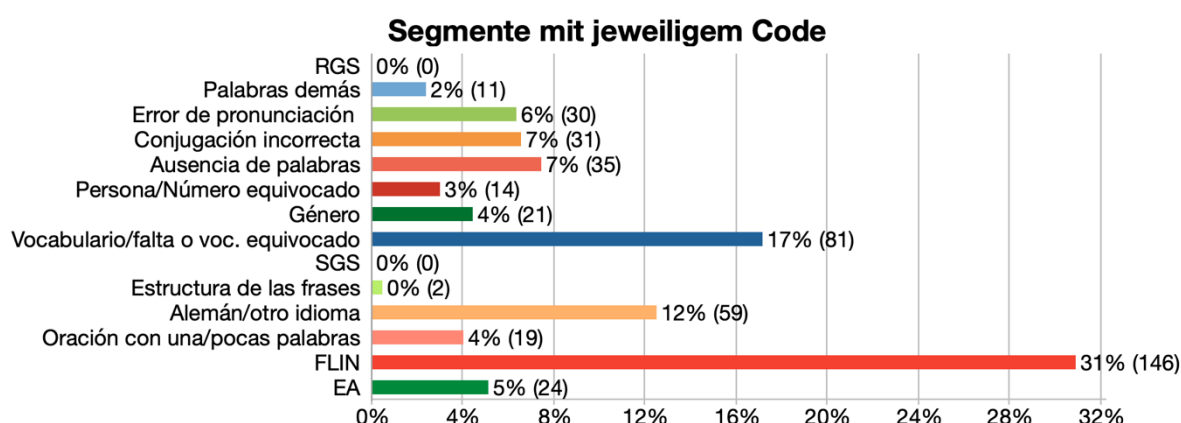


Tabla 1: Total de errores cometidos en la primera fase

El parámetro *SGS* con sus subparámetros, fueron codificados 80 veces, los parámetros *RGS* con sus subparámetros, fueron codificados 223 veces. El parámetro *FLIN* 146 veces y *EA* 24 veces.¹⁷

Para ilustrar el proceso de la codificación, se mencionarán aquí ejemplos de las diferentes categorías. El parámetro *FLIN* fue el más fácil de destacar ya que la no fluidez y la falta de interacción se pudieron marcar a través de tres puntos <...> en la transcripción de las entrevistas. Los tres puntos formaron parte de una molestia en la fluidez, siempre que ocurría una pausa o una interrupción por parte del estudiante. Resultó difícil distinguir entre los distintos tipos de pausas. Las pausas para reflexionar sobre el contenido de la pregunta no se contabilizaron como pausas que perturban la fluidez. Se contaron las pausas que eran realizadas en medio de una frase o una palabra para pensar en el vocabulario, en la pronunciación o en los aspectos

¹⁶ Para la realización de los gráficos de los resultados se empleó un software, cuya versión está en alemán por lo cual los títulos de cada gráfico aparece en alemán.

¹⁷ En este gráfico *SGS* y *RGS* aparecen en 0, pero si se adicionan las subcategorías se obtiene el total de cada parámetro.

gramaticales correctos. Son pausas que connotan duda, sin embargo, no siempre fue fácil separar estos distintos tipos de pausas. Un ejemplo es (MT17_con_nombres_nuevos, Pos. 54):

(1) <Luise: yo camino..., yo camino... mi escuela>

El parámetro *EA* fue marcado cuando ocurrían básicamente dos diferentes tipos de errores. Por un lado, era una falla completa en la comprensión de la pregunta que hacía el profesor. El ejemplo aclara que el estudiante no comprendió y que, por el contrario, entendió otra cosa completamente diferente (BC15_con_nombres_nuevos, Pos. 5-6):

(2) <P: okay ¿y de dónde eres Juan Diego?>

<Juan D.: yo soy en la escuela>

El otro ejemplo denota lo contrario a dicha problemática, lo cual ocurre cuando es incomprensible lo que quiere decir el estudiante. Así es el caso en el ejemplo (KG_con_nombre_nuevos, Pos. 27-28):

(3) <P: Ujum, muy bien, ahora quiero saber algo de tu casa... ¿con quiénes vives y dónde está tu casa?>

<V: mi casa es en Viena, en barrio 22, mi casa es muy grande con el pisquina y también hace a un... chickens>

El parámetro *SGS* terminó siendo codificado en tres diferentes ocasiones, las cuales también formaron parte de una subcategoría. Una de las subcategorías fue *Estructura de frases*, que implica tener un orden equivocado en las oraciones. Esta fue sorprendentemente no tan recurrente (MT17_con_nombres_nuevos, Pos. 29-30):

(4) <P: y cuál es tu habitación favorita>

<L: mi favorita habitación es mi habitación>

Otra subcategoría del parámetro *SGS* fue la *oración incompleta*, o sea una oración sin verbo, por ejemplo, o una oración con una sola palabra. Uno de los ejemplos es (LK_con nombres nuevos, Pos. 37-38):

(5) <P: muy bien y tienes una habitación, una habitación solo para tí o tienes que compartir>

<L: solo>

Y la tercera subcategoría fue la categoría *alemán u otro idioma*, en la cual el ejemplo termina siendo bastante obvio (BC15_con_nombres_nuevos, Pos. 27-28):

(6) <P: ujum y otra vez, ¿quiénes viven contigo?>

<J: Nachbarn?>

El último parámetro que fue codificado es el de *RGS* que contiene información sobre la gramática, la pronunciación y el vocabulario. Sobre todo, el punto de la gramática

requirió una subcategorización, por lo cual del parámetro *RGS* se han derivado las siguientes subcategorías:

- *Palabras demás* fue codificado cuando el/la estudiante dijo una palabra extra, que no cuenta como alternativa para llenar vacíos o como la repetición de una palabra ya mencionada. Un ejemplo sería (LT_con_nombres_nuevos, Pos. 37-39):

(7) <P: ok y ¿cuál es tu habitación favorita?>

<PAU: mi es favorita es mi habitación porque, porque tengo mi priva...>

<P: privacidad>

Aquí también es interesante mencionar que esta subcategoría fue agregada ya durante el proceso del análisis debido a que surgieron casos como este, que no cuadraban en ninguna de las otras categorías.

- *Errores de pronunciación* fue codificado cuando la pronunciación alteraba evidentemente el sentido de la oración. Por ejemplo, la <r> y la <rr> les costaba mucho a los estudiantes, sin embargo, no fue siempre marcado, porque a veces se entendía la palabra sin problemas. Un ejemplo es (KG_con_nombre_nuevos, Pos. 1-2):

(8) <P: Bien, hola, ¿cómo estás? Primero háblame de tí: cómo te llamas, nombre, apellido, años, etc.>

<V: me llamo Valeria, tengo tece años..., ¿ota?>

En este caso se nota un error en la pronunciación dos veces, por un lado, el <tece> que no se sabe si Valeria se refiere a <diez> o a <trece> años. Lo mismo ocurre con su pregunta <ota>, en la que es difícil evidenciar si se refiere a la palabra alemana <oder> o la palabra española <otra>.

- *Conjugación incorrecta* se dio cuando los estudiantes conjugaban mal los verbos. Un ejemplo de una conjugación incorrecta sería (AP16_con_nombres_nuevos, Pos. 46-47):

(9) <P: ¿en qué viajas al colegio?>

<A: yo viajas, con de bus>

- *Ausencia de palabras* fue una de las categorías más frecuentes que se daba cuando los estudiantes olvidaban una palabra en la oración. Un ejemplo es (MT17_con_nombres_nuevos, Pos. 45-46):

(10) <P: ujum, súper ¿y cuál es el jefe de tu clase, cuál es el profesor de tu clase?>

<L: es profe _ Mauricio Álvarez>

- *Persona/Número equivocado*¹⁸ fue codificado cuando el singular y el plural no correspondían. Uno de los ejemplos es (KG_con_nombre_nuevos, Pos. 17-18):
(11) <P: *pasatiempos como hobbies*>
<V: *¡ah! mi pasatiempos es bailaa y jugar e fútbol*>
- *Error de Género* pasó cuando el/la estudiante se equivocó al coincidir con el género gramatical. El ejemplo es (SK_con_nombres_nuevos, Pos. 23-24):
(12) <P: *Y tienes una habitación solo para ti o tienes que compartir la habitación*>
<L: *... yo tengo un habitación*>
- *Vocabulario equivocado*¹⁹ siendo solo una subcategoría, fue la que tuvo más recurrencia, obviamente, excluyendo a la categoría *FLIN* dentro de este análisis. Esta subcategoría fue marcada cuando el/la estudiante usó un vocablo incorrecto o inadecuado. También es importante mencionar que en los casos donde los participantes realizaron preguntas en alemán, para indagar sobre el vocabulario, porque probablemente debían mencionar palabras que no conocían, se hizo una clasificación en la categoría *SGS* en la subcategoría *Alemán u otro idioma*. Uno de los muchos ejemplos es (KG_con_nombre_nuevos, Pos. 23-24):
(13) <P: *ujum, muy bien y ¿cuántos años tienen?*>
<V: *mi made es cuarenta años y mi pade cuarenta dos años*>

También es importante mencionar que todos los nombres, incluyendo los nombres de los familiares, sus edades y direcciones, fueron cambiados por razones de protección de datos y privacidad.

Para los juegos de rol se había planeado inicialmente aplicar de la misma manera el análisis y la clasificación mediante los códigos, sin embargo, durante el proceso de transcripción de los audios, se evidenció que el juego de rol contenía muy pocas oraciones completas, incluso muchas constaban de una sola palabra. En ese caso, se optó por la realización de un análisis sin códigos, basado en las anotaciones que el profesor realizó durante los diálogos y haciendo una comparación con la transcripción, mientras se escuchaba de nuevo.

¹⁸ Hace referencia a un error de congruencia.

¹⁹ Hace referencia a un error en el léxico empleado.

Por último, hay que agregar que las entrevistas y los juegos de rol fueron analizados por dos personas, el profesor y una docente hispanohablante nativa. El profesor, además de hacer las entrevistas, realizó la codificación y la evaluación, la cual se basa en la ficha de evaluación analítica y holística (véase Bundesministerium für Bildung und Frauen 2013: 1-13) para el nivel A2. Adicionalmente el profesor realizó anotaciones de algunos aspectos especiales que surgieron durante las entrevistas y los juegos de rol. En el proceso de codificación, el profesor estuvo acompañado de la hispanohablante nativa, que también es docente de español, con el fin de cumplir con la aproximación del *Peer-Review*²⁰ (véase Ziman 2000: 28), siendo esta la segunda persona que participó en el proceso. Teniendo en cuenta, que esta interlocutora no conoce a los estudiantes, puede brindar una visión objetiva de las evaluaciones. Esto tiene el objetivo de seguir el principio de la *Matura* oral, que implica que el profesor esté acompañado por un interlocutor, para llevar a cabo el proceso de evaluación. Al final se hizo una comparación entre las codificaciones, que consistió en una disputa y en la reevaluación de los resultados, principalmente en los casos en los que ambos diferían. La interlocutora también realizó anotaciones y comentarios sobre ocurrencias especiales.

4.1.2 Entrevista SK del candidato Luís Miguel Sánchez

La entrevista duró 00:13:15 minutos y no tuvo pausas u otras interrupciones. En general, la transcripción de la entrevista de Luís Miguel se codificó de la siguiente manera:

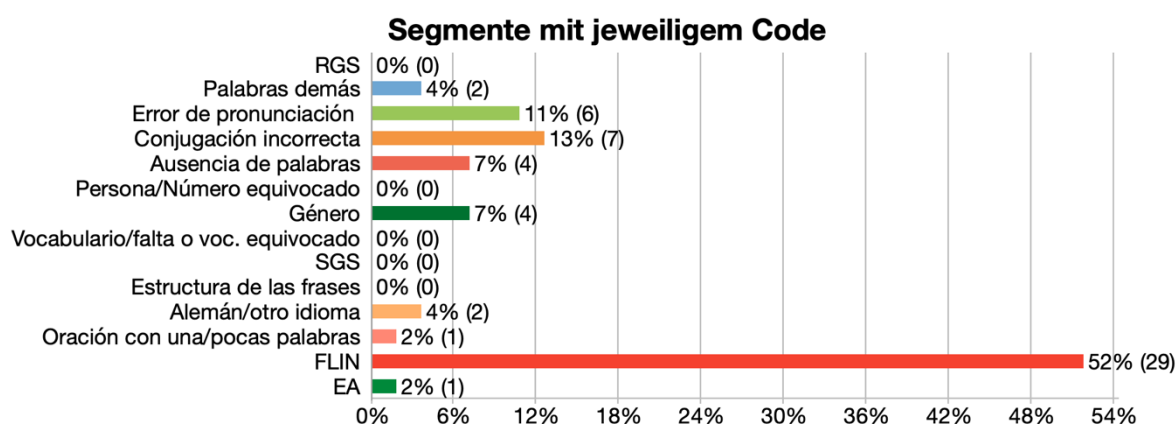


Tabla 2: Errores del candidato SK en la primera fase

²⁰ En este caso se refiere al “Vier-Augen-Prinzip”, lo que significa que la evaluación se hace bajo la mirada de dos personas.

El parámetro *EA* obtuvo un puntaje de 6 en la evaluación, pues se abordan la mayoría de las partes de la tarea y se cumplen satisfactoriamente. Luís Miguel ofrece descripciones simples y comparte y/o intercambia ideas e información.

El parámetro *FLIN*, fue el más recurrente en Luís Miguel (29). Obtuvo un puntaje de 4 en la evaluación, debido a que denota dificultades para unir frases y/o grupos de palabras. En general vacila muy a menudo y hace muchas pausas improductivas. El estudiante solo maneja algunas fases muy cortas de la conversación, no realiza cuestionamientos básicos y sólo contesta a preguntas simples y con dificultad.

El parámetro *SGS* obtuvo un puntaje de 6 en la evaluación porque dispone de un repertorio limitado de frases cortas, formulaciones y patrones de oraciones simples, para enfrentarse adecuadamente a la tarea. Tiene vocabulario suficiente para enfrentarse a la tarea. Utiliza palabras sueltas, frases memorizadas y/o enumeraciones en forma de lista y también uno grupo de palabras con conectores simples como *y*, *pero* y *porque*.

El parámetro *RGS* obtuvo un puntaje de 6 en la evaluación, debido a que el estudiante utiliza correctamente el vocabulario, aunque es limitado, así mismo emplea palabras sueltas y frases hechas. También utiliza correctamente algunas estructuras simples, sin embargo sigue cometiendo sistemáticamente errores elementales. Suele dejar claro lo que quiere expresar. La pronunciación suele ser lo suficientemente clara como para que se entienda a pesar de un acento notable. Los errores de pronunciación pueden dar lugar a malentendidos.

En las notas tomadas por el profesor y la interlocutora se señala que el estudiante Luís Miguel se destaca por hacer demasiadas pausas extensas en medio de las frases, sin embargo cuenta con la destreza de realizar respuestas más largas y complejas, que las respuestas de los demás estudiantes entrevistados. A excepción de los demás, Luís Miguel intentó muy pocas veces hablar en alemán.

El participante comprendió todas las preguntas sin necesidad de acudir a interrogaciones o solicitar aclaración. También se destaca en el hecho de que trata de cambiar a otros tiempos verbales, como el indefinido y el pretérito perfecto. Por último,

el estudiante no tiene errores en el vocabulario, una de las subcategorías con más recurrencia en las entrevistas de los otros estudiantes.

4.1.3 Entrevista BC del candidato Juan Diego Villa

La entrevista duró 00:10:04 minutos y no incluyó pausas u otras interrupciones. En general la transcripción de la entrevista de Juan Diego Villa se codificó de la siguiente manera:

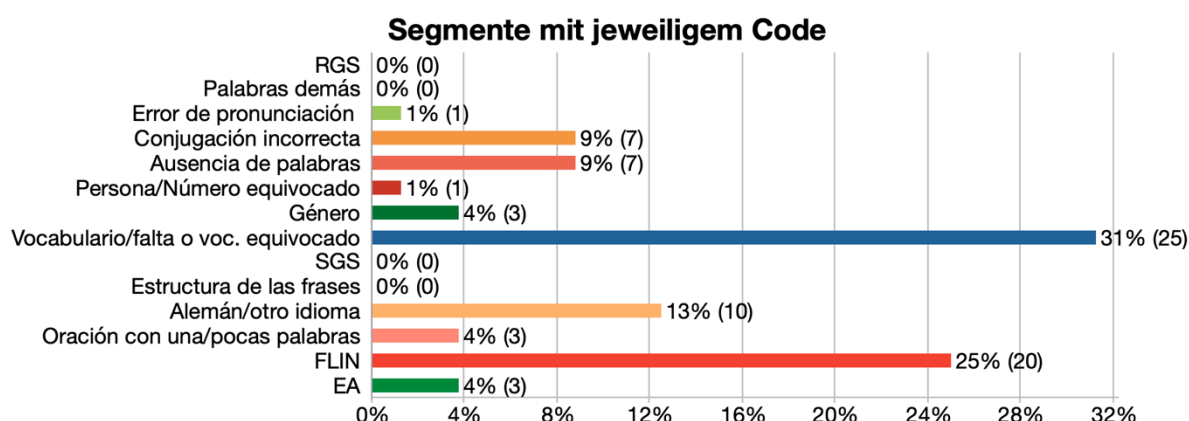


Tabla 3: Errores del candidato BC en la primera fase

El parámetro *EA* obtuvo un puntaje de 5 en la evaluación porque Juan Diego ofrece descripciones simples y comparte y/o intercambia ideas e información. El estudiante aborda solo algunas partes de la tarea, pero no las cumple satisfactoriamente. Solo hace descripciones breves y/o apenas comprensibles y depende de la ayuda de la otra persona.

El parámetro *FLIN*, obtuvo un puntaje de 4 en la evaluación, pues tiene dificultades para unir frases y/o grupos de palabras, pero en general vacila muy a menudo y hace muchas pausas improductivas. El estudiante solo maneja algunas fases muy cortas en la conversación, no responde a cuestionamientos básicos y solo contesta a preguntas simples y con dificultad.

El parámetro *SGS* obtuvo un puntaje de 5 en la evaluación porque tiene pocos recursos lingüísticos para hacer frente a la tarea. Utiliza pocas palabras sueltas y/o frases memorizadas y a menudo recurre a palabras de otras lenguas. El estudiante une grupos de palabras con conectores sencillos como *y*, *pero* y *porque*.

El parámetro *RGS* obtuvo un puntaje de 5 en la evaluación porque la comunicación suele verse afectada por errores, incluso cuando utiliza estructuras simples, palabras y frases hechas. También utiliza correctamente algunas estructuras simples, sin embargo sigue cometiendo sistemáticamente errores elementales. Suele dejar claro lo que quiere expresar. La pronunciación suele ser lo suficientemente clara como para que se entienda a pesar de tener un acento notable. Los errores de pronunciación pueden dar lugar a malentendidos.

En las notas adicionales fue observado que Juan Diego dice a veces algunas palabras que alteran el sentido de la oración. El estudiante consulta frecuentemente en alemán a través de preguntas aclaratorias. Tiene una muy buena pronunciación de la consonante <r> cuando ésta está ubicada en medio de un conglomerado de consonantes, pero le cuesta pronunciarla cuando la <r> está al final de la palabra. Juan Diego inventa muchos términos y mezcla palabras con las de otro idioma. Ejemplo (BC15_con_nombres_nuevos, Pos. 41-42):

<P: okay, qué te gusta hacer en tu habitación, por ejemplo miras la televisión>

<J: juego videojuegos con mi hermano, sí, es un american fútbol, juego... sí>

4.1.4 Entrevista AP de la candidata Alejandra Ferreira

La entrevista duró 00:08:24 minutos y no incluyó pausas u otras interrupciones. En general, la transcripción de la entrevista de Alejandra Ferreira se codificó de la siguiente manera:

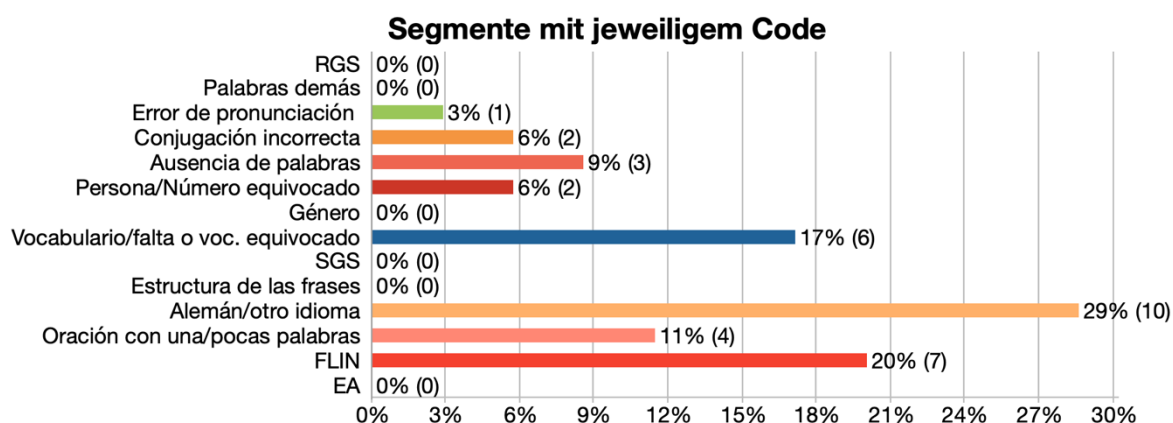


Tabla 4: Errores de la candidata AP en la primera fase

El parámetro *EA* obtuvo un puntaje de 5 en la evaluación porque se abordan la mayoría de las partes de la tarea y se cumplen de manera satisfactoria. La estudiante solo hace descripciones breves y/o apenas comprensibles y depende de la ayuda de la otra persona. Alejandra Ferreira apenas comparte información e ideas.

El parámetro *FLIN* obtuvo un puntaje de 5 en la evaluación porque la estudiante responde bien a preguntas simples y puede indicar cuando las entiende, pero entiende demasiado poco para mantener la conversación por sí misma. Apenas se hace preguntas a sí misma. Alejandra solo logra manejar algunas fases muy breves de la conversación y une con dificultad frases y/o grupos de palabras. Titubea con bastante frecuencia y hace algunas pausas improductivas.

El parámetro *SGS* obtuvo un puntaje de 5 en la evaluación. Ella dispone de un repertorio limitado de frases cortas, formulaciones y patrones oracionales sencillos para enfrentarse adecuadamente a la tarea. La estudiante también tiene vocabulario suficiente para enfrentarse a la tarea y utiliza palabras sueltas, frases memorizadas y/o enumeraciones en forma de lista. Ella apenas une grupos de palabras con conectores sencillos.

El parámetro *RGS* obtuvo un puntaje de 6 en la evaluación porque la estudiante utiliza correctamente un vocabulario limitado, palabras sueltas y frases hechas. También utiliza correctamente algunas estructuras simples, sin embargo sigue cometiendo sistemáticamente errores elementales. Suele dejar claro lo que quiere expresar. La pronunciación suele ser lo suficientemente clara como para que se entienda a pesar de un acento notable. Los errores de pronunciación pueden dar lugar a malentendidos.

En las anotaciones adicionales la estudiante Alejandra Ferreira se destacó en la falla de la pronunciación correcta de la <r> al final de las palabras. Aún más marcada es la ausencia total de la pronunciación de la <r> cuando está ubicada en medio de un conglomerado de consonantes como en el ejemplo (AP16_con_nombres_nuevos, Pos. 48-49):

<P: ujum, con el bus, okay perfecto y como se llama tu clase, quién es el profesor de tu clase y cuántos alumnos van a tu clase>

<A: mi clase se llama Vier-SA, nosotros tenemos... veinticuato alumnos y el profesor se llama Jaime Alberto Vélez>

La estudiante además recurre con frecuencia al alemán, sobre todo cuando tiene preguntas, pues siempre las formula en alemán. Un aspecto positivo es que Alejandra Ferreira se autocorrigue con frecuencia.

4.1.5 Entrevista KG de la candidata Valeria Arango

La entrevista duró 00:09:38 minutos y no llevaba pausas u otras interrupciones. En general la transcripción de la entrevista de Valeria Arango se codificó de la siguiente manera:

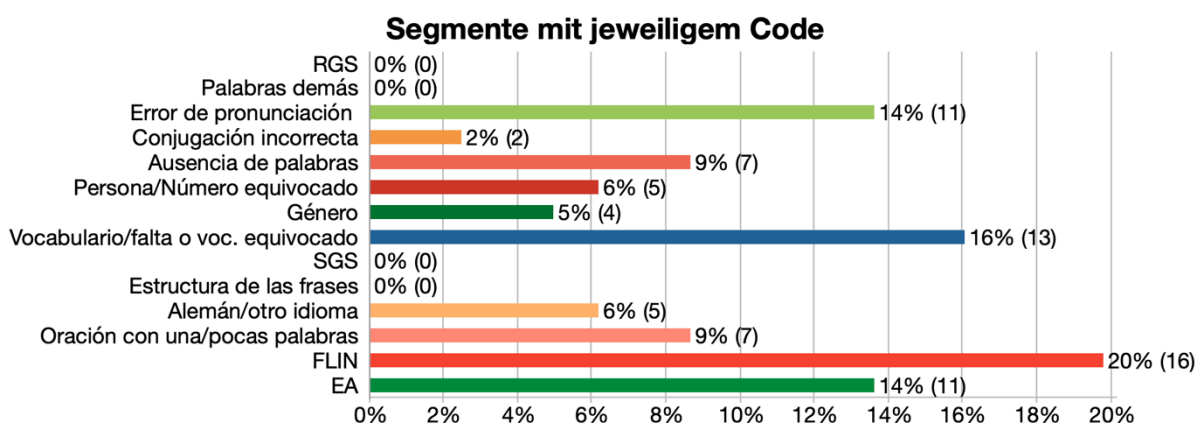


Tabla 5: Errores de la candidata KG en la primera fase

El parámetro *EA* obtuvo un puntaje de 4 en la evaluación, porque Valeria Arango apenas comparte y/o intercambia ideas e información simple. La estudiante aborda solo algunas partes de la tarea, pero no las cumple de manera satisfactoria. Solo hace descripciones breves y/o apenas comprensibles y depende de la ayuda de la otra persona.

El parámetro *FLIN* obtuvo un puntaje de 5 en la evaluación, pues tiene dificultades para unir frases y/o grupos de palabras. En general vacila muy a menudo y hace muchas pausas improductivas. La estudiante maneja fases cortas de la conversación, no responde a preguntas básicas y solo contesta a cuestionamientos simples con dificultad.

El parámetro SGS obtuvo un puntaje de 4 en la evaluación, porque tiene pocos recursos lingüísticos para hacer frente a la tarea. Utiliza pocas palabras sueltas y/o frases memorizadas y a menudo recurre a palabras de otras lenguas. La estudiante apenas une grupos de palabras con conectores sencillos.

El parámetro RGS obtuvo un puntaje de 4 en la evaluación, porque la comunicación suele verse afectada por errores, incluso cuando utiliza estructuras simples, palabras y frases hechas, no queda suficientemente claro lo que quiere expresar. El acento fuerte y los errores de pronunciación impiden a menudo la comunicación.

En las anotaciones adicionales se indica que a Valeria Arango le cuesta entender lo que se le pregunta, por lo que constantemente responde cosas que no corresponden. Ella tiene un problema grave con la pronunciación de la vibrante <r> porque la dice de una manera inadecuada o no la pronuncia en absoluto. Además algunas de sus frases no son coherentes, dado que a veces incluye palabras que alteran el sentido de la oración.

4.1.6 Entrevista LT de la candidata Paula Serna

La entrevista duró 00:12:35 minutos y en este caso sí hubo algunas pausas. En general, la transcripción de la entrevista de Paula Serna se codificó de la siguiente manera:

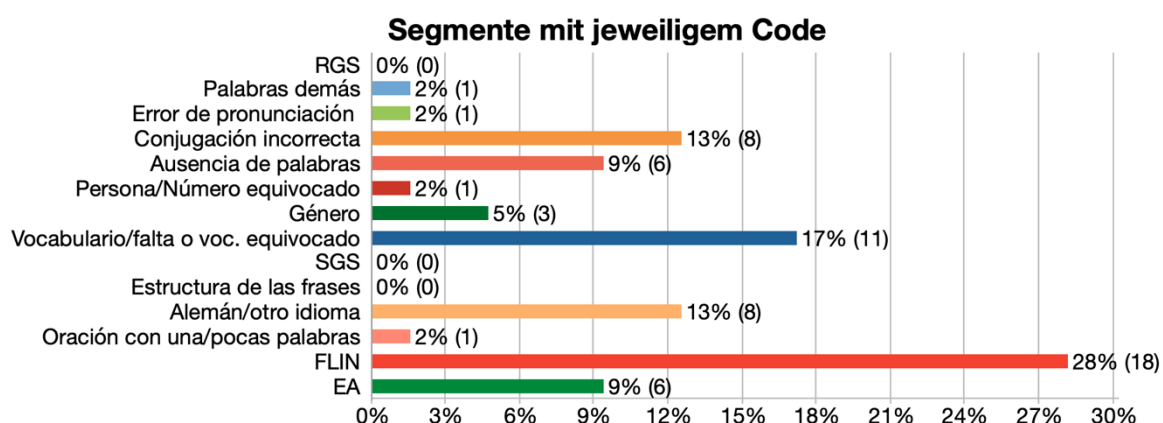


Tabla 6: Errores de la candidata LT en la primera fase

El parámetro EA obtuvo un puntaje de 5 en la evaluación porque se abordan la mayoría de las partes de la tarea y se cumplen suficientemente. Paula Serna ofrece

descripciones simples. La estudiante apenas comparte y/o intercambia simples ideas e informaciones.

El parámetro *FLIN* obtuvo un puntaje de 5 en la evaluación, porque compone frases y/o grupos de palabras sin mucho esfuerzo, pero en general vacila con frecuencia y/o tiene que volver a empezar. La estudiante afronta fases muy cortas de la conversación. Apenas responde a preguntas simples, apenas hace preguntas y sólo responde a cuestionamientos simples con dificultad.

El parámetro *SGS* obtuvo un puntaje de 5 en la evaluación porque tiene vocabulario suficiente para la tarea. Utiliza pocas palabras sueltas y/o frases memorizadas y a menudo recurre a palabras de otras lenguas. La estudiante apenas une grupos de palabras con conectores sencillos.

El parámetro *RGS* obtuvo un puntaje de 5 en la evaluación porque la comunicación suele verse afectada por errores, incluso cuando utiliza estructuras simples, palabras y frases hechas. También utiliza correctamente algunas estructuras simples, sin embargo sigue cometiendo sistemáticamente errores elementales. Suele dejar claro lo que quiere expresar. La pronunciación suele ser lo suficientemente clara como para que se entienda a pesar de un acento notable. Los errores de pronunciación pueden dar lugar a malentendidos.

De acuerdo a las anotaciones adicionales, Paula Serna depende mucho del alemán y recurre a él insistentemente. Algunas preguntas no las comprende definitivamente. El profesor tuvo que interrumpir la entrevista por un momento porque la estudiante empezó a hablar en alemán sin detenerse. Principalmente en la pregunta sobre la habitación, la estudiante no pudo comprender definitivamente sobre qué se le estaba preguntando.

4.1.7 Entrevista MT de la candidata Luisa Vargas

La entrevista duró 00:09:14 minutos y en este caso sí hubo pausas, pues en dos momentos de la conversación, la misma estudiante detuvo la grabación. No hubo

interrupciones adicionales. En general la transcripción de la entrevista de Luisa Vargas se codificó de la siguiente manera:

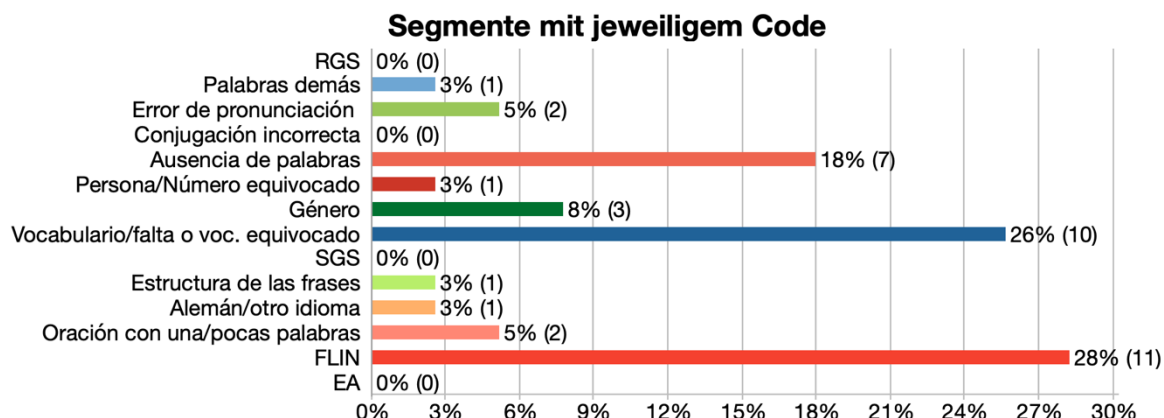


Tabla 7: Errores de la candidata MT en la primera fase

El parámetro *EA* obtuvo un puntaje de 6 en la evaluación porque se abordan la mayoría de las partes de la tarea y se cumplen satisfactoriamente. Luisa Vargas ofrece descripciones simples y comparte y/o intercambia ideas e información.

El parámetro *FLIN* obtuvo un puntaje de 6 en la evaluación, pues la estudiante compone frases y/o grupos de palabras sin mucho esfuerzo, pero en general vacila con frecuencia y/o tiene que volver a empezar. Afronta fases cortas de la conversación. Luisa responde a preguntas simples, hace pocas preguntas y puede indicar cuando las entiende, pero entiende demasiado poco para mantener la conversación por sí misma.

El parámetro *SGS* obtuvo un puntaje de 6 en la evaluación porque dispone de un repertorio limitado de frases cortas, formulaciones y patrones oracionales sencillos para enfrentarse adecuadamente a la tarea. Tiene vocabulario suficiente para enfrentarse a la tarea. Utiliza palabras sueltas, frases memorizadas y/o enumeraciones en forma de lista y también uno grupos de palabras con conectores simples como *y*, *pero* y *porque*.

El parámetro *RGS* obtuvo un puntaje de 6 en la evaluación porque la estudiante utiliza correctamente un vocabulario limitado, palabras sueltas y frases hechas. También emplea correctamente algunas estructuras simples, sin embargo sigue cometiendo sistemáticamente errores elementales. Suele dejar claro lo que quiere expresar. La

pronunciación suele ser lo suficientemente clara como para que se entienda a pesar de un acento notable. Los errores de pronunciación pueden dar lugar a malentendidos.

En las notas adicionales Luisa Vargas se destacó por no poder reconocer a veces algunas de las palabras que están contenidas en las preguntas, por lo que ella hace un énfasis en la palabra desconocida, pero no es capaz de formular una pregunta donde solicite aclarar el significado de la palabra. Ella detuvo la entrevista en dos ocasiones por sí misma. Durante esas dos ocasiones formuló preguntas en alemán, por ello en la grabación no quedaron registrados los momentos en los que habla en alemán.

4.1.8 Entrevista LK de la candidata Liliana Aristizábal

La entrevista duró 00:10:09 minutos y no incluyó pausas u otras interrupciones. En general la transcripción de la entrevista de Liliana Aristizábal se codificó de la siguiente manera:

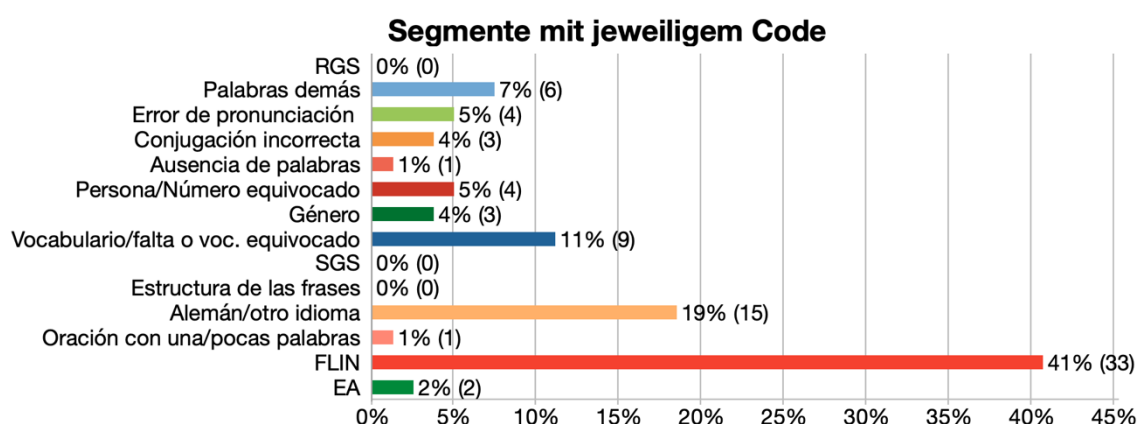


Tabla 8: Errores de la candidata LK en la primera fase

El parámetro *EA* obtuvo un puntaje de 5 en la evaluación porque se abordan la mayoría de las partes de la tarea y se cumplen satisfactoriamente, pero apenas comparte y/o intercambia información e ideas simples. Liliana Aristizábal solo hace descripciones breves y/o apenas comprensibles y depende de la ayuda de la otra persona.

El parámetro *FLIN*, fue el más recurrente en Liliana (33), obtuvo un puntaje de 4 en la evaluación, pues tiene dificultades para unir frases y/o grupos de palabras, pero en

general vacila muy a menudo y hace muchas pausas improductivas. La estudiante solo maneja algunas fases muy cortas en la conversación, no responde a preguntas básicas y solo contesta a preguntas simples con dificultad.

El parámetro *SGS* obtuvo un puntaje de 4 en la evaluación porque tiene pocos recursos lingüísticos para hacer frente a la tarea. Utiliza pocas palabras sueltas y/o frases memorizadas y a menudo recurre a palabras de otras lenguas. La estudiante apenas une grupos de palabras con conectores sencillos.

El parámetro *RGS* obtuvo un puntaje de 5 en la evaluación porque la comunicación suele verse afectada por errores, incluso cuando utiliza estructuras simples, palabras y frases hechas. También utiliza correctamente algunas estructuras simples, sin embargo sigue cometiendo sistemáticamente errores elementales. Suele dejar claro lo que quiere expresar. La pronunciación suele ser lo suficientemente clara como para que se entienda, a pesar de tener un acento notable. Los errores de pronunciación pueden dar lugar a malentendidos.

En las notas tomadas por el profesor y la interlocutora se señala que la estudiante Liliana Aristizábal se destaca porque la conversación va desmejorando a medida que va avanzando, es decir, las nuevas preguntas le cuestan más, por lo que empieza a recurrir con más frecuencia al alemán. Hay algunas preguntas que definitivamente no entiende. Tiene muchos errores de número y género. Siempre acude a *es* para llenar vacíos gramaticales contenidos en sus frases. Tal vez se debe clasificar este fenómeno como una muletilla.

4.1.9 Entrevista EM de la candidata Claudia Santos

La entrevista duró 00:06:00 minutos y no incluyó pausas u otras interrupciones. En general la transcripción de la entrevista de Claudia Santos se codificó de la siguiente manera:

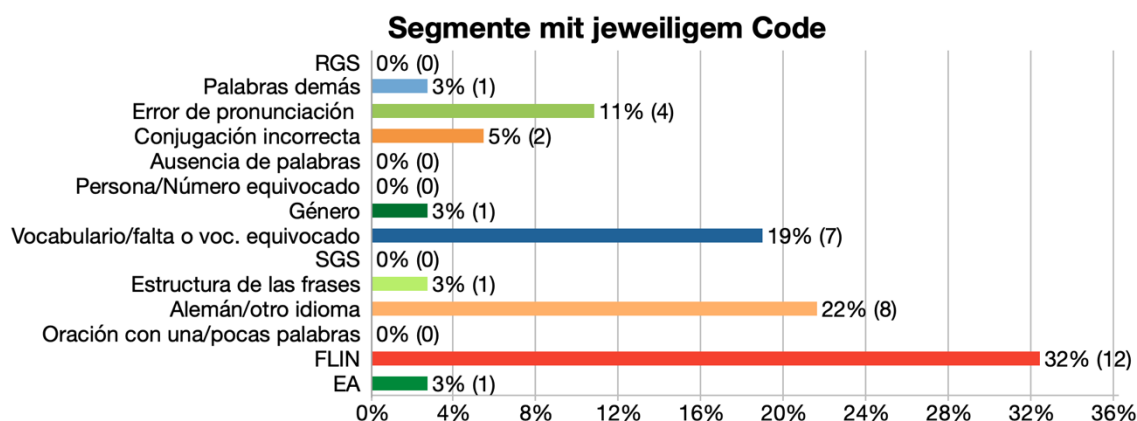


Tabla 9: Errores de la candidata EM en la primera fase

El parámetro *EA* obtuvo un puntaje de 6 en la evaluación porque se abordan la mayoría de las partes de la tarea y se cumplen satisfactoriamente. Claudia Santos ofrece descripciones simples y comparte y/o intercambia ideas e información.

El parámetro *FLIN* obtuvo un puntaje de 6 en la evaluación porque compone frases y/o grupos de palabras sin mucho esfuerzo, pero en general vacila con frecuencia y/o tiene que volver a empezar. La estudiante afronta fases muy cortas de la conversación. Apenas responde a cuestionamientos simples y solo los responde con dificultad. Escasamente hace preguntas.

El parámetro *SGS* obtuvo un puntaje de 7 en la evaluación porque dispone de un repertorio limitado de frases cortas, formulaciones y patrones oracionales sencillos para enfrentarse adecuadamente a la tarea. Posee un vocabulario lo suficientemente amplio para la tarea. Utiliza frases cortas y simples y también une grupos de palabras con conectores básicos como *y*, *pero* y *porque*. Claudia Santos es la única estudiante de los ocho que obtiene un puntaje de 7 en el parámetro *SGS*.

El parámetro *RGS* obtuvo un puntaje de 7 en la evaluación porque la estudiante utiliza un vocabulario limitado, es decir, palabras sueltas y frases hechas, de forma correcta casi en todo momento. También utiliza correctamente varias estructuras simples. La pronunciación suele ser lo suficientemente clara como para que se entienda a pesar de un acento notable. Los errores de pronunciación pueden dar lugar a malentendidos. Claudia Santos es también en el parámetro *RGS* la única estudiante entre los ocho que logra obtener un puntaje de 7.

En las notas tomadas por el profesor y la interlocutora se señala que la estudiante Claudia Santos se destaca por no necesitar tanto tiempo para responder como los demás, por lo que la duración de su entrevista fue más corta y más concreta. En general, la conversación fue más fluida. La estudiante utiliza con frecuencia la preposición *para* y normalmente en contextos donde no aplica, por lo que genera un error sintáctico en la frase. Tiene un vocabulario mucho más amplio, entiende casi todas las preguntas sin problema, pues casi no recurre al alemán, ni a otros idiomas.

4.1.10 Juego de rol de los candidatos Valeria Arango, Paula Serna y Luís Miguel Sánchez

Después de realizar las entrevistas, se procedió a hacer el juego de rol. El profesor les presentó a los estudiantes una guía sobre cómo se debía desarrollar el juego. La guía incluía un menú, unas instrucciones y unas tarjetas con unas tareas adicionales. Al intentar el juego la primera vez, los estudiantes se sintieron incómodos con la guía, pues querían ser más espontáneos, porque el juego les exigía una puesta en escena. Debido a esto, en el primer intento no se logró desarrollar el juego de rol. Para el segundo intento los estudiantes le pidieron al profesor liberarse un poco de la guía, obviamente conservando la idea general de la estructura del juego. Al practicarlo sin la guía los estudiantes lo disfrutaron más, se divertieron mucho, tanto, al punto que le pidieron al profesor hacerlo una tercera vez para lograrlo de una mejor manera, lo cual denota voluntad y motivación. Por eso, solo el tercer intento se tuvo en cuenta para el análisis, el cual duró 00:03:58 minutos.

Al ser un ejercicio que implica espontaneidad, los errores son menos controlados; se presentan frecuentemente errores de pronunciación, de número, de género y demás; sin embargo, los estudiantes se notan motivados y logran tener un diálogo fluido, pues es comprensible lo que dicen. Además consiguen cumplir con la estructura del juego, hacer una buena puesta en escena y ejecutar las tareas adicionales.

Al ser un juego, los estudiantes logran estar más relajados, evidencian menos tensión, lo que proporciona motivación, creatividad y aunque por la naturaleza de la actividad no se pueden controlar los errores, hay una ganancia en el aspecto de la espontaneidad, lo cual los invita a incluir más vocabulario, expresiones que no hacían

parte de la guía y a experimentar e improvisar, pues durante la puesta en escena se tomaron la libertad, incluso de incluir actuaciones y situaciones que no estaban planeadas por el docente, por ejemplo, el mesero lleva la comida a la persona equivocada, lo que ocasionó una actuación espontánea en las clientas, donde sorpresivamente hubo reacciones improvisadas, en español, lo cual fue positivo.

Entre los aspectos que se destacaron está el hecho de que las oraciones eran mucho más cortas que las oraciones de las entrevistas. Los estudiantes recurrieron frecuentemente a la preposición *para* en momentos donde no aplicaba. Al momento de formalizar preguntas dentro de los diálogos, no se emplearon pronombres interrogativos como: *qué, cuándo, cómo, por qué, dónde*, etc.

4.1.11 Juego de rol de los candidatos Luisa Vargas, Juan Diego Villa y Liliana Aristizábal

En este caso el profesor les presentó también la guía sobre cómo se debía desarrollar el juego, pero teniendo en cuenta la experiencia con el grupo anterior, el profesor les recomendó separarse un poco de la guía y experimentar por su cuenta de acuerdo a la estructura planteada. Ante esto los estudiantes prefirieron, en este caso, continuar con la guía. De igual manera la guía incluía un menú, unas instrucciones y unas tarjetas con unas tareas adicionales. Al iniciar con el desarrollo del juego, los estudiantes se notaron no muy preparados y tal vez un poco nerviosos, teniendo en cuenta que venían de hacer la entrevista, actividad que fue más controlada por el docente mediante la dinámica de pregunta/respuesta. Por sus reacciones parecía que quizá los hubiese tomado por sorpresa esta nueva forma de interactuar en la actividad. Debido a eso, en el primer intento terminaron hablando la mayor parte del tiempo en alemán, hasta tal punto, que ellos mismos decidieron hacer una segunda grabación, la cual fue la que se tuvo en cuenta para el análisis y duró 00:05:07.

Aunque en este caso los estudiantes actuaron principalmente basados en la guía, las conversaciones fueron espontáneas y reaccionaron con fluidez para sobrellevar la estructura, aportando sus propias expresiones y palabras. También fue evidente que al no haber tanto control del desarrollo de la actividad, los errores surgieron con más frecuencia y también de manera espontánea. Algunos de los errores más recurrentes fueron de número, de género y de ausencia de vocabulario.

En este caso los estudiantes intentaron formular más preguntas durante la puesta en escena y realizaron oraciones más extensas. Hubo dos interrupciones donde hablaron en alemán, se presentaron pausas más largas y una de las estudiantes se limitó a leer la tarjeta con la tarea adicional, cuando el ejercicio consistía en incluir la tarea, adaptándola a su propio modo de expresarla. Este grupo no se destacó tanto en la creatividad, ni en la puesta en escena. Sin embargo, se destacaron más en el uso del vocabulario, de expresiones completas y oraciones más estructuradas.

4.1.12 Juego de rol de las candidatas Claudia Santos y Alejandra Ferreira

Igual que en los casos anteriores, el docente les presentó también la guía sobre cómo se debía desarrollar el juego y de acuerdo a las experiencias pasadas, el profesor recomendó nuevamente alejarse un poco de la guía y basarse en la estructura únicamente, para lograr más espontaneidad. Las estudiantes trabajaron con la guía y realizaron el juego de rol en dos ocasiones, una primera, que no se tuvo en cuenta y que contó más como un ensayo, y una segunda que fue la que se tuvo en cuenta para el análisis. El juego de rol tuvo una duración de 00:02:18 y fue el único que se realizó solo entre dos personas.

En este caso las participantes emplearon muchas más palabras, denotando el manejo de un vocabulario más amplio. Así mismo incluyeron conectores, palabras interrogativas a la hora de realizar cuestionamientos y contrapreguntas, lo cual resultó interesante para el docente. La estudiante que actuó como la cliente, introdujo palabras nuevas, aunque en algunas ocasiones estas nuevas palabras alteraron el sentido de la oración y no se logró entender lo que realmente quería decir, sin embargo se destaca el hecho de arriesgarse a introducir nuevas palabras que a su parecer pueden funcionar en este contexto.

Las actuaciones no fueron tan espontáneas, ni tan creativas desde el lenguaje corporal, pero los diálogos como tal sí denotaron creatividad y un esfuerzo por estructurar de una mejor manera las oraciones.

4.2. Consecuencias para el apoyo específico

A continuación se presentan los distintos conceptos de apoyo, resultantes del análisis de errores de la primera fase de entrevistas y juegos de rol. El resultado fueron tres conceptos que debían aplicarse a lo largo de cuatro semanas, cada una de ellas con tres lecciones por semana.

4.2.1 *Blended Learning* para la pronunciación

Si hay problemas con la pronunciación y la fluidez, tiene sentido utilizar el modelo de *Blended Learning*. El escenario de aprendizaje combinado o aprendizaje híbrido describe una intercepción entre las lecciones presenciales y las digitales. Con ello se pretende afrontar las dificultades en el parámetro SGS, así como la fluidez FLIN. El aprendizaje combinado es una serie de bloques de contenido que se coordinan para crear experiencias de aprendizaje. Se trata de un plan de estudios gestionado y rastreable, con un principio y un final. El profesor adapta los objetivos de aprendizaje al medio y al entorno de aprendizaje más apropiados para garantizar que los participantes aprendan mediante la transmisión de contenidos, mientras tienen cierto grado de control sobre dónde, cuándo, qué tan rápido lo hacen, etc. Además de estas experiencias de aprendizaje formal, el aprendizaje combinado también incluye aquellas experiencias que tienen lugar por fuera de un plan de estudios formal. Las personas que diseñan las estrategias de aprendizaje deben tener en cuenta que el aprendizaje es un proceso continuo que tiene lugar alrededor de los estudiantes (véase Hofmann 2018: 11).

Uno de estos modelos es "Schön sprechen mit Werbespots", una serie de lecciones propuestas por Busch (2021: 30-34) para mejorar la pronunciación de los estudiantes. La idea básica que subyace es que los estudiantes pueden entrenar su pronunciación mediante *e-learning* en el curso de formación semipresencial descrita. La razón es que los estudiantes se sienten cohibidos a la hora de probar la pronunciación delante de un grupo o una clase. Hay sonidos en español que son similares a los del alemán y otros, como la [r] vibrante, que son difíciles. El apoyo a través del método "Schön sprechen mit Werbespots" ofrece ahora un modelo de rotación en el que se alternan unidades presenciales y digitales para fomentar la pronunciación. Esto se hace en siete pasos.

En el paso 1, se hace consciente a los estudiantes sobre la importancia de una correcta pronunciación del español en la escuela. Un video explicativo que se encuentra alojado en YouTube de Monrey (2017) explica la motricidad del sonido [r] en español y luego motiva a los estudiantes a imitarlo. Se presta especial atención a la importancia de tomar consciencia sobre las dificultades de pronunciación y al entrenamiento específico mediante trabalenguas.

En el paso 2, los estudiantes deben practicar la pronunciación con trabalenguas y documentarlos mediante una grabación de audio. Verán los videos de YouTube de Monrey (2017), de Español con Tomás (2018) y Meyer (2021) y grabarán sus ejercicios en un archivo de audio en casa. Esto se envía al profesor a través de los equipos de MS-Teams. La entonación correcta ya se practica durante la pronunciación.

En el paso 3, se trata de mejorar el disfrute de la pronunciación con la ayuda de anuncios lingüísticos humorísticos. Además de una práctica orientada, los estudiantes deben acercarse a la pronunciación correcta ensayando e imitando. La velocidad de reproducción de los anuncios se reduce a 0,75 para no sobrecargar a los estudiantes. También en este caso se practica la pronunciación con anuncios publicitarios auténticos, que también sirven como una colección de ideas para elaborar sus propios anuncios en el futuro.

En el paso 4, los estudiantes eligen un comercial para repetirlo, suprimiéndole el sonido y dejando solo el video para que ellos lo tengan como base durante la repetición. En primer lugar, deben ensayar el texto utilizando la función de subtítulos de YouTube para poder recitarlo en la siguiente unidad. Como ya se mencionó anteriormente, esto se hace sin sonido, pues los estudiantes tienen que imitar a la persona que habla.

En el paso 5, se presenta el comercial ensayado en casa. Posteriormente, en grupos de dos o tres estudiantes deberán diseñar su propio eslogan publicitario. En este paso, los estudiantes reciben una hoja de trabajo con preguntas introductorias.

En el paso 6, este anuncio debe actuarse y grabarse. Es importante que los estudiantes graben por sí mismos este anuncio en casa, para que no haya problemas en términos de protección de datos. Este es otro ejercicio lúdico y creativo para la pronunciación del español.

En el paso 7, el anuncio se presenta a todo el grupo.

4.2.2 Videos explicativos de gramática y vocabulario en el aula

Entre la cantidad de errores que ocurrieron, se notó, por un lado, una gran cantidad de faltas en el vocabulario y por otro lado se evidenció notablemente que los estudiantes hablaban casi exclusivamente en presente, teniendo en cuenta que ya conocían el pretérito indefinido y el pretérito perfecto. Eigenwald (2021: 10-19) propone que el trabajo de la gramática y el del vocabulario deberían ocurrir también siempre en un contexto comunicativo en vez de aprenderlo de manera aislada. Los ejercicios que se plantean a continuación se enfocan principalmente en los parámetros SGS y RGS que contenían varias denotaciones.

Eigenwald cita a Grünewald/ Küster (2018: 170-177) cuando menciona que el sistema de reglas y el inventario del léxico son una gran parte del trabajo con lenguas y como mencionan los dos autores, estos trabajos tienen que transcurrir siempre en un contexto comunicativo, teniendo en cuenta que solo aprender tablas de conjugación o lexemas separados, no lo convierten en un objeto de aprendizaje significativo. La propuesta de Eigenwald con el uso de videos explicativos tiene una cantidad de ventajas para el apoyo específico debido a que los videos promueven la competencia auditiva, que constituye la otra parte de la competencia oral, es decir la competencia pasiva.

En este apoyo, como ya se ha mencionado, los videos explicativos forman la base para un estudio a profundidad de la materia gramatical o léxica. El tiempo del pretérito perfecto usa el video "¿Qué has hecho este verano?" (VideoELE 2014). En un primer paso el profesor y los estudiantes deben mirar el video y los estudiantes deben escribir todos los verbos que fueron mencionados, clasificándolos en una tabla según la terminación de cada verbo, en *-ar*, *-er* *-ir*. Después el profesor realizará preguntas sobre el video y los estudiantes tienen que responder con frases completas. Por ejemplo *¿A dónde ha viajado la familia este verano?*

El profesor después enseña a los estudiantes los participios irregulares y los reflexivos. En el último paso los estudiantes tienen que hablar durante dos minutos sobre sus propias vacaciones, aquí el parámetro *FLIN* será también apoyado, junto a la gramática del uso del pretérito indefinido del parámetro *RGS* y el vocabulario de las vacaciones del parámetro *SGS*.

El pretérito indefinido tiene también como base un video que provee la información y que se llama "La historia de Netflix" (TEC 2017). Este cortometraje documental es la historia de *Netflix* narrada en cuatro minutos. Claro está que ese vídeo es muy difícil para los estudiantes, pero el objetivo no es que entiendan todo. Para ayudar, sin embargo, se activarán los subtítulos y se ralentizará el vídeo a la velocidad de 0.75. El objetivo es que tengan un ejemplo de la historia de un negocio o de una persona para resumirlo a través del indefinido. A continuación, la página "histografiás.com" provee historiografías de plataformas y personas. La idea es entonces que cada estudiante elija una de estas, para estudiarla y prepararla. Debido a que las historiografías están en presente los estudiantes tienen que convertir los verbos al indefinido y tienen que simplificar el vocabulario para que ellos mismos lo entiendan. Entre toda la historiografía los estudiantes tienen que elegir 10 fechas importantes y presentarlas frente a la clase. Para el pretérito perfecto, este plan de ejercicios tiene el fin de apoyar a los parámetros *FLIN*, *SGS* y *RGS*.

Eigenwald (2021: 12) llega a la conclusión de que el video explicativo perfecto no existe y que el profesor siempre tiene que revisar según las necesidades especiales que un grupo de estudiantes deba suplir y según, el acompañamiento requerido, ya sean ejercicios, informaciones o explicaciones extra. Sin embargo, no se puede negar que los videos explicativos pueden aportar una valiosa contribución en el aula y constituyen un elemento importante del repertorio metodológico que además de poseer la ventaja de ser un medio digital y visual, entrena la competencia auditiva.

4.2.3 La búsqueda de El Dorado

En esta propuesta de apoyo individual se busca el conocimiento de vocabulario y el aprender a hablar a través de la *Gamificación*. Primero hay que aclarar lo que se esconde detrás del término *Gamificación*. Los juegos en general se basan en la dinámica del reto y el éxito de ese reto se reconoce como un logro, que al final se traduce en el objetivo del juego. Adicionalmente, los juegos como este, donde se ven involucradas varias personas, generan una fuerte conexión social, pues llevar a cabo el reto de manera exitosa, implica un buen trabajo en equipo. Resumiendo, la dinámica de los juegos, permiten lo que Csikszentmihalyi llama un *estado de flujo* (1997: 2). Además de dicho estado, el juego en el aula ofrece algo que pocas veces es visto y

es el aprendizaje sin presión, pues si se piensa en notas, exámenes y tareas, normalmente hay una presión de por medio, pero en el caso de los juegos, más que presión, agregan una motivación y es la de ganar, sin generar una presión escolar. Tal vez resulta una presión por ganar, pero esta, en un juego es algo que, en la mayoría de los casos, motiva, antes de generar algo negativo.

En este apoyo individual se busca el mejoramiento de los parámetros *EA* y *RGS*. Es una de las pocas opciones, donde los estudiantes pueden entrenar activamente el parámetro *EA*. Para cumplir y entender las reglas se necesita tanto pasiva como activamente usar el vocabulario, que fue una de las categorías del parámetro *RGS*, donde más errores ocurrieron y donde más problemas hubo. Los juegos siempre vienen con una suma de reglas y es necesario entenderlas para poder jugar correctamente. Al final no se puede olvidar un aspecto importantísimo de este juego y es la dinámica de la elaboración de preguntas y respuestas, instantáneamente. Las anotaciones adicionales en la mayoría de las entrevistas sirvieron para constatar que los estudiantes nunca hacen preguntas entre ellos o al profesor. Esto se entrena en este juego, ya que las preguntas son una parte esencial para establecer y mantener una conversación, da igual el idioma que sea.

Sin embargo, el juego se inscribe en el marco narrativo del contexto nacional de un país latinoamericano, concretamente en la famosa leyenda histórica de "El Dorado", la ciudad dorada en el corazón de Colombia. El origen de la leyenda se remonta a un ritual de la comunidad Chibcha de Colombia. Se dice que muchos años antes de la conquista, el cacique — líder indígena — fue a la laguna de Guatavita cubierto de oro. Según la leyenda, allí también se depositaban ofrendas a los dioses en forma de joyas de oro. Los conquistadores bautizaron entonces el lugar con el nombre de El Dorado. La leyenda de El Dorado fue motivo de numerosas expediciones de España, Alemania e Inglaterra en el siglo XVI. La Ciudad dorada también fue localizada en Perú y Ecuador en el transcurso de la Conquista. Existe un juego basado en esta leyenda, el juego está diseñado para la clase de español de estudiantes nativos. Mientras que en la versión original del juego solo se adivinan términos en categorías independientes y sin relación entre sí, en esta idea de juego, que es una versión adaptada de la original, el vocabulario se organiza según estaciones individuales por las que pasan los estudiantes en el transcurso de su búsqueda de El Dorado. Estas estaciones se

formulan en las tarjetas del juego en un lenguaje adaptado al nivel de principiante. El progreso de la historia se muestra en un tablero del juego con un mapa.

Los alumnos se sumergen en una historia junto con su equipo. Esto permite una experiencia de juego nueva y motivadora. Además, se incorporan otras acciones comunicativas como la comprensión lectora y auditiva. El marco narrativo de la leyenda sirve, por un lado, para transmitir a los estudiantes conocimientos culturales sobre América Latina y, por otro, para dotar al juego de una lógica interna y permitir un progreso en cuanto al contenido.

Al principio del juego, cada grupo decide un color, rojo o azul, pone su ficha de juego en el punto inicial del tablero y ordena las 16 cartas temáticas del equipo contrario de modo que la carta 1 quede boca abajo en la parte superior del montón. Comienza el grupo que saque el número más alto al tirar los dados. Ahora el grupo contrario lee la carta 1 en voz alta y nombra la categoría para la que se han encontrado seis palabras. A continuación, el otro grupo dispone de un minuto para decir todas las palabras que se le ocurran para la categoría. Al final del minuto, se repiten las palabras dichas. El grupo contrario comprueba si las palabras mencionadas coinciden con las de la tarjeta, ya que solo éstas cuentan como respuestas correctas y dan puntos. Esto tiene la ventaja de que el flujo del juego no se interrumpe por el trabajo adicional del diccionario, que implica la comprobación de las palabras mencionadas. Además, se integra el factor suerte, que aumenta las posibilidades de ganar de los alumnos con dificultades de aprendizaje y tiene así una función motivadora. Ahora se tiran de nuevo los dados. Si el número del dado corresponde a una respuesta que el grupo ha nombrado correctamente, se concede un punto extra. Por cada punto, el grupo puede avanzar un espacio en el tablero. El juego de vocabulario contiene dos comodines diferentes. El comodín A sólo puede utilizarse una vez y sirve para saltarse la categoría de tarjeta de juego. El comodín B está a disposición de los alumnos tres veces para buscar una palabra en el diccionario. En función de los puntos recibidos, puede ocurrir que un grupo después de 15 preguntas no haya llegado a la final. Para esto el reto número 15 tiene la demanda de pasar a la última ficha, el número 80, del cual se toma la última carta 16. Esta carta definirá cuál es el tesoro que se gana después del partido y entonces es ahí, donde los estudiantes realmente quieren lograr un puntaje alto.

La idea fenomenal para esta derivación del juego vino de Franco-Pallete y Jacobj (2022: 8-10).

4.3. Presentación de los resultados de la segunda fase de las entrevistas y de los juegos de rol

En esta sección se dan a conocer los resultados de la segunda fase de las entrevistas y de los juegos de rol. Esta fase tuvo lugar después de un mes en el que se ha aplicado el apoyo individual como forma de intervención. Después de esta fase se discutirá si las intervenciones tuvieron fruto y por qué. No es necesario volver a describir los códigos usados en la clasificación de errores, pues ya se ha hecho esto en la sección 4.1.

4.3.1 Información general sobre los resultados

La segunda fase de las entrevistas y de los juegos de rol fue llevada a cabo entre las dos clases de español, con un total de 8 estudiantes entre ambas clases. Cada uno de los ocho estudiantes realizó una entrevista con el profesor y todos participaron de un juego de rol. Fueron en total tres juegos de rol, donde uno se incluyó a dos estudiantes y los otros dos juegos involucraron a tres estudiantes por juego. Las entrevistas constaron de cuatro bloques, para cada bloque se tenían cinco preguntas preparadas, con el fin de que los estudiantes contaran con una guía. El primer bloque fue sobre información personal en el que esta vez las preguntas fueron alrededor del mejor amigo/la mejor amiga, el siguiente bloque fue sobre la casa, las habitaciones y con quién comparten la casa; el tercero sobre el barrio de la escuela y el barrio donde viven y el último bloque fue sobre las vacaciones. Los juegos de rol consistían esta vez en diálogos entre uno o dos turistas y una persona local, en el escenario de un encuentro en la calle.

Las entrevistas en total duraron alrededor de once minutos, la más corta duró nueve minutos y la más larga duró trece minutos. Los juegos de rol duraron alrededor de cuatro minutos. A cada estudiante se le realizó el mismo modelo de entrevista con los cuatro bloques. Durante el desarrollo de estas hubo pocas desviaciones, gracias a que el docente estuvo basado en la guía durante la entrevista. En los juegos de rol fue un poco diferente, pues el profesor no tuvo mucha intervención durante el desarrollo

y hubo unas tareas adicionales que los estudiantes debían realizar por sí mismos, por ello hubo más desviaciones.

Las entrevistas se evaluaron y se analizaron a partir de los parámetros evaluativos estandarizados para la segunda lengua extranjera viva de la *Matura*, los cuales fueron descritos en el capítulo 3.5. En un esquema de 0 a 10, la peor evaluación tuvo un puntaje de 5 y la mejor obtuvo un puntaje de 8.

El total de la distribución de códigos marcados en todas las entrevistas se muestra en el siguiente gráfico:

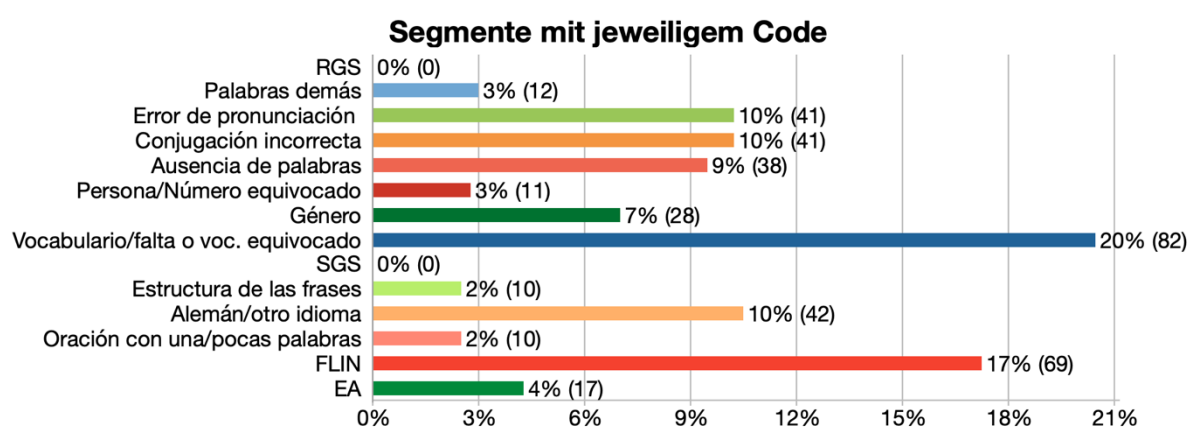


Tabla 10: Total de errores en la segunda fase

El parámetro SGS con sus subparámetros, fueron codificados 62 veces, los parámetros RGS con sus subparámetros, fueron codificados 253 veces. El parámetro FLIN 69 veces y EA 17 veces. En total esto lleva a 401 codificaciones en la segunda fase de entrevistas. Como ya se ha mencionado los juegos de rol, por su característica de desviarse más, de tener menos estructura y más creatividad fueron otra vez evaluados solo por anotaciones que la interlocutora y yo hicimos al escuchar, ver y leer las transcripciones de los juegos.

4.3.2 Segunda entrevista SK del candidato Luís Miguel Sánchez

La entrevista duró 00:11:35 minutos y no tuvo pausas u otras interrupciones. En general, la transcripción de la entrevista de Luís Miguel se codificó de la siguiente manera:

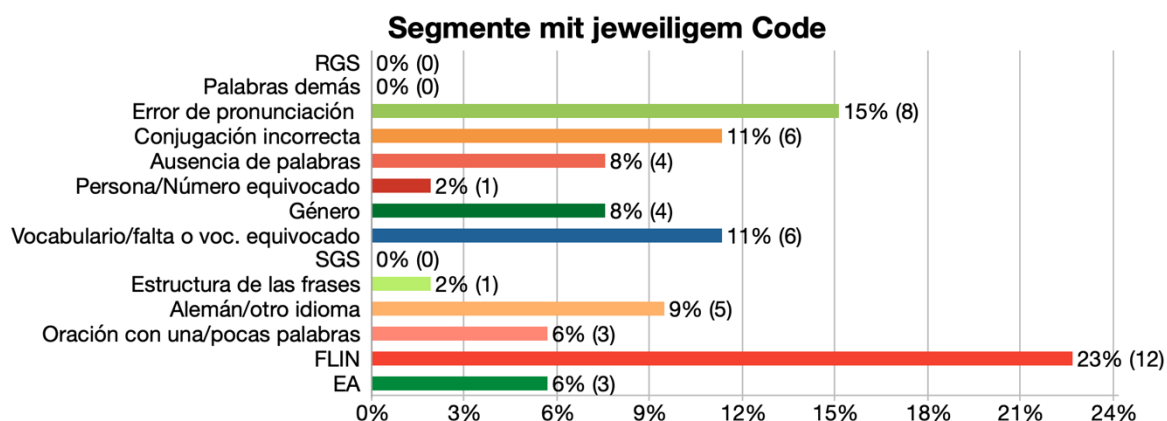


Tabla 11: Errores del candidato SK en la segunda fase

El parámetro *EA* obtuvo un puntaje de 7 en la evaluación, pues se abordan la mayoría de las partes de la tarea y se cumplen satisfactoriamente. Luís Miguel ofrece descripciones y explica lo que le gusta o disgusta de algo y comparte y/o intercambia ideas e información.

El parámetro *FLIN*, fue el más recurrente en Luís Miguel (12). Obtuvo un puntaje de 6 en la evaluación, debido a que arma frases y/o grupos de palabras sin mucho esfuerzo, pero en general vacila con frecuencia y/o tiene que volver a empezar. Maneja fases muy cortas en la conversación, además, hace preguntas y responde a preguntas simples. Luís Miguel puede indicar cuando entiende, pero apenas entiende lo suficiente para mantener la conversación por sí mismo.

El parámetro *SGS* obtuvo un puntaje de 7 en la evaluación porque dispone de un repertorio de herramientas lingüísticas elementales para hacer frente a la tarea. Sin embargo, a menudo tiene que buscar palabras y a veces tiene que hacer concesiones. También tiene un vocabulario suficientemente amplio para la tarea y utiliza frases cortas y simples. Luís Miguel une grupos de palabras con conectores básicos como *y*, *pero* y *porque*.

El parámetro *RGS* obtuvo un puntaje de 7 en la evaluación, debido a que el estudiante utiliza correctamente el vocabulario, aunque es limitado, así mismo emplea palabras sueltas y frases hechas. También utiliza correctamente muchas estructuras sencillas, sin embargo sigue cometiendo sistemáticamente algunos errores elementales. Suele dejar claro lo que quiere expresar. La pronunciación suele ser lo suficientemente clara

como para que se entienda a pesar de un acento notable. Los errores de pronunciación pueden dar lugar a malentendidos.

En las notas tomadas por el profesor y la interlocutora se señala que el estudiante Luís Miguel se destaca por hablar despacio lo que puede ser interpretado como inseguridad y por hacer algunas pausas entre las palabras, aunque en realidad son, en la mayoría de las ocasiones, pausas normales para su nivel. Luís Miguel tiene algunos inconvenientes en la pronunciación de algunos fonemas, principalmente la vibrante [r]. Cuando hay diptongos él confunde un poco la pronunciación haciéndolo como se hace en alemán.

El estudiante implementa nuevos verbos y nuevas palabras en general, además él busca estructurar bien las oraciones y hace un esfuerzo por usar los artículos correspondientes. También se destaca por tener muy pocos errores aparte de los errores de pronunciación y por entender básicamente todo lo que el profesor le pregunta. Adicionalmente Luís Miguel trata de entregar más información de la requerida y la puede presentar en diferentes tiempos verbales.

4.3.3 Segunda entrevista BC del candidato Juan Diego Villa

La entrevista duró 00:12:28 minutos y no incluyó pausas u otras interrupciones. En general la transcripción de la entrevista de Juan Diego Villa se codificó de la siguiente manera:

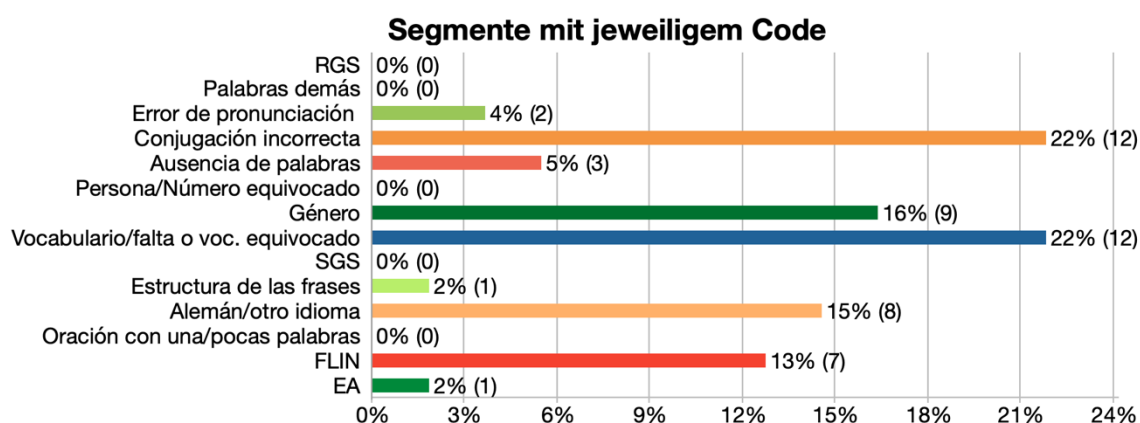


Tabla 12: Errores del candidato BC en la segunda fase

El parámetro EA obtuvo un puntaje de 7 en la evaluación porque Juan Diego ofrece descripciones simples y comparte y/o intercambia ideas e información. El estudiante

aborda todas las partes de la tarea y las cumple satisfactoriamente. Él hace descripciones simples.

El parámetro *FLIN*, obtuvo un puntaje de 7 en la evaluación, pues participa en una conversación de forma sencilla, pero eficaz utilizando las frases más básicas y comunes y siguiendo rutinas elementales. Compone frases y/o grupos de palabras sin mucho esfuerzo, pero en general a menudo vacila y/o tiene que volver a empezar. Además, el alumno formula preguntas y responde a preguntas simples. También puede indicar cuando entiende, pero apenas comprende lo suficiente como para mantener la conversación por sí mismo.

El parámetro *SGS* obtuvo un puntaje de 6 porque dispone de un repertorio limitado de frases cortas de uso común y de patrones oracionales simples para enfrentarse adecuadamente a la tarea, así como de vocabulario suficiente para la misma. El alumno utiliza palabras sueltas, frases memorizadas y/o enumeraciones tipo lista. El estudiante une grupos de palabras con conectores básicos como *y*, *pero* y *porque*.

El parámetro *RGS* obtuvo un puntaje de 6 en la evaluación porque Juan Diego utiliza un vocabulario limitado, es decir, palabras sueltas y frases hechas, en la mayoría de los casos correctamente. Utiliza correctamente algunas estructuras sencillas, pero tiene errores elementales sistemáticos. Por regla general, está claro lo que quiere expresar y la pronunciación suele ser lo suficientemente clara como para que se le entienda a pesar de tener un acento notable. Ocasionalmente, los errores de pronunciación dan lugar a malentendidos.

En las notas adicionales fue observado que a Juan Diego le cuesta aun conjugar correctamente los verbos, tanto en pasado como en presente. Sin embargo, el estudiante busca entregar información nueva y siempre quiere dar respuestas relativamente largas. Él tiene interés en construir oraciones extensas y entiende con facilidad casi todo lo que el docente le pregunta. A diferencia de los demás, Juan Diego tiene una mejor pronunciación. Especialmente se destaca por no tener problemas con la vibrante [r].

4.3.4 Segunda entrevista AP de la candidata Alejandra Ferreira

La entrevista duró 00:10:53 minutos y no incluyó pausas u otras interrupciones. En general, la transcripción de la entrevista de Alejandra Ferreira se codificó de la siguiente manera:

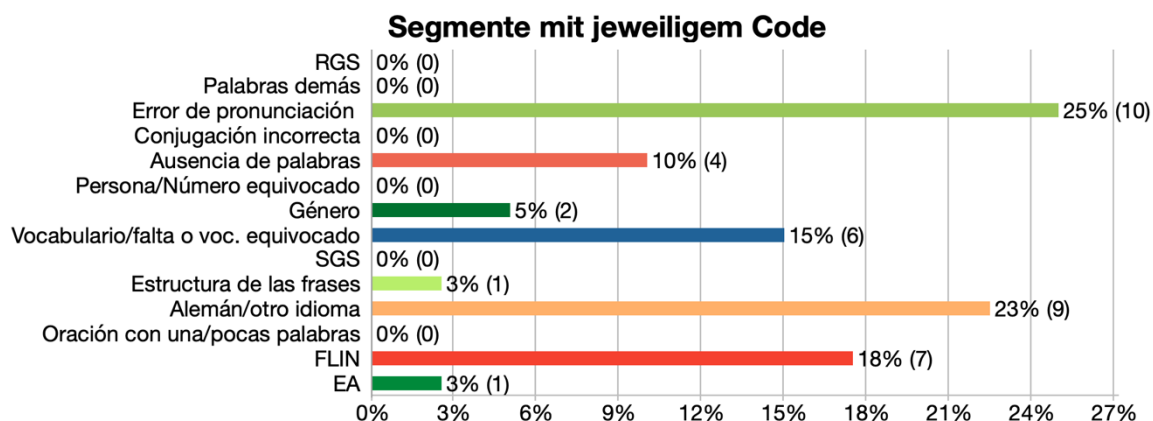


Tabla 13: Errores de la candidata AP en la segunda fase

El parámetro *EA* obtuvo un puntaje de 7 en la evaluación porque ofrece descripciones sencillas y explica lo que le gusta o disgusta de algo. Ella comparte y/o intercambia ideas e información sin mayor esfuerzo. La estudiante aborda todas las partes de la tarea y las cumple satisfactoriamente.

El parámetro *FLIN* obtuvo un puntaje de 7 en la evaluación porque la estudiante se hace entender en fases cortas del discurso, a menudo vacila y/o tiene que recomenzar o reformular. Alejandra participa en la conversación de forma sencilla pero eficaz utilizando las frases más básicas y comunes y siguiendo rutinas elementales. También hace y responde preguntas con facilidad y puede indicar cuando entiende algo. Sin embargo, apenas entiende lo suficiente para mantener la conversación.

El parámetro *SGS* obtuvo un puntaje de 6 en la evaluación. Ella dispone de un repertorio limitado de frases cortas de uso común y de patrones oracionales simples para enfrentarse adecuadamente a la tarea, así como de vocabulario suficiente para la misma. La alumna utiliza palabras sueltas, frases memorizadas y/o enumeraciones tipo lista. La estudiante une grupos de palabras con conectores básicos como *y*, *pero* y *porque*.

El parámetro *RGS* obtuvo un puntaje de 7 en la evaluación porque utiliza correctamente varias estructuras simples, pero sigue teniendo errores elementales sistemáticos. La alumna tiene un acento notable, pero los errores de pronunciación apenas provocan malentendidos. Alejandra utiliza un vocabulario limitado, es decir, palabras sueltas y frases de uso común, casi siempre correctamente.

En las anotaciones adicionales la estudiante Alejandra Ferreira se destacó en entender casi todo lo que el docente le pregunta. Ella hace muchas pausas entre algunas palabras, pero no son pausas demasiado extensas, lo cual es también normal para su nivel. Ella tiene muy pocos errores de estructura gramatical. Aunque la estudiante no presenta tantos errores en términos cuantitativos sus repuestas a veces son cortas y dan poca información. Además, destaca negativamente por tener muchos problemas en la pronunciación de la vibrante [r] lo cual altera a veces el sentido de las frases, pues algunas palabras no son del todo claras.

4.3.5 Segunda entrevista KG de la candidata Valeria Arango

La entrevista duró 00:09:09 minutos y no involucró pausas u otras interrupciones. En general la transcripción de la entrevista de Valeria Arango se codificó de la siguiente manera:

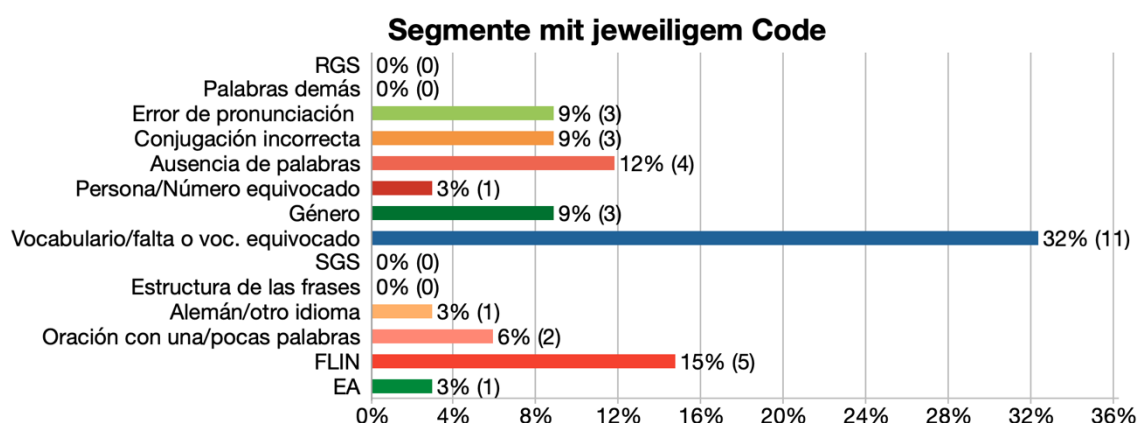


Tabla 14: Errores de la candidata KG en la segunda fase

El parámetro *EA* obtuvo un puntaje de 7 en la evaluación, porque Valeria Arango aborda todas las partes de la tarea y las cumple satisfactoriamente. Se limita a

describir y compartir, a intercambiar ideas e información, a hacer y responder preguntas sin excesivo esfuerzo.

El parámetro *FLIN* obtuvo un puntaje de 6 en la evaluación, debido a que arma frases y/o grupos de palabras sin mucho esfuerzo, pero en general vacila con frecuencia y/o tiene que volver a empezar. Maneja fases muy cortas en la conversación, además, hace preguntas y responde a preguntas simples. Valeria puede indicar cuando entiende, pero apenas entiende lo suficiente para mantener la conversación por sí misma.

El parámetro *SGS* obtuvo un puntaje de 6 en la evaluación. Ella dispone de un repertorio limitado de frases cortas de uso común y de patrones oracionales simples para enfrentarse adecuadamente a la tarea, así como de vocabulario suficiente para la misma. La alumna utiliza palabras sueltas, frases memorizadas y/o enumeraciones tipo lista. La estudiante une grupos de palabras con conectores básicos como *y*, *pero* y *porque*.

El parámetro *RGS* obtuvo un puntaje de 6 en la evaluación porque Juan Diego utiliza un vocabulario limitado, es decir, palabras sueltas y frases hechas, en la mayoría de los casos correctamente. Utiliza correctamente algunas estructuras simples, pero tiene errores elementales sistemáticos. Por regla general, está claro lo que quiere expresar y la pronunciación suele ser lo suficientemente clara como para que se le entienda a pesar de tener un acento notable. Ocasionalmente, los errores de pronunciación dan lugar a malentendidos.

En las anotaciones adicionales se indica que Valeria Arango habla de una forma muy lenta y dudosa. Le cuesta hacer descripciones de personas, además entrega algunas veces respuestas muy cortas y no se preocupa por dar información adicional. Le cuesta aún estructurar bien algunas oraciones mediante el uso de preposiciones y conectores, también a veces se le dificulta conjugar verbos en pasado y en situaciones, donde debe hablar en pasado, lo hace en presente. Valeria comete pocos errores, cuantitativamente hablando, pero también se debe a que habla menos que los demás.

4.3.6 Segunda entrevista LT de la candidata Paula Serna

La entrevista duró 00:10:08 minutos y en este caso sí hubo algunas pausas.

En general, la transcripción de la entrevista de Paula Serna se codificó de la siguiente manera:

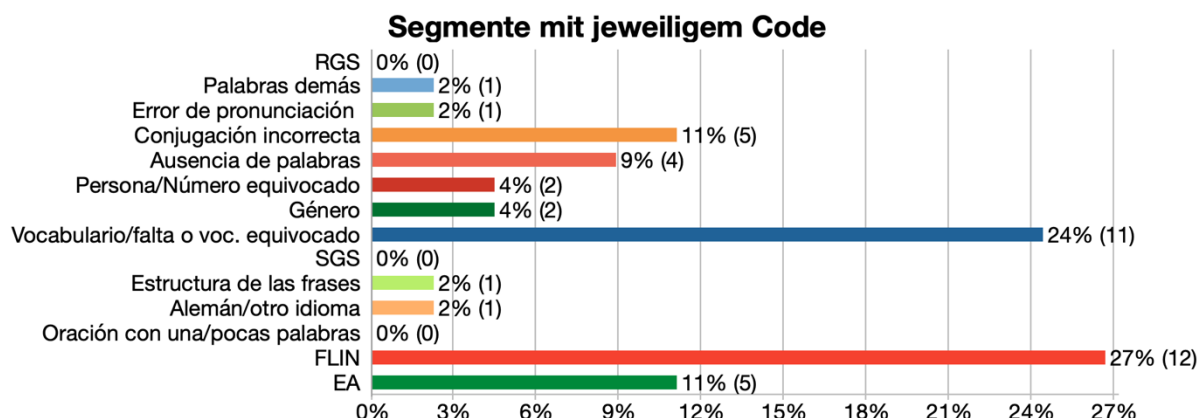


Tabla 15: Errores de la candidata LT en la segunda fase

El parámetro *EA* obtuvo un puntaje de 6 en la evaluación porque se abordan la mayoría de las partes de la tarea y se cumplen suficientemente. La alumna hace descripciones sencillas, comparte y/o intercambia ideas e información.

El parámetro *FLIN* obtuvo un puntaje de 5 en la evaluación, porque sólo una frases y/o grupos de palabras con dificultad, pero vacila muy a menudo en general. Hace muchas pausas improductivas, apenas reacciona a preguntas sencillas, apenas hace preguntas y sólo responde a preguntas básicas con dificultad. La alumna se desenvuelve en fases muy breves de la conversación.

El parámetro *SGS* obtuvo un puntaje de 6 en la evaluación. Ella dispone de un repertorio limitado de frases cortas de fórmula y de patrones oracionales sencillos para enfrentarse adecuadamente a la tarea, así como de vocabulario suficiente para la misma. La alumna utiliza palabras sueltas, frases memorizadas y/o enumeraciones tipo lista. La estudiante una grupos de palabras con conectores sencillos como *y*, *pero* y *porque*.

El parámetro *RGS* obtuvo un puntaje de 5 en la evaluación porque Paula Serna utiliza correctamente algunas estructuras sencillas, pero sigue teniendo errores elementales sistemáticos. Normalmente está claro lo que quiere expresar. La pronunciación suele ser lo suficientemente clara como para que se la entienda a pesar de un acento notable, pero los errores de pronunciación suelen dar lugar a malentendidos. Con frecuencia, la comunicación se ve afectada por los errores. Incluso cuando utiliza estructuras sencillas, palabras y frases de fórmula, no siempre queda claro lo que quiere expresar.

De acuerdo a las anotaciones adicionales, Paula Serna habla con mucha inseguridad. Tartamudea mucho, corta las palabras y las repite frecuentemente, sobre todo en la primera mitad de la entrevista. Hace muchas pausas, aun así logra hacer listas cortas y descripciones. Se preocupa por dar respuestas largas e introducir información. Ella entiende la mayor parte de lo que el docente le pregunta. Se preocupa por conjugar algunos verbos en pasado, aunque a veces vuelve al presente, donde no es necesario. Durante el proceso de la entrevista, la estudiante se volvió cada minuto más fluido.

4.1.7 Segunda entrevista MT de la candidata Luisa Vargas

La entrevista duró 00:13:11 minutos y en este caso sí hubo pausas, ya que la clase se terminó y debido a esto hubo una interrupción que implicó una pausa de aproximadamente 15 minutos. Después se siguió el proceso desde el punto donde se detuvo. En general la transcripción de la entrevista de Luisa Vargas se codificó de la siguiente manera:

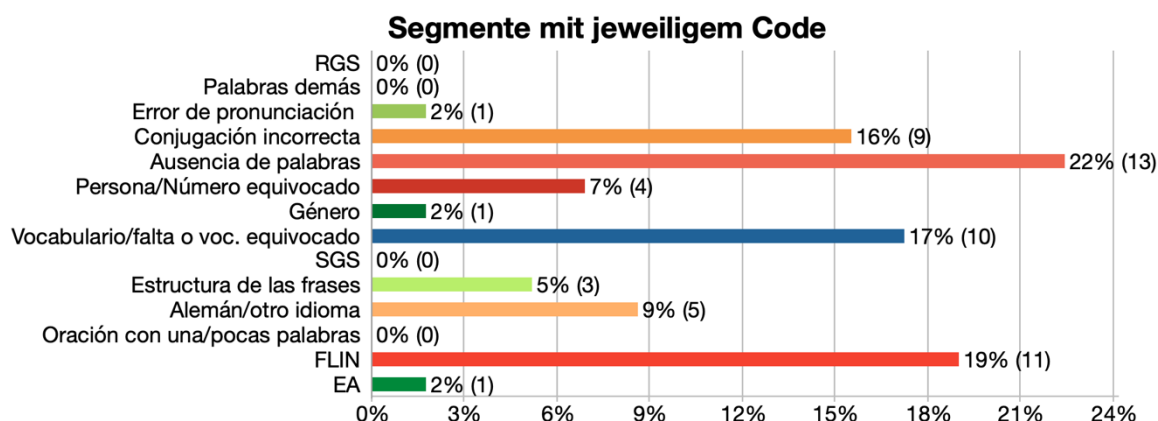


Tabla 16: Errores de la candidata MT en la segunda fase

El parámetro *EA* obtuvo un puntaje de 7 en la evaluación porque Luisa Vargas aborda todas las partes de la tarea y las cumple satisfactoriamente. También hace descripciones y explica lo que le gusta o disgusta de algo. De igual manera comparte y/o intercambia ideas e información.

El parámetro *FLIN* obtuvo un puntaje de 6 en la evaluación, pues la estudiante compone frases y/o grupos de palabras sin mucho esfuerzo, pero en general vacila con frecuencia y/o tiene que volver a empezar. Afronta fases cortas de la conversación. Luisa responde a preguntas simples, hace pocas preguntas y puede indicar cuando las entiende, pero entiende demasiado poco para mantener la conversación por sí misma.

El parámetro *SGS* obtuvo un puntaje de 6 en la evaluación porque dispone de un repertorio limitado de frases cortas, formulaciones y patrones oracionales sencillos para enfrentarse adecuadamente a la tarea. Tiene vocabulario suficiente para enfrentarse a la tarea. Utiliza palabras sueltas, frases memorizadas y/o enumeraciones en forma de lista y también uno grupos de palabras con conectores básicos como *y*, *pero* y *porque*.

El parámetro *RGS* obtuvo un puntaje de 6 en la evaluación porque la estudiante utiliza correctamente un vocabulario limitado, palabras sueltas y frases hechas. También utiliza correctamente algunas estructuras simples, sin embargo sigue cometiendo sistemáticamente errores elementales. Suele dejar claro lo que quiere expresar. La pronunciación suele ser lo suficientemente clara como para que se entienda a pesar de un acento notable. Los errores de pronunciación pueden dar lugar a malentendidos.

En las notas adicionales Luisa Vargas se destacó por no pronunciar correctamente los números, lo que indica que tal vez no los conoce bien. Además le cuesta la pronunciación del fonema [ll] y confunde mucho las preposiciones. Las estructuras de sus oraciones a veces son erradas, lo que las hace incomprensibles en algunos casos. Tiene dificultad para conjugar los verbos en pasado y se mantiene a veces en el presente aunque la respuesta exija hablar en pasado. Le cuesta también el uso del posesivo. Ella hace muy buenas descripciones pero conserva mucho de la forma de describir en alemán. Luisa entrega más información, usa palabras nuevas y aunque

no es el caso, ella se destacó por hacer contrapreguntas. Se esfuerza mucho por incluir vocabulario que ninguno de sus otros compañeros ha empleado.

4.3.8 Segunda entrevista LK de la candidata Liliana Aristizábal

La entrevista duró 00:12:17 minutos y no incluyó pausas u otras interrupciones. En general la transcripción de la entrevista de Liliana Aristizábal se codificó de la siguiente manera:

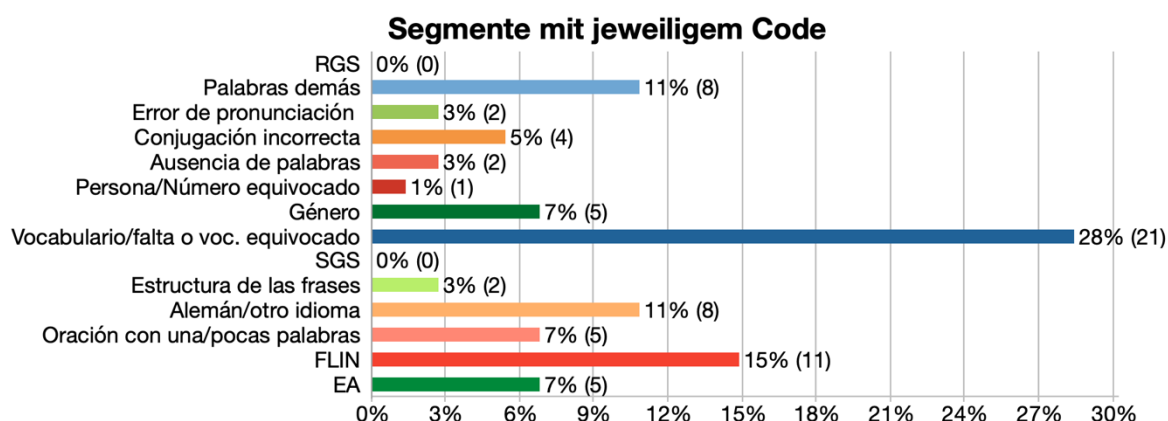


Tabla 17: Errores de la candidata LK en la segunda fase

El parámetro *EA* obtuvo un puntaje de 6 en la evaluación porque se abordan la mayoría de las partes de la tarea y se cumplen de manera suficiente. La alumna hace descripciones simples, comparte y/o intercambia ideas e información.

El parámetro *FLIN*, obtuvo un puntaje de 5 porque maneja fases muy cortas en la conversación. Formula preguntas y responde a preguntas simples. Puede indicar cuando entiende, pero apenas entiende lo suficiente para mantener la conversación por sí misma. La alumna solo une frases y/o grupos de palabras con dificultad, pero en general vacila con mucha frecuencia y hace muchas pausas improductivas.

El parámetro *SGS* obtuvo un puntaje de 5 en la evaluación porque dispone de un repertorio limitado de frases cortas y de patrones oracionales simples para enfrentarse adecuadamente a la tarea. Además, solo utiliza algunas palabras sueltas y/o frases memorizadas. la estudiante utiliza a menudo palabras de otras lenguas. Liliana une grupos de palabras con conectores simples como *y*, *pero* y *porque*.

El parámetro *RGS* obtuvo un puntaje de 6 en la evaluación porque la estudiante utiliza correctamente un vocabulario limitado, palabras sueltas y frases hechas. También utiliza correctamente algunas estructuras simples, sin embargo sigue cometiendo sistemáticamente errores elementales. Suele dejar claro lo que quiere expresar. La pronunciación suele ser lo suficientemente clara como para que se entienda a pesar de un acento notable. Los errores de pronunciación pueden dar lugar a malentendidos.

En las notas tomadas por el profesor y la interlocutora se señala que la estudiante Liliana Aristizábal se destaca porque da respuestas muy cortas y confunde con frecuencia las preposiciones y artículos. Cuando busca entregar respuestas más extensas, se pierde un poco y mezcla conectores que alteran el sentido de la oración. Además ella tiene en general algunos problemas para construir oraciones. También destaca por cometer más errores que los demás. La estudiante entiende casi todo lo que el docente le pregunta, además no tiene problemas de pronunciación, tampoco presenta inconvenientes con el uso de la vibrante [r]. Ella conjuga bien la mayoría de los verbos, tanto en el pasado como en el presente.

4.3.9 Segunda entrevista EM de la candidata Claudia Santos

La entrevista duró 00:09:13 minutos y no incluyó pausas u otras interrupciones. En general la transcripción de la entrevista de Claudia Santos se codificó de la siguiente manera:

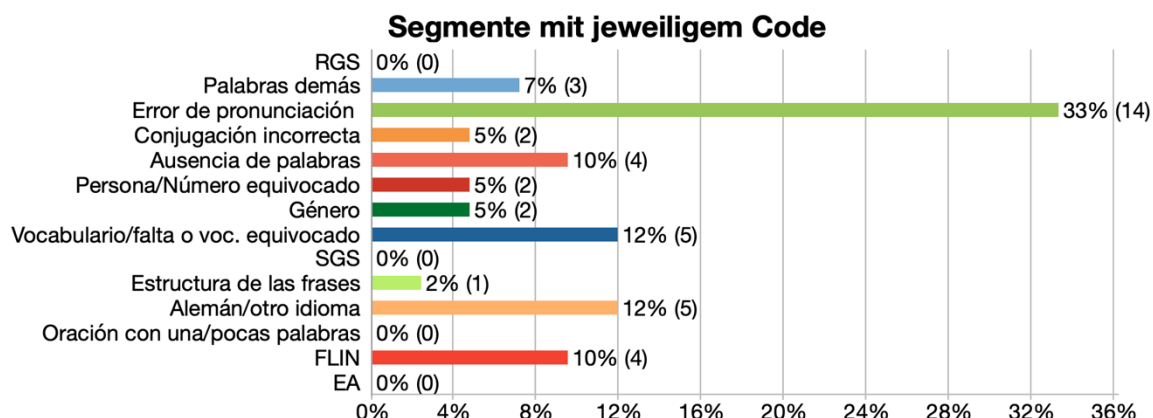


Tabla 18: Errores de la candidata EM en la segunda fase

El parámetro *EA* obtuvo un puntaje de 8 en la evaluación porque todas las partes de la tarea se abordan y se cumplen. La alumna hace descripciones y explica lo que le

gusta o disgusta de algo. También comparte e intercambia ideas e información y hace/responde preguntas sin excesivo esfuerzo.

El parámetro *FLIN* obtuvo un puntaje de 8 en la evaluación porque se hace entender en fases cortas del discurso, a menudo vacila y/o tiene que recomenzar o reformular. Sin embargo, participa en la conversación de forma sencilla, pero eficaz utilizando las frases comunes más simples y siguiendo rutinas elementales. Claudia utiliza medios simples para iniciar, mantener y finalizar la conversación.

El parámetro *SGS* obtuvo un puntaje de 8 en la evaluación porque dispone de un repertorio de herramientas lingüísticas elementales para hacer frente a la tarea. Sin embargo, a menudo tiene que buscar palabras y a veces tiene que llegar a un acuerdo para determinar lo que va a decir. Claudia tiene un vocabulario lo suficientemente amplio para la tarea. Utiliza frases cortas y simples. Además, conecta frases cortas y/o partes de frases con conectores básicos.

El parámetro *RGS* obtuvo un puntaje de 7 en la evaluación porque la estudiante utiliza un vocabulario limitado, es decir, palabras sueltas y frases hechas, de forma correcta casi en todo momento. También utiliza correctamente varias estructuras simples. La pronunciación suele ser lo suficientemente clara como para que se entienda a pesar de un acento notable. Los errores de pronunciación pueden dar lugar a malentendidos.

En las notas tomadas por el profesor y la interlocutora se señala que la estudiante Claudia Santos se destaca por hablar en general con fluidez. Ella entiende todo lo que el docente le pregunta. Además la estudiante integra nuevas palabras, construye estructuras para las oraciones, sostiene el diálogo con coherencia. Claudia entrega respuestas extensas, pero presenta algunas dificultades en la pronunciación. Se autocorrigue con frecuencia, se preocupa por hacer una correcta conjugación de los verbos. La alumna se destaca por presentar pocos errores, teniendo en cuenta que sus errores tienen que ver principalmente con la pronunciación.

4.3.10 Segundo juego de rol de los candidatos Valeria Arango, Paula Serna y Luís Miguel Sánchez

Después de realizar las entrevistas, se procedió a hacer el juego de rol. El profesor les presentó a los estudiantes una guía sobre cómo se debía desarrollar el juego. La guía incluía un mapa de un barrio, unas instrucciones y unas tarjetas con unas tareas adicionales. Como los estudiantes ya habían hecho el juego de rol anterior, esta vez no hubo dificultades al presentarlo. Al practicarlo los estudiantes lo disfrutaron y se divirtieron mucho. El juego de rol duró 00:02:33 minutos.

Al ser un ejercicio que implicaba espontaneidad, los errores fueron menos controlados; se presentaban frecuentemente errores de pronunciación, de número, de género y demás, sin embargo, los estudiantes se notaban motivados y lograron tener un diálogo fluido, pues fue comprensible lo que dijeron. Además consiguieron cumplir con la estructura del juego, hicieron una buena puesta en escena y ejecutaron las tareas adicionales.

De igual forma esta vez, al haberse tratado de un juego, los estudiantes lograron estar más relajados, evidenciaron menos tensión, lo que proporcionó motivación, creatividad y aunque por la naturaleza de la actividad no se podían controlar los errores, hubo una ganancia en el aspecto de la espontaneidad, lo cual los invitó a incluir más vocabulario, expresiones que no hacían parte de la guía y a experimentar e improvisar, pues durante la puesta en escena se tomaron la libertad, incluso de incluir actuaciones y situaciones que no estaban planeadas por el docente.

Los estudiantes empezaron el diálogo con el saludo que corresponde al contexto de la situación. Fueron muy espontáneos, fluidos e incluyeron todas las tareas adicionales. Se destacaron por ser muy creativos, pues involucraron nuevas ideas y términos que no habían sido proporcionados por el profesor. Usaron nombres de personas famosas del habla hispana. Luis Miguel por ejemplo se presentó como Pedro y en general usó respuestas largas y contundentes y empleó correctamente los términos y verbos.

Paula Serna participó menos que los otros dos estudiantes, pues sus diálogos no fueron tan recurrentes durante la conversación, asique la conversación se centró

principalmente entre Valeria y Luis Miguel. Ellos mismos determinaron quien asumía cada rol dentro del juego y la participación fue espontánea y no pudo preverse.

4.3.11 Segundo juego de rol de los candidatos Luisa Vargas, Juan Diego Villa y Liliana Aristizábal

De igual manera la guía incluía un mapa del barrio, unas instrucciones y unas tarjetas con unas tareas adicionales. Al iniciar con el desarrollo del juego, los estudiantes no se notaron tan nerviosos y también fueron en general más rápidos en la definición de los roles. Hubo muchas risas, lo que demostró una forma de nerviosismo, pero las risas fueron más interpretadas como diversión. Esta vez ya se grabó el primer intento, el cuál duró 00:05:47 segundos.

El juego de rol empezó sin saludo inicial pero sí con una presentación de las personas. El diálogo no arrancó tan espontáneo, pues hubo mucho tiempo entre las preguntas y respuestas al principio. Esta vez se destacaron por ser capaces de dar indicaciones de espacio y tiempo. También señalaron direcciones y ubicaciones. Algunas veces se presentaron problemas de congruencia en el uso de los verbos. En general demostraron muchas emociones durante el diálogo como impaciencia, risa y rabia. Compartieron mucha información sobre preferencias y aspectos que no les gustan, también incluyeron las tareas adicionales, las ejecutaron y reaccionaron ante ellas. Se divirtieron mucho durante la puesta en escena del juego de rol y fueron más creativos con las respuestas espontáneas.

4.3.12 Segundo juego de rol de las candidatas Claudia Santos y Alejandra Ferreira

Igual que en los casos anteriores, el docente les presentó también la guía sobre cómo se debía desarrollar el juego y de acuerdo a las experiencias pasadas, el profesor recomendó nuevamente alejarse un poco de la guía y basarse en la estructura únicamente, para lograr más espontaneidad. Las estudiantes trabajaron con la guía y realizaron el juego de rol en una ocasión. El juego de rol tuvo una duración de 00:02:25 y fue el único que se realizó solo entre dos personas.

También este juego de rol se destacó por la espontaneidad con la que hablaron durante todo el juego. Las dos participantes tuvieron la capacidad de establecer un saludo que correspondió al contexto. Ambas también lograron dar indicaciones de espacio y tiempo, por ejemplo dar direcciones y señalar ubicaciones. Realizaron preguntas espontáneas y tuvieron la capacidad de reaccionar ante esa situación. Ante la espontaneidad se manifestaron problemas de congruencia en la conjugación de los verbos. Fueron en general capaces de incluir las tareas adicionales que entregó el docente para el juego de rol. La guía, que estaba originalmente en alemán, la usaron y tuvieron la capacidad de adaptarla y ejecutarla en español. La mayoría de sus errores ocurrieron en el uso de preposiciones y artículos pues tuvieron el reto de hablar con ligereza, lo cual conlleva a un descuido en el uso de estos. El juego de rol siempre generó mucha diversión en las estudiantes, pues participaron con mucho ánimo, creatividad y muchas risas.

5. Discusión de los resultados

En este capítulo se discutirán los resultados de la sección 4. Primero se compararán los resultados en total y después cada candidata y cada candidato será analizado por separado, discutiendo la cantidad y los tipos de errores, las notas en la evaluación y el rendimiento en el juego de rol.

5.1. Observaciones generales

En general se puede observar que la cantidad total de errores disminuyó y los tipos de errores se trasladaron a otras categorías. Una breve vista de los gráficos demuestra esta determinación:

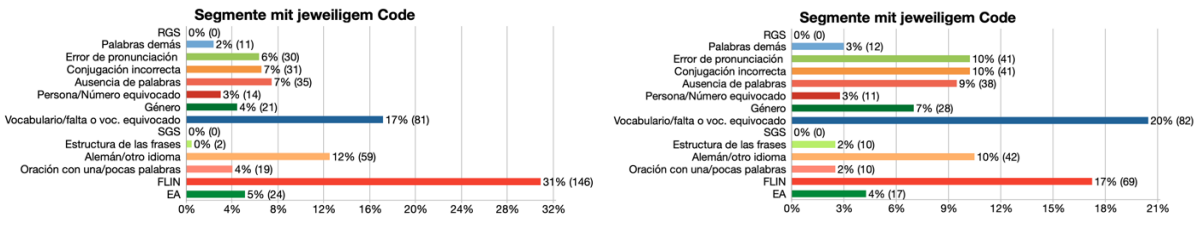


Tabla 19: Total de errores en ambas fases

Primero es importante enfatizar en la cantidad de palabras, porque evidentemente, si hay más palabras en general, aumenta la posibilidad de errores. En las entrevistas realizadas antes de la intervención se obtuvo un total de 3875 palabras, de las cuales

586 eran diferentes, lo que termina siendo una *Type-Token-Ratio* de 15%. En las entrevistas realizadas después de la intervención se obtuvo un total de 4894 palabras de las cuales 675 eran diferentes, lo que termina siendo una *TTR* de 14%. Interpretando estos resultados se puede asumir que la disposición para hablar aumentó con las intervenciones. Aunque la *TTR* quedó básicamente igual, casi mil palabras más fueron intercambiadas y el vocabulario de los estudiantes también aumentó, pues pasó de contar con 586 distintos vocablos hablados a 675, o sea casi 90 palabras más fueron usadas.

También se nota que el gráfico del total de las entrevistas antes de la intervención tiene un total de 473 codificaciones y el gráfico después de la intervención cuenta con 401 codificaciones. O sea 72 errores menos fueron cometidos, de los cuales la mayoría pertenecen a la categoría *FLIN*, que marcó las pausas. Entre ellas se encontraban las pausas para reflexionar sobre el contenido de la pregunta, estas no se contabilizaron como pausas que perturban la fluidez. También se contaron las pausas que eran realizadas en medio de una frase o una palabra para pensar en el vocabulario, en la pronunciación o en los aspectos gramaticales correctos. Son pausas que connotan duda, sin embargo, no siempre fue fácil separar estos distintos tipos de pausas. Pero esta diferencia clara entre las dos fases de las entrevistas, demuestra un impacto claro de las diversas intervenciones, en la mejora del habla. El hecho de que estos tipos de errores disminuyeran básicamente a la mitad, permite asumir que la intervención que apoyaba al parámetro correspondiente sí tuvo éxito y sí se obtuvo frutos.

En la categoría *error de pronunciación y conjugación incorrecta* también se notaron pequeñas diferencias, pero esta vez los errores fueron más que antes. Esto en general puede deberse a varias razones. Por un lado, el vocabulario aumentó, pues hubo más palabras nuevas y también nuevos tiempos verbales, como por ejemplo el pretérito perfecto y el pretérito indefinido, los cuales la mayoría de los estudiantes integraron en la entrevista que se hizo después de la intervención, lo que conlleva obviamente a que se generen nuevas dificultades, tanto para pronunciar como para la congruencia de los verbos, por ejemplo.

La categoría *alemán u otro idioma* es también una que mejoró claramente ya que las 59 veces que fue codificado en la entrevista que se realizó antes de la intervención, terminó siendo codificado 42 veces en la entrevista que se realizó después de la intervención. Aquí también se puede hablar claramente de una mejora debido a que las temáticas usadas en las entrevistas eran parecidas, pero no completamente iguales. 17 codificaciones menos, es un número que puede ser interpretado como una mejora, por un lado en el vocabulario y por el otro lado en la confianza al hablar en español.

Las categorías que tuvieron una diferencia de diez o menos de diez codificaciones no van a ser contadas como un empeoramiento o una mejoría, ya que dicha diferencia no es suficiente para determinarlo. La generación de estos casos donde no se presenta un empeoramiento o una mejoría, puede deberse a varias razones, las cuales también son importantes para tenerlas en cuenta; por un lado, obviamente fue apenas una diferencia de un mes de intervención, lo cual tiene cierto impacto, pero sería esperar demasiado, el hecho de considerar que esto cambiará por completo el nivel de un estudiante. Es ahí donde considero normal hasta cierto punto, el hecho de que la intervención no mostró un impacto en todas las categorías. Por otro lado, hay que tener siempre en cuenta que fueron intercambiadas más palabras, por lo que el aumento en la cantidad de palabras conlleva a la aparición de más errores como ya se ha mencionado. Se asume entonces que hubo una mejoría con las intervenciones por lo cual menos errores ocurrieron, aunque en ciertas categorías el resultado termina siendo más o menos similar con un máximo de diez errores más o diez errores menos²¹.

Por último, conviene mencionar la segunda categoría donde más errores ocurrieron, la cuál de hecho es una subcategoría, *falta de vocabulario/vocabulario equivocado*. Con la gran cantidad de errores que se dieron en las entrevistas antes de las intervenciones, es impresionante notar cómo la cantidad de errores que fueron codificados en esta subcategoría se mantuvo prácticamente igual. Es ahí, dónde se puede concluir que el apoyo individual no tuvo mucho impacto en esta subcategoría, debido a que es explícitamente esto lo que se ha entrenado mediante las intervenciones que se hicieron con el juego *La Búsqueda del Dorado* y con los videos

²¹ Aquí es importante mencionar que este límite es arbitrario, que ha sido elegido por el autor.

explicativos mencionados en las secciones 4.2.2 y 4.2.3. Se puede interpretar que el uso del vocabulario es un aspecto más difícil de entrenar, pero también es algo que puede ser producto del hecho de que, en la entrevista realizada después de la intervención, se usaron más palabras.

5.2. Observaciones del progreso del candidato Luís Miguel Sánchez

En el caso del candidato Luís Miguel Sánchez la transcripción de las dos entrevistas se codificó de la siguiente manera:

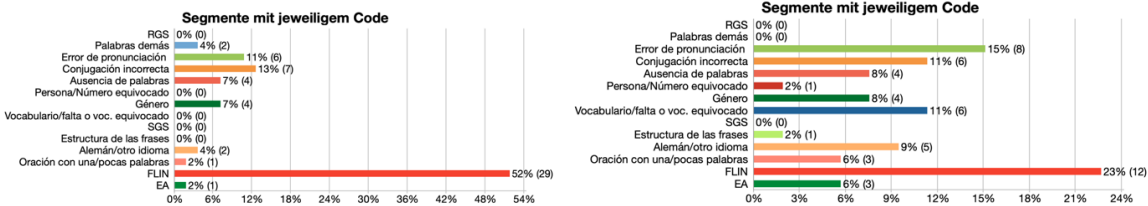


Tabla 20: Errores del candidato SK en ambas fases

En la entrevista realizada antes de la intervención el candidato cometió un total de 56 errores y después un total de 53. Esto señala una mejora, ya que por un lado en la segunda entrevista se habló más y por otro lado disminuyeron, aunque muy poco, los errores. Mientras en la mayoría de las categorías los errores quedaron iguales o aumentaron de forma mínima, la categoría *FLIN* que denomina la fluidez y la continuidad al hablar, se destaca notablemente por tener menos codificaciones en la entrevista realizada después de la intervención. Antes de la intervención se planificó mejorar esta categoría, es por eso que, la intervención le implicó a los estudiantes hablar mucho más. Esto ayudó a que ellos, como se ve claramente en el ejemplo de Luís Miguel Sánchez, ganaran más confianza. Otra subcategoría que destaca en la comparación de las entrevistas es la de *falta de vocabulario/vocabulario equivocado*, pues en el caso de este candidato aumentaron bastante los errores correspondientes a esta subcategoría; de cero en la primera entrevista a seis en la segunda. Además, recurrió más al alemán o a otros idiomas y para el parámetro *EA* le resultó tal vez más difícil la temática de la segunda entrevista. Todo esto podría ser una indicación, de que la nueva tarea le costó más, debido a que las tres categorías indican que en alguna ocasión se le dificultó disponer o del vocabulario que necesitaba o que no comprendió en términos generales lo que se le estaba preguntado, lo cual corresponde al parámetro *EA*. La categoría *alemán u otro idioma* implica aspectos que intervienen en las otras dos categorías, pues en algunos casos se recurrió a otro idioma para preguntar por vocabulario que no recordaba y en otros casos se recurrió

a otro idioma para interrogar solicitando una aclaración sobre lo que el docente le había preguntado.

En las evaluaciones Luís Miguel Sánchez mejoró indudablemente. Esto se puede observar al comparar las notas de las cuatro categorías:

	<i>EA</i>	<i>FLIN</i>	<i>SGS</i>	<i>RGS</i>
E1 ²²	6	4	6	6
E2	7	6	7	7

Tabla 21: Evaluaciones del candidato SK en ambas fases

El candidato logró aumentar un nivel en cada categoría. Como se puede ver en las codificaciones de los errores, Luís Miguel Sánchez incluso logró mejorar dos niveles en la categoría *FLIN*. Es importante mencionar que no solo la cantidad de errores se tienen en cuenta en la determinación de estas notas, sino también las anotaciones adicionales que se realizaron. El candidato habló todavía muy despacio en la E2, sin embargo, las pausas no fueron tan incómodas, además su reacción a las preguntas y sus repuestas fueron en general más rápidas y con más atención. El alumno ya se había destacado por hablar en pasado en la primera entrevista, una cosa que hizo aún más en la segunda, después de la intervención, además de que las estructuras de sus frases en general eran más complejas en la E2, lo que llevó a que tuviera una mejoría en el parámetro *RGS*. La mejoría en el parámetro *EA* se debió a que no solo dio descripciones en las respuestas, sino que también incluyó gustos y disgustos en sus opiniones. Por último, su mejoramiento en el parámetro *SGS* fue porque en general sus oraciones y las estructuras de las frases eran más complejas y además se notó una extensión en su repertorio de vocabulario, en especial en el uso de los conectores.

En los juegos de rol el candidato también mejoró muchísimo. En el primer juego de rol sus frases fueron muy básicas y empleó únicamente monosílabos en muchas ocasiones, pues candidato tomó el rol del mesero y respondió a la mayoría de las preguntas de las dos clientas con <sí> y frases sin verbo. En el segundo juego de rol después de la intervención, donde Luís Miguel actuó como persona local ayudando a

²² Para facilitar la denominación de las entrevistas "E1" será usado para la entrevista antes de la intervención y "E2" para la entrevista después de la intervención.

dos turistas, fue mucho más fluido e incluso se destacó por sus oraciones complejas y su humor. La interlocutora agregó que el candidato empleó repuestas largas y contundentes y resalta el uso de nuevos términos en general y de otros tiempos verbales. El candidato incluso se da una nueva identidad, presentándose como <Pedro> lo que demuestra también en él, la presencia de humor, motivación y creatividad.

En general las cosas que Luís Miguel Sánchez todavía tendrá por mejorar siguen siendo primero la fluidez porque él habla aún muy despacio y sin confianza; segundo, la pronunciación que no está completamente por fuera de su nivel, pero sí podría esforzarse algo más en ella.

5.3. Observaciones del progreso del candidato Juan Diego Villa

En el caso del candidato Juan Diego Villa la transcripción de las dos entrevistas se codificó de la siguiente manera:

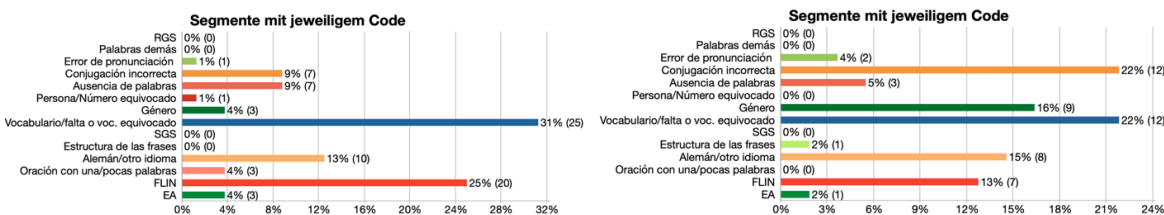


Tabla 22: Errores del candidato BC en ambas fases

En la entrevista que se realizó antes de la intervención el candidato cometió un total de 80 errores y en la entrevista realizada después de la intervención, obtuvo un total de 55, que es claramente un número mucho más bajo. Esto señala una gran mejoría, ya que por un lado en la segunda entrevista se habló más y por otro lado disminuyeron los errores. En general se puede notar rápidamente que casi todos los errores tuvieron una destacable reducción, algo que ya indica la cifra total. En la categoría *EA* hubo menos errores, lo que significa que hubo una mejor comprensión en el desarrollo de la segunda entrevista. Aunque generalmente, en la categoría *EA* no se espera que haya tantos errores, pues si se hubiesen presentado una gran cantidad de errores, los estudiantes no hubieran podido desarrollar la tarea. Como se puede notar en las estadísticas de Luís Miguel Sánchez, hubo una gran reducción de errores en el parámetro *FLIN*, que es el que denomina la fluidez y las pausas; Juan Diego Villa pudo

reducir los errores en esta categoría hasta un tercio, lo que significa un gran avance. Se nota que a Juan Diego las intervenciones le dieron mucha confianza al hablar. El otro parámetro en el que el candidato mejoró claramente es en el *RGS* y en la subcategoría *vocabulario equivocado*, en esta Juan Diego presentó algunos problemas durante la primera entrevista y la intervención le ayudó reducirlos a la mitad. Las dos subcategorías en las que aumentaron los errores fueron *conjugación incorrecta* y *género*, donde al incluirse más vocabulario el estudiante empezó a cometer más errores. Especialmente en la congruencia de los verbos Juan Diego Villa no se dio cuenta de que estaba cometiendo el mismo error varias veces.

En las evaluaciones Juan Diego Villa mejoró indudablemente. Esto ya se ve al comparar las notas de las cuatro categorías:

	<i>EA</i>	<i>FLIN</i>	<i>SGS</i>	<i>RGS</i>
E1	5	4	4	5
E2	7	7	6	6

Tabla 23: Evaluaciones del candidato BC en ambas fases

El candidato se destaca por presentar una mejoría equivalente a un nivel en el parámetro *RGS*, a dos niveles en los parámetros *EA* y *SGS* y a tres niveles en el parámetro *FLIN*. En el parámetro *EA* el alumno logró entender todas las preguntas y así mismo responderlas adecuadamente, algo con lo que en la E1 tuvo algunos problemas. Además, sus descripciones al hablar mejoraron claramente, ya que Juan Diego antes de la intervención tendía a formular oraciones que eran difíciles de entender. La principal mejoría, que equivale a tres niveles en el parámetro *FLIN* se debe a que usó estructuras elementales en vez de vacilar todo el tiempo. Por momentos tuvo que volver a iniciar con la formulación de las oraciones, pero las pausas fueron mucho menos extensas. El estudiante es capaz de no solo responder preguntas básicas si no también hacerlas él mismo. En el parámetro *SGS* el candidato logró aumentar dos niveles. Esto se debió a que su repertorio de frases y de vocabulario aumentó al realizar las tareas, en las que antes de la intervención se comunicaba más a través de palabras aisladas y tuvo la necesidad de recurrir más al alemán. En el parámetro *RGS* Juan Diego pudo mejorar un nivel, pues la comunicación no se vio tan perturbada por la gran cantidad de errores, aunque todavía tiene sus problemas en la congruencia de verbos y con el género de los sustantivos.

En los juegos de rol también hubo una mejoría en su capacidad de comunicarse, lo cual se debe a que ya no se habló tanto alemán y tampoco se pausó tanto la grabación como en el juego de rol que se hizo antes de la intervención. Después de la intervención los tres candidatos Juan Diego Villa, Liliana Aristizábal y Luisa Vargas lo hicieron directamente sin ensayos y sin pausar. Juan Diego pudo con facilidad implementar las tarjetas adicionales. En la primera ronda del juego de rol, el candidato se mostró mucho más nervioso y cambió frecuentemente al alemán, mientras después de la intervención, además de haberse divertido mucho, pues hubo muchas risas, fue capaz de implementar indicaciones de espacio y tiempo y de compartir información adicional sobre aspectos que le gustan y le disgustan. Sin embargo, Juan Diego cometió bastantes errores en el uso de los verbos.

El candidato demostró especialmente un gran avance en el vocabulario y en aspectos como; el uso de frases completas al hablar, el dar respuestas extensas y en la fluidez. Destaca además por hablar con mucha confianza y por entender todo lo que se le pregunta. Algunos aspectos que Juan Diego Villa todavía debe practicar y mejorar son la congruencia de los verbos, tanto en el pasado como en el presente y algunas congruencias en los sustantivos, como por ejemplo el género.

5.4. Observaciones del progreso de la candidata Alejandra Ferreira

En el caso de la candidata Alejandra Ferreira la transcripción de las dos entrevistas se codificó de la siguiente manera:

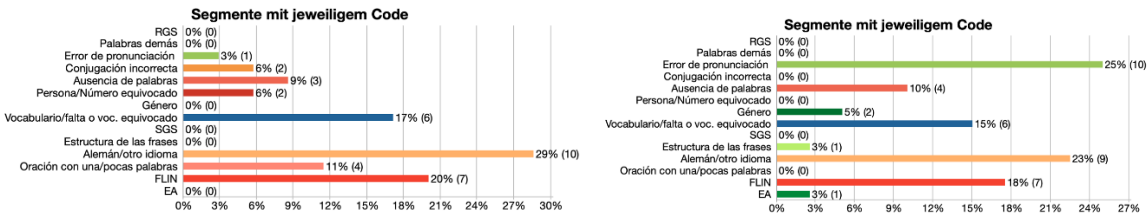


Tabla 24: Errores de la candidata AP en ambas fases

En la entrevista realizada antes de la intervención la candidata cometió un total de 35 errores y después de la intervención un total de 40, lo que significa que hubo un aumento en la cantidad de errores, aunque puede considerarse un aumento pequeño. Esto de por sí señala una mejora, ya que por un lado en la segunda entrevista se habló más y por otro lado hubo mejoras en el uso del lenguaje, como por ejemplo el uso de tiempos verbales diferentes. En la categoría EA hubo un error, lo que significa

que solo una vez la candidata tuvo problemas para entender la tarea. Notable, es que en el caso de Alejandra Ferreira no hubo una reducción de errores en el parámetro *FLIN* que es el que domina la fluidez y las pausas. Esto sí sorprende porque ya se ha mencionado que es justo ese parámetro, dónde los errores en general disminuyeron notablemente. Un parámetro en el que la candidata mejoró claramente es el *SGS*, especialmente en la subcategoría *oración con una/pocas palabras*. En la primera entrevista la alumna presentó problemas en esta subcategoría y la intervención le ayudó reducir esos problemas a cero. Esto se debe a que Alejandra conscientemente trató de usar oraciones largas en vez de responder solo con los monosílabos *sí* y *no*. Esto de por sí no es un error, o sea dar respuestas cortas, pero sí puede indicar que tiene un repertorio limitado de vocablos. La subcategoría en la que claramente aumentaron los errores fue en *error de pronunciación*, donde con el avance en el vocabulario empezó a cometer más errores. Ya en las anotaciones de la interlocutora se decía que Alejandra tiene graves problemas con la pronunciación de la vibrante [r]. Esto no parece haber mejorado, aunque la intervención que se hizo con los videos de ejercicios de pronunciación y los comerciales, fueron justo planeados y seleccionados para estos casos.

En las evaluaciones Alejandra Ferreira mejoró indudablemente. Esto ya se ve al comparar las notas de las cuatro categorías:

	<i>EA</i>	<i>FLIN</i>	<i>SGS</i>	<i>RGS</i>
E1	5	5	5	6
E2	7	7	6	7

Tabla 25: Evaluaciones de la candidata AP en ambas fases

Con esto se puede ver claramente por qué son importantes las evaluaciones. Como los errores no disminuyeron, a simple vista se podría asumir que la candidata no mejoró mediante la intervención, pero las evaluaciones que también incluyen las anotaciones extra indican que sí hubo una mejoría. En el parámetro *EA* la alumna logró entender todas las preguntas y responderlas adecuadamente, con lo que en la E1 tampoco hubo tantos problemas, sin embargo, esta vez la estudiante fue capaz incluso de dar indicaciones relacionadas sobre sus gustos y disgustos y sus descripciones fueron mucho más detalladas, algo que también coincide con la

disminución de errores en la subcategoría *oración con una/pocas palabras*. La candidata tuvo también una notable mejoría en el parámetro *FLIN*, lo cual se debe a que usó estructuras elementales en vez de vacilar todo el tiempo, a que su entrevista se dio con mucha más fluidez y a que fue capaz de reaccionar a todas las preguntas adecuadamente. En el parámetro *SGS* la candidata logró aumentar un nivel. Esto se debió a que aumentó su repertorio de vocabulario y de frases al ejecutar las tareas, pues antes de la intervención se comunicaba más a través de palabras aisladas y recurrió más al alemán. En el parámetro *RGS* Alejandra pudo mejorar un nivel, pues la comunicación no se vio tan perturbada por una gran cantidad de errores, aunque todavía tiene problemas con la pronunciación.

En los juegos de rol también hubo una mejoría en su capacidad para comunicarse, debido a que no se habló tanto alemán y tampoco se pausó tanto la grabación como en el juego de rol que se hizo antes de la intervención. Antes de la intervención Alejandra Ferreira y Claudia Santos se destacaron por poseer un vocabulario muy amplio y en general por tener mucha fluidez. Las dos candidatas casi nunca vacilaron, lo que hizo que el diálogo se viera extremadamente espontáneo. Alejandra pudo implementar con facilidad las tarjetas adicionales. En la primera ronda la candidata se presentó con confianza e incluso hubo algunas risas. En la entrevista realizada después de la intervención, Alejandra se divirtió aún más y su nivel de confianza aumentó. Después de la intervención hubo más uso de preposiciones nuevas, que generaron algunos errores al usarse. La espontaneidad también implicó la aparición de más errores en la congruencia de los verbos, algo con lo que Alejandra casi no ha tenido dificultad en las entrevistas.

La candidata, a pesar de presentar más errores, amplió mucho su vocabulario y su repertorio al usar preposiciones, nuevos tiempos verbales o nuevos sustantivos, lo que se interpreta como una mejora lograda después de la intervención, especialmente mirando las evaluaciones. Un área donde Alejandra Ferreira todavía tiene que mejorar es la de la pronunciación. Aquí se hace referencia a su pronunciación en general, la cual a veces tiende a ser muy parecida al alemán y ella especialmente tiene graves problemas con la vibrante [r].

5.5. Observaciones del progreso de la candidata Valeria Arango

En el caso de la candidata Valeria Arango la transcripción de las dos entrevistas se codificó de la siguiente manera:

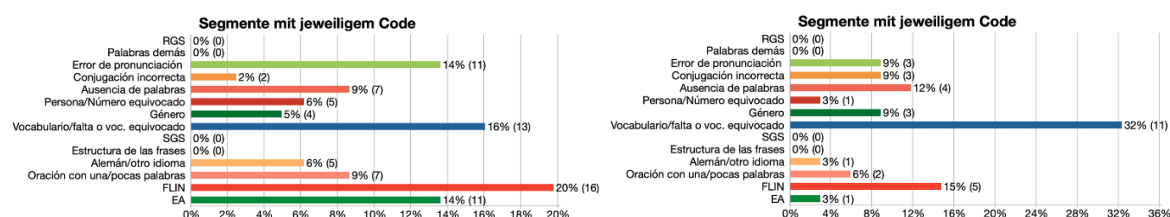


Tabla 26: Errores de la candidata KG en ambas fases

En la entrevista que se hizo antes de la intervención, la candidata cometió un total de 81 errores y después en la segunda entrevista, cometió un total de 34 errores, significando que hubo una gran mejoría. Valeria pudo reducir sus errores a más de una mitad. Ahora antes de analizar el progreso hay que manifestar que la candidata no solo participó activamente en la intervención, si no que durante ese mismo tiempo ella también tuvo unas clases externas de refuerzo, pues no le estaba yendo muy bien en español. Es importante mencionarlo ya que su progreso no se debe por completo a las intervenciones. En la categoría *EA* la candidata fue capaz de entender todo lo que el docente quería de ella, una cosa que le costó mucho en la primera entrevista, dejándola con 10 errores menos en este parámetro. También es notable que, como la mayoría, Valeria logró tener mucha más fluidez y vacilar menos, lo que implicó una disminución de los errores en el parámetro *FLIN*, a más de la mitad. Otro parámetro en el que la candidata mejoró claramente es *SGS*, en las subcategorías *oración con una/pocas palabras* y *alemán/otro idioma*, en las cuales la alumna presentó problemas durante la primera entrevista y la intervención le ayudó reducirlos notablemente. Esto se debe a que Valeria trató conscientemente de usar oraciones extensas en vez de responder solo con los monosílabos *sí* y *no*, y a que entendió mucho mejor las preguntas del docente, lo que también, como ya se ha mencionado, se manifiesta como una reducción de errores en el parámetro *EA*. Otra subcategoría en la que hubo una reducción clara de errores fue *error de pronunciación*, donde al aumentar el vocabulario se empezó a cometer también menos errores. La única categoría en la que no hubo una disminución notable de errores en la entrevista realizada después de la intervención, fue en la subcategoría de *vocabulario equivocado*. Esto probablemente también se debe al avance a al aumento del repertorio de vocablos.

En las evaluaciones Valeria Arango mejoró indudablemente. Esto ya se ve al comparar las notas de las cuatro categorías:

	<i>EA</i>	<i>FLIN</i>	<i>SGS</i>	<i>RGS</i>
E1	4	5	4	4
E2	7	6	6	6

Tabla 27: Evaluaciones de la candidata KG en ambas fases

En el parámetro *EA* la alumna logró entender todas las preguntas y responderlas adecuadamente, un parámetro en el que en la E1 hubo tantos problemas, sin embargo, esta vez la estudiante fue capaz incluso de intercambiar ideas y pudo responder a todas las preguntas sin mayor esfuerzo, además sus descripciones fueron mucho más detalladas, lo que la llevó a aumentar tres niveles. La candidata tuvo también mejora, en el parámetro *FLIN*, lo cual se debe a que usó estructuras elementales en vez de vacilar todo el tiempo, a que su entrevista se hizo con mucha más fluidez y a que fue capaz de reaccionar a todas las preguntas adecuadamente, aunque se destaca todavía un poco por hablar despacio, lo que se podría interpretar como inseguridad. En el parámetro *SGS* la candidata logró aumentar dos niveles. Esto fue debido a que aumentó su vocabulario y su repertorio de frases al rendir las tareas. En la entrevista realizada antes de la intervención se comunicaba más a través de palabras aisladas y recurrió más al alemán, mientras que en la E2 usó conectores y algunas frases memorizadas. En el parámetro *RGS* Valeria pudo mejorar también dos niveles, ya que la comunicación no se vio tan perturbada por una gran cantidad de errores, además pudo hablar en pasado y cambiar para otros tiempos verbales, aunque a veces su pronunciación llevó a malentendidos.

En los juegos de rol también hubo un gran avance, el cual se debe a que no se habló tanto en alemán y tampoco se pausó tanto la grabación como en el juego de rol realizado antes de la intervención. En el primer juego de rol se necesitaron tres intentos, mientras que, después de la intervención lo hicieron al primer intento. El grupo de Luís Miguel Sánchez, Paula Serna y Valeria Arango se destacó tanto en el primer juego de rol como en el segundo por divertirse demasiado. La mejoría, además de que no se recurrió tanto al alemán, estuvo en que las frases fueron mucho más extensas. Hubo mucha creatividad e incluso Valeria fue aún más espontánea con su tarea adicional, porque la incluyó correctamente y la persona local, en este caso, Luís Miguel pudo reaccionar adecuadamente. También la candidata tomó mucho más la

iniciativa, ya que Paula Serna se quedó un poco más en el trasfondo, lo que demuestra que Valeria fue capaz de aumentar su confianza en general.

La candidata tiene mucho menos errores, lo que indudablemente se debe a la intervención, pero también a su clase de refuerzo que tuvo por fuera de la escuela de manera privada. Lo que Valeria Arango todavía tiene por mejorar es no hablar tan despacio. Ella es muy capaz de implementar estructuras complejas, pero todavía tiene algunas problemas con las congruencias y el repertorio de vocablos en general.

5.6. Observaciones del progreso de la candidata Paula Serna

En el caso de la candidata Paula Serna la transcripción de las dos entrevistas se codificó de la siguiente manera:

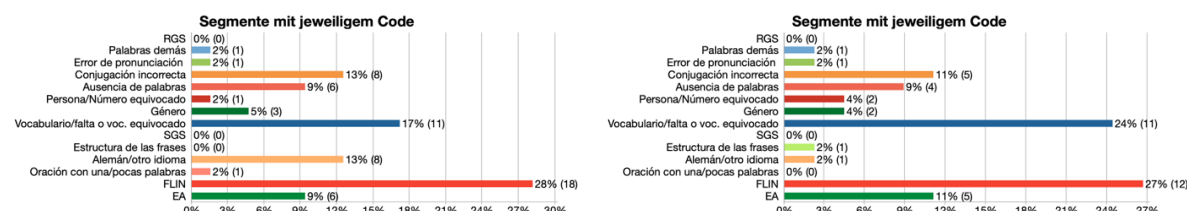


Tabla 28: Errores de la candidata LT en ambas fases

En la entrevista realizada antes de la intervención la candidata cometió un total de 64 errores y después de la intervención un total de 45, significando esto que hubo una mejoría. Paula tuvo 20 errores menos. En la categoría *EA* la candidata fue capaz de entender la mayor parte de las cosas que el docente le decía, sin embargo, todavía tenía algunos problemas para entender las preguntas. Es también notable que, como la mayoría, Paula logró adquirir más fluidez y vacilar menos, con lo cual redujo los errores en el parámetro *FLIN* a dos tercios. Otro parámetro en el que la candidata mejoró claramente es en el parámetro *SGS*, en la subcategoría *alemán/otro idioma*, en la que la estudiante había presentado problemas anteriormente y la intervención le ayudó reducirlos notablemente, esto es gracias a que Paula conscientemente trató de usar oraciones largas en vez de solo responder con los monosílabos *sí* y *no* y a que recurrió mucho menos al alemán. En la entrevista realizada después de la intervención, hubo varias categorías y subcategorías, especialmente en el parámetro *RGS* donde la estudiante no logró disminuir los errores de manera notable.

En las evaluaciones Paula mejoró notablemente. Esto ya se ve al comparar las notas de las cuatro categorías:

	<i>EA</i>	<i>FLIN</i>	<i>SGS</i>	<i>RGS</i>
E1	5	5	5	5
E2	6	5	6	5

Tabla 29: Evaluaciones de la candidata LT en ambas fases

En el parámetro *EA* la alumna logró entender casi todas las preguntas y responderlas adecuadamente, un parámetro en el que presentó muchos problemas en la E1, aunque esta vez hubo también algunos malentendidos, la estudiante fue capaz de intercambiar más ideas y además pudo dar descripciones mucho más detalladas, lo que le llevó a aumentar un nivel. La candidata no presentó mejoras en el parámetro *FLIN* y aunque disminuyeron los errores notablemente en esta categoría, lo que significa que no hizo tantas pausas inadecuadas y extensas, la estudiante en la E2 tartamudeó mucho y adicionalmente se sigue destacando un poco por hablar despacio, lo que se podría interpretar como inseguridad. Este es un ejemplo donde los errores disminuyeron, pero en la evaluación final, donde se incluye las notas adicionales, no se logró una mejoría. En el parámetro *SGS* la candidata logró aumentar un nivel. Esto se debió a que su vocabulario y su repertorio de frases aumentaron al momento de rendir las tareas, pues antes de la intervención se comunicó principalmente mediante palabras aisladas y recurrió más al alemán, mientras que en la E2 usó conectores y algunas frases memorizadas. En el parámetro *RGS* Paula no pudo mejorar ya que siguió teniendo errores elementares en la congruencia, los cuales perturbaron la comunicación y adicionalmente se generaron algunos malentendidos por sus problemas de pronunciación.

En los juegos de rol también hubo un avance, el cual se debe a que no se habló tanto alemán y tampoco se pausó tanto la grabación como en el juego de rol realizado antes de la intervención. En el primer juego de rol necesitaron tres intentos y después de la intervención lograron hacerlo en el primer intento. El grupo de Luís Miguel Sánchez, Paula Serna y Valeria Arango se destacó tanto en el primer juego de rol como en el segundo por divertirse demasiado. La mejoría se evidencia no solo en que no se recurrió tanto al alemán, sino que las frases fueron mucho más extensas. Hubo mucha más creatividad y aunque Paula incluyó su tarea adicional correctamente, la candidata

quedó mucho en el trasfondo de la puesta en escena, lo que es interpretado como inseguridad y coincide con el tartamudeo que presentó durante la E2.

La candidata tiene menos errores, lo que le llevó a una mejora notable. Paula sin embargo, no presentó una mejora en todas las categorías, lo cual se debe, por un lado a la inseguridad que presenta al momento de hablar y por otro lado, a los errores elementales que la estudiante tiene en la congruencia.

5.7. Observaciones del progreso de la candidata Luisa Vargas

En el caso de la candidata Luisa Vargas la transcripción de las dos entrevistas se codificó de la siguiente manera:

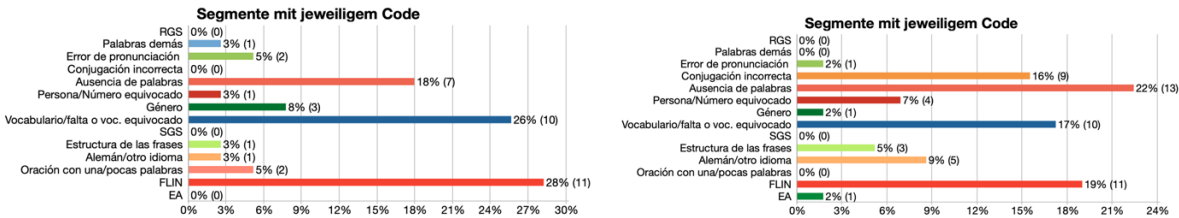


Tabla 30: Errores de la candidata MT en ambas fases

En la entrevista realizada antes de la intervención la candidata cometió un total de 39 errores y después de la intervención un total de 58, significando esto que hubo un aumento notable en la cantidad de errores. Los errores de Luisa aumentaron a casi 20 más. En la categoría *EA* la candidata fue capaz de entender básicamente la mayor parte de las cosas que el docente le preguntó. Es notable que Luisa no logró adquirir más fluidez, ni vacilar menos, como lo logró la mayoría de sus compañeros, lo cual la llevó a cometer la misma cantidad de errores en el parámetro *FLIN*. Un parámetro en el que la candidata cometió más errores fue en el parámetro *SGS*, en la subcategoría *alemán/otro idioma*, en la que la estudiante no había presentado problemas en la entrevista realizada antes de la intervención, pero esto fue porque ella detuvo la entrevista en dos ocasiones, por lo cual no quedaron grabados dos momentos en los que ella preguntó en alemán. En cambio, en la entrevista realizada después de la intervención ella también preguntó cosas en alemán, pero en esta ocasión no pausó la grabación. Otra categoría donde la cantidad de errores cometidos por la estudiante aumentaron fue en *RGS*, en las subcategorías *ausencia de palabras* y *conjugación incorrecta*, ya que Luisa Vargas olvidó muchas preposiciones en general y le costó, especialmente cuando cambiaba al pasado, conjugar los verbos de forma correcta.

En las evaluaciones Luisa tampoco mejoró notablemente. Esto ya se ve al comparar las notas de las cuatro categorías:

	<i>EA</i>	<i>FLIN</i>	<i>SGS</i>	<i>RGS</i>
E1	6	6	6	6
E2	7	6	6	6

Tabla 31: Evaluaciones de la candidata MT en ambas fases

En el parámetro *EA* la alumna logró entender casi todas las preguntas y responderlas adecuadamente, un parámetro en el que en la E1 tuvo más problemas. Luisa fue capaz de entender todas las preguntas del docente y además pudo indicar gustos y disgustos en la información que compartió, lo que la llevó a aumentar un nivel. La candidata no presentó mejoras en el parámetro *FLIN* porque, primero, no disminuyeron notablemente los errores en comparación con la primera entrevista en esta categoría particularmente y segundo, hay que tener en cuenta que la alumna antes de la intervención no evidenció grandes dificultades en esta categoría. En el parámetro *SGS* la candidata no logró aumentar un nivel. Esto fue debido a que aumentó su vocabulario, pero en las nuevas oraciones que empleó, conservó demasiado la estructura del alemán. En el parámetro *RGS* Luisa tampoco presentó una mejora, ya que continuó presentando errores elementares en la congruencia, los cuales perturbaron la comunicación. Adicionalmente, su pronunciación aún seguía generando algunos malentendidos, sobre todo en el uso del fonema [II]. En el caso de Luisa, es notable que se esforzó en introducir nuevo vocabulario y claramente lo amplió, pero al intentar usarlo, ella cometió errores en estructuras básicas, como por ejemplo en la congruencia de verbos en presente o en el uso de posesivos y preposiciones que ya fueron aprendidos, por lo cual se quedó en el nivel de evaluación 6.

En los juegos de rol también hubo un avance que se debe que ya no se habló tanto alemán y tampoco se pausó tanto la grabación como en el juego de rol que se hizo antes de la intervención. El grupo de Luisa Vargas, Juan Diego Villa y Liliana Aristizábal se destacó sobre todo en el segundo juego de rol, que se hizo después de la intervención, por divertirse demasiado. La mejora, además de que se recurrió tanto al alemán, es que las frases fueron mucho más extensas. Hubo mucha creatividad sobre todo al incluir las tareas adicionales, pues Luisa se presentó como la hermana

menor de Shakira e hizo una buena interacción, sobre todo con la persona local, que fue representada por Juan Diego. La candidata en general ya destacaba por tener mucha seguridad e intentar incluir más palabras nuevas en ambos juegos de rol. En el segundo logró extender las oraciones aún más, por ejemplo, habló mucho sobre preferencias y aspectos que no le gustaban, lo que le costó el hecho de cometer más errores.

La candidata tuvo más errores, por lo cual, excepto en el parámetro *EA*, no se pudo manifestar una mejora notable. Luisa se destacó por hablar e interactuar mucho en las conversaciones que normalmente se llevan a cabo durante las clases de ELE, lo que denotó en ella mucha seguridad y diversión al hablar. La estudiante, sin embargo, al ampliar su repertorio y al integrar nuevo vocabulario falló mucho en las estructuras y congruencias básicas que ya había aprendido. Esto conllevó a que Luisa Vargas no pudiera lograr un aumento de nivel en la mayoría de los parámetros.

5.8. Observaciones del progreso de la candidata Liliana Aristizábal

En el caso de la candidata Liliana Aristizábal la transcripción de las dos entrevistas se codificó de la siguiente manera:

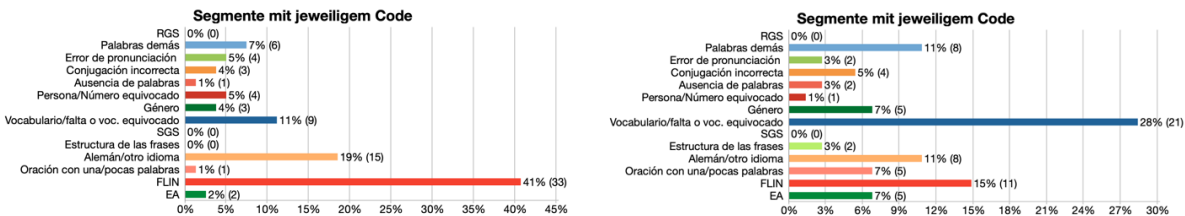


Tabla 32: Errores de la candidata LK en ambas fases

En la entrevista antes de la intervención la candidata cometió un total de 81 errores y después un total de 74, significando esto que no hubo una notable disminución en la cantidad de errores. Liliana disminuyó un total de siete errores. En la categoría *EA* la candidata no fue capaz de entender todo de lo que el docente preguntó. Eso también se puede notar en el parámetro *RGS* y en la subcategoría *vocabulario equivocado*, ya que le costó entender y expresarse con el nuevo vocabulario requerido para rendir la tarea, lo que le llevó a un aumento drástico en los errores de dicha categoría. Es notable que Liliana, como la mayoría, logró ser más fluida y vacilar menos, por lo que en el parámetro *FLIN* solo cometió un tercio del total de errores que cometió en la entrevista que se hizo antes de la intervención. Un parámetro en el que la candidata

cometió menos de la mitad de los errores fue en el parámetro *SGS*, en la subcategoría *alemán/otro idioma*. En este, la alumna tuvo muchos problemas antes de la intervención, debido a que recurrió constantemente al alemán, cuando no entendía bien algunas de las preguntas realizadas por el docente, por eso en la segunda entrevista, al no recurrir tanto al alemán, intentó hacerlo todo en español, por lo que cometió más errores de vocabulario y tuvo más problemas al liderar la tarea. Esto sin embargo es considerado como un progreso positivo porque la candidata por lo menos intentó hablar más en español.

En las evaluaciones Liliana mejoró notablemente. Esto ya se ve al comparar las notas de las cuatro categorías:

	<i>EA</i>	<i>FLIN</i>	<i>SGS</i>	<i>RGS</i>
E1	5	4	4	5
E2	6	5	5	6

Tabla 33: Evaluaciones de la candidata LK en ambas fases

En el parámetro *EA* la alumna logró entender la mayoría de las preguntas y responderlas adecuadamente, un parámetro en el que en la E1 recurrió siempre al alemán cuando aparecieron dudas y en la E2 enfrentó las dificultades en español. La candidata también tuvo una mejoría, en el parámetro *FLIN* porque primero, los errores disminuyeron notablemente y, segundo, Liliana vaciló mucho menos y usó más conectores como *y*, *pero* y *porque*, aunque sus respuestas son todavía cortas. En el parámetro *SGS* la candidata logró aumentar un nivel. Esto se debió a que su vocabulario aumentó, aunque tuvo muchos problemas para usarlo adecuadamente, pero en las nuevas oraciones ella intentó hablar mucho más español, en vez de cambiar al alemán. En el parámetro *RGS* Liliana pudo mejorar también un nivel ya que todavía tenía errores elementares en la congruencia, los cuales perturbaban la comunicación, pero tuvo en general una pronunciación entendible y supo expresarse correctamente en la mayoría de los casos. En este caso la alumna se esforzó por introducir nuevo vocabulario y claramente lo amplió, pero al intentar usarlo ella cometió errores en estructuras básicas.

En los juegos de rol también hubo un avance, gracias a que ya no se habló tanto en alemán y tampoco se pausó tanto la grabación como en el juego de rol que se hizo

antes de la intervención. El grupo de Luisa Vargas, Juan Diego Villa y Liliana Aristizábal se destacó sobre todo en el segundo juego de rol, después de la intervención, por divertirse demasiado. La mejoría, además de que no se recurrió tanto al alemán, algo que se notó en el caso de Liliana en las entrevistas, fue que también las frases eran mucho más extensas. La estudiante fue capaz de incluir las tareas adicionales en los momentos adecuados y en general ya se había destacado por no manifestar seguridad al usar el vocabulario. En comparación con los demás estudiantes, sus oraciones fueron más cortas, aunque al mismo tiempo, esta vez fueron más extensas que en el juego de rol realizado antes de la intervención. Liliana se destacó por cometer más errores de congruencia y de vocabulario, a veces le seguía costando el uso de estructuras básicas.

La candidata tuvo más errores que la mayoría de los demás. Sin embargo, se notó claramente que hubo una mejora a través de la intervención, ya que los errores disminuyeron un poco, pues ya no recurrió tanto al alemán y sobre todo aumentó en cada categoría un nivel. Todavía seguía demostrando inseguridad al hablar, pero se notó que disfrutaba más el hecho de enfrentar dificultades al hablar en español, en vez de cambiar automáticamente al alemán cuando había malentendidos.

5.9. Observaciones del progreso de la candidata Claudia Santos

En el caso de la candidata Claudia Santos la transcripción de las dos entrevistas se codificó de la siguiente manera:

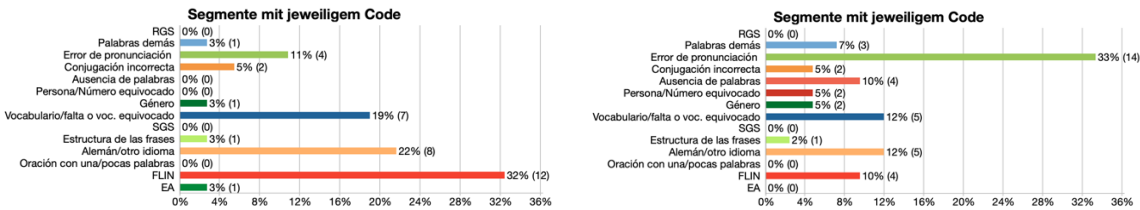


Tabla 34: Errores de la candidata EM en ambas fases

En la entrevista antes de la intervención la candidata cometió un total de 37 errores y después un total de 42, significando esto que hubo un aumento no tan notable en la cantidad de errores. Claudia tuvo ocho errores más en total. Hay que empezar por mencionar que en la E2 la candidata habló casi tres minutos más que en la entrevista realizada antes de la intervención. En la categoría EA la candidata fue en ambas entrevistas capaz de entender todo de lo que el docente le preguntó. Es notable que

Claudia, como la mayoría, logró adquirir más fluidez y vacilar menos, aunque en la E1 no tuvo tantos errores en la fluidez, también logró reducir los errores en el parámetro *FLIN* a un solo tercio. En el parámetro *SGS* disminuyó un poco en la recurrencia al alemán lo que también demuestra un avance. La mayoría de los errores se dieron en la subcategoría *error de pronunciación* del parámetro *RGS*, pues parece que Claudia tuvo más problemas con la pronunciación al ampliar su repertorio de vocablos.

En las evaluaciones Claudia mejoró notablemente. Esto ya se ve al comparar las notas de las cuatro categorías:

	<i>EA</i>	<i>FLIN</i>	<i>SGS</i>	<i>RGS</i>
E1	6	5	7	7
E2	8	8	8	7

Tabla 35: Evaluaciones de la candidata EM en ambas fases

En el parámetro *EA* la alumna logró entender todas las preguntas y responderlas adecuadamente y subir dos niveles debido a que indica exactamente lo que le gusta y lo que no le gusta. Además, la candidata incluyó preguntas interrogativas cuando hubo espacio para hacerlo. Su principal mejoría, se dio en el parámetro *FLIN*, con tres niveles por encima del resultado anterior, lo cual se debe a una reducción notable, a un tercio, de los errores y por vacilar solo pocas veces, a la participación de manera efectiva y extensa en la entrevista y al sostener el diálogo con coherencia. En el parámetro *SGS* la candidata logró aumentar un nivel. Esto fue debido a que aumentó su vocabulario notablemente, y usó otros conectores además de *y*, *pero* y *porque*. En el parámetro *RGS* Claudia no tuvo mejorías por lo que fue mencionado con relación a sus problemas de pronunciación. De por sí ya Claudia había obtenido el nivel 7 por cometer muy pocos errores en general y por usar estructuras y formas gramaticales de manera correcta.

En los juegos de rol también hubo un avance, gracias a que tuvieron la capacidad de hablar con espontaneidad, a que pudieron incluir vocabulario nuevo, así mismo, también les fue posible dar indicaciones de espacio y tiempo y reaccionaron a las preguntas imprevistas que hizo la compañera Alejandra Ferreira. A veces Claudia Santos seguía teniendo errores al hablar espontáneamente, pero los autocorrigió inmediatamente en la mayoría de los casos. Después de la intervención se usaron

más preposiciones, lo que también implicó que Claudia cometiera algunos errores al usarlas. La candidata pudo incluir las tareas adicionales en situaciones adecuadas y pudo reaccionar a ellas correctamente.

En general Claudia Santos es la única de los candidatos que fue capaz de lograr un puntaje de 8 en las evaluaciones. Esto es otra prueba de que la cantidad de errores no siempre indica una mejoría o un empeoramiento, sino que muchas veces simplemente indica, dónde están los problemas de los alumnos exactamente. Se nota que la intervención también pudo ayudarla en mejorar mucho, sobre todo en el parámetro *FLIN*, pudo deshacerse un poco de su inseguridad y logró mejorar hasta tres niveles. La candidata en general se destaca por usar estructuras gramaticales y oraciones mucho más extensas que sus compañeros. Se preocupa mucho por conjugar correctamente y se autocorrigió con frecuencia lo que también demuestra un entendimiento amplio del idioma. Resumiendo el análisis de Claudia, se nota que prácticamente el único tipo de error que se seguía destacando es su pronunciación, aún más cuando el vocabulario fue un poco nuevo o desconocido.

6. Conclusiones

Este trabajo tiene dos objetivos: por un lado, presentar un intento de mejoramiento, que se llevó a cabo con la intención de fomentar la competencia lingüística oral mediante un apoyo desarrollado, buscando aumentar la participación oral de los estudiantes. Por otro lado, pretende contribuir al hecho de llenar un vacío en la investigación empírica, teniendo en cuenta que se ha prestado poca atención en la investigación al habla oral en la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente para los estudiantes de nivel inicial.

Se confirmó la hipótesis de que, tras el apoyo desarrollado a medida, los alumnos obtienen mejores resultados en el formulario de evaluación analítica de la competencia lingüística oral en la enseñanza de lenguas extranjeras, que antes de la realización del apoyo. Esto responde a la pregunta de investigación de que el análisis de errores documentado empíricamente y el apoyo desarrollado a partir de este análisis pueden mejorar la competencia oral. Esta comprobación se debió por un lado a que los resultados de este formulario llegaron a una mejora de mínimo un nivel y por

otro lado, a que el número total de errores disminuyó claramente. Aunque el número de errores tal vez no diga demasiado sobre el nivel, sí ayuda a visualizar a dónde debe dirigirse exactamente el apoyo. De hecho, los niveles en la evaluación siempre aumentaron, lo que indica un efecto positivo de la intervención. Claro está que no todos los estudiantes tuvieron el mismo grado de mejora, pero nadie quedó igual o peor en todos los parámetros, después de la intervención.

Lo que no se pudo lograr en este análisis fue decir exactamente qué tipo de intervención ayudó con qué tipo de errores. Se hicieron tres intervenciones que debieron apoyar la competencia, pero cuál exactamente contribuyó a una mejora determinada fue algo imposible de evidenciar. Para esto probablemente se hubiera necesitado un grupo de control *RCT* con el fin de obtener más precisión en ese aspecto. Esto sin embargo por razones principalmente pedagógicas y logísticas no era posible de hacer, por lo cual puede quedar solo en una sugerencia para futuras investigaciones en esta dirección.

En conclusión, puede decirse que no solo se ha respondido positivamente a la pregunta de investigación, sino que también se han podido demostrar formas de incorporar ejercicios divertidos, interactivos y motivadores en las clases regulares de lengua extranjera en español, que pueden aumentar específicamente la competencia lingüística oral y, por tanto, también el deseo de hablar.

7. Bibliografía

ATTESLANDER, Peter (¹³2010): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

BACHMAN, Lyle F./ LYNCH, Brian K./ MASON, Maureen (1995): "Investigating variability in tasks and rater judgments in a performance test of foreign language speaking". En: *Language Testing*, 12, 238-257. Thousand Oaks, CA: Sage.

BACHMANN-STEIN, Andrea (2013): "Authentische gesprochene Sprache im DaF-Unterricht - Pro und Contra". En: MORALDO, Sandro /MISSAGLIA, Federica (2013) *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht : Grundlagen, Ansätze, Praxis*, 39-58. Heidelberg: Winter Verlag.

BAKKER, Arthur (2018): *Design Research in Education: A Practical Guide for Early Career Researchers* (1st ed.). London: Routledge.

BARRERA VERA, José A./ CASTILLO GARCÍA Manuel (2019) "La competencia escrita, oral y gráfica en el currículo educativo." En: *Avances en supervisión educativa* 31, 9-21. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i31.648>.

BGB1. II NR. 88/1985: *Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen*. En línea bajo: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2018-09-01> [24.08.2023]

BUNDESINSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, INNOVATION & ENTWICKLUNG DES ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESENS (2013): *Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung. Reife- und Diplomprüfung. Grundlagen – Entwicklung – Implementierung*. Wien: BIFIE.
<<https://www.matura.gv.at/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=1786&token=6d36c3b29ea588d46f540972351fed64cc783ae8>> [31.08.2023]

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN (2013): *Die kompetenzorientierte Reifeprüfung. Lebende Fremdsprachen. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben*. Wien: BMBF. https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lflfsp.pdf?5l52kn [24.08.2023]

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN (2013): *Die kompetenzorientierte Reifeprüfung. Lebende Fremdsprachen. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben*. Wien: BMBF. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:f02885f2-e343-4441-a710-36b0aae305a9/reifepruefung_ahs_lflfspub_24029.pdf [24.08.2023]

BUSCH, Jan H. (2021): "Blended Learning". En: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 75, 30-34. Seelze: Friedrich.

CARACELLI, Valerie J./ GREENE, Jennifer C. (1993): "Data analysis strategies for mixed-method evaluation designs". En: *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15, 195-207. Thousand Oaks, CA: Sage.

CASSANY, Daniel. (1999): *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

CESNIK, Hermann [et al.]. (2013): *Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung. Reife- und Diplomprüfung. Grundlagen – Entwicklung – Implementierung*. Wien: BIFIE.

CHAUDRON, Craig (1988): *Second language classrooms*. Cambridge [u.a.]: Cambridge University Press.

COOK, Viviane J. (2002): "Language Teaching Methodology and the L2 User Perspective." En: COOK, Viviane J. (Hrsg.): *Portraits of the L2 User*, 325-344. Clevedon: Multilingual Matters.

CORDER, Stephen P. (1967): "The Significance of Learner's Errors". En: *International Review of Applied Linguistics* V/4, 161-170. Berlin: De Gruyter.

CORDER, Stephen P. (1981): *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

CRESWELL, John W./ PLANO-CLARK, Vicki L. (2011): *Designing and conducting mixed-methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly (1997): "Flow in Education." En: *The NAMTA Journal*, 22(2), 2-35.

DE FLORIO-HANSEN, Inéz (2014): *Fremdsprachenunterricht lernwirksamer gestalten*. Tübingen: Narr.

DIPPER, Stephanie/ KLABUNDE, Ralf/ MIHATSCH, Wiltrud (2018): *Linguistik. Eine Einführung (nicht nur) für Germanisten, Romanisten und Anglisten*. Berlin: Springer.

DIPPER, Stephanie/ KLABUNDE, Ralf/ MIHATSCH, Wiltrud (2022): *Linguistik im Sprachvergleich: Germanistik – Romanistik – Anglistik* (1st ed. 2022). Berlin Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. Imprint: J.B. Metzler.

DLASKA, Andrea/ KREKELER, Christian (2009): *Sprachtests: Leistungsbeurteilungen im Fremdsprachenunterricht evaluieren und verbessern*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

DOFF, Sabine (2012): *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen: Grundlagen - Methoden - Anwendung*. Tübingen: Narr.

EIGENWALD, Nils (2021): "Grammatik und Wortschatz." En: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 74, 10-18. Seelze: Friedrich.

ELLIS, Rod (2009): Corrective Feedback and Teacher Development. En: *L2 Journal* 1, 3-18.

EUROPARAT (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.

FLICK, Uwe/ VON KARDORFF, Ernst/ STEINKE, Ines (⁸2010): „Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick.“ En: FLICK, Uwe/VON KARDORFF, Ernst/STEINKE, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

FRANCO-PALLETE, A. / JACOBJ, L. (2022): "La búsqueda de El Dorado". En: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 77, 8-12. Seelze: Friedrich.

GARCÍA G., Marta (2022): "Gamificación". En: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 77, 2-8. Seelze: Friedrich.

GLISAN, Eileen W./ FOLTZ, David A. (1998): "Assessing students' oral proficiency in an outcome-based curriculum: Student performance and teacher intuitions." En: *Modern Language Journal* 82, 1-18. Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.

GNUTZMANN, Claus (2014): "Mündlichkeit". En: BURWITZ-MELZER, Eva (2014): *Perspektiven der Mündlichkeit: Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, 50-58. Tübingen: Narr.

GRÜNEWALD, Andreas / KÜSTER, Lutz (Hrsg.) (2018): *Fachdidaktik Spanisch. Das Handbuch für Theorie und Praxis*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

GRÜNEWALD, Andreas (2014): "Bewertung mündlicher Schülerleistungen". En: BURWITZ-MELZER Eva (2014): *Perspektiven der Mündlichkeit: Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, 58-69. Tübingen: Narr.

HARDEN, Theo (2006): *Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.

HAUSMANN, Johanna (2009): *Beeinflussungstendenzen bei Kopfnoten*. Diplomarbeit der Universität Hohenheim.

- HELMKE, Andreas (2007): "Die DESI-Videostudie. Unterrichtstranskripte für die Lehrerausbildung nutzen". En: *Der fremdsprachliche Unterricht - Englisch* 41, 37-43. Seelze: Friedrich.
- HENDRICKSON, James M. (1978): "Error correction in foreign language teaching. Recent Theory, Research, and Practice. An Historical Perspective of Learner Errors". En: *Modern Language Journal* 62/8, S. 387-398.
- HOFMANN, Jennifer (2018): *Blended Learning*. Alexandria, Va: Association for Talent Development.
- HU, Adelheid/ LEUPOLD, Eynar (2008): "Kompetenzorientierung und Französischunterricht." En: TESCH, Bernd/ LEUPOLD, Eynar/ KÖLLER Olaf (Hrsg.): *Bildungsstandards Französisch konkret. Sekundarstufe I*, 51-84. Berlin: Cornelsen.
- HÜBNER, Thom/ JENSEN, Anne (1992): "A study of foreign language proficiency-based testing in secondary schools". En: *Foreign Language Annals*, 25, 105-115. Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.
- JENZ, Julia (2013): *Wie bewertet man mündliche Leistungen der Schüler richtig? Schulleistungen objektiv, reliabel und validen messen*. Hamburg: Diplomica.
- JOHNSON, Burke/ ONWUEGBUZIE, Anthony J./ TURNER, Lisa, A. (2007): "Toward a definition of mixed-methods research". En: *Journal of Mixed-Methods-Research*, 1, S. 112-133. Thousand Oaks, CA: Sage.
- KLEPPIN, Karin (1998): *Fehler und Fehlerkorrektur (Fernstudieneinheit 19)*. München: Langenscheidt.
- KLEPPIN, Karin (2010): "Fehleranalyse und Fehlerkorrektur." En: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (1. Halbband)*, 1060-1072. Berlin [u.a.]: De Gruyter.
- KLEPPIN, Karin (2016): "Prozesse mündlicher Fehlerkorrektur". En: BURWITZ-MELZER, Eva et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht. Überblick - Kompendium – Studienbuch*, 412-416. Tübingen: A. Francke Verlag.
- KRIEGER, Rainer (2003): "Das sogenannte Mündliche: Eine Befragung von Beurteilten und Beurteilern zur Praxis und Problematik der Bewertung mündlicher Leistungen". En: *Bildung und Erziehung* 56, 75-91. Köln: Böhlau.
- LIEDKE, Martina (2013): "Mit Transkripten Deutsch lernen". En: MORALDO, Sandro / MISSAGLIA, Federica (2013) *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht : Grundlagen, Ansätze, Praxis*, 243-266. Heidelberg: Winter Verlag.
- LUDWIG, Otto/ SPINNER, Kaspar H. (2000). "Mündlich und schriftlich argumentieren". En: *Praxis Deutsch*, März 2000, 14-22. Seelze: Friedrich.
- LYSTER, Roy/ RANTA, Leila (1997): "Corrective Feedback and Learner Uptake. Negotiation of Form in Communicative Classrooms". En: *Studies in Second Language Acquisition* 19/1, 37-66.
- MCKENNEY, Susan/ REEVES, Thomas (2018): *Conducting Educational Design Research* (2nd ed.). London: Routledge. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.4324/9781315105642>.

MOELLER, Aleidine J./ THEILER, Janine (2014): "Spoken Spanish language development at the high school level: A mixed-methods study". En: *Foreign Language Annals*, 47(2), 210-240. Hoboken: Blackwell Publishing Ltd.

MOELLER, Aleidine J./ RESCHKE, Claus (1993): "A second look at grading and classroom performance: Report of a research study". En: *Modern Language Journal*, 77, 163-169. Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.

NIEWELER, Andreas (2002): "Zur Förderung mündlicher Kompetenz im Französischunterricht." En: *Der Fremdsprachliche Unterricht* 1/55, 4-12. Seelze: Friedrich.

ONG, Walter, J. (²2016): *Oralität und Literalität: Die Technologisierung des Wortes*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

PLOMP, Tjeerd (2013): "Educational design research: An introduction". En: Plomp/ Nieveen (2013), *Educational design research. Part A: An introduction*, 10-51. Enschede, The Netherlands: SLO.

POTTHOFF, Ulrike/ STECK-LÜSCHOW, Angelika/ ZITZKE, Elke (1996): "Mündliche Leistungen bewerten – aber wie? Beobachtungen und Bewertung von Gesprächsfähigkeit". En: *Friedrich Jahresheft* 14, 14-17. Seelze: Friedrich.

RAABE, Horst (1982): "Für eine Aufwertung der Korrektur mündlicher Fehler im Fremdsprachenunterricht". En: *Englisch Amerikanische Studien (EAST)* 4(4), 596-603. Berlin: De Gruyter.

RÖSLER, Dietmar (2014): "Wie mündlich kann/darf/soll die Förderung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit sein." En: *Perspektiven der Mündlichkeit*, 195-204. Tübingen: Narr.

SANDELOWSKI, Margarete/ VOILS, Corinne J./ KNAFL, George. (2009): "On quantitizing". En: *Journal of Mixed-Methods Research*, 3, 208–222. Thousand Oaks, CA: Sage.

SCHRAMM, Karen (2014): "Forschungsdesiderata bezüglich der Mündlichkeit im DaF-/DaZ-Unterricht". En: BURWITZ-MELZER Eva (2014): *Perspektiven der Mündlichkeit: Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, 215-224. Tübingen: Narr.

SCHRÖTER, Gottfried (³1981): *Zensuren? Zensuren! Allgemeine und fachspezifische Probleme. Grundkenntnisse und neue Forschungsergebnisse für Lehrer, Eltern und interessierte Schüler*. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.

SPRACHOWITZ, Verena (2017): *Errare humanum est: vom Stellenwert des Fehlers und seiner Korrektur in der mündlichen Sprachproduktion von Französischlernenden*. Wien: Diplomarbeit an der Universität Wien.

STATISTIK AUSTRIA (2023): *Tabellenband. Bildung in Zahlen*. Wien: Statistik Austria. <<https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/bildung-in-zahlen>> [25.08.2023].

STEINMEYER, Georg (1984): "Oral proficiency interviews at Amherst Regional High School: Report of a pilot project". En: *Die Unterrichtspraxis*, 17(2), 330-334. Hoboken: Wiley.

SUNDQVIST, Pia/ WIKSTRÖM, Peter/ SANDLUND, Erica/NYROOS, Lina (2018): "The teacher as examiner of L2 oral tests: A challenge to Standardization". En: *Publications Language Testing* 35 (2), 217-38. Thousand Oaks, CA: Sage.

TSCHIRNER, Erwin/ HEILENMAN, Kathy, L. (1998): "Reasonable expectations: Oral proficiency goals for intermediate-level students of German". En: *Modern Language Journal*, 82, 147-158. Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.

VERBI Software, (2020): MAXQDA. [Online]
<<https://www.maxqda.de/was-ist-maxqda>>
[25.08.2023].

VIËTOR, Wilhelm (1882/1886): "Der Sprachunterricht muss umkehren. Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage". En: HÜLLEN, Werner (1979): *Didaktik des Englischunterrichts*, 9-31. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

WEIDNER, Beate (2012): "Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik. Eine Projektvorstellung". En: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 39 (1), 31-51. Seelze: Friedrich.

WELLENREUTHER, Martin (2014): *Lehren und Lernen - aber wie? empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht* (7., korr. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

WINTER, Richard, MUNN-GIDDINGS, Carol. (2001): *A handbook for action research in health and social care*. London: Routledge.

ZIMAN, John. (2000): *Real science. What it is, and what it means*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fuentes en línea:

GRUP MEDIAPRO (2010): *Iniesta y el oso*.
<https://www.youtube.com/watch?v=StKMFt1dD0w> [31.10.2023]

HELADERA CANARIONA (2009): *Helados Kalise Menorquina*.
<https://www.youtube.com/watch?v=8PLFoxzkHao> [31.10.2023]

ICONAD CONSULTING (2017): *Ace Doña Lucha*.
<https://www.youtube.com/watch?v=mTDD3KLYJMQ> [31.10.2023]

MEYER, Miriam (2021): *Stimmerfolg, das Zungen-R*.
<https://www.youtube.com/watch?v=4AunySGDZwo> [31.10.2023]

MONREY, Ana (2017). *Pronunciación de <r> y <rr>*.
https://www.youtube.com/watch?v=F2aPTieKP_E [31.10.2023]

MR GOODSTUFF (2018): *Snickers Zombie*.
<https://www.youtube.com/watch?v=PCX7EBcbjFQ> [31.10.2023]

PSFILMSCOLOMBIA (2012): *Sinfonía Lychee*.
https://www.youtube.com/watch?v=GOzzrS_OhVs [31.10.2023]

SPANISCH MIT TOMÁS (2018): *10 Spanische Wörter & deine FALSCH E AUSSPRACHE*.
<https://www.youtube.com/watch?v=4ECbbsSDwmY> [31.10.2023]

TEC (2017): *La historia de Netflix*. https://www.youtube.com/watch?v=4RwBnfi_rYY
[19.12.2023]

VideoELE (2017): *¿Qué has hecho este verano?*
https://www.youtube.com/watch?v=D89ku_SXF0s&t=7s [19.12.2023]

YAPROU (1992): *Anuncio Leche Pascual de Chocolate*.
<https://www.youtube.com/watch?v=qko9TfqCCqk> [31.10.2023]

Sonstige
<https://histografias.com> [19.12.2023]

8. Lista de ilustraciones

Figura 1: Estudio con RCT (Bakker 2018) [editado]	29
Figura 2: Tarea adicional en el juego de rol.....	40
Tabla 1: Total de errores cometidos en la primera fase	44
Tabla 2: Errores del candidato SK en la primera fase	48
Tabla 3: Errores del candidato BC en la primera fase	50
Tabla 4: Errores de la candidata AP en la primera fase	51
Tabla 5: Errores de la candidata KG en la primera fase.....	53
Tabla 6: Errores de la candidata LT en la primera fase.....	54
Tabla 7: Errores de la candidata MT en la primera fase.....	56
Tabla 8: Errores de la candidata LK en la primera fase.....	57
Tabla 9: Errores de la candidata EM en la primera fase.....	59
Tabla 10: Total de errores en la segunda fase	70
Tabla 11: Errores del candidato SK en la segunda fase.....	71
Tabla 12: Errores del candidato BC en la segunda fase	72
Tabla 13: Errores de la candidata AP en la segunda fase.....	74
Tabla 14: Errores de la candidata KG en la segunda fase	75
Tabla 15: Errores de la candidata LT en la segunda fase	77
Tabla 16: Errores de la candidata MT en la segunda fase	78
Tabla 17: Errores de la candidata LK en la segunda fase	80
Tabla 18: Errores de la candidata EM en la segunda fase	81
Tabla 19: Total de errores en ambas fases	85
Tabla 20: Errores del candidato SK en ambas fases.....	88
Tabla 21: Evaluaciones del candidato SK en ambas fases	89
Tabla 22: Errores del candidato BC en ambas fases	90
Tabla 23: Evaluaciones del candidato BC en ambas fases.....	91
Tabla 24: Errores de la candidata AP en ambas fases.....	92
Tabla 25: Evaluaciones de la candidata AP en ambas fases	93
Tabla 26: Errores de la candidata KG en ambas fases	95
Tabla 27: Evaluaciones de la candidata KG en ambas fases.....	96
Tabla 28: Errores de la candidata LT en ambas fases	97
Tabla 29: Evaluaciones de la candidata LT en ambas fases.....	98
Tabla 30: Errores de la candidata MT en ambas fases	99
Tabla 31: Evaluaciones de la candidata MT en ambas fases.....	100
Tabla 32: Errores de la candidata LK en ambas fases	101
Tabla 33: Evaluaciones de la candidata LK en ambas fases	102
Tabla 34: Errores de la candidata EM en ambas fases	103
Tabla 35: Evaluaciones de la candidata EM en ambas fases	104

9. Anexo

ENTWURF EINES ELTERNINFORMATIONSBLETTES ZUR EMPIRISCHEN ERHEBUNG

Sehr geehrte Eltern und Erziehungsberechtigte!

Ich bin Student an der Universität Wien. Im kommenden Semester werde ich mein Studium mit einer Masterarbeit mit dem Titel „Förderung mündlicher Beiträge im Spanischunterricht“ abschließen. In dieser Arbeit wird es einen Forschungsteil geben. Dazu habe ich nach Rücksprache mit dem Herrn Direktor die Gelegenheit bekommen, Schülerinnen und Schüler des BG-BRG WMS Wien [REDACTED] zu interviewen.

In den nächsten Monaten sollen in der Klasse, die Ihr Kind besucht, die Interviews durchgeführt werden. Diese Interviews haben zum Ziel, dass ein aktueller Stand der mündlichen Kompetenz im Spanischunterricht aufgezeichnet wird. Dabei werden die Kinder Interviews und Rollenspiele im Spanischunterricht durchführen, teils mit mir als Lehrperson als Interviewpartner, teils untereinander. Außerdem werden noch einige demographische Daten erhoben. Daten und Interviews werden anonymisiert und nur zur Forschung für meine Arbeit verwendet. Der anhand der Interviews ermittelte Kompetenzstand der Kinder fließt nicht negativ in die Note ein und soll lediglich als Basis für mögliche Verbesserungen an meinem Unterricht dienen.

Ich bitte Sie, mir den unten angefügten Abschnitt ausgefüllt zukommen zu lassen.

Vielen Dank für Ihre Mithilfe!
Max Böck

Ich bestätige, dass mein Kind _____ an den Interviews und Rollenspielen zum Thema „Förderung mündlicher Beiträge im Spanischunterricht“ teilnehmen darf:

☐ ja

☐ nein

Datum, Unterschrift des/der Erziehungsberechtigten:

Analytischer Beurteilungsbogen

la. Analytischer Beobachtungsbogen – A2					© BMBF & UIBK, 2012
Stufe	Erfüllung der Aufgabenstellung [EA]	Flüssigkeit & Interaktion [FLIN]	Spektrum gesprochener Sprache [SGS]	Richtigkeit gesprochener Sprache [RGS]	
10	(1) Alle Teile der Aufgabenstellung werden angesprochen und überzeugend erfüllt (2) Gibt treffende Beschreibungen und erklärt, was sie/er an etwas mag oder nicht mag (3) Teilt Ideen und Informationen mit, tauscht sie aus und stellt/beantwortet Fragen, ohne übermäßige Mühe und effektiv	(1) Macht sich in kurzen Sprechphasen verständlich, stockt manchmal und/oder muss neu ansetzen bzw. umformulieren (2) Nimmt am Gespräch auf einfache, aber effektive Weise teil (3) Wendet einfache Mittel an, um das Gespräch zu beginnen, in Gang zu halten und zu beenden	(1) Verfügt über ein Repertoire an elementaren sprachlichen Mitteln, um die Aufgabenstellung zu bewältigen (2) Verwendet kaum einzelne Wörter oder memorierte Phrasen sondern vielfach kurze, einfache Sätze (3) Verbindet kurze Sätze und/oder Satzteile mit einfachen Konnektoren	(1) Setzt begrenzten Wortschatz (einzelne Wörter und formelhafte Wendungen) richtig ein (2) Verwendet ein Repertoire einfacher Strukturen weitgehend korrekt (3) Merklicher Akzent, Aussprachefehler treten selten auf	
9					
8	(1) Alle Teile der Aufgabenstellung werden angesprochen und erfüllt (2) Gibt Beschreibungen und erklärt, was sie/er an etwas mag oder nicht mag (3) Teilt Ideen und Informationen mit, tauscht sie aus und stellt/beantwortet Fragen, ohne übermäßige Mühe	(1) Macht sich in kurzen Sprechphasen verständlich, stockt häufig und/oder muss neu ansetzen oder umformulieren (2) Nimmt am Gespräch auf einfache, aber effektive Weise teil indem sie/er die einfachsten und gebräuchlichsten Redewendungen benutzt und elementaren Routinen folgt (3) Wendet einfache Mittel an, um das Gespräch zu beginnen, in Gang zu halten und zu beenden	(1) Verfügt über ein Repertoire an elementaren sprachlichen Mitteln, um mit der Aufgabenstellung zurechtzukommen. Muss aber oft nach Worten suchen und manchmal Kompromisse eingehen (2) Verfügt über einen ausreichend großen Wortschatz für die Aufgabenstellung. Verwendet auch kurze, einfache Sätze (3) Verbindet kurze Sätze und/oder Satzteile mit einfachen Konnektoren	(1) Setzt begrenzten Wortschatz (einzelne Wörter und formelhafte Wendungen) fast durchgehend richtig ein (2) Verwendet mehrere einfache Strukturen korrekt; noch systematisch elementare Fehler (3) Merklicher Akzent, Aussprachefehler führen kaum zu Missverständnissen	
7					
6	(1) Die meisten Teile der Aufgabenstellung werden angesprochen und ausreichend erfüllt (2) Gibt einfache Beschreibungen (3) Teilt Ideen und Informationen mit und/oder tauscht sie aus	(1) Stellt ohne große Mühe Redewendungen und/oder Wortgruppen zusammen, stockt aber insgesamt häufig und/oder muss neu ansetzen (2) Bewältigt sehr kurze Phasen im Gespräch (3) Stellt und beantwortet Fragen und reagiert auf einfache Feststellungen. Kann anzeigen, wann sie/er versteht, aber versteht kaum genug, um selbst das Gespräch in Gang zu halten	(2) Verfügt über ein begrenztes Repertoire kurzer, formelhafter Wendungen und einfacher Satzmuster um mit der Aufgabenstellung ausreichend zurechtzukommen (3) Verfügt über genügend Wortschatz für die Aufgabenstellung. Verwendet einzelne Wörter, memorierte Phrasen und/oder listenhafte Aufzählungen (4) Verknüpft Wortgruppen mit einfachen Konnektoren wie "und", "aber" und "weil"	(1) Setzt begrenzten Wortschatz (einzelne Wörter und formelhafte Wendungen) überwiegend richtig ein (2) Verwendet einige einfache Strukturen korrekt; noch systematisch elementare Fehler. In der Regel wird klar, was sie/er ausdrücken möchte (3) Aussprache ist im Allgemeinen klar genug, um trotz eines merklichen Akzents verstanden zu werden, Aussprachefehler führen gelegentlich zu Missverständnissen	
5					
4	(1) Nur wenige Teile der Aufgabenstellung werden angesprochen, aber nicht ausreichend erfüllt (2) Gibt nur knappe und/oder kaum verständliche Beschreibungen und ist auf die Hilfe des Gegenübers angewiesen (3) Teilt kaum Ideen und Informationen mit	(1) Stellt nur mit Mühe Redewendungen und/oder Wortgruppen zusammen, stockt aber insgesamt sehr häufig; viele unproduktive Pausen (2) Bewältigt nur wenige, sehr kurze Phasen im Gespräch (3) Reagiert kaum auf einfache Feststellungen, stellt kaum Fragen und beantwortet nur mit Mühe einfache Fragen	(1) Verfügt über zu wenig sprachliche Mittel, um mit der Aufgabenstellung zurechtzukommen (2) Verwendet nur wenige einzelne Wörter und/oder memorierte Phrasen. Greift häufig auf Wörter aus anderen Sprachen zurück (3) Verknüpft Wörter und Wortgruppen kaum	(1) Kommunikation wird durch Fehler häufig beeinträchtigt. Selbst beim Verwenden einfacher Strukturen, Wörter und formelhafter Wendungen wird nicht ausreichend klar, was sie/er ausdrücken möchte (2) Starker Akzent und Fehler in der Aussprache verhindern häufig die Kommunikation	
3					
2	(1) Nur wenige Teile der Aufgabenstellung werden angesprochen, keine erfüllt (2) Gibt selbst mit Hilfe des Gegenübers keine verständlichen Beschreibungen (3) Teilt keine Ideen und Informationen mit	(1) Benutzt nur sehr kurze, isolierte und meist vorgefertigte Äußerungen und macht dabei viele kommunikationsstörende Pausen (2) Bewältigt selbst sehr kurze Phasen im Gespräch nicht (3) Stellt keine Fragen und beantwortet selbst einfache, direkte Fragen nicht	(1) Verfügt über zu wenig sprachliche Mittel (2) Der elementare Vorrat an einzelnen Wörtern und Wendungen reicht nicht aus, um zu kommunizieren (3) Satzteile und Wortgruppen werden nicht verknüpft	(1) Kommunikation wird durch Fehler verhindert. Selbst beim Verwenden einfacher Strukturen, Wörter und formelhafter Wendungen wird nicht klar, was sie/er ausdrücken möchte (2) Aussprache kann trotz einiger Anstrengung kaum verstanden werden	
1					
0	(1) Aufgabenstellung nicht erfüllt	(1) Nicht genug Sprache für eine Beurteilung	(1) Nicht genug Sprache für eine Beurteilung	(1) Nicht genug Sprache für eine Beurteilung	

II. Holistischer Beobachtungsbogen für Interlokutor/in – A2				
Kandidat/in:		Klasse/ Schule:		
Thema/Aufgabe:		Datum:		
Stufe			monol. ✓	dial. ✓
10	EA	Alle Teile der Aufgabenstellung werden angesprochen und überzeugend erfüllt		
	FLIN	Macht sich in kurzen Sprechphasen verständlich, stockt manchmal und/oder muss neu ansetzen bzw. umformulieren		
	SGS	Verfügt über ein Repertoire an elementaren sprachlichen Mitteln		
	RGS	Setzt begrenzten Wortschatz richtig ein Verwendet ein Repertoire einfacher Strukturen weitgehend korrekt		
9				
8	EA	Alle Teile der Aufgabenstellung werden angesprochen und erfüllt		
	FLIN	Macht sich in kurzen Sprechphasen verständlich, stockt häufig und/oder muss neu ansetzen bzw. umformulieren		
	SGS	Verfügt über ein Repertoire elementarer sprachlicher Mittel; muss aber oft nach Worten suchen und geht manchmal Kompromisse ein		
	RGS	Setzt begrenzten Wortschatz fast durchgehend richtig ein Verwendet einige einfache Strukturen weitgehend korrekt		
7				
6	EA	Die meisten Teile der Aufgabenstellung werden angesprochen und ausreichend erfüllt		
	FLIN	Stellt ohne große Mühe Redewendungen und/oder Wortgruppen zusammen, stockt aber insgesamt häufig und/oder muss neu ansetzen		
	SGS	Begrenztes Repertoire kurzer, formelhafter Wendungen und einfacher Satzmuster		
	RGS	Setzt begrenzten Wortschatz überwiegend richtig ein Verwendet einfache Strukturen und es wird in der Regel klar, was sie/er ausdrücken möchte, macht aber noch systematisch elementare Fehler		
5				
4	EA	Nur wenige Teile der Aufgabenstellung werden angesprochen, aber nicht ausreichend erfüllt		
	FLIN	Stellt nur mit Mühe Redewendungen und/oder Wortgruppen zusammen, stockt aber insgesamt sehr häufig; viele unproduktive Pausen		
	SGS	Zu wenige sprachliche Mittel, um mit der Aufgabenstellung zurechtzukommen		
	RGS	Kommunikation wird durch Fehler häufig beeinträchtigt; selbst beim Verwenden einfacher Strukturen, Wörter und formelhafter Wendungen wird nicht ausreichend klar, was sie/er ausdrücken möchte		
3				
2	EA	Nur wenige Teile der Aufgabenstellung werden angesprochen, keine erfüllt		
	FLIN	Benutzt nur sehr kurze, isolierte und meist vorgefertigte Äußerungen und macht dabei viele kommunikationsstörende Pausen		
	SGS	Kaum sprachliche Mittel		
	RGS	Kommunikation wird durch Fehler verhindert; selbst beim Verwenden einfachster Strukturen, Wörter und formelhafter Wendungen wird nicht klar, was sie/er ausdrücken möchte		
1				
0		Aufgabenstellung nicht erfüllt Nicht genug Sprache für eine Beurteilung		

GESAMTSTUFE

Interview vor der Intervention

Interviewleitfaden:	Nummer:
Schüler*in:	
Datum:	
Dauer:	

Vor dem Interview

„Mein Name ist Max Böck, ich bin 28 Jahre alt und stelle dir als Forschender einige Fragen auf Spanisch. Vorab möchte ich dir herzlich für deine Teilnahme danken. Du trägst damit einen wichtigen Teil zu meiner Forschung teil. Bei der Forschung handelt es sich um meine Masterarbeit, in der ich den mündlichen Sprachstand von Spanischlernenden nach einem Lernjahr Spanisch bewerten und gegebenenfalls fördern möchte.“

„Die Audio-Dateien dieses Interviews werden aufgezeichnet, verschriftlicht und anonymisiert. Die Ergebnisse werden im Rahmen einer Studie an der Universität Wien aufbereitet. Von allen anderen Endgeräten werden die Aufzeichnungen nach Fertigstellung der Studie gelöscht.“

„Hast du vor Beginn des Interviews noch offene Fragen? In diesem Fall kannst du diese gerne jetzt stellen.“

--> Start des Interviews

Einleitende Fragen:

Temática: Tú y tu familia

Bloque "Información personal" y "Calentamiento"

L1: ¡Hola! ¿Cómo estás? Por favor, primero háganme de tí.

1. ¿Cómo te llamas, nombre y apellido por favor?
2. ¿Cuántos años tienes?
3. ¿De dónde eres?
4. ¿Desde cuándo estás aprendiendo español?
5. ¿Cuáles son tus pasatiempos favoritos?

Estudiante X: ...

Bloque "Familia"

L1: Ahora quiero saber algo de tu familia, tus hermanos, padres, abuelos y tios por favor.

1. ¿Cómo se llaman tus padres, cuántos años tienen y trabajan?
2. ¿Tienes hermanos y cómo se llaman?
3. ¿Tienes abuelos y cómo se llaman y cuántos años tienen?
4. ¿Tienes tios y cómo se llaman y cuántos años tienen?
5. ¿Tienes mascotas, como un perro o un gato u otra mascota?

Estudiante X: ...

Bloque "Casa"

L1: Ahora por favor cuéntame algo de tu casa y de las personas que viven contigo.

1. ¿Dónde queda tu casa?
2. ¿Quiénes viven contigo?
3. ¿Tienes una habitación solo para tí o la compartes?
4. ¿Cuál es tu habitación favorita?
5. ¿Dónde pasas la mayoría del tiempo?

Bloque "Escuela"

L1: Por último, háblame de tu escuela por favor y de tu clase.

1. ¿Dónde está tu escuela?
2. ¿En qué viajas al colegio?
3. ¿A cuál clase vas?
4. ¿Cuál profesor es el jefe de tu clase?
5. ¿Cuántos alumnos van a tu clase?

Nach dem Interview

„Ich möchte mich noch einmal sehr herzlich für deine Teilnahme bedanken.“

Interview nach der Intervention

Interviewleitfaden:	Nummer:
Schüler*in:	
Datum:	
Dauer:	

Vor dem Interview

„Mein Name ist Max Böck, ich bin 28 Jahre alt und stelle dir als Forschender einige Fragen auf Spanisch. Vorab möchte ich dir herzlich für deine Teilnahme danken. Du trägst damit einen wichtigen Teil zu meiner Forschung bei. Bei der Forschung handelt es sich um meine Masterarbeit, in der ich den mündlichen Sprachstand von Spanischlernenden nach einem Lernjahr Spanisch bewerten und gegebenenfalls fördern möchte.“

„Die Audio-Dateien dieses Interviews werden aufgezeichnet, verschriftlicht und anonymisiert. Die Ergebnisse werden im Rahmen einer Studie an der Universität Wien aufbereitet. Von allen anderen Endgeräten werden die Aufzeichnungen nach Fertigstellung der Studie gelöscht.“

„Hast du vor Beginn des Interviews noch offene Fragen? In diesem Fall kannst du diese gerne jetzt stellen.“

--> Start des Interviews

Einleitende Fragen:

Bloque "Información personal" y "Calentamiento"

L1: ¡Hola! ¿Cómo estás? Por favor, primero háganme de tu mejor amigo/a.

6. ¿Cómo se llama, nombre y apellido, por favor?
7. ¿Cuántos años tiene?
8. ¿De dónde es?
9. ¿Cómo se ve tu mejor amigo/a?
10. ¿Cuáles son sus pasatiempos favoritos?

Estudiante X: ...

Bloque "Casa"

L1: Ahora, por favor, cuéntame algo de tu casa y de las personas que viven contigo.

6. ¿Dónde está tu casa?
7. ¿Cuántas habitaciones tiene tu casa y cuáles?
8. Describe un poco tu propia habitación ¿qué cosas hay?
9. ¿Cuántas personas viven en tu casa?
10. ¿Dónde pasas la mayoría del tiempo?

Bloque "Tu barrio"

L1: Ahora quiero saber algo del barrio de tu escuela.

6. ¿Cómo se llama el barrio de tu escuela?
7. ¿En qué viajas al colegio?
8. ¿Qué tiendas hay en el barrio y dónde están?
9. ¿Qué cosas te gustan y qué cosas no te gustan?
10. ¿El barrio está muy lejos del centro de la ciudad?

Bloque "Vacaciones"

L1: Por último, quiero saber algo de tus vacaciones.

6. ¿Dónde pasaste tus últimas vacaciones y qué hiciste allá?
7. ¿Con quién fuiste a estas vacaciones?
8. ¿Qué te gustó y qué no te gustó?
9. ¿Qué vas a hacer en las próximas vacaciones?
10. ¿Con quién y cuánto tiempo vas a estar en las próximas vacaciones?

Nach dem Interview

„Ich möchte mich noch einmal sehr herzlich für deine Teilnahme bedanken.“

Rollenspiel vor der Intervention: Im Restaurant

Cada una de las dos/tres personas tiene una tarea adicional de supuesto que se debe incorporar en alguna parte del juego de rol (en un lugar apropiado).

1. Kunden betreten Restaurant, Kellner*in begrüßt
2. Nach der Speisekarte fragen
3. Getränke und Vorspeise auswählen
4. Hauptspeise bestellen
5. Ku. fragen nach, warum das Essen nicht kommt
6. Speisen werden serviert
7. Ke. fragt nach, ob die Gäste zufrieden waren
8. Nachspeise bestellen
9. Ku. wollen bezahlen und fragen nach der Rechnung
10. Verabschiedung



Fuente: www.enjoyespanol.com

Rollenspiel nach der Intervention - En el barrio

Cada una de las dos/tres personas tiene una tarea adicional de supuesto que se debe incorporar en alguna parte del juego de rol (en un lugar apropiado).

1. Tourist entschuldigt sich und begrüßt eine einheimische Person.
2. Tourist fragt nach dem Weg zu einer Sehenswürdigkeit.
3. Einheimische Person erklärt den Weg.
4. Tourist fragt, ob es im Viertel auch Geschäfte gibt.
5. Einheimische Person sagt, welche es gibt und wo es sie gibt.
6. Tourist fragt, was den besonders toll an dem Viertel ist.
7. Einheimische Person erklärt ein paar positive Dinge.
8. Tourist fragt, was nicht so toll an dem Viertel ist.
9. Einheimische Person erklärt ein paar negative Dinge.
10. Tourist bedankt sich und verabschiedet sich.



Fuente: Profedeele.es

TARJETAS DE SUPUESTOS - EN EL RESTAURANTE

MESER@ - Pides el número de teléfono de un@ de los clientes porque te parece guap@.	MESER@ - Tú preguntas si la una de l@s clientes es una persona famos@.	MESER@ - Tú dices a los clientes que el postre es un regalo de la cocina y no tienen que pagar el postre.
CLIENTE - Tú eres vegetarian@ pero te han traído un plato con carne. Tú cambias el plato con tu amig@	CLIENTE - Te han traído tu comida fría y quieres cambiar la comida.	
CLIENTE - Tienes un pelo en tu comida y quieres cambiar la comida.	CLIENTE - La comida te gusta muchísimo, por eso das las gracias al meser@.	
CLIENTE - Tú preguntas si pueden poner música de tu cantante favorito.	CLIENTE - Tú ves una persona famosa en la otra mesa y le dices a tu amig@.	

TARJETAS DE SUPUESTOS - EN EL BARRIO

TURISTA- Pides el número de teléfono de la persona local porque quieres ir al cine con ella/él.	PERSONA LOCAL - Tú preguntas si la uno de los turistas es una persona famoso/a.	PERSONA LOCAL - Tú preguntas a los turistas si quieren ir contigo al cine para ver una película.
TURISTA - Tú necesitas ir al baño y preguntas dónde está.	TURISTA - Tú quieres ir de fiesta y preguntas cómo se llama la mejor discoteca del barrio.	
TURISTA - Tú le dices a la persona local que eres de Austria y preguntas si él/ella conoce Austria.	TURISTA - Tú tienes mucha hambre y preguntas dónde está el restaurante favorito de la persona local.	
TURISTA - Tú preguntas a la persona local cuántos años tiene y cómo se llama.	PERSONA LOCAL - Tú preguntas a una de los turistas por cuánto tiempo va a estar en el barrio.	