

**EL ROL DEL PROFESOR
EN EL AUTOAPRENDIZAJE ASISTIDO
EN EL CONTEXTO
GRETA DE BURDEOS**

ELENA COLLADO HURTADO

**MASTER DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL LENGUA
EXTRANJERA 2004-2006**

ASESORA: NURIA SÁNCHEZ QUINTANA

ÍNDICE

Páginas

INTRODUCCIÓN	2
1. ¿QUÉ ES UN PROFESOR ELE?	4
1.1. EL PAPEL DEL PROFESOR	5
1.2. EL PAPEL DEL ALUMNO	15
1.3. PERSPECTIVA HISTÓRICA: LOS ROLES EN LOS DIVERSOS MÉTODOS Y ENFOQUES EN LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS	19
2. EL AUTOAPRENDIZAJE ASISTIDO Y LA AUTONOMÍA	27
2.1. EL AUTOAPRENDIZAJE ASISTIDO	27
2.2. LA INDIVIDUALIDAD Y LA AUTONOMÍA	29
2.3. EL PAPEL DEL FORMADOR Y DEL ALUMNO	31
3. DISEÑO DE ESTUDIO	36
3.1. EL CONTEXTO: GRETA DE BURDEOS: ESPACE LANGUES	38
3.2. LA CREACIÓN DEL CORPUS	43
3.3. EL PERFIL DE LOS ALUMNOS	47
4. LOS RESULTADOS	50
4.1. LOS CUESTIONARIOS	50
4.2. LAS TRASCRIPCIONES	54
4.3. COMPARACIÓN ENTRE LOS RESULTADOS Y LA TEORÍA	68
5. CONCLUSIÓN: LAS FUNCIONES DEL PROFESOR	73
BIBLIOGRAFÍA	78
ANEJO 1	84
ANEJO 2	94

INTRODUCCIÓN

“Sólo sé que no sé nada”
Sócrates.

El presente estudio es el resultado del análisis efectuado sobre diversos datos con el propósito de observar y describir las funciones del profesor en un contexto de autoaprendizaje asistido. Se considera que el proceso de enseñanza / aprendizaje es fruto de la interacción entre el profesor y el alumno, las funciones de ambos intervienen en su comportamiento.

Partimos de la base de que el profesor y el alumno tienen conocimientos individuales que se transmiten a lo largo del proceso de aprendizaje. El docente transfiere sus conocimientos a los alumnos y los alumnos también los suyos al profesor y al grupo de clase, construyendo un proceso dinámico de aprendizaje.

En este proceso los papeles de los profesores y los alumnos cambian según el contexto en el que se encuentren. Dado los diferentes entornos de aprendizaje diferentes, al profesor le resulta necesario analizar su papel en cada uno de ellos para poder definirse y actuar en consecuencia. La transformación del entorno puede causar en el docente un periodo de acomodamiento en el que debe establecer cuáles son sus creencias respecto al nuevo entorno y cómo va a actuar en él.

La falta de precisión sobre las funciones del profesor en el autoaprendizaje asistido ha sido el punto de partida de este estudio. El contexto de autoaprendizaje asistido se desarrolla en una institución francesa (GRETA) en el que al *profesor* se le denomina *formador*. Este giro terminológico se cree que viene determinado por las funciones que desempeña el docente en el aula.

Este estudio está dirigido a profesores que se planteen o replanteen su papel en todo tipo de contextos, ya que aunque el presente estudio se ha centrado en el contexto del autoaprendizaje asistido, puede ser útil como base para reflexiones sobre el rol del docente en todo tipo de contextos.

El estudio consta de 5 capítulos. En el primer capítulo se hace un análisis sobre las últimas teorías relacionadas con el papel del profesor y del alumno, así como la evolución de estos roles a lo largo de la historia de la didáctica de las lenguas. En el segundo capítulo se define que se entiende por contexto de enseñanza de autoaprendizaje asistido, el concepto de autonomía y las funciones de un profesor en este tipo de contexto. En el tercer capítulo se describe el contexto en el que se han recogido los datos, los instrumentos de recogida de

datos, el tipo de análisis que se ha seguido y los perfiles de los alumnos que han participado. En el cuarto capítulo se exponen los resultados de los cuestionarios efectuados a los alumnos y de las grabaciones realizadas, así como la comparación entre los resultados extraídos y la teoría que se ha explicado en el capítulo 1 y 2. En el quinto capítulo se definen por una parte las conclusiones sobre las funciones del profesor extraídas de los resultados del capítulo cuarto; y por otra parte se especifican las implicaciones didácticas de este estudio en el proceso de enseñanza / aprendizaje.

1. ¿QUÉ ES UN PROFESOR DE ELE?



Forges. (El País 1996)

En un curso de metodología se preguntó que era un profesor de lengua extranjera y una de las respuestas fue: "es una persona que dispone de una habilidades y conocimientos de lo que enseña para facilitar el aprendizaje. Esta persona acompaña este aprendizaje de la lengua escuchando, hablando, explicando (dibujando, escenificando) y proporcionando materiales para facilitarlos. De la misma manera el profesor como persona que es, debe saber afrontar los problemas del grupo, tal como la integración, la motivación, etc. Buscando tareas y actividades que favorezcan el desarrollo del aprendizaje tratándolos a todos por igual. El profesor tiene, además, características de psicólogo, del mismo modo que la capacidad comunicativa. En conclusión, el profesor es una persona que escucha, habla, proporciona materiales y tácticas, hace de psicólogo y actor, modera y es el marco de referencia de los alumnos en cuanto a la lengua aprendida". A priori y sin ninguna base teórica se describió el rol del docente. ¿Realmente es así un profesor de español lengua extranjera?

1. 1. EL PAPEL DEL PROFESOR.

Cuando se trata de establecer los criterios de base para dar una definición concreta sobre qué es un profesor, tanto los profesores como los alumnos se preguntan qué funciones se le atribuyen al profesor, qué se espera de él, cuáles son sus creencias respecto a la enseñanza, en definitiva cuál es el rol que desempeña en el aula.

El concepto de 'rol' puede definirse como la función o papel que desempeña alguien en un lugar o en cierta situación (Moliner: 1998), lo cual determina su grado de implicación en la situación así como su grado de responsabilidad. De acuerdo con esta definición, podríamos concebir al profesor como un participante activo, del que se espera que lleve a cabo una serie de acciones y se relacione con los alumnos de distintas formas con el propósito último de promover el aprendizaje. (Lagasabaster *et al* 2004: 24)

Una vez establecido qué es "rol" en el campo de la enseñanza y de qué manera está relacionado con el profesor, puede decirse que el concepto de "rol de profesor" está íntimamente relacionado con la sociología y la filosofía y se transforma a medida que el paradigma social, cultural y económico cambia. Actualmente, el enfoque pedagógico vigente suscrito al curso de la historia, según Alejandra Aguirre interpretando a Mantovani está influido por la historia del siglo XX y el tránsito que influye en la cultura y la ciencia (Aguirre 2003: 1):

Este nuevo contexto histórico caracterizado por las singulares transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales demanda una re-conceptualización de la educación y de la pedagogía. Mantovani concibe a la educación como la única vía posible y legítima de promover en el hombre el pleno desarrollo de sus potencialidades y capacidades. La educación socializa al hombre humanizándolo, la humanización del hombre no se realiza sin autonomía y libertad espiritual. Como proceso de humanización la educación implica individualización y socialización, espíritu de independencia y comunidad, y de personalidad, solidaridad y responsabilidad, responsable como ser humano y como ciudadano. (Mantovani:1995)

Según el nuevo contexto histórico que describe Mantovani, al ser humano se le considera que es un ser social, y además individual. Hoy en día hay que conciliar estos dos conceptos en principio contrarios para poder integrarse en la sociedad. La sociedad exige un ser humano lleno de responsabilidad y autonomía. Para determinar este nuevo ser humano la educación es un factor muy importante, ya que a través de ella se transmiten los valores actuales de la sociedad. Uno de estos valores es la individualidad que conlleva responsabilidad, puesto que al no ser dependiente de otras personas el individuo tiene que aprender a comportarse en sociedad asumiendo la responsabilidad de sus actos. La educación tiene el deber de

trasmitir estos valores para ayudar al alumno a sobrevivir en el mundo. El docente tiene un lugar muy importante ya que es el trasmisor de cada paradigma ideológico. Por lo tanto, el rol del profesor evoluciona a medida que el paradigma evoluciona. La consecuencia de esta interacción es que hay que buscar continuamente nuevas referencias y valores en los que fundamentar las actuaciones de los profesores.

Los cambios sociales, económicos y culturales del siglo XXI conllevan un desarrollo tecnológico. Dado que la educación depende de los cambios sociológicos que se efectúan en la sociedad, el desarrollo tecnológico se introduce también en el aula, lo cual afecta a las funciones del profesor, ya que hay nuevos elementos en clase que pueden transformar su comportamiento.

Otra de las características de la sociedad actual es el valor que se le da a la información (Torres 2000): "Información es igual a poder. Esto crea una constante sensación de escepticismo dañino e inseguridad e incertidumbre frente a la realidad". En nuestra sociedad hay demasiada información que debemos asumir: se nos exige saberlo todo. La tecnología (internet, uno de los medios más asequibles) ha facilitado las posibilidades de tener acceso a la información. El problema que se nos plantea ahora no es cómo obtener la información, sino seleccionar la mejor información: cuál es la información válida, más fiable y además la angustia de tener la obligación de informarse para integrarse en la sociedad, tal y como lo describe Torres (2000) en la cita anterior. El desconcierto ante el exceso de información provoca ansiedad a causa de no saber seleccionar o diferenciar la información. Por esta razón, el ser humano necesita unas pautas para determinar la información válida. Esta ayuda se establece en la educación tanto familiar como escolar, en donde el profesor tiene la responsabilidad de enseñar a los alumnos a elegir y clasificar para llegar a ser autónomos y así adquirir criterios que le permitan seguridad en el aprendizaje cotidiano.

El paradigma del mundo actual valora la capacidad del individuo para discernir y tiene como consecuencia que todo se enfoque desde un punto de vista individual (Mahr 2003: 7):

Lo específico del a priori antropológico se produce por el modo procedural del autoreconocimiento y por el carácter específico que tiene el reconocimiento de los demás. Para ser hombre en sentido pleno, es necesario aceptar la dignidad de los otros hombres, de verlos como valiosos. Esto sólo es posible, cuando el hombre reconoce a los otros y a sí mismo como fines en sí.

La conciencia de la existencia del "otro", el autoanálisis y la reflexión personal forman parte de la sociedad actual en la que al individuo se le responsabiliza de sus actos. Por lo tanto, la conciencia de sí toma un papel muy importante y repercute en el rol del profesor que tiene que enseñar al alumno a ser responsable para sobrevivir ayudándole a ser autónomo y responsable no sólo de la vida cotidiana sino respecto a la manera de aprender en todos los campos.

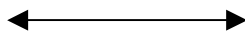
Partiendo de que la educación está influida por la evolución social se pueden determinar algunas funciones del profesor como las nombradas hasta ahora: orientador y educador.

Sin embargo, los cambios socio-culturales no son los únicos que han determinado el papel del profesor. Cada individuo siente estos cambios de una manera y se aferra a la realidad con subjetividad. A esta subjetividad podríamos denominarlas "creencias". Cada persona tiene unas creencias que determinan su actuación. El profesor tiene unas creencias y estas creencias se reflejan en clase (Cambra *et al.* 2002: 2): "El enseñante no es considerado como un técnico del que nos interese su eficacia, sino como un persona con ideas y sentimientos propios, que toma decisiones y comparte la cultura profesional de un colectivo".

El profesor posee unas representaciones y creencias sobre cómo enseña. Las actuaciones del profesor dependen del enfoque que se adapte más a sus creencias sobre la enseñanza. Por una parte, el enfoque pedagógico es una referencia para el profesor y por otra parte el docente puede ajustarlo a su personalidad creando o no de esta manera, un nuevo enfoque. Por lo tanto, en las acciones del docente en el aula influye tanto el enfoque pedagógico que propone el centro o el profesor como las creencias sobre este enfoque o de la enseñanza en general que el profesor tenga.

Los enfoques pedagógicos también están determinados por la evolución ideológica de la historia. Sin embargo, hay enfoques que siguen vigentes a pesar de que la ideología cambie o haya cambiado. La personalidad de los individuos hacen que el cambio de ideología se asuma de una determinada manera, ya que somos individuos únicos cada uno con su manera de ser. Por esta razón, los profesores como personas que son con sus determinadas creencias y maneras de ver el mundo, se adaptan o no a los nuevos enfoques pedagógicos. Este proceso hace que evolucione o no la educación. La consecuencia es que en algunos momentos, pueden convivir distintos enfoques pedagógicos en un mismo centro, según la adaptabilidad de cada profesor. El enfoque pedagógico que está influido por el paradigma histórico afecta a las funciones del profesor en clase ya que tanto el enfoque pedagógico como el profesor interactúan continuamente.

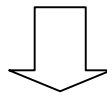
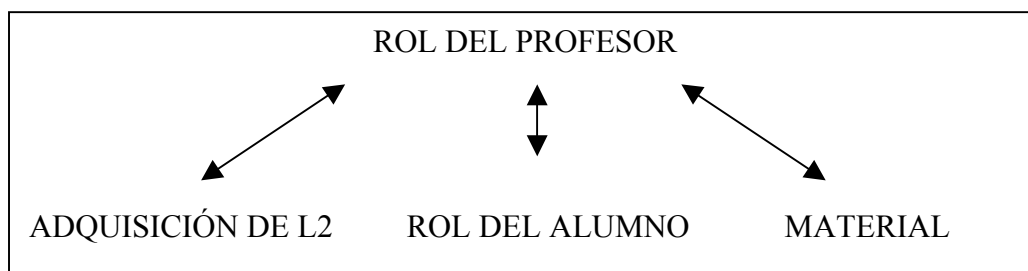
ENFOQUE



PROFESOR

En conclusión, según el enfoque que adopte el profesor se comportará en clase de una manera o de otra y reaccionará con los alumnos según sus creencias.

Sin embargo, no sólo el rol del profesor está determinado por sus propias creencias sobre sus funciones y las del alumno, sino que además hay que tener en cuenta las teorías de la adquisición de L2 que están implícitas en cada enfoque pedagógico y las investigaciones que se están desarrollando ya que influyen en la enseñanza.



DETERMINAN LA ACCIÓN DEL PROFESOR

Para ilustrar lo dicho hasta ahora podemos analizar grosso modo la concepción de *profesor* hace treinta años. La imagen que nos suscita es que el profesor era aquella persona que se consideraba la única fuente de sabiduría por lo que su función era la de proporcionar conocimientos a los alumnos. Se creía que el alumno aprendía por imitación. En consecuencia, la programación de las clases era la causa de que el alumno aprendiera o no. El docente representaba el modelo de lengua y el saber, proporcionaba materiales fiables de lengua como material audio o de video. Si el alumno no conseguía reproducir lo que el profesor proponía, la culpa era del profesor que no había programado bien sus clases. Según esta visión el rol que desempeñaba el profesor era como lo refleja Marín Peris (1993: 171):

El profesor que seguía aquella metodología desempeñaba estos roles:

- Especialista en el uso de audiovisuales (que se convertían en los auténticos transmisores de la información)
- Autoridad que decide porque sabe lo que conviene
- Hablante nativo, no sólo como profesor sino como interlocutor único de los alumnos.

El sistema de enseñanza aprendizaje se convertía en una comunicación unidireccional: el alumno practicaba la lengua sólo con el profesor cuando éste lo decidía. La espontaneidad comunicativa no era prioritaria, se trataba de un método que se basaba en la repetición. Los estudios de adquisición y el pensamiento crítico y reflexivo en el aula estaban fuera de lugar. El conocimiento del profesor era indiscutible y el punto de vista del alumno era considerado intolerable e insignificante, ya que no se le consideraba una persona responsable, ni con conocimientos sobre el mundo. Las consecuencias de estas creencias son que el profesor tenía la función de construir el proceso de aprendizaje de los alumnos mediante su sabiduría indiscutible. Judith Minian [Consultado: 25.09.2006] lo resume en la siguiente cita: "En este entorno de comunicación del conocimiento, tradicionalmente el rol del docente ha sido concebido como alguien que enseña, es decir se privilegia la función de transmisión de conocimiento en detrimento de la función de adquisición de conocimientos".

En esta concepción de la enseñanza no se toma en cuenta la autonomía del alumno, ya que se considera que el alumno carece de estrategias de aprendizaje. El profesor se centra en los conocimientos sin tener en cuenta la enseñanza de estas estrategias estimando las diferencias de cada alumno. La ausencia de estrategias de aprender a aprender acentuaban más la idea de que el alumno no aportaba nada a la en la clase de lengua extranjera porque se creía que podía aportar conocimiento al no conocer la lengua meta.

Este concepto ha cambiado en los últimos años con los nuevos enfoques pedagógicos que creen que el alumno hace conjeturas sobre su manera de aprender y busca cómo expresar su conocimiento en la lengua meta. Se ha demostrado que aprende porque hace hipótesis creándose su propio conocimiento por sus inquietudes. Por lo que el alumno no es dependiente del profesor, sino que busca expresarse en otra lengua, para lo cual hay que enseñarle a estrategias de aprendizaje para que las pueda emplear tanto fuera como dentro de la clase. Según muestra Lourdes Pomposo (2001: 588) señala siguiendo a Estebanell (1995):

Tradicionalmente, el maestro ha tenido en sus manos la información que ha configurado "el saber" en cada momento histórico y social y una de sus misiones ha sido la de traspasar este saber al alumnado. En los últimos tiempos, y de acuerdo con las nuevas teorías psico-pedagógicas sobre el aprendizaje, el maestro se ha convertido en alguien que pone, o debería poner, al alcance de sus alumnos los elementos y herramientas necesarias para que ellos mismos vayan construyendo su conocimiento, participando de forma activa en el aprendizaje.

La consecuencia de esta teoría sobre la autonomía es que lo que ha producido la transformación del profesor al profesor actual que forma parte del proceso de aprendizaje del alumno, pero a la misma escala que el alumno forma parte también de ello. El docente tuvo que afrontar un nuevo contexto de aprendizaje y por lo tanto se replanteó su nuevo papel.

Actualmente la introducción de las nuevas tecnologías en el aula han provocado una transformación en el rol de profesor, ya que se abre el acceso a la información desde la clase a través de las nuevas tecnologías (concretamente de internet). Por una parte, la consecuencia más directa es que el docente ya no es el único en poseer todos los conocimientos y por otra parte las TICs permiten trabajar con otros materiales y con documentos reales. Este cambio afecta al docente ya que tiene que desarrollar otras funciones como por ejemplo enseñar al alumno estrategias para acceder a la información para que lo pueda hacer dentro y fuera de la clase por lo que se fomenta la autonomía del aprendiente.

Uno de los ejemplos más actuales son los cursos de idiomas a distancia por internet en el que el rol del profesor se ajusta a este tipo de contexto. Según Carmen Llorente Cejudo (2006) tiene cinco funciones: a) académica / pedagógica; b) técnica; c) organizativa; d) orientadora y e) social.

<i>FUNCIÓNES</i>	COMPETENCIAS
<p>a) <u>Académica/</u> <u>Pedagógica</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dar información, extender, clarificar y explicar los contenidos presentados. ▪ Responder a los trabajos de los estudiantes. ▪ Asegurarse de que los alumnos están alcanzando el nivel adecuado. ▪ Diseñar actividades y situaciones de aprendizaje de acuerdo a un diagnóstico previo. ▪ Resumir en los debates en grupo las aportaciones de los estudiantes. ▪ Hacer valoraciones globales e individuales de las actividades realizadas.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asegurarse de que los alumnos comprenden el

<p>b)</p> <p><u>Técnica</u></p>	<p>funcionamiento técnico del entorno telemático de formación.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dar consejos y apoyos técnicos. ▪ Realizar actividades formativas específicas. ▪ Gestionar los grupos de aprendizaje que forme para el trabajo en la red. ▪ Incorporar y modificar nuevos materiales al entorno formativo. ▪ Mantenerse en contacto con el administrador del sistema. ▪ Utilizar adecuadamente el correo electrónico. ▪ Saber dirigir y participar en comunicaciones asincrónicas. ▪ Usar el software con propósitos determinados.
<p>c)</p> <p><u>Organizativa</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Establecer el calendario del curso, de forma global como específica. ▪ Explicar las normas de funcionamiento dentro del entorno. ▪ Mantener contacto con el resto del equipo docente y organizativo. ▪ Organizar el trabajo en grupo y facilitar la coordinación entre los miembros. ▪ Contactar con expertos. ▪ Ofrecer información significativa para la relación con la institución. ▪ Establecer estructuras en la comunicación online con una determinada lógica.
<p>d)</p> <p><u>Orientadora</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Facilitar técnicas de trabajo intelectual para el estudio en red. ▪ Dar recomendaciones públicas y privadas sobre el trabajo y la calidad del mismo. ▪ Asegurarse de que los alumnos trabajan a un ritmo adecuado. ▪ Motivar a los estudiantes para el trabajo. ▪ Informar a los estudiantes sobre su progreso en el estudio. ▪ Ser guía y orientador del estudiante.
<p>e)</p> <p><u>Social</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dar la bienvenida a los estudiantes que participan en el curso en red. ▪ Incitar a los estudiantes para que amplíen y

	<p>desarrollen los argumentos presentados por sus compañeros.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Integrar y conducir las intervenciones. ▪ Animar y estimular la participación. ▪ Proponer actividades para facilitar el conocimiento entre los participantes. ▪ Dinamizar la acción formativa y el trabajo en red.
--	---

Se constata que el papel del profesor se ajusta a los nuevos paradigmas. Cada contexto pone en evidencia que el papel del profesor se transforma y es necesario reflexionar y ser crítico ante los cambios. Y además no sólo cambia el rol, sino su la actitud (Paz Bartolomé 2001: 11):

Además los profesores tendrán que cambiar su actitud para ser capaces de *guiar* y de *proporcionar acceso* a los alumnos a su propio proceso de aprendizaje, *potenciarles* para que se vuelvan activos en ese proceso, *asesorar* y *gestionar* el ambiente de aprendizaje para que sea marco de experiencias colaborativas, *proporcionarles* feedback, y apoyo en su trabajo y *acceder* al trabajo del estudiante en relación con las estrategias de aprendizaje que utilice y con el nuevo tipo de alumno de este nuevo escenario.

Según Bartolomé, a nivel macro-contextual el docente ha adquirido unos nuevos roles y además éstos vienen determinados por las nuevas representaciones que se tienen sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos y el entorno educativo. A nivel micro-contextual, las creencias que ambos tengan sobre las funciones que desempeñan ambos en el aula van a determinar sus comportamientos.

En conclusión, mientras que el profesor era una referencia respecto a la lengua meta, ahora se ha transformado en un medio para conseguir el objetivo de aprendizaje: transmitir al alumno estrategias para ser autónomo ante la información que se encuentre. Un profesor de ELE se presenta, según Manuel Jiménez Raya (1994: 45):

Como facilitador del aprendizaje, el profesor debe ayudar a los aprendices a:

- entender qué es el lenguaje y para qué sirve,
- comprender qué es el aprendizaje de una lengua y
- unir y asimilar los dos elementos anteriores, en definitiva, ayudar al alumno a aprender a aprender.

En un marco de autonomía, el profesor no es la principal fuente de conocimiento que da origen a las diferentes actividades, sino que es un miembro más de la comunidad que ayuda al alumno a conocerse a sí mismo y a construir el progreso en el conocimiento de la lengua.

El docente pasa a tener una función psico-social : ayuda a cómo aprender. Es un buen observador, se adapta y le facilita a cada alumno lo que necesita en cada momento del proceso. Según Miguel Ángel Mora (1996: 220-221) citando a Martín Peris (1993) el profesor asume este nuevo papel:

- Presenta, como modelo, las estructuras lingüísticas
- Organiza y dirige la práctica de las estructuras
- Corrige errores.
- Verifica el progreso
- Facilita los procesos de comunicación entre el grupo
- Analiza las necesidades del alumno
- Asesora a los alumnos
- Dirige el proceso
- Calla
- Dirige la escena
- Enseña, evalúa y se aparta a un lado del camino
- Participa activamente en la interacción
- Es la primera fuente del input comprensible
- Crea un clima positivo, de bajo nivel de ansiedad.
- Selecciona y combina una variada mezcla de actividades
- Transpira autoridad y confianza.

Según Martín Peris (1993: 178) el profesor es un *facilitador*. Martín Peris dice "el alumno aprende y la responsabilidad del profesor es facilitar o posibilitar su aprendizaje". Con este nuevo papel del docente, se valora la importancia de la autonomía en el alumno como ya hemos mencionado. El profesor tiene que hacer que el alumno sea independiente del profesor, que sepa cómo encontrar y seleccionar la información, cómo aplicar lo aprendido tanto dentro como fuera de clase y aprender a relacionarse de una manera responsable con sus actos y pensamientos.

El profesor debe ayudar a los alumnos a:

- constatar lo que han aprendido y cómo lo han aprendido, o lo que es lo mismo, a desarrollar un metaconocimiento sobre ellos mismos como aprendices
- hacer explícitos los objetivos a conseguir
- adquirir estrategias metacognitivas, cognitivas, socioafectivas y de comunicación. (Jiménez 1994: 50)

En consecuencia, el paradigma actual defiende que el alumno tiene capacidad de aprender por sí solo, que puede ser responsable de sus actos, que no sólo aprende del profesor sino mediante otros medios (interactuando con los objetos y las personas), en definitiva, el alumno tiene que aprender a aprender

para poder ser autónomo. Este enfoque pone en peligro las funciones tradicionales del profesor y causa un cambio de roles adecuándose a la nueva ideología.

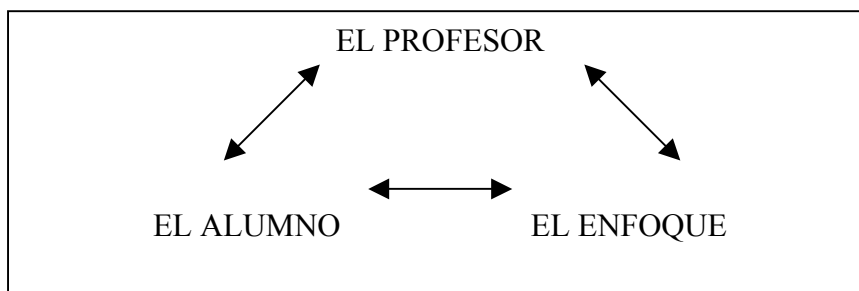
El recorrido histórico sobre las funciones del profesor presentado en este apartado concluye que las funciones del profesor están supeditadas por una parte al paradigma que se tiene en la sociedad y por otra parte a las creencias que tenga cada profesor respecto a la enseñanza.

1. 2. EL PAPEL DEL ALUMNO

Las creencias del profesor y su comportamiento se establecen por el paradigma de la sociedad actual y por la personalidad del docente, sin embargo éste no es responsable de todo el proceso de aprendizaje del alumno. El alumno es una persona individual con una personalidad y unas creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tanto el profesor como el alumno ajustan sus creencias hasta llegar a un consenso para establecer su relación de enseñanza-aprendizaje. En el consenso se crean y se definen las funciones que ejercen cada uno. Lo que permite una transformación en los roles de los profesores y de los alumnos. Definir las funciones del profesor es definir las del alumno al mismo tiempo, ya que ambos forman un conjunto: la acción del profesor en el aula está determinada por la acción de los alumnos y viceversa.

Por esta razón, es este apartado se va a estudiar qué es un alumno y lo que se espera de él.

Hasta ahora se ha comentado que las creencias sobre la enseñanza que tiene el profesor junto al enfoque pedagógico vigente determinan la manera de actuar en el aula. Por una parte se ha partido de la idea de que el proceso de aprendizaje es un proceso dinámico en el que interactúan las creencias del profesor y del alumno. Por otra parte se considera que el paradigma afecta al enfoque pedagógico y a su vez a las creencias del profesor y del alumno que viven bajo este paradigma. En conclusión, el proceso de enseñanza-aprendizaje es una interacción entre los tres factores: profesor, alumno y enfoque pedagógico.



Considerando que el alumno es un individuo que tiene unas creencias sobre el proceso enseñanza- aprendizaje, el estudiante reacciona según estas convicciones que se reflejan en su estilo de aprendizaje. Los estilos de aprendizaje están considerados comportamientos cognitivos y psicológicos estables. Es decir, se puede a través de ellos clasificar las preferencias de los estudiantes por determinadas tareas y se puede deducir su concepción de la enseñanza y del aprendizaje. Esta concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje es lo que se podría denominar las creencias de los alumnos, las cuales interactúan con las del

profesor y con el enfoque pedagógico vigente en la escuela o en el aula. Según Knowles (Richards *et al.* 1998: 60) los estilos de aprendizaje se clasifican en cuatro tipos:

- a. *Estilo de aprendizaje concreto*: Utilizan métodos activos y directos para captar y procesar información. Están interesados en aquella forma que posee un valor inmediato. Son curiosos, espontáneos y están dispuestos a correr riesgos. Les gusta la variedad y los constantes cambios de ritmo. No les gusta el aprendizaje rutinario y el trabajo escrito, prefiriendo experiencias visuales o verbales. Les gusta estar implicados físicamente en algo.
- b. *Estilo de aprendizaje analítico*: Son independientes, les gusta resolver problemas y disfrutan investigando ideas y estableciendo principios por sí solos. Estos alumnos prefieren una presentación lógica y sistemática de nuevo material de aprendizaje que les ofrezca oportunidades para continuar aprendiendo por sí mismos. Los alumnos analíticos son serios, se esfuerzan y son vulnerables ante el fracaso.
- c. *Estilo de aprendizaje comunicativo*: Prefieren un enfoque social de aprendizaje. Necesitan las aportaciones de otras personas y la interacción y aprenden de la puesta en común y de las actividades en grupo. Les encanta una clase que funcione democráticamente.
- d. *Estilo de aprendizaje basado en la autoridad*: son responsables y fiables. Les gusta, y necesitan, la progresión estructurada y secuenciada. Se sienten bien en una clase tradicional, prefiriendo al profesor que ejerce su autoridad, Les gusta tener instrucciones claras y saber exactamente lo que están haciendo: no se sienten cómodos en una clase en la que las decisiones se tomen por consenso.

Según las conclusiones extraídas de un estudio realizado por Willing (Richards *et al.* 1998: 61) a unos estudiantes de inglés se deduce que:

- aquellos alumnos que tiene un estilo de aprendizaje concreto dan más importancia a actividades lúdicas y en las que ellos hablan y participan en la realización de tareas con sus compañeros;
- aquellos alumnos que tiene un estilo analítico tienden a preferir actividades de gramática y les gusta localizar sus propios errores;

- aquellos que tienen un estilo comunicativo prefieren aprender con la práctica;
- aquellos que tienen un estilo basado en la autoridad prefieren que el profesor explique todo y apuntar todo en un cuaderno.

De estas conclusiones se consideran que las creencias que puede tener un alumno respecto al rol de profesor del estilo concreto al estilo basado en la autoridad no es el mismo. Mientras que el estilo concreto y comunicativo le da más importancia a su participación en la clase (alumno activo), compartiendo el protagonismo con el profesor (agente activo, pero en interacción con el alumno), el autoritario considera que el profesor debe realizar todas las explicaciones (agente activo) y que el alumno es un agente pasivo. En consecuencia los estilos de aprendizaje revelan las creencias de los alumnos respecto a su rol y el del profesor.

Sin embargo, al alumno no se le distingue solamente por poseer un tipo de estilo de aprendizajes mediante el que se caracteriza su comportamiento, sino que además emplea estrategias de aprendizaje que le permiten aprender de una forma u otra. Las estrategias en el aprendizaje de idiomas se clasifican según Rebeca Oxford (Willians *et al.*1999:161) en:

ESTRATEGIAS DIRECTAS	ESTRATEGIAS INDIRECTAS
<p>1. Memoria (se utilizan para el almacenamiento de la información).</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Crear lazos mentales b. Aplicar imágenes y sonidos c. Revisar bien d. Emplear la acción 	<p>1. Estrategias metacognitivas (ayudan a los alumnos a regular su aprendizaje)</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Centrar tu aprendizaje b. Organizar y planificar tu aprendizaje c. Evaluar tu aprendizaje
<p>2. Estrategias cognitivas (las emplean los alumnos para dar sentido al aprendizaje)</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Practicar b. Recibir y enviar mensajes c. Analizar y razonar d. Crear una estructura para material de entrada y de salida 	<p>2. Estrategias afectivas (relacionas los requisitos emocionales del alumno tal como la seguridad)</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Disminuir tu ansiedad b. Estimularte tú mismo c. Tomarte la temperatura emocional
<p>3. Estrategias de compensación (ayudan a los alumnos a vencer lagunas de conocimientos para continuar la comunicación)</p>	<p>3. Estrategias sociales (producen un aumento de la interacción con la lengua objeto)</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Hacer preguntas

a. Adivinar con inteligencia	b. Cooperar con los demás
b. Vencer limitaciones al hablar y al escribir.	c. Simpatizar con los demás

Las estrategias de aprendizaje al contrario de los estilos de aprendizaje son características poco estables de los alumnos, ya que se aplican cuando están realizando una tarea concreta: leer un texto, hacer un ejercicio. Estas estrategias tiene ventajas y desventajas (Richards *et al.* 1998: 63). La tarea de los profesores es transmitir las estrategias que favorecen el proceso de aprendizaje del alumno para que pueda extraer el máximo rendimiento de su trabajo. La aplicación de unas u otras estrategias por parte de los alumnos dependen en parte de la personalidad, la edad, la motivación, el origen social, la nacionalidad y del estilo de aprendizaje. Para ello se exige por parte del profesor que plantee a los alumnos una reflexión sobre su modo de aprendizaje para ver las estrategias que emplean y aquellas que no favorecen el incremento de su proceso de aprendizaje. De esta manera el profesor puede facilitar la transmisión de estrategias positivas para fomentar su aprendizaje.

En conclusión, los alumnos forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y actúan en este proceso según sus creencias que interactúan con las del profesor y el paradigma vigente. Los alumnos se comportan en el aula según estas convicciones y según las estrategias que desarrollen. Los roles del profesor y del alumno están determinados por este sistema interactivo en el que el profesor tiene la labor de facilitar al alumno su comportamiento transmitiéndole estrategias favorables para su aprendizaje. Por lo tanto, concluimos como en el apartado anterior que el profesor es un *facilitador* del aprendizaje.

1. 3. PERSPECTIVA HISTÓRICA: LOS ROLES EN LOS DIVERSOS MÉTODOS Y ENFOQUES EN LA DIDÁCTICAS DE LAS LENGUAS.

Para entender los cambios del rol del profesor y del alumno a lo largo de la historia de la didáctica de las lenguas se considera necesario hacer un breve recorrido basándonos en Villanueva *et al.* (1997: 82): Ver Tabla en la página siguiente.

Al analizar la tabla precedente se demuestra cómo influyen los enfoques pedagógicos en los métodos y en la forma de actuar del alumno y del profesor. En primer lugar con el Método Directo hay un cambio respecto a la Enseñanza de Lenguas: la metodología no se centra en la traducción como en el siglo XIX, sino que comienza a exigirse una mínima participación en clase al alumno, ya que lo primordial es aprender a hablar. Según este enfoque, el profesor realiza toda la tarea de enseñar: el alumno se limita a repetir lo que dice el docente y no cuestiona lo aprendido o si lo hace no lo transmite al profesor, por lo que no participa en el proceso de aprendizaje, ya que el docente espera que aprenda de una manera determinada no adaptada a la personalidad y a la forma de aprender del alumno. Se intenta que el alumno aprenda repitiendo. Aunque esto no se pondrá en práctica hasta unos años después con el Método Aural- Oral, en el que ya se emplean métodos de repetición. El alumno es un agente activo porque se le incita a que repita, pero aún pasivo, ya que no aporta conocimiento propio a su propio proceso de aprendizaje ni explicita sus necesidades. El profesor en este caso sigue siendo la fuente de conocimiento y el modelo. En estos dos primeros enfoques, "memorizar" tiene un gran protagonismo.

Con el método Situacional y Estructuro-global-audiovisual, las preocupaciones por la motivación del alumno, pretenden que éste participe más activamente en el aula. El método trata de presentar documentos, repetir lo que hay en el documento y volver a emplear lo aprendido. Así el alumno puede aprender con el vocabulario y la gramática que se enseñan en los textos pudiendo emplearlos después. Se preocupan porque el alumno utilice la observación y el conocimiento personal para inducir las reglas gramaticales, lo que supone más protagonismo en su propio aprendizaje.

Tabla nº 1: Anexo panorama histórico y conceptual de la didáctica de las lenguas

	Paradigma psicolingüístico	Paradigma lingüístico	Objetivos	Metodología	Problemas
MÉTODO DIRECTO (finales del S.XIX)	Reproducción de las situación de aprendizaje de la lengua en condiciones naturales. Concepción ingenua de la relación lenguaje-realidad-pensamiento.	No se habla de la concepción científica de la lengua, pero Viëtor y Francke sostiene que hay que enseñar enunciados completos.	Aprender a hablar. "Société Nationale de Professeur de Français en Angle-terre" (1882); "Die Praktische "prachlernung" (1884); "Le Maître Phonétique" (1886)	Rechazo de la traducción y de la utilización de la L, Ejercicios de designación y descripción de la realidad. Enseñar de manera diferentes lenguas vivas.	La lengua no es un inventario de designaciones de lo real. Imposibilidad de reproducir el aprendizaje de la lengua materna.
MÉTODO AURAL-ORAL AUDIOLINGUAL AUDIOVISUAL. (Años 40, 50 y 60)	Del Condicionamiento clásico (Pavlov) al Condicionamiento operante (Conductismo de Skinner) Se trata de crear automatismos lingüísticos por repetición (estímulo, respuesta, refuerzo)	Estructuralismo: Bloomfield (Univ. De Yale) <i>Army Methods</i> Lado, Fries (Univ. De Michigan). Los " drills ". Los "drills" tuvieron menos importancia en los métodos del Crédif-St_Cloud. (la influencia de Saussure no fraguó en propuestas conductistas de aprendizaje)	Aprender a hablar Syllabus formal. Primero se enseña la comprensión, luego la expresión oral y sólo en una tercera etapa la expresión escrita. Hay que evitar la interferencia con la lengua materna.	Laboratorio de idiomas. Programación rígida y lineal. Progresión por etapas. "Drills". "Phrases patron" / "Pattern sentences". Ejerc. estructurales	No se tiene en cuenta los aspectos psicolingüísticos. Linealidad, directivismo, formalismo. Didáctica de la leng. Escrita y de la comprensión.

Continuación de la tabla nº 1: Anexo panorama histórico y conceptual de la didáctica de las lenguas

	Paradigma psicolingüístico	Paradigma lingüístico	Objetivos	Metodología	Problemas
MÉTODO SITUACIONAL Y ESTRUCTURO-GLOBAL AUDIOVISUAL (años 60 y primera mitad de los 70)	Neoconductismo. Condicionamiento en la fase de fijación. Ejercicios de repetición, asociación mensa-je sonoro-situación visual. Se habla de la importancia de la Motivación y del análisis de las Necesidades.	Visión comunicativa: Hacob-son. Benveniste. Estructuralismo: Hockett. Harris. El inglés Básico: Orden & Richards. Visión cultural: Malinowski. Enfoque situacional: Firth (<i>School of African and Oriental Studies, Londres</i>) Primacía de la noción estructura. <i>Dictionnaire fondamental, Gougenheim, Français Elém. (Crédif-St-Cloud: Voix et Images de France, 1962); Dicc. de Frecuencias de Van der Berke, Français Fondm. Invent. Temático y sintagmático, Galisson (1977)</i>	Aprender a hablar en distintas situaciones de comunicación. Prioridad de la lengua oral. Syllabus formal.	Audiovisual: diapositivas, grabaciones magnetofónicas. Concepción rígida de las fases de la clase; presen-tación, repetición, trabajo sobre el doc. ("exploitation"), reemplazo. Gramática implícita e inductiva.	Problemas en torno a la determinación de la motivación y de las nece-sidades. Falta de "autenticidad" de los soportes. Directivismo. Problemas en torno a la Gramática implícita.

Continuación de la tabla nº 1: Anexo panorama histórico y conceptual de la didáctica de las lenguas

ENFOQUES COMUNICATIVOS					
	P. psicolingüístico	Paradigma lingüístico	Objetivos	Metodología	Problemas
ENFOQUE NOCIONAL-FUNCIONAL: Niveles Umbral: The Threshold Level (1975-1977). Un Niveau Seuil (1976-1980)	No existe un modelo psicológico explícito. Se comienzan a difundir las ideas de Vygotski, de la Escuela de Ginebra, de Bruner... pero las reflexiones psicológicas no quedan integradas en las propuestas metodológicas. Se comienza a hablar del estudiante como "aprendiz"	Concepto de "competencia" Concepto de "competencia comunicativa" (Hymes, Gumperz) funciones comunicativas y Actos de Habla (Austin, Searle). Usos del lenguaje. Currículum nocional-funcional (Van ek, Alexander); currículo por Actos de habla (Coste. Courtilon)	Adquisición de la competencia comunicativa concretada en la capacidad de reproducir actos de habla. Se intentan centrar en las necesidades comunicativas. <i>Syllabus nocional-funcional</i> (Wilkins)	Programaciones basadas en los actos de habla (síntesis de nociones y funciones). Progresión: mayor o menor complejidad gramatical de los actos de habla. Gramática y léxico son medios al servicio de los objetivos comunicativos. Se intenta fomentar la interacción y la diversidad de prácticas comunicat.	Concepción estructuralista de los actos de habla. A menudo, no se rebasa en la práctica, el marco del conductismo. Se interpretan los Niveles Umbral como programas (crítica de Trim)
ENFOQUES COMUNICATIVOS. APPROCHES COMMUNICATIVES COMMUNICATIVE APPROACH (años 80)	Interés creciente por el proceso de aprendizaje y por los aspectos idiosincrásicos del uso de las lenguas.	Algunas propuestas se inspiran en Widdowson., Labov, Halliday... que plantean un marco superior al de la	Desarrollo personal de una compt. Comunicativa entendida como competencia	Prácticas muy variadas. Diversificación de las situaciones de comunicación. Se estimula la	Las propuestas didácticas no son siempre consecuentes con los objetivos discursivos y estratégicos. Dirigismo.

	Los alumnos como aprendices y usuarios.	oración. Naturaleza plurifuncional de las partículas lingüísticas en el discurso (Silverstein, 1985). Relaciones signo-signo.	discursi-va, estratégica y sociolingüística. <i>Syllabus funcional</i> <i>Syllabus procesual</i> (Breen, Candlin, 1980)	creatividad. Se favorecen las actividades interactivas. Se mantienen, según los casos, los ejercicios estructurales con algunas variantes	Marco oracional. No se toman siempre en cuenta las representaciones previas, la Interlengua..etc. dispersión atomización.
--	--	--	---	---	--

	P.psicolingüístico	Paradigma lingüístico	Objetivos	Metodología	Problemas
ENFOQUE PSICOPRAGMÁTICO. Metodologías comunicativas que integran un enfoque cognitivo (años 80 y 90)	Cognitivismo. Constructivismo. Teoría de los esquemas (los scripts: Schank y Abelson, 1977) “Experimental Learning” (Kolb, 1985): <i>Estilos cognitivos y de aprendizaje</i> (Nunan, 1988; Wenden & Rubin, 1987; Wenden, 1991; Ellis, 1991; Duda, Riley, 1990); Autonomía (Holec, 1979, 1988; Richterich, 1981, 1994; Narcy, 1991)	Lingüística de Texto. Análisis del Discurso. Pragmática. Etnolingüística. Necesidad de ir más allá del enunciado (Karmiloff, Smith, 1985; M. Hickmann, 1987)	Adquisición de estrategias diferenciadas según los obj. comunicativos. Estrategias com. De un extranjero. Desarrollo de la autonomía. <i>Syllabus basado en tareas</i> (Prahbu, 1987) <i>Syll. Procesual #</i> <i>Syll. negociado</i> (Kramersch 1984))	Presentación discursiva (haces de actos de habla) Tratamiento de la diversidad. Programación flexible, negociada. Enfoque comunicativo de la lengua escrita. Aprendizaje por objetivos específicos, tareas o proyectos... Actividades metacognitivas.	Tratamiento de la diversidad, evaluación cualitativa y procesual. Tratamiento integrador de la E-A de las lenguas : la competencia comunicativa es global. Características de los materiales diversificados flexibles, autonomizadores.

Continuación de la tabla nº 1: Anexo panorama histórico y conceptual de la didáctica de las lenguas

ENFOQUES COGNITIVOS (EEUU a partir de los años 60)	P.psicolingüístico	Paradigma lingüístico	Objetivos	Metodología	Problemas
<p>Código cognitivo <i>(Princ. 60)</i> Total Physical Response <i>(Asher, 1965)</i> Community Language Learning <i>(Curtan 1976)</i> Silent Way <i>(Cattegno, 1972-76)</i> Suggestopedia <i>(Lozanov, 1978)</i></p>	<p>Rechazo de las tesis de Skinner, Se rechaza la memorización y la práctica mecánica. Se pone el acento en las diferencias individuales. Desarrollo de la Psicolingüística. Difusión de las ideas de Piaget. La adquisición de una lengua es un proceso de construcción y contrastación de hipótesis.</p>	<p>Retorno a la Semántica (Brown, 1973; Fillmore, 1986). Gramática generativa. Existen unos principios gramaticales Univ. Regidores del LAD.</p>	<p>Desarrollo consciente y significativo de las estructuras de la lengua. Apropiación personal. Desarrollo de la autonomía. Consideración de los aspectos psico-afectivos.</p>	<p>Técnicas muy variadas. Desarrollo de actividades de comprensión. Mayor o menor uso de actividades de traducción. Métodos no dirigistas. Empleo de objetos físicos como mediadores, resolución de tarea, empleo de instrucciones en el aula. Desarrollo del aprendiz como sujeto: toma de decisiones.</p>	<p>Los currícula lingüísticos siguen teniendo un importante acento estructural. No se toman en cuenta los aspectos pragmáticos: en general, cierta falta de consistencia lingüística. <i>(a todo ello habría que añadir ciertas objeciones específicas para cada método)</i></p>

<p>Natural Approach (Terrell, 1977, Krashen, 1982)</p>	<p>Distinción entre adquisición y aprendizaje. El "Monitor" es el responsable de las producciones: vínculo entre lo adquirido y lo aprendido. El aprendizaje responde a un patrón universal: orden natural. El "input" debe ser comprensible. Existe un "filtro afectivo"</p>	<p>Influencia de la Gramática generativa. El patrón universal es inherente a cada lengua e independiente de la L. Influencia de los Enfoques Comunicativos europeos.</p>	<p>Desarrollo de la competencia comunicativa a través del uso del lenguaje en situaciones de comunicación.</p>	<p>Se busca la implicación del aprendiz en el proceso E-A. Las prácticas deben tener significado para el aprendiz. Importanc. De las actividades de comprensión. Rechazo de la gramática.</p>	<p>Inconsistencia de los postulados psicolingüísticos: numerosos estudios muestran importantes evidencias en contra (Hatch, 1978, 83; Hakuta, 1976: Hakuta & Cancino, 1977; Mc Laughlin, 1987...etc)</p>
---	--	--	---	--	---

El Enfoque Nocio-funcional cree que la lengua se aprende en acción, a partir de necesidades socio-comunicativas, por lo que se propone enseñar la lengua poniendo al alumno en determinadas situaciones, como ir a comprar, ir al restaurante, etc. Se intenta que el alumno se motive y aprenda en situaciones reales. No obstante, el rol del alumno no cambia mucho de los anteriores, ya que no se atiende a sus necesidades y no aprende por sus necesidades personales, sino por medio de la repetición y la memorización de este tipo de situaciones. Además, hay poca espontaneidad en las interacciones orales, ya que están estructuradas. A nivel físico, participa más, por el hecho de salir y representar en clase las situaciones, pero no a nivel intelectual. El profesor sigue siendo un modelo y una de las principales fuentes de referencia, ya que es él quien trae el material a clase.

Con los enfoques comunicativos el alumno empieza a tener protagonismo en el proceso de aprendizaje, ya que se da importancia a la creatividad, a las situaciones interactivas. El profesor ya no dirige la clase, la puede orientar, pero no controla todo lo que se habla en clase, y en consecuencia el alumno participa activamente. El rol del profesor sufre un gran cambio dejando de ser la principal fuente de conocimiento, al igual que el de los alumnos ya que pueden aportar conocimiento con su creatividad y experiencia.

El enfoque psicopragmático valora la autonomía y las estrategias de aprendizaje, por lo que el alumno toma un papel fundamental en el proceso de Enseñanza- Aprendizaje ya que puede traer información a clase, aprende según su personalidad y necesidades. En este caso el alumno investiga sobre la lengua, busca y descubre dónde la puede encontrar, no sólo en el aula, sino fuera de ella. El profesor desempeña la función de facilitador del aprendizaje como en el enfoque anterior.

El enfoque cognitivo se acerca a la misma idea de alumno y profesor de los dos métodos anteriores, ya que también defiende la autonomía y el proceso de contrastación de hipótesis como una característica que debe tener el alumno. Por lo tanto, en estos tres últimos casos no se responsabiliza al profesor completamente de que el alumno no aprenda como era en el caso del Método Directo, Oral y Situacional. Sino que el alumno también es responsable, ya que es más autónomo.

Y por último, el Enfoque Natural defiende que la adquisición del lenguaje se adquiere en un proceso natural y no en una institución. Después de que el alumno ha estado expuesto al input comprensible, el alumno lo adquiere y después lo produce. Aunque también puede aprender las reglas gramaticales y su aplicación y producirlas. El alumno produce una vez que ha recibido mucha información sobre la lengua meta. Por lo que el profesor tiene que proporcionarle todo este input, ya sea a través de él, audio, vídeo, internet, textos, etc. En este caso, el alumno tiene que

exponer sus necesidades en una situación comunicativa, a través de esta comunicación aprender con ayuda del profesor pero no solamente teniéndolo como ejemplo, sino como ayuda, consulta.

2. EL AUTOAPRENDIZAJE ASISTIDO Y LA AUTONOMÍA

Hasta ahora se ha explicado la evolución del rol del profesor y del alumno en varios contextos hasta llegar a lo que hoy se entiende por alumno y profesor. Sin embargo no se ha definido qué es un profesor en un contexto de aprendizaje asistido¹ que es en lo que se va a centrar este estudio.

En este capítulo se define qué es un contexto de autoaprendizaje asistido y qué conlleva en los roles del profesor y del alumno en este tipo de enseñanza.

2.1. EL AUTOAPRENDIZAJE ASISTIDO

Los primeros que dieron una definición sobre el autoaprendizaje asistido fue el Centro de Investigación y de aplicaciones pedagógicas en lenguas (CRAPEL), en los años 70. Fueron pioneros en este tema y definieron este método de aprendizaje por una parte, como (Cuq 2003):

Un apprentissage autodirigé est un apprentissage dirigé par l'apprenant lui-même, en opposition à un apprentissage hétérodirigé (dirigé par un enseignant, ou par une méthode). Diriger un apprentissage signifie prendre des décisions relatives:

- à la définition des besoins et à la détermination des objectifs;
- au choix des moyens pour apprendre: documents à utiliser, tâches d'apprentissage;
- au pilotage et au déroulement de l'apprentissage (ordonnancement dans le temps, conditions de travail) ;
- à l'évaluation (dans un apprentissage autodirigé, l'apprenant procède à des autoévaluations). Comme peu de personnes sont capables de diriger eux-mêmes leur apprentissage, il est nécessaire d'une part qu'ils apprennent à apprendre, et d'autre part qu'ils puissent se faire aider par un conseiller (qui n'est pas un enseignant)².

Y por otra parte como (CRAPEL [Consultado: 09-10-2006]):

L'apprentissage autodirigé et les trois conditions de sa mise en place réussie: la formation des apprenants (apprendre à apprendre), la mise à leur disposition de ressources adéquates (les centres de

ressources et les matériaux d'apprentissage en autodirection) et la formation des enseignants (apprendre à former les apprenants, apprendre à les conseiller). Depuis nos premières actions de formation continue de professionnels, nous avons pu constater les limites de l'enseignement dit «individualisé» et avons commencé à réfléchir en termes 'd'autonomie' de l'apprenant³.

Por lo tanto, se considera aprendizaje autodirigido o autoaprendizaje asistido: fijar los objetivos y necesidades de los alumnos, formar a los alumnos para aprendan a aprender con sus propias capacidades y con los materiales que ellos consideren necesarios, incentivarlos a que dirijan su proceso de aprendizaje y a que se autoevalúen. En un primer momento han denominado a esta enseñanza: *individual* no obstante, el término no se adaptaba a sus objetivos así que han decido emplear el término *autonomía*⁴ para definir el nuevo enfoque educativo.

En el Marco Común de Referencia Europeo (2000: 13) se menciona qué es autoaprendizaje asistido:

Mettre en place un apprentissage auto-dirigé qui consiste à

- développer chez l'apprenant la prise de conscience de l'état présent de ses connaissances et de ses savoir-faire
- l'habituer à se fixer des objectifs valables et réalistes
- lui apprendre à choisir du matériel
- l'entraîner à l'auto-évaluation⁵.

Según estas tres definiciones, en primer lugar, en contraste con la definición del CRAPEL y la de Cuq (2003) en la que se ponen de relieve la formación de los profesores para este tipo de educación, la del Marco (2000: 13) valoran el lado práctico de la enseñanza mencionando la toma de conciencia del alumno de su propio aprendizaje por los conocimientos que ya posee y que le pueden ayudar a desarrollar su conocimiento. En segundo lugar esta toma de conciencia conlleva a crearse unos objetivos reales que el alumno quiere alcanzar en su formación. Y por último en la del Marco (2000: 13) y la de Cuq (2003), se mencionan la autoevaluación, con lo que se valora que el alumno se implique más en su aprendizaje.

Con estas tres definiciones se considera que el aprendizaje autodirigido está relacionado con los conceptos de individualidad y autonomía del alumno.

2.2. INDIVIDUALIDAD Y AUTONOMÍA

Los conceptos de individualidad y autonomía han estado siempre relacionados e incluso mezclados ya que se creía que uno era sinónimo del otro. Sin embargo a lo largo del tiempo se han diferenciado. Si empezamos analizando el término *individualidad* vemos que según Benson (2001: 11) en un principio efectivamente estaba unido al de autonomía, sin embargo, luego evolucionó concluyendo que *individualidad* es: la forma de aprender con *autonomía*.

The 1970s and 1980s, the concept of autonomy was closely associated with the concept of individualisation. (...) Individualisation and autonomy overlapped in as much as both were concerned with meeting the needs of individual learners. Self-directed learning as it was practised at CRAPEL was thus in a sense a form of individualisation, in which learners determined their own needs and acted upon them. (...)

Individualisation also took the form of programmed learning- a mode of instruction in which learners were expected to work their way, at their own pace, through materials prepared by teachers⁶.

Dada la definición de individualidad no podemos entenderla si no definimos que es la autonomía, ya que ambos términos siguen relacionados en la actualidad, ya que la definición de individualidad contiene el término autonomía. Según Holec, uno de los pioneros en definir el concepto de autonomía e introducirlo en la enseñanza:

L'autonomie dans le contexte de l'apprentissage comme 'la capacité de prendre en charge son propre apprentissage' (1979: 3)

(...)

L'apprenant -enseignant doit assumer la totalité de l'acte d'apprentissage, c'est-à-dire:

- 1) définir ses objectifs (...)
- 2) définir ses conditions d'apprentissage (...)
- 3) définir le contenu et la méthode d'apprentissage (...)
- 4) procéder à l'apprentissage proprement dit;
- 5) évaluer les résultats de cet apprentissage.

Remarque: Autonomie n'est pas nécessairement synonyme de solitude⁷. (1973: 7)

La autonomía en el contexto de aprendizaje asistido es una capacidad del alumno para dirigir su aprendizaje ayudándose de sus propias estrategias para aprender y autoevaluarse. Según Benson (2001: 8) siguiendo a Holec:

Self-directed learning which insisted 'on the need to develop the individual's freedom by developing those abilities which will enable him to act more responsibly in running the affairs of the society which he lives'.

Autonomy, or the capacity to take charge of one's own learning, was seen as a natural product of the practice of self-directed learning, or learning in which the objectives, progress and evaluation of learning are determined by the learners themselves⁸.

Según Benson (1998: 14) citando a Little la autonomía es:

The development of autonomy as a psychological capacity, stating that 'the development of capacity for reflection and análisis, central to the development of learner autonomy, depends on the development of an internalization of capacity to participate fully and critically in social interactions⁹.

Por otra parte, la autonomía no es (Benson 1998: 46):

Little on what autonomy is not:

- Autonomy is not a synonym for self-instruction; in other words, autonomy is not limited to learning without a teacher.
- In the classroom context, autonomy does not entail an abdication of responsibility on the part of the teacher; it is not a matter of letting the learners get on with things as best they can.
- On the other hand, autonomy is not something that teacher does to learners; that is, it is not another teaching method.
- Autonomy is not a single, easily described behaviour.
- Autonomy is not a steady state achieved by learners¹⁰.

En conclusión, la autonomía es una capacidad de autorreflexión y análisis que permite dirigir el aprendizaje de cada uno con la libertad de elegir las estrategias que se quieran emplear en el proceso del aprendizaje. Lo cual conlleva a tener una responsabilidad sobre sí mismos. Por lo tanto es una capacidad que se adquiere a lo largo de la vida y los estudios ya que nunca está terminada puesto que siempre estamos aprendiendo. Según Benson (2001: 34) la relación entre autonomía y autoaprendizaje asistido es:

Perhaps the most important distinction to be made in the field of language learning is between autonomy as an attribute of the learner and self-directed learning as a particular mode of learning in which the learner makes the important decisions about content, methods and evaluation. Autonomy can be considered as a capacity that learners possess to various degrees. Self-directed learning can be considered as something that learners are able to do more or less effectively, according to the degree that they possess this capacity¹¹.

En consecuencia, la autonomía no es un método sino una capacidad, y uno de los métodos que desarrolla la autonomía es el aprendizaje asistido: ya que los alumnos trabajan individualmente, desarrollando o intentando desarrollar su capacidad de análisis y autorreflexión.

2.3. EL PAPEL DEL FORMADOR Y DEL ALUMNO

En el contexto de aprendizaje asistido en el que predomina el concepto de autonomía, el rol de los profesores y alumnos se transforma ya que como hemos visto el contexto es diferente al de una clase magistral. Es por ello que en las diversas obras que se han consultado se dedican un apartado a la definición de estos nuevos roles.

En primer lugar Holec (1979: 24-25) define las funciones que tiene que ejercer un profesor en este nuevo contexto:

Dans un système où l'apprenant prend en charge son apprentissage tout en apprenant à le faire, où l'enseignement est orienté vers le soutien de l'apprenant, l'enseignant doit lui aussi redéfinir son rôle en fonction de cette centration sur l'apprenant et sur son apprentissage.

(...) L'on peut prévoir que les fonctions de l'enseignant resteront en partie ce qu'elles sont parfois dans un système dirigé (recherches dans le domaine de l'acquisition des langues étrangères, recherches dans le domaine de la méthodologie de l'apprentissage de langue, 'fourniture' de matériel authentique ou organisé, etc.) mais se développeront de manière très importante au niveau de l'aide et du conseil qui constitueront le soutien dont l'apprenant qui apprend à apprendre tout en procédant à une acquisition de langue, a besoin. L'enseignant devra aider l'apprenant à développer sa capacité à :

- définir ses objectifs, c'est-à-dire l'aider à découvrir et à utiliser des catégories d'analyse suffisamment 'fines' pour permettre une définition d'objectifs d'apprentissage à partir d'une définition de besoins ; ceci implique à tout moins une sensibilisation au fonctionnement de la communication verbale (par une réflexion sur le comportement communicatif en langue maternelle, par exemple);
- définir des contenus et des progressions, c'est-à-dire l'aider à rassembler des corps d'apprentissage et à les analyser pour extraire les éléments linguistiques et communicatifs qui feront l'objet de l'acquisition ; ceci implique à tout le moins une information sur les sources possibles de documents d'apprentissage (authentiques et / ou didactiques) et une préparation aux techniques de descriptions de catégorisation d'informations linguistiques (constitution des fichiers, de glossaires, etc.);
- Sélectionner des méthodes et techniques, c'est-à-dire l'aider à dresser des listes d'activités d'apprentissage et à déterminer l'utilité; ceci impliquera le développement d'une compétence pédagogique qui pourra reposer initialement sur un inventaire des techniques en usage (celles proposées dans différents manuels, par exemple) puis sur une observation de son propre comportement d'apprentissage, et sur une information concernant les processus d'acquisition des langues par les adultes);
- Contrôler le déroulement de l'apprentissage, c'est-à-dire essentiellement l'aider à tenir compte de manière réaliste des contraintes de toutes sortes qui pèsent sur lui et à s'imposer une 'discipline' de travail appropriée;

- Evaluer l'acquisition et son processus d'apprentissage, c'est-à-dire à découvrir et à utiliser des critères et des seuils personnels d'appréciation fondés sur des attentes personnelles; ceci impliquera des mises en situation de performance (rencontres avec des 'natives speaker', par exemple) et l'élaboration d'outils et de techniques d'analyse de performance (développement d'une compétence linguistique descriptive, par exemple).

Parallèlement l'enseignant devra aider l'apprenant à prendre conscience, pour le dépasser, du 'conditionnement' induit par son expérience d'apprentissage antérieur qui influence sa représentation de l'apprentissage d'une langue étrangère¹².

Según lo dicho por Holec, concluimos que el profesor ayuda y aconseja al alumno en estos campos: a definir los objetivos del alumno, a deducir los contenidos pedagógicos que tiene que adquirir, a seleccionar materiales útiles para su formación, a controlar su aprendizaje para que el alumno pueda cumplir los objetivos esperados y a ayudarlo a evaluar su aprendizaje y ser crítico consigo mismo. Además de ello, el autor añade que el profesor también prestará su ayuda para guiar al alumno a adaptarse a este nuevo autoaprendizaje en el que quizás en un primer momento no se integrará fácilmente a causa de la influencia de otras experiencias vividas.

Con respecto a este último punto, Holec (1973: 5) llama la atención sobre la peculiaridad de un público adulto:

Les adultes sont le plus souvent dans des conditions de disponibilités intellectuelles très particulières; certains d'entre eux ont cessé toute activité d'apprentissage depuis plusieurs années. Chacun d'entre eux a, selon la formation qu'il a suivie, un schéma d'apprentissage privilégié¹³.

Como se constata en la cita el público adulto puede tener más problemas de adaptación a este tipo de enseñanza ya que sus experiencias vividas pueden contribuir o frenar la integración de este sistema educativo.

Una de las funciones que destaca Holec (1997: 19) sobre el profesor es la capacidad de aconsejar y no instruir al alumno. Ya que no se trata de controlar y

dirigir al alumno como el profesor quiere llevarlo, sino dejarlo en manos del alumno que es quien elige el camino y la forma de aprender, con ayuda del profesor:

Le formateur / conseiller: il doit savoir ce qu'est l'apprentissage autodirigé (ses spécificités, ses implications), de manière à bien orienter les formations qu'il proposera, et il doit maîtriser lui-même les connaissances sur la langue et son fonctionnement et sur l'apprentissage /acquisition qu'il est censé aider l'apprenant à acquérir. En outre, dans le cas où l'option de formation choisie serait le conseil, il doit savoir conseiller, c'est-à-dire aider l'apprenant (et non pas l'instruire)¹⁴.

En consecuencia vemos como los profesores tienen un papel importante desde un punto de vista de guías y consejeros más que como imagen del saber de la que se mencionaba en el primer capítulo. Tal y como lo expone Mozón *et al.* (2007: 82):

Advisers have a significant highly skilled role as mediators between traditional models of teaching delivery and a transformed model in which dialogue is a pedagogic tool in developing learners' understanding of mechanics and contextual role of language learning¹⁵.

Con lo cual vemos que la comunicación verbal entre el alumno y el profesor tanto en la lengua materna del alumno como en la lengua meta es esencial para que el alumno desarrolle la capacidad analítica que implica aprender bajo sus propias directrices.

Por esta razón los profesores se convierten en consejeros cuya función es fundamentalmente guiar:

The counsellors will help those in apparent need to choose the types of tasks that might help them. They might suggest to students with good skills that they choose something challenging that would push their learning forward (Karlsson 2007: 59)¹⁶.

En conclusión, el profesor guía y ayuda al alumno a desarrollar su capacidad de discernir y avanzar por sí mismo con sus estrategias de aprendizaje. Por esta razón, además de cumplir con las tareas propias de un profesor definidas en el capítulo uno de este estudio, cuenta con otra que es la guiar al alumno.

Según lo explicado en este capítulo, en este estudio vamos a emplear el término de *autoaprendizaje asistido* en vez del de *aprendizaje dirigido*, ya que se considera por una parte que el alumno aprende él mismo con sus mecanismos y estrategias de aprendizaje, y por otra parte, el profesor no dirige el proceso de aprendizaje del alumno, sino que le ayuda, le asiste en su proceso de aprendizaje sin imponerle un camino específico que tenga que seguir.

3. DISEÑO DEL ESTUDIO

En los dos primeros capítulos (apartados 1.1. - 1.2. - 2.3) se ha intentado definir qué es un profesor / formador y qué es un alumno. El propósito de este estudio es definir qué es un profesor en un nuevo contexto: el de autoaprendizaje asistido en el GRETA de Burdeos. En este sistema de enseñanza al profesor no se le llama profesor, sino *formador*, y al alumno, se le denomina *estudiante en prácticas* (en francés *stagiaire*). Lo que se va a plantear es por una parte, si un *formador* tiene las mismas funciones que un profesor y por otra parte, si un alumno desempeña el mismo rol que un *estudiante en prácticas*.

Dado el cambio terminológico que se efectúa en el contexto de autoaprendizaje asistido, el formador tiene que tener unas características específicas que no implica la palabra *profesor*. Por esa razón va a analizarse un compendio de datos formado por:

- 1) *dos sesiones de clase* de español (una de dos horas y la otra de dos horas y media);
- 2) unos *cuestionarios* hechos a los alumnos para observar mediante su análisis si el formador desempeña o no las mismas funciones que un profesor.

De esta manera, se intenta dar una respuesta a porqué hay un cambio de terminología que se supone que está relacionado con el rol del formador en el aula.

Según la etimología la palabra "formador" se deriva del verbo "formar" que según la definición número 5 del Diccionario de María Moliner (2000) dice que es "*adiestrar, educar; crear en alguien ciertos sentimientos, ideas o gustos*". Por lo tanto, podríamos decir que un formador es alguien encargado de encauzar la formación de otra persona. Sin embargo, esta definición se le puede atribuir a un profesor también. Analizando las dos clases y las respuestas del cuestionario que contestan los alumnos se definirán las funciones del formador, cuyo contenido ayudará a establecer unos criterios para definirlo.

En este capítulo se va a describir:

- 1) el contexto en el que se desarrollan las clases de ELE,
- 2) los instrumentos de recogida de datos,

3) el perfil de los alumnos que se han grabado y entrevistado.

3.1. EL CONTEXTO: GRETA DE BURDEOS: ESPACE LANGUES.

El contexto institucional en el que se desarrolla el estudio es un órgano público que está regido por los criterios de la educación nacional: GRETA en Burdeos. El GRETA es un establecimiento público que se encarga de establecer formaciones continuas e individuales a adultos. Propone formaciones profesionales (formación en lengua, agroalimentaria, electricidad, administración, etc.), y también preparaciones para obtener diplomas que concede el Estado para ejercer una profesión o un justificante de conocimiento de una materia.

Hay un GRETA en cada departamento¹⁷ de Francia el cual propone algunas o todas las formaciones que se han mencionado antes. La oferta está supeditada a la demanda y al número de habitantes. En el caso de Burdeos, al ser la ciudad más grande del departamento de la Gironde (600.000 habitantes), el GRETA propone muchas formaciones, entre ellas las de lengua que no se ofrecen en todos los departamentos y que es en la que se va a centrar el estudio.

El GRETA de Burdeos como escuela de idiomas está situado en unas dependencias que se integran en un instituto de enseñanza pública. El director del Instituto es el director del GRETA a su vez. En general, todos los establecimientos GRETA se ubican en un colegio o en institutos generales y profesionales. La dependencia en la que nosotros centraremos el estudio está presentada de la siguiente manera:

3.1.1. EL PÚBLICO AL QUE SE DIRIGE

El público al que se dirige son adultos principalmente, pero también puede darse el caso de adolescentes. Hay que distinguir dos tipos de público entre los adultos:

- 1) los que están interesados en aprender una lengua extranjera y se pagan su propia formación;
- 2) aquellos que están en paro y es la oficina del INEM la que propone sus formaciones. En este caso, se hacen convenios con el organismo oficial del paro: *ANPE* que se encarga del pago y de la duración de estas formaciones.
- 3) Aquellos que vienen de otros centros GRETA y vienen para completar su formación. Por ejemplo, en el caso de preparar una prueba de acceso a la Universidad, una formación profesional, o exámenes finales en los que hay una prueba de idiomas. En este caso se encuentran también los adolescentes que vienen con el propósito de que su aprendizaje sea como

un complemento a sus clases en el instituto o para prepararse pruebas de acceso a la Universidad o formaciones profesionales o exámenes finales de instituto y colegio.

Por otra parte, todos los alumnos, pueden presentarse a unos diplomas de competencias de lenguas llamados DCL (*Le Diplôme de Compétence en Langue*) que proporciona la Educación Nacional y el ministerio de Juventud, Educación e Investigación. Este diploma ha sido creado para cuatro idiomas: inglés, alemán, español e italiano. Consta de cinco niveles regidos por el Marco Común Europeo de Referencia (MCER: 2001).

3.1.2. LOS PROFESORES

Los profesores del GRETA algunos son profesores de la Educación Nacional y otros son contratados para realizar unas horas específicas. Los profesores de la Educación Nacional han aprobado las oposiciones para ser profesores de secundaria, de instituto o de universidad. A los profesores contratados se le exige tener una titulación mínima: Licenciatura en la especialidad para la que se contrata o por otra parte tener una experiencia mínima ejerciendo como profesor.

Puesto que el objetivo de este estudio se centra en el docente, las características del profesor (sus funciones y responsabilidades) en el GRETA se han descrito en el apartado 2.3. y se analizarán en el capítulo 4. Ambos contenidos se compararán en el apartado 4.3.

3.1.3. CARACTERÍSTICAS DE GRETA

- La característica de este organismo de formación es que se centra en la formación individualizada de cada alumno. Se proponen una formación adaptadas a las necesidades del alumno, con una pedagogía personalizada y teniendo en cuenta las disponibilidades del alumno. Tienen como función "d'aider à la définition du projet et du parcours de formation"¹⁸. Esto se consigue debido a una infraestructura característica de los centros de lenguas GRETA.

- El alumno puede optar por dos tipos de formación siendo una independiente de la otra. Se le proponen dos clases: por una parte la clase de expresión oral y por otra la de *individualización*. En la primera se practican todas las destrezas y en la segunda se práctica fundamentalmente la comprensión escrita, la expresión escrita y la comprensión auditiva. La *individualización* es particular ya que a partir de un manual que ha impuesto el GRETA (para todos los

GRETAs es el mismo manual: VEN (Castro: 1991; 1992; 1993) se han elaborado un material de aprendizaje que sirven de guía al alumno para que pueda avanzar en su propio aprendizaje con el libro sin necesidad de profesor. Estas guías le indica al alumno qué tiene que hacer en cada momento, por ejemplo, escuchar una audición de una página determinada, luego a continuación tiene que ir a otra página para hacer otro ejercicio y así sucesivamente. Para desarrollar algunas de las destrezas, se utiliza un ordenador (cada alumno dispone de un ordenador) para realizar las audiciones que se proponen en la guía, los ejercicios de expresión escrita propuestos en la guía, la expresión oral se procura con la interacción entre los alumnos y alumno-profesor y la comprensión lectora se realiza con los textos del libro. No es una clase magistral, sino como clases particulares en las que cada alumno avanza en su aprendizaje a su ritmo individualmente. El alumno puede avanzar en su proceso de aprendizaje tanto en casa como en clase (dos horas a la semana) en la que un profesor está presente a disposición del alumno. Junto con este material, a aquellos alumnos que tienen un objetivo específico, como por ejemplo, preparar exámenes o aprender un tipo de vocabulario, se les proporciona otro material más acorde a su necesidad.

Estos dos tipos de enseñanza pueden ser complementarios: es decir aquel alumno que asiste a una clase "Oral" que se imparte un viernes por la tarde de 13h a 15h y después tiene la posibilidad de asistir a *individualización* (disponen de dos horas y media).

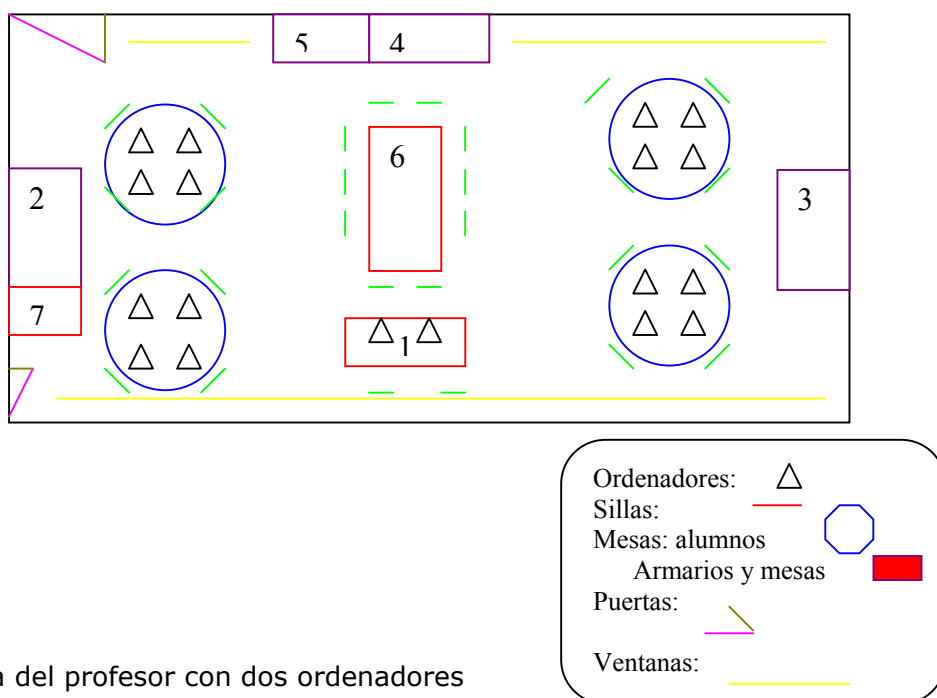
- La asiduidad de los alumnos es aleatoria, es decir no tienen obligación de venir todas las semanas, solamente cuando ellos pueden. Ellos van distribuyéndose el tiempo que han contratado y son los únicos responsables de su proceso de aprendizaje. Por ejemplo, un alumno que ha contratado seis horas, puede distribuíselas de la manera que a él le convenga mejor, o bien venir a clase tres viernes y sólo dos horas, o bien una hora seis viernes por la tarde. Por lo tanto, el alumno lleva su ritmo de aprendizaje. Con lo cual, una semana el grupo puede estar compuesto de cinco personas y la semana siguiente puede estar compuesto por siete, entre las cuales dos de ellas vinieron la semana anterior y los demás no. Esto es para cada una de las dos modalidades.

En función de las horas contratadas y el objetivo pedagógico que se ha establecido en una entrevista previa al inicio de la formación con la coordinadora pedagógica se crea un recorrido pedagógico sobre los dossiers que tiene que haber realizado al final de la formación y el objetivo individual que tiene que haber

alcanzado. Por ejemplo, si un alumno tiene que prepararse un examen o tiene que aprender vocabulario específico, ver el nivel en el que se encuentra.

La asistencia a clase se controla a nivel administrativo, mediante la firma y las horas que el alumno justifica en un papel elaborado para esta función. De esta forma así se mantiene un balance de las horas ya realizadas y las horas que le quedan por hacer.

- La disposición de los alumnos que se ve reflejada en el siguiente cuadro:



1. Mesa del profesor con dos ordenadores
2. Armario donde están los materiales de español: diccionarios, manuales, el libro de gramática que necesitan los alumnos y los dossiers.
3. Armario donde están los materiales de inglés
4. Armario donde están los materiales multimedia: cederrón, etc.
5. Armario donde están los clasificadores de cada alumno con sus objetivos, su planning, test de nivel, la progresión de cada alumno, con test de autosatisfacción y autoevaluación de la expresión oral.
6. Mesa en la que se encuentran clasificadores. Unas contienen los materiales multimedia que tiene la Mediateca, tanto en inglés, italiano y español con su descripción correspondiente para libre uso del alumno. Otros clasificadores separados por asignatura, son el clasificador donde los alumnos tienen que firmar para seguir su asistencia a clase.

7. La mesa de la revista "Vocable" en inglés y en español. Es una revista que recoge artículos actuales que los clasifican por nivel de dificultad y tiene una traducción de una parte del léxico.

El profesor tiene movilidad por toda la sala así como los alumnos. A los alumnos el primer día se les enseñan donde están las herramientas de trabajo, para que así sean más independientes y dependan menos de la ayuda del profesor. Pueden salir y entrar en clase cuando quieran, para tomar un café o fumar (ya que el centro es "no fumador").

Los materiales cederoms, son para aquellas personas que tienen horas de Mediateca además de las horas de clase presencial. Es decir, esos alumnos pueden venir a esta aula y estudiar español con este material. Antes han preguntado al profesor en una clase con qué cedé puede trabajar o lo han escogido de acuerdo con una guía elaborada por el profesor que aconseja diferentes cederoms según en la lección por la que se está.

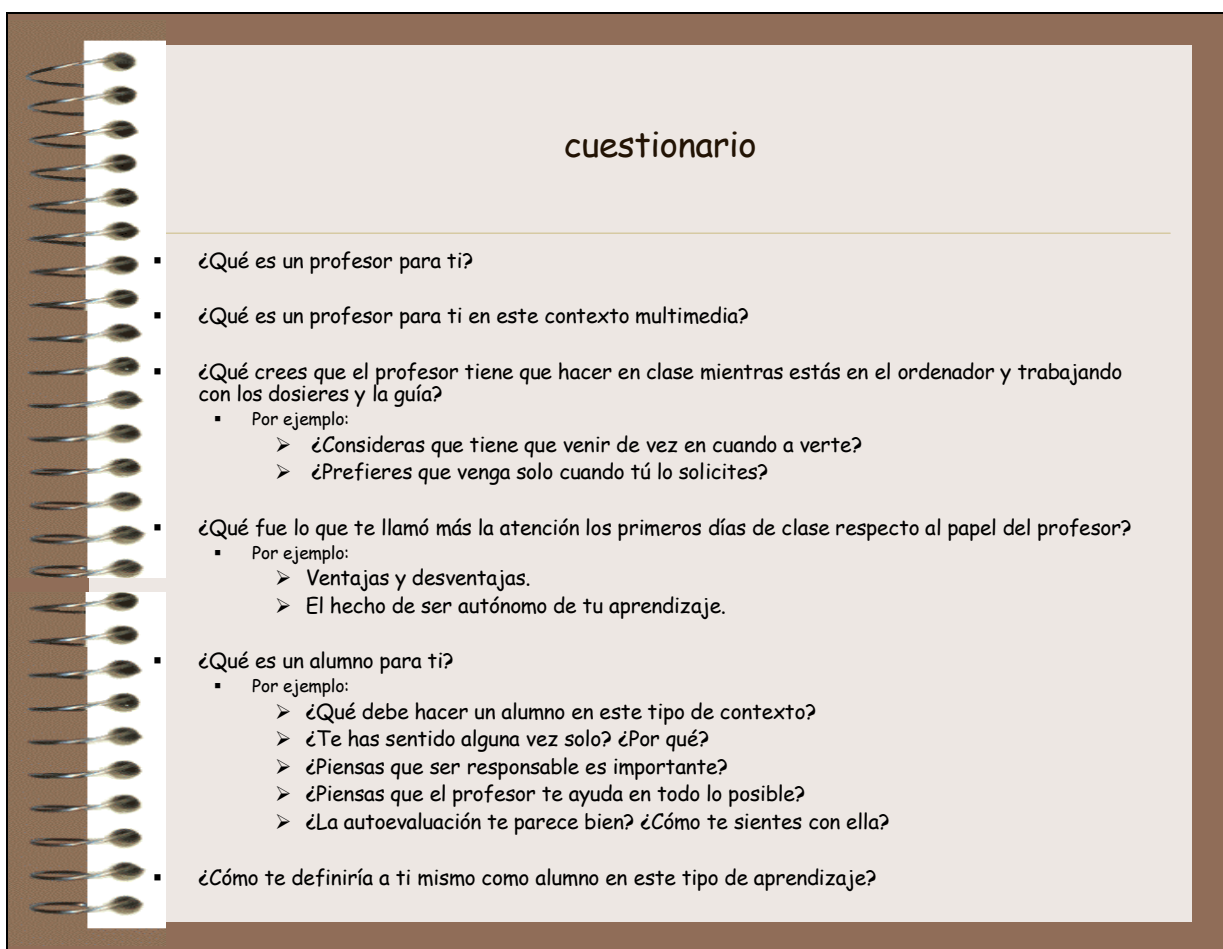
La revista *Vocable* es una revista de edición francesa realizada para estudiantes adultos de español, en la que se editan artículos de noticias actuales con un glosario por artículo y con dos niveles de dificultad, para facilitar la lectura al alumno. Estas revistas el alumno las puede leer en clase, pero no se las puede llevar a casa.

3.2. LA CREACIÓN DEL CORPUS

3.2.1. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

3.2.1.1. EL CUESTIONARIO

El cuestionario que se ha hecho a los alumnos del centro ha sido el siguiente:



cuestionario

- ¿Qué es un profesor para ti?
- ¿Qué es un profesor para ti en este contexto multimedia?
- ¿Qué crees que el profesor tiene que hacer en clase mientras estás en el ordenador y trabajando con los dossieres y la guía?
 - Por ejemplo:
 - ¿Consideras que tiene que venir de vez en cuando a verte?
 - ¿Prefieres que venga solo cuando tú lo solicites?
- ¿Qué fue lo que te llamó más la atención los primeros días de clase respecto al papel del profesor?
 - Por ejemplo:
 - Ventajas y desventajas.
 - El hecho de ser autónomo de tu aprendizaje.
- ¿Qué es un alumno para ti?
 - Por ejemplo:
 - ¿Qué debe hacer un alumno en este tipo de contexto?
 - ¿Te has sentido alguna vez solo? ¿Por qué?
 - ¿Piensas que ser responsable es importante?
 - ¿Piensas que el profesor te ayuda en todo lo posible?
 - ¿La autoevaluación te parece bien? ¿Cómo te sientes con ella?
- ¿Cómo te definiría a ti mismo como alumno en este tipo de aprendizaje?

Las preguntas que se han planteado son cuestiones abiertas. En algunas de ellas como se muestra se han dado algunas ideas para desarrollar en el caso de que el alumno no sepa qué contestar o hacia dónde encaminar su respuesta, pero no se pretende dirigir su pensamiento y opiniones hacia un campo preciso. Se considera que cuantas más posibilidades se les proporcione a los encuestados más amplia será la información recogida.

Principalmente se quiere averiguar las creencias del alumno respecto a) a sí mismo como agente en el aula y b) a la actuación del profesor, para comparar

ambas creencias con la actuación real de ambos agentes de la enseñanza en el aula.

Otro de los objetivos de este cuestionario es comprobar si los alumnos perciben funciones del profesor distintas a las de otro contexto. Por esta razón se plantean las dos primeras preguntas. Para realizar un contraste entre ambas.

Un objetivo implícito es que los alumnos autoreflexionen sobre su papel y el del profesor para así obtener mejores resultados de aprendizaje y no confundir las funciones de cada uno. Se pretende comunicar el resultado de los test a los alumnos y hablar sobre este tema en la clase de oral.

3.2.1.2. GRABACIONES

Las grabaciones se han efectuado para averiguar lo que realmente ocurre en el aula al margen de las teorías que se puedan tener sobre este tipo de aprendizaje. Las funciones del profesor se van a constatar en la actuación de la profesora grabada por un MP3 en el aula. Se considera que este medio de recogida de datos es uno de los más fiables para analizar las funciones que desempeña la profesora.

La grabación se ha realizado con un MP3 colgado al cuello de la profesora sin que los alumnos fueran conscientes de que estaban siendo grabados. Se les había avisado de que iban a ser grabados, pero no se les comunicó los dos días en los que se realizaron las grabaciones. La razón de por la que no se ha querido comunicarles la grabación los días en que se realizaron fue por captar las acciones con naturalidad y sin afectación. Sin embargo, días después de las dos grabaciones se les han comunicado a aquellos alumnos que han continuado viniendo a clase¹⁹ que habían sido grabados.

Se han realizado dos grabaciones: una de dos horas y otra de dos horas y media. Se han transcrito las grabaciones para poder analizarlas con más profundidad²⁰. Las grabaciones de las dos clases han sido diferentes. En la primera ha habido un corte porque la profesora acompaña a una alumna al baño, y además no se han transcrito las conversaciones que mantiene la profesora con la coordinadora docente que entra en el aula durante 24 minutos. En la segunda no ha habido ningún corte.

La profesora observada es Elena Collado Hurtado autora de esta memoria cuyo estatuto en el GRETA es el de profesora contratada por horas. En el momento de la grabación lleva trabajando en el establecimiento cinco meses en la primera grabación y seis meses en la segunda grabación.

Las transcripciones son dos clases de individualización que es la clase inmediatamente después del curso de expresión oral que se ha explicado en el capítulo 3.1. Contexto de GRETA. En la clase de oral como su nombre indica, consiste en trabajar la destreza de expresión oral o interacción oral durante dos horas. No es una clase definida por niveles, nos encontramos con alumnos de un nivel inicial completo y con otros de nivel intermedio e incluso de avanzado. Esta diversidad es debido a la falta de demanda de español en el centro por lo que para que exista una clase en la que se trabaje la expresión oral han propuesto esta solución. En las clases se intenta que los alumnos aprendan a todos los niveles, sin privilegiar a ninguno.

Después de esta clase empieza la clase de individualización. Es decir, cada alumno empieza su estudio de la lengua individualmente. A cada alumno se le proporciona el material adecuado por niveles con el que estudian español: libros, guía del libro de texto y el cuaderno de ejercicios. Se sientan cada uno en un ordenador para así poder escuchar individualmente los ejercicios de comprensión auditiva grabados en el ordenador, como ya se ha explicado con anterioridad. Podemos definir la clase como clases particulares en un espacio colectivo. Por esta razón, las explicaciones de cualquier tipo que haga el profesor son mayoritariamente individuales.

El cambio de la clase de oral a la de individualización es también cambio de aula. No obstante, los alumnos que asisten a la clase de oral como ya se ha dicho no tienen porque asistir a la de individualización y viceversa. Los que realizan las dos no tienen que quedarse las dos horas que dura la clase, sino que se van yendo cuando ellos lo desean o según se hayan organizado. Normalmente aquellos alumnos que asisten a las dos clases se toman un descanso en el cambio de clase de unos minutos, lo que es legítimo, puesto que son ellos los que organizan su tiempo. Esto provoca que no haya realmente una acogida como en una clase magistral, sino que se saluda a los alumnos según van entrando en clase en general o cuando se acerca el profesor a sus asientos o a corregir los ejercicios o porque el alumno lo ha solicitado.

3.2.2. TIPO DE ANÁLISIS

Se va a describir mediante las grabaciones y los cuestionarios las funciones del profesor en el contexto del autoaprendizaje asistido. Se ha decidido realizar grabaciones y cuestionarios puesto que según Willians y Burden (1999: 62): "siempre existe una discrepancia entre lo que los profesionales dicen que creen (sus teorías "asumidas") y sus formas de actuar (sus 'teorías en acción')".

Partiendo de esta idea es necesario constatar las acciones del profesor en el aula mediante un vídeo o unas grabaciones para comprobar la verdadera función que tiene en el aula. Puesto que la grabación en vídeo no ha sido posible, se han hecho grabaciones auditivas. El análisis de los datos es descriptivo, es decir a través de las transcripciones de las grabaciones se explica las funciones que realiza la profesora, sin analizar porqué se comprata de esa manera. Se ilustran las funciones del profesor con los ejemplos que se encuentren en las transcripciones.

Este estudio se acoge a las ideas de Willians y Burden (1999):

- a. sobre el proceso de aprendizaje que es un proceso dinámico resultado de la interacción entre el profesor y el alumno. Aunque se analicen cada uno por separado forman parte de un todo que es la enseñanza;
- b. el profesor es autoreflexivo, necesita replantearse la función de sí mismo en cada contexto.

Las reflexiones sobre el papel del profesor en el capítulo cinco de Richards y Lockhart (1998) han suscitado inquietudes y puntos de referencia para el clasificar las acciones del profesor tanto en las grabaciones y como en los cuestionarios, por ejemplo: el papel del profesor que refleja elementos institucionales, un enfoque o un método de enseñanza.

Otros puntos de referencia para el análisis y clasificación de datos ha sido Lasagabaster (2004: 24) ya que es una guía de los posibles análisis de los roles de los profesores. Este autor menciona algunos de los posibles análisis mencionados en párrafo anterior y además añaden la importancia de comprobar las responsabilidades que tiene el material pedagógico.

3.3. EL PERFIL DE LOS ALUMNOS

Algunos de los alumnos que han realizado el cuestionario no son los mismos que los alumnos que han participado en la grabación.

- EN LOS CUESTIONARIOS

Han participado cinco alumnos:

► **Philippe:**

Nivel: A2.

Edad: Alrededor de treinta y cinco.

Profesión: Músico.

Inscripción: 42 horas. Asiduidad : continua.

Objetivo pedagógico: Aprender español y vocabulario relacionado con el mundo del espectáculo.

► **Stephane:**

Nivel: A1.

Edad: Alrededor de treinta.

Profesión: Es cocinero y profesor de cocina, pero quiere cambiar de profesión, es por esta razón que necesita aprobar el examen de español para devenir asistente de dirección (secretario).

Inscripción: Alumno inscrito por un año escolar con el objetivo de aprobar un examen final oral de una formación profesional a finales de año. Su asiduidad es poca debido a carecer de tiempo, ya que trabaja y estudia al mismo tiempo, por lo que asiste una o dos veces al mes o cada mes y medio durante cuatro horas y media.

Objetivo pedagógico: Aprobar un examen de español dentro de una formación profesional.

► **Thomas:**

Nivel: B2.

Edad: Alrededor de treinta.

Profesión: Técnico de decorados, tramoyista.

Inscripción: Alumno inscrito por horas: 42 horas al año. Su asiduidad es continua, aunque hay veces que no asiste en un mes debido al trabajo, ya que se dedica a ser técnico de decorados y no tiene horarios preestablecidos.

Objetivo pedagógico: Aprender el español general y específico del teatro ya que trabaja con compañías españolas en ocasiones.

► **Veronique:**

Nivel: A2.

Edad: Alrededor de treinta.

Profesión: En paro.

Inscripción: Seis horas. Asiduidad continuada.

Objetivo pedagógico: Aprender español porque quiere viajar y por aprender un poco la cultura y repasar el español aprendido en el colegio.

► **Xavier:**

Nivel: A2.

Edad: Alrededor de treinta.

Profesión: En paro.

Inscripción: Seis horas. Asiduidad continuada.

Objetivo pedagógico: Aprender español porque quiere viajar y vivir en un país de habla hispana. Estudiar gramática.

- EN LAS GRABACIONES

Además de Philippe, Stephane, Xavier y Veronique:

► **Arlene:**

Nivel: A2.

Edad: Alrededor de treinta.

Profesión: Actriz.

Inscripción: 42 horas. Asistencia a clase regular.

Objetivo pedagógico: Aprender español porque quiere viajar y familiarizarse con la cultura hispana, además de querer repasar el español aprendido en el colegio.

► **Bernard:**

Nivel: A2.

Edad: Alrededor de cuarenta.

Profesión: Músico.

Inscripción: 42 horas. Asiduidad: con poca continuidad debido a su trabajo.

Objetivo pedagógico: Aprender español por gusto.

4. LOS RESULTADOS

4.1. LOS CUESTIONARIOS

Se ha distribuido a los cinco alumnos²¹ descritos en el capítulo anterior 3.3. "El perfil de los alumnos", el cuestionario del capítulo 3 (apartado 3.2.1.1.) que trata sobre las creencias que tienen los alumnos sobre su papel como alumno y del profesor en el contexto de autoaprendizaje asistido²².

Sobre las funciones del profesor se han extraído las siguientes conclusiones:

- 1) Como técnico (un alumno)
- 2) Como guía (tres alumnos)
- 3) Como ayuda (tres alumnos)
- 4) Como corrector (tres alumnos)
- 5) Hablar en español (dos alumnos)
- 6) Interviene cuando se solicita (tres alumnos)
- 7) Explicar (tres alumnos)

Según estas conclusiones, las funciones principales del profesor desde el punto de vista de los alumnos que reciben este tipo de enseñanza son la de explicar, corregir y la de intervenir cuando se le necesita. En consecuencia, el profesor está en clase para corregir, intervenir y aclarar conceptos lingüísticos y gramaticales a los alumnos cuando lo necesitan. No obstante, estas últimas funciones no son las únicas a las que los alumnos le dan importancia. La mayoría consideran al profesor como un guía de su conocimiento y como una ayuda en el aula. El profesor está considerado en la clase por dos alumnos como una persona que resuelve las dudas y problemas que pueda encontrar en su proceso de aprendizaje. Un alumno valora que se adapte a las necesidades de cada alumno. Mientras que los otros dos sólo mencionan que interviene cuando se le solicita porque ellos se encuentran con dificultades.

La función a la que hacen alusión algunos alumnos pero que otros no han considerado es la de ser un técnico, como se analizará en el apartado siguiente 4.2. "Las transcripciones".

En los cuestionarios llama la atención que se dé importancia al hecho de que los alumnos agradecen que el profesor hable siempre en español. Este elemento los

alumnos lo consideran como otra función que debe cumplir el profesor, tal vez porque han tenido profesores que no lo han hecho en otras clases precedentes.

En la segunda parte del cuestionario se ha preguntado por el rol del alumno ya que se considera que el profesor no se hace solo a sí mismo sino que también le hacen los alumnos y sus impresiones sobre él. Ambos agentes de la enseñanza están en continua interacción. Relacionado con la interacción de los agentes de la enseñanza, está la terminología aplicada a cada uno de ellos. Como se ha mencionado, el profesor es *formador* y en consecuencia el alumno también se transforma en *stagiaire*. Si se traduce *stagiaire* en el diccionario (Larousse 1996) aparece como "Persona en estado de prácticas o cursillista". Según el diccionario de María Moliner en la acepción 4, *práctica* significa: "hacer, dar al, dirigir / ejercicio en que los alumnos hacen aplicación de los conocimientos adquiridos" y si vemos la definición de *practicar* en este mismo diccionario: "ejercer una profesión por algún tiempo con una persona experimentada para aprender de ella". Por tanto un *stagiaire* en una clase de lengua, es una persona que aprende la lengua en la lengua, con un nativo y practicándola continuamente. Los *stagiaire* hacen *stage* (prácticas). Según la enciclopedia libre Wikipedia [Consultado: 29-11-2006]:

Un stage est une activité dans le monde professionnel permettant d'apprendre tout en travaillant. Les personnes effectuant un stage sont appelés des stagiaires et sont la plupart du temps des étudiant ou de jeunes adultes se lançant dans la vie professionnelle. Des stages ont souvent lieu à la place des vacances d'été, mais peuvent avoir lieu tout au long de l'année. (...) Les objectifs d'un stage peuvent être: -obtenir une expérience professionnelle pour obtenir plus facilement un CDD o CDI ensuite; - tisser un réseau de relations professionnelles dans un domaine; - se lancer dans une nouvelle carrière en apprenant un nouveau métier par le stage.²³

Por lo tanto, según la definición podemos pensar que un alumno en práctica aprende la lengua practicándola con un guía que la domina y que la habla. Según las funciones que los alumnos le han atribuido al profesor podemos decir que son alumnos en prácticas de español en el contexto de autoaprendizaje asistido.

Si analizamos los cuestionarios y vemos cómo se ven los alumnos a ellos mismos se comprueba que consideran que tienen que cumplir las siguientes funciones:

- 1) Ser autónomo (tres alumnos opinan esto)
- 2) Ser responsable (cuatro alumnos)
- 3) Estudiar a su ritmo (un alumno)

- 4) Tener un rol activo (un alumno)
- 5) Ser receptivo (un alumno)
- 6) Ser curioso (un alumno)

Se constata que la mayoría de los alumnos dan mucha importancia a la responsabilidad como parte de su aprendizaje. Esta característica pone de relieve que son conscientes de que controlan su proceso de aprendizaje. La segunda función es la autonomía relacionada con el hecho de ser responsable y demuestra gran madurez en su aprendizaje individual. Por lo que la figura del profesor no está tan implicada en este proceso. La mayoría de las creencias de los alumnos se aproximan a las funciones que deben realizar ellos y el profesor. Aunque la autonomía y responsabilidad es comprendida de dos maneras opuestas por dos alumnos y esto se muestra en el tema de la autoevaluación que ha aparecido en tres cuestionarios de maneras diferentes. Un alumno quiere que el profesor intervenga más o que se haga más presente la evaluación porque con la evaluación mide el grado de conocimientos que ha adquirido y así tiene una referencia de su aprendizaje. Este alumno no valora la responsabilidad como los demás, ya que le gustaría que el profesor estuviera más presente. En cambio, otro alumno manifiesta que no es necesario evaluar explícitamente, ya que considera que el alumno es consciente de sus carencias al tener autonomía sobre su aprendizaje. En este sentido se comprueba que existen diferencias respecto a las funciones del alumno y el profesor en el tema de evaluación y de autonomía.

Relacionado con estos diferentes puntos de vista de la autoevaluación está el rol activo del alumno, que tan sólo una alumna lo ha hecho explícito en su cuestionario. Así como las características de un alumno: receptivo, curioso y el hecho de trabajar a su ritmo que es una característica de la autonomía.

En conclusión, la forma de enfocar la enseñanza en el aula depende de las creencias de los alumnos respecto a sus profesores y a ellos mismos. Se constata que las creencias del alumno coaccionan la manera de actuar en el aula y las expectativas hacia el profesor, como en el caso del alumno al que le gustaría que el profesor estuviera más presente en su aprendizaje comparado con el otro que no reivindica la evaluación porque está muy seguro de su proceso de aprendizaje.

4.2. LAS TRASCRIPCIONES DE LA GRABACIÓN DE LAS CLASES

Las funciones del rol del profesor que se han extraído del análisis de las transcripciones están reflejadas según el orden de aparición en las grabaciones. A veces coincide que se repiten varias veces en las dos grabaciones algunas funciones, pero no ha sido un factor determinante para el análisis, ya que se considera que las funciones del profesor no tienen porque tener una frecuencia establecida, sino que aparecen según el contexto o el momento en el que se desarrolle la acción de enseñar. Es por esta razón que se han tenido en cuenta todas las funciones que han aparecido en la transcripción.

4.2.1. Explicar la metodología

En primer lugar, *explicar la metodología* es lo primero que hace el profesor en ambas clases, en la clase grabada en febrero con un alumno que es la segunda vez que viene a clase y no le queda clara la metodología y en la clase de marzo con dos alumnos nuevos. Sin embargo, estas aclaraciones las realiza a lo largo de toda la clase como veremos.

En la clase grabada en marzo, al principio de la clase realiza esta función con dos alumnos nuevos:

P- Bueno, Verónica. Te explico, tú te pones en un ordenador. ¿Sí? Hum. En un ordenador. Voy a intentar explicártelo en español. ¿Vale?

(...)

P- A ver, aquí tienes/ ven, así lo ves mejor// tienes diccionarios, y tienes un/ bueno, un "bescherelle" (compendio de verbos conjugados en español) en español, si necesitas verbos. ¿sí? Bueno. Ven aquí en esta mesa. Mira, cada uno se instala en un ordenador, ¿sí? y esto son libros de consulta, para vosotros, los podéis coger cuando queráis, ¿necesitáis un diccionario?, lo abris y lo cogéis. ¿vale? tenéis dos de estos, de estos libros, y luego, por otra parte, aquí están los dossieres de español que yo os los voy a dar. ¿vale?

(...)

P- y van por lecciones. Por ahora, vamos a ir primero, vamos a ver vuestro dossier. El dossier está aquí, hay que buscarlo por apellidos. Hay que sacar el dossier. Busca el tuyo, ¿lo tienes?

X- Sí, ahh.

P- Muy bien, pues ahora vamos a mirar, os voy a explicar

X- Ahh.

P- Aquí dice, ¿sí? a ver... en este dossier, ¡es grande! Ya conoces el método, entonces, ya lo conoces. ¿Ya has trabajado?

V- In english. (En inglés)

P- En inglés. Muy bien. Vale. ¿Es la primera vez que estás aquí?

X- Ehhh.

P- En inglés. Ah, pues ya lo conocéis. Ya lo conocéis. Vale, pues estupendo. Entonces, Voy a ver el test de nivel. ¿dónde está el test de nivel?

(habla uno de ellos, no se entiende)

P- Nooo..

V- X- Risas.

P- A ver no están aquí// veinticuatro. Simplemente quiero saber el nivel exacto para daros los dossieres correspondientes. Sí, sí, sí/ muy bien, vale, entonces lo voy a mirar, nivel cero.

A lo largo de esta intervención el profesor quiere explicar la forma de trabajo de la clase de individualización. Les explica dónde pueden encontrar las herramientas de trabajo transmitiendo así que no va a acompañarlos siempre en su proceso de aprendizaje, sino que les explica dónde está la bibliografía necesaria y que pueden acceder a ella cuando lo deseen porque son ellos los que van a tener que buscarla. Además les explican dónde están sus dosieres. Los dosieres son un conjunto de documentos en los que se incluye la ficha del alumno, el test de nivel corregido por el profesor, los objetivos pedagógicos del alumno, un test de autoevaluación, los comentarios de los alumnos respecto al material y los comentarios de los profesores respecto a la evolución del alumno. Estos dosieres están al alcance del alumno y del profesor en un armario en el aula.

La profesora creyendo que conocen el método no explica en principio en qué consiste el material de trabajo. Sin embargo, más adelante en la clase, la profesora se da cuenta de que ha cometido un error creyendo que el método de inglés es el mismo que el de español, puesto que a ambos alumnos se les plantea el mismo problema:

X- Perfecto. Ne correspond pas vraiment, et juste après c'est celui-là (No corresponde totalmente, y justo después este)

P- ¿no corresponde?

X- Et celui-là. (y este)

P- Sí, no pasa nada. No. En inglés, en inglés, ah. Lo que hay que seguir es esto,

X- Ah,

P- actividad uno, escucha el diálogo A de la página setenta y ocho. ¿Sí?

X- Ah, d'accord (vale).

P- ¿De acuerdo? Entonces, luego te manda la actividad dos

X- Sí.

P- Vuelve a escuchar la cinta, leyendo al mismo tiempo el diálogo, ¿sí?

X- Sí.

P- Y después dice, vete a la página ochenta y tres de vuestro libro, ¿vale?

X- sí.

P- Y te miras un poco esto para mirar el vocabulario, hay que seguir aquí la guía que hay aquí, y después cuando me necesites, pues me llamas. ¿vale?

X- Sí.

P- Esto es lo que hay que hacer, esto es lo importante. ¿vale?

X- Sí.

P- No es lineal.

X- Ok.

P- Puede ser delante o detrás.//¿Bien?

V- No comprendo..

P- El método. Muy bien, entonces. Dice: "Esto es lo que tienes que hacer, ¿no?: actividad uno, escucha el diálogo A de la página setenta y ocho" ¿vale? Lo hemos escuchado y luego te dice: "actividad dos: vuelve a escuchar la cinta leyendo al mismo tiempo el diálogo".

V- D'accord. (Vale)

P- ¿vale? Y después te dice: "consulta el glosario de la página sesenta y ocho, sesenta y nueve del libro de ejercicios. El libro de ejercicios es este.

V- Hum.

P- ¿vale? Entonces, tú te vas a la página sesenta y ocho, dice glosario, página sesenta y nueve. Y luego hay un libro de gramática complementario. A ver. Es este libro "Claridad", y en la guía, la guía, también va a decir que hay que consultarlo, ¿vale? Este libro está ahí o está encima de alguna mesa, ¿vale?

V- Hum

P- Vale, entonces, lo que hay que hacer, lo que dice en la guía, ¿vale? Este es el libro de ejercicios, este es el libro del alumno. Entonces, no es un trabajo lineal.

V- Hum

P- Es un trabajo que puede ir hacia delante o hacia atrás.

V- Hum

La profesora explica cómo es el método y cuáles son las herramientas con las que van a aprender, además de ubicarlas en el espacio. Además transmite que ellos van a estudiar solos recordándole a Xavier que cuando la necesite que la llame. Por lo que se fomenta la independencia en esta forma de aprendizaje, es uno de los valores elementales en esta metodología. Por esta razón es muy importante la explicación de la metodología y de los métodos con lo que se trabaja porque entenderlo permite al alumno ser autónomo, mientras que si no lo comprende no puede trabajar o no sabe exactamente qué hacer con el material. Otro caso relacionado con la incompreensión del método es el de un alumno en la clase grabada en febrero que al no encontrar documentos a los que se aluden en la guía pregunta a la profesora:

S- Que est-ce que c'est?(¿qué es esto?)

(no se entiende)

S- Mais ils disent: document 2. (Pero ellos dicen: documento dos)

P- Los documentos 2, los documentos en general, vamos, están aquí.

Dossier de trabajo: documento uno, documento dos. ¿Vale?

S- Gracias.

P- De nada.

Uno de los problemas del sistema de enseñanza del GRETA es que al no asistir de manera continua, los alumnos olvidan dónde se encuentran las herramientas de trabajo, como en este caso.

Respecto a la asistencia a clase que aparecen también la función de explicación de la metodología²⁴. Como ya se ha mencionado el método tiene el objetivo de que el alumno sea autónomo en su aprendizaje, es decir consiga ser dueño de sus actos y de su organización a todos los niveles incluyendo la asistencia a clase. Sin embargo, algunos alumnos tienen la necesidad de justificar cada ausencia como se hacía cuando iban al colegio y no comprenden que depende de ellos el ritmo de asistencia al aula. Por ejemplo, en la clase de febrero, un alumno que asiste por segunda vez, intenta explicar a la profesora porqué no viene el próximo día y la profesora le intenta transmitir que cada uno viene cuando quiere y que no es un problema:

- P- Sí, cada uno viene cuando puede. Claro, nooo... Igual que...*
*B- Bueno, creo que que que está *terminé, está terminado por él*
P- No para ella, no. No está terminado, ¿no?
B- Es como yo.... terminado en junio
P- Terminarás en junio.
B- En junio sí, ¿todos?
P- No todos, no. Arlène, por ejemplo termina antes.
B- ¿Antes?
P- Sí. Y... hay otras personas también termina antes. Michèle termina antes.
*B- *Yo voy junio, yo.*
P- Junio. Yo estoy hasta junio.
B- ¿estoy? (risas)
P- ¡Ay! ¡estoy!
B- También va... mi... En janvier (francés: enero) tengo mucho trabajo.
P- En enero.
*B- En enero *tiene mucho trabajo.*

Además de transmitirle la libertad de la asistencia, explica que cada uno hace su formación a su ritmo y con una programación diferente cada vez. Ya que si se observan las palabras de la profesora, se comprueba que cada alumno termina su formación en un mes diferente, dependiendo de las horas contratadas. En cambio, a pesar de las explicaciones, el alumno insiste justificando su ausencia en el mes de enero, después de haber justificado la del próximo día porque lo considera importante. En este caso se constata que: por una parte, los alumnos tienen unas necesidades como la de justificarse y por otra, aparte la metodología establecida por la institución. La adaptación a esta nueva forma de aprendizaje forma parte de un proceso de asimilación.

Este mismo alumno, vuelve a hacer hincapié sobre el método más adelante en la clase, preguntando por otro momento que no pertenece a la clase de individualización: la Mediateca. La Mediateca es el estudio individual con cederrón en el que el alumno va realizando ejercicios de todo tipo individualmente sin la presencia del docente en el aula. La profesora ante la duda del alumno: "Y en

Mediateca es *la misma cosa que se *tiene en cedé, ¿no? Es la misma cosa. ¡No!”
explica la metodología y de nuevo llama la atención sobre la autonomía del alumno:

P -¿Quieres venir a la Mediateca? Mi horario.

B- Mi horario, sí. ¿Puedes *te llamar?

P- Llamarme. Sí, pero, ¿para qué? No, no importa, mira, yo te lo pongo aquí y tú viene cuando tú quieras.

B- D'accord. (francés: de acuerdo)

P- Ya está escrito y ya está. Te lo voy a apuntar ahora, ¿vale?

B- Muy bien.

P- Te apunto lo que tienes que hacer y ya está.

B- Ehh. Si puedo el veinticinco viene a las 11 de la mañana.

P- Si puedes venir otro día de la semana a la hora que tú quieras, vienes a la hora que tú quieras.

B- D'accord, muy bien.

P- Pero, yo te lo apunto y así tú puedes venir cuando que tú quieras.

B- D'accord muy bien, muy bien. (risas)

P- Estupendo, venga, pues lo voy a rellenar ahora.

La profesora repite varias veces que puede venir cuando él quiera y a la hora que quiera. Puede decirse que el alumno no asimila aún los cambios en los papeles de roles de alumnos y profesores establecidos por el enfoque tradicional de la enseñanza. Las explicaciones del método no las realiza solamente la profesora el primer día de clase de cada alumno, la coordinadora se encarga también de esta tarea en la entrevista previa al primer día de clase. En este caso, al alumno le llama la atención el método y no acaba de acostumbrarse, en consecuencia el profesor tiene que volverlo a explicar.

4.2.2. Solucionar problemas tecnológicos

En el caso de los materiales, la profesora también interviene para *solucionar problemas tecnológicos*, como comprobar si un cedé funciona y a qué lección corresponde cada audición para asegurarse de que el alumno pueda continuar su trabajo sin ayuda del profesor en la clase y en casa:

S- Quand je l'ouvre, il me donne tout ça comment ça, à chaque fois. (Cuando lo abro, se aparece cada vez todo esto así.)

P- ¿Cómo? El cedé ¿qué pasa con el cedé? ¿Qué se abre solamente así? ¿no puedes ponerle, darle dos veces y ya está?

S- Il y a marqué ça. C'est pas ça. (Aparece eso. Y no es eso.)

P- No, claro que no.

S- Je vois qu'il y a marqué piste 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, ... je cherche à chaque fois. (Veo que aparece la pista 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9,... busco cada vez)

P- Ah, Claro, pero en el cedé, en la carátula del cedé tienes por unidades.

(...)

S- *Si, si bueno, entiendo.*

P- *A lo mejor, ¿quieres que lo pongamos para que lo veas? ¿Quieres que lo pongamos en el ordenador?*

S- *No, mais, ça marche. Sí ça marche. En fin, je vais me demerder. (pero, vale, sí, vale, ya me apañaré)*

P- *Pero, si lo tienes aquí.*

S- *Mmm.*

P-S- *Ja/ja/ja*

P- *No, ¿pero entiendes lo que te quiero decir?*

S- *Sí, sí.*

(...)

P- *A ver lo voy a verificar.*

En un momento dado el alumno se ha sentido angustiado e impotente ya que no entiende el método, para tranquilizar al alumno y que no se sienta sólo en su aprendizaje la profesora trata de transmitirle confianza diciéndole que va a verificar el cedé. Por lo que la profesora no se limita a resolver el problema técnico, sino que se ha tenido que encargar también de crear un lazo afectivo con el alumno y tratar de disminuir la angustia que le ha causado al alumno el problema con el cedé. Una consecuencia directa afectiva de este método es que el alumno puede sentirse abandonado por el profesor al no estar constantemente a su lado como en una clase magistral, por lo que puede perder sus referencias, por eso hay que reconfortarlo y recordarle que el profesor le ayuda.

4.2.3. Análisis de necesidades

En tercer lugar, en la transcripción aparece una nueva función: el *análisis de necesidades*. Este análisis ya se ha realizado por la coordinadora en la entrevista previa al inicio de la formación en la que se ponen de acuerdo sobre el número de horas que va a estudiar español y sus objetivos para crear un aprendizaje más personalizado. Estos datos de la entrevista se añaden al dossier personal que tiene cada alumno en la sala de estudios.

En la clase grabada en marzo al principio de la sesión la docente les explica a los dos alumnos nuevos la metodología como ya hemos visto y una vez empezada la clase uno de estos alumnos habla con la profesora sobre sus objetivos lingüísticos. El alumno quiere avanzar rápido puesto que empieza a trabajar en unos días y quiere aprender lo máximo posible y además profundizar en la gramática:

P- *Vale, lo que puedes hacer es, por ejemplo si quieres... te puedo dar ejercicios, si te interesa más la gramática, podemos mezclar entre*

gramática y práctica comunicativa, ¿sabes? Que los hagas en clase, casa y luego te los puedo corregir, también.

X- Hum

P- Puede ser una solución.

X- Sí, pero..

P- además, esto, esto puedes avanzar en casa.

X-Sí.

P- Si quieres también, luego lo podemos ver, o sea que, también puedes hacer los dossiers avanzar en casa y luego te voy dando más deberes, y vas avanzando aquí. También puede ser otra opción.

X- Sí.

P- A ti lo que te interesa es ¿para viajar en España o América Latina?

X- Por el momento, no trabajo. Cambio el trabajo, eh démarrer (empezar)?

P- Empezar

X- Empezar trabajando. No, empezará.

P- empezará

X-empezaré el veinticuatro de abril, eh después, eh, dos tres veces, ir, iré en Argentina. (se ríe)

P- Claro.

X- tu sais (sabes) (susurro) porque...je cherche, chercher? J'ai oublié (busco, ¿busco? Se me ha olvidado)

P- buscar

X- Yo busco aprender español mais (pero)

P- para aprender español

X- sí, pero lo más rápido.

P- lo más rápido.

X- sí, más rápido posible.

P- bueno, pues de momento lo que vamos a hacer vas a hacer los dossiers y vas a avanzar en casa y luego con el curso de oral, ¿vale? Mientras que los demás están haciendo su trabajo, nosotros, yo te corrijo lo anterior y sigues avanzando podemos hacer eso intentarlo de momento porque de nada tampoco sirve hacer ejercicios complementarios si lo has comprendido bien ¿vale? Si has comprendido bien.

El subrayado muestra el análisis de necesidades y la negociación que se establece con el alumno y las propuestas de soluciones. La profesora intenta buscar soluciones individuales para este alumno que quiere aprender rápido porque va a viajar a Argentina y además sólo tiene un contrato por seis horas de clase, en consecuencia las quiere aprovechar.

4.2.4. La negociación

En el caso precedente la profesora no sólo se limita a analizar sus necesidades, sino que también le propone soluciones para conseguir sus objetivos. Puede decirse que desempeña una función *negociadora*: los dos intentan llegar a un acuerdo, la profesora le propone soluciones y el alumno no renuncia a ninguna, aunque tampoco las acepta abiertamente. En este caso se complementan funciones: negociar y análisis de necesidades.

4.2.5. La corrección

Una vez cumplidas las funciones de metodología, análisis de necesidades y resolución de problemas, aparecen funciones propias del método, es decir que a las dificultades más comunes que se le pueden plantear al alumno (incomprensión del método o problemas técnicos) pueden añadirse otro tipo de problemas relacionados no sólo con la metodología, sino con la acción del profesor en determinados casos, por ejemplo *la corrección*. En la clase del mes de marzo un alumno ya familiarizado con el método desde hace cuatro meses, pregunta a la profesora si quiere todos los dosieres para corregirlos, olvidando que hay soluciones para algunos ejercicios al final del libro con las que se puede contrastar los ejercicios ya realizados sin necesidad de acudir al profesor:

F- Tu veux le dossiers pour les corriger, c'est ça?(Quieres los dosieres para corregirlos, ¿es eso?)

P- no, hay algunos, hay algunos ejercicios que tienes las correcciones aquí, ¿sí? Las correcciones, pero hay otros que no, son los que yo corrijo.

F- hum, hum.

P- entonces/ pues/ si por ejemplo, vas a venir a Mediateca solo

F- Oui (si)

P- individual no vas a tener a nadie que te los corrija

F- Ah oui, oui. (si, si)

P- Algunos ejercicios, como por ejemplo los bocadillos, el ejercicio de los bocadillos, ese tipo de ejercicio.

F- Hum, hum.

P- Necesitas una profesora que te lo mire.

Además de la incomprensión del método que se refleja en esta secuencia, el profesor explica intrínsecamente el papel que tiene que tener el alumno y el profesor en el caso de la corrección. El alumno tiene que trabajar individualmente la mayoría del tiempo contrastando las actividades con las soluciones al final del libro. El profesor interviene en algunas actividades como son las expresiones escritas que es a lo que se refiere con los ejercicios de bocadillos (cómic en los que hay que escribir en los bocadillos siguiendo las instrucciones que se establecen para una situación concreta). Al ser un ejercicio de expresión escrita libre no hay una sola respuesta acertada por lo que el profesor corrige este tipo de actividades.

Otras de las maneras en las que interviene el profesor como corrector son en las evaluaciones que se realizan cada tres lecciones, como en el caso del alumno Stéphane en la clase de marzo. En la corrección la profesora corrige la mayor parte dando explicaciones lingüísticas (gramaticales y de léxico) e intenta que el alumno intervenga en su propia corrección, no consiguiéndolo siempre:

*P- siempre porque sino digo esta silla. Estos sillones *están bastantes bonitos, ¿tú crees? tú crees. Una definición, una localización.*

S- Definición.

P- ¿Y entonces?

S- ¿qué?

P- los sillones.

S- son.

P- son, Y dónde mis libros

S- oui, es, ¿no?

P- Dónde...

S- ah, están.

P- están claro porque son dos libros o más libros.

S- hum

En este caso, la profesora ayuda al alumno a encontrar la respuesta correcta mediante explicaciones del uso de "ser" y "estar", pero el alumno no lo comprende, como se puede apreciar a lo largo de la secuencia. Lo cual no impide que lleguen a corregir el ejercicio conjuntamente. Al final de la secuencia se averiguará que el alumno se ha saltado el tema tres de los dosieres donde se trataban las diferencias entre ser y estar, y por esta razón tiene esas dificultades. Este olvido por parte del alumno demuestra que el alumno es responsable de los materiales pedagógicos que se le proporcionan y de la realización de las actividades:

S- Mais, non, je viens de me rendre compte que j'avais pas finit le trois. (Claro que no, me acabo de dar cuenta que no había terminado el tres)

P- No has terminado el tres, pues terminalo, haz los ejercicios, terminalo, ¿vale? e inténtalo para la semana que viene.

Por otra parte, desconociendo que Stéphane no ha realizado la lección tres, la profesora propone al alumno durante la corrección ejercicios complementarios para repasar lo que no ha entendido bien:

P- lo sabes, estás casado hoy ¿no?. Muy bien. Bueno, vamos a ver. Aquí habrá que repasar un poquito los verbos. Te voy a dar unos ejercicios complementarios que voy a ir a buscar. ¿vale? Dice. Completa con ser y estar, este piso es bastante grande, sí. Está bien, hum, hum, vale, la cocina, al fondo del pasillo.

En la evaluación no se trata de obtener una nota, sino de saber tanto para el alumno como para el profesor si los elementos aprendidos han sido asimilados o no. La profesora intenta también transmitirle esto al alumno:

P- sí, un pequeño control, ¿vale? // Es para ti para ver si, cómo has evolucionado, siii... para tomar conciencia si realmente has aprendido las primeras lecciones, si hace falta ejercicios complementarios, luego lo corregimos juntos. /¿Tienes hambre? ¿Tienes hambre?

Otra de las formas de corregir que se manifiestan en la grabación es la corrección de la expresión oral en los alumnos, aunque en esta ocasión el alumno no se percata del fallo:

*B- El viernes... *de la mañana... *de la mañana...*

P- Por la mañana y por la tarde.

B- De la mañana y por la tarde.

4.2.6. Aclarar instrucciones

Otra función extraída de las grabaciones es la de *aclarar instrucciones*. A través de la duda gramatical de un alumno respecto a un ejercicio, la profesora se da cuenta de que el alumno no ha hecho lo que se le pedía en el ejercicio ya que no había entendido las instrucciones: "P- *puedes decir me gustan. Pero aquí no se trataba de decir si te gusta o no. Se trataba de decir si te las llevas o no. ¿Te gusta esta chaqueta? Sí, me la llevo. Sí, yo me la llevo a casa. ¿Te gusta este paraguas? ah, sí me lo llevo. ¿ves?*". Se comprueba como en este caso, como el del olvido de Stéphane, la intervención de la profesora es necesaria ya que monitoriza. La profesora debe dejar a los alumnos seguir su ritmo, pero tiene que evitar que no se pierdan en su aprendizaje.

4.2.7. Explicaciones lingüísticas

Respecto a *las explicaciones lingüísticas* que se han mencionado en el apartado 4.2.5. hay que constatar que la profesora hace correcciones tanto gramaticales como de vocabulario. Es el caso de la alumna Arlène en la clase de febrero, quien después de haber consultado el diccionario pide ayuda a la profesora puesto que no tiene claro la diferencia entre dos palabras:

A- ¿Para decir el vestido o el traje?

P- Lo que es el vestido es hasta aquí, una pieza, una pieza, es el vestido. El traje es una chaqueta, una falda del mismo color.

A- Un tailleur (un traje para chica).

P- Sí.

A- Pero, en el diccionario, eh, après met la robe aussi (después, pone un vestido también).

P- Traje: vestido de mujer. Sí, también puede ser un traje elegante. Sí, bueno.

A- D'accord (vale)...Pero...

P- Sí, aunque yo diría más, traje para dos partes.

A- Ok.

P- ¿Algo más?

A- No, por el momento.

P- Sí, mejor, el traje ponlo como dos partes, y el vestido para... Para un mujer, ¿eh? y para un hombre, se dice el traje también, el traje también.

En esta secuencia puede valorarse la importancia de la autonomía, ya que la alumna haciendo prueba de su autonomía y responsabilidad hacia su aprendizaje, primero ha consultado el diccionario y luego al no entender el significado ha acudido a la profesora. Ha realizado una búsqueda infructuosa individualmente y después ha llamado a la profesora lo que muestra que esta alumna tiene claro los papeles del profesor y del alumno. El alumno le atribuye al profesor una función que el profesor cumple: *corrector y aclarador*.

4.2.8. Ayuda

En varias intervenciones la profesora *ofrece su ayuda* a los alumnos y pregunta por su aprendizaje mostrándose también interesada por la progresión de los mismos. Por ejemplo, en la clase de marzo, la profesora se acerca a un alumno y le pregunta si tiene alguna dificultad y a partir de ahí aparecen dudas. Lo que permite resolverlas. Desde que la profesora interviene *P- El cuaderno de español, este, el amarillo. ¿vale?// ¿Sí? Felipe, ¿qué tal andas?* hasta *P- Está corregido. Está corregido. Sí, a ver.// Vamos a ir.*²⁵ A través del interés del profesor por la progresión del alumno surgen dudas y permite al profesor y al alumno resolverlas.

4.2.9. Resolución de problemas generales

Además de resolución de problemas de carácter lingüístico, metodológico y técnico el profesor tiene otras responsabilidades como la solución de problemas básicos en la clase que se puedan crear entre los alumnos y el establecimiento o entre el alumno y el personal del GRETA.

En el primer lugar, por ejemplo, el profesor tiene que resolver un problema tan importante como el cierre de los servicios, lo que causa un problema a una alumna en la clase de febrero:

A- ¿Dónde están los servicios?

*S- ¿Los servicios? ¿Están cerrados arriba? Arriba, ¿no? (se ríe Stephane)
No está arriba.*

A- Cerrado.

S- ¿Cerrados?

A- La puerta está...

S- ¿Aquí? ¿Cerrado? No. Creo que no.

P- ¿Has ido al servicio antes? Si quieres te acompaño. Mira a ver si está abierto y si no me lo dices que te llevo a otro sitio.
 S- Il n'y a pas de papier. (no hay papel)
 P- Segundo. No hay papel.
 S- Tu en as? Oui, elle en a. (No hay papel. ¿Tienes? Tiene.)
 P- Sí, no, sabe dónde es. Pero dice que está cerrado.
 S- La porte gauche, celle qui prend tout le monde?. (¿La puerta izquierda la que coge todo el mundo?)
 P- Espera Arlène que voy contigo. (...) Espera. ¿Qué pasa ahí?
 A- Il faut un peu de temps...Heureusement, que je suis... (Hace falta un poco de tiempo...Menos mal que yo soy...) (no se entiende) (risas).
 P- ¿Está cerrada la puerta? Ah, pues sí. Te acompaño. (Ruidos de puertas.)

4.2.10. Fomento de la afectividad

En la secuencia precedente se puede apreciar la relación que tienen los alumnos y la profesora basada en la confianza y el trato directo tuteándose²⁶, ya que se resuelve el problema entre risas y yendo al baño de los profesores. Otro dato sobre la relación amical entre el profesor y los alumnos es el detalle del alumno cocinero que trae un pastel para toda la clase y las bromas que se hacen a propósito de una compañera que le gustan mucho los dulces. Denota un ambiente relajado en la que la afectividad y su fomento es importante como se muestra en la siguiente intervención:

S- *Ordinadores. Hay una chica Arlène.
 P- Hay una chica Arlène.
 S- Muy gourmande.
 P- Muy golosa.
 S- ¿golosa?
 P- Bueno, sí ... glotona. Muy golosa o glotona. Depende.
 S- No, no, no, golosa.
 P- Golosa. (...) Vale. ¿ves?

Los alumnos bromean entre ellos y la profesora participa en las bromas como por ejemplo después de corregir a Stéphane un ejercicio para relajar el ambiente después de una corrección dura para él. De esta manera se *fomenta la afectividad* entre los alumnos y la profesora²⁷.

P- Poco a poco. Voy a mirar tu cedé. Voy a mirar.(....) Oye, ¿puedo coger un poco más Stéphane? ¿puedo coger un poco más? (Ha traído un pastel hecho por él a clase). Yo también soy golosa.
 S- (se ríe) No.

4.2.11. Intermediaria entre la coordinación y los alumnos

La profesora hace de *intermediaria entre la coordinación y los alumnos*, si hay algo que no funciona o que la coordinadora quiere decirle a un alumno concreto:

P- Espera, vale, vale. Tiene que hablar Fabienne contigo. ¿vale? Es que...

Sin embargo, otras veces es el alumno quién tiene este papel:

F- Fabienne diceme que último*

P- oral

F- oral eh eh eh y la Mediateca, mais una vez, dos veces

Esta inversión de papeles ocurre a lo largo de las dos clases, por ejemplo a la hora de la corrección. Ya se ha destacado que el profesor interviene para corregir ciertos ejercicios, como expresiones escritas, orales (cuando los alumnos intervienen) y de vocabulario. En cambio, a veces lo alumnos como en el caso de Philippe que hemos visto antes no tienen claro qué tiene que corregir el profesor o para qué está el profesor en clase porque no tiene claro el rol del profesor en este contexto. Otros alumnos por ejemplo, son ellos los que piden al profesor de cumplir un rol:

P- ¿Qué tal Arlène?

A- Bien. ¿puedes corregir?

La alumna le pide expresamente que le corrija un ejercicio, atribuyéndole un rol preciso, así como otros le piden aclaraciones de vocabulario o de gramática:

F- C'est toujours "y""y",

P- Números.

F- "y", "y",

P- No, no siempre. Vamos a ver. Del treinta, treinta y uno, del treinta,

En estos casos, el alumno atribuye al docente un rol determinado, el de corrector y el de explicitar las reglas gramaticales o aclaraciones de léxico.

Según el análisis de las intervenciones del profesor y las interacciones que se ha llevado a cabo con los alumnos, el profesor ha intervenido para los siguientes casos:

- a) explicaciones metodológicas,
- b) solucionar problemas técnicos,
- c) análisis de necesidades,

- d) negociación,
- e) corrección,
- f) explicaciones lingüísticas,
- g) aclaración de instrucciones,
- h) ayuda,
- i) resolución de problemas generales,
- j) fomento de la afectividad,
- k) transmisión de su función y la de los alumnos,
- l) intermediario entre la coordinación y los alumnos.

4.3. COMPARACIÓN ENTRE LOS RESULTADOS Y LA TEORÍA

Del análisis establecido en los dos apartados precedentes se concluye que algunas de las funciones del formador son las mismas que un profesor: como dar explicaciones lingüísticas y explicaciones metodológicas, fomentar la afectividad del grupo, transmitir al alumno su función y la de ellos, corregir las actividades, aclarar las instrucciones, ofrecer su ayuda, ser intermediario entre los otros departamentos y otros profesores y los alumnos, y por último, resolver problemas generales tales como dificultades con infraestructuras que son utilizadas por los alumnos.

Sin embargo, aparecen funciones nuevas: análisis de necesidades y resolver problemas técnicos. En cuanto a la primera no es nueva completamente ya que el profesor hace un análisis de necesidades grupal es decir da prioridad a las necesidades que la mayoría de los alumnos tienen, pormenorizando las individuales, mientras que el formador no hace lo mismo. El formador hace un análisis de necesidades individualmente, ya que al tratarse de una enseñanza individualizada (como se ha descrito en el apartado 3.1. El contexto GRETA), se consideran todos los puntos de interés y objetivos que pueda tener el alumno, como se ve en el caso del alumno que quiere aprender gramática más que otros aspectos de la lengua meta (4.2.3. y 4.2.4). En este caso el formador cumple el primer criterio descrito en el apartado 2.3. El papel del formador y el alumno (Holec 1979: 24-25) sobre el deber del formador a ayudar a los alumnos a definir sus objetivos de su aprendizaje.

Respecto a la segunda función nueva: resolver problemas técnicos, es una consecuencia del material con el que se trabaja, ya que el formador está obligado a tener unas nociones básicas de informática para solventar los posibles pormenores que les puedan ocurrir a los alumnos. De esta manera el profesor es autónomo para resolver problemas y no depender de un técnico en todo momento que quizá no podrá estar presente cada vez que ocurra un problema.

Por otro lado, no sólo el profesor / formador tiene nuevas funciones, sino que las del alumno también se han modificado. La interacción entre ambos individuos en el contexto de enseñanza, como se comenta en el capítulo 1.2. El papel del alumno, tiene la consecuencia de que en cuanto las funciones de un profesor o alumno cambian, las del otro también.

Según las creencias de los alumnos las conclusiones a las que se llegan en el apartado 4.1. Los cuestionarios, se refleja que los alumnos tienen conciencia de que en este tipo de enseñanza son más responsables que en otros, ya que se les exige que con el material pedagógico que se les proporciona estudien a su propio

ritmo estableciéndose unos objetivos realistas, desarrollando sus propias estrategias para conseguirlos y solicitando la ayuda del profesor cuando haya algo que no comprendan. Como por ejemplo en el apartado 4.2.5. en el que un alumno no entiende cómo hay que corregir los ejercicios y se le pide que sea autónomo en la corrección con los elementos que se le dan para poder serlo. No se trata de que el formador tenga menos responsabilidad sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje como menciona Little (apartado 2.2. Benson 1998: 46), sino que según Holec (1979: 3) la autonomía (apartado 2.2.) es la capacidad de encargarse su propio aprendizaje. En este caso cumple el tercer y cuarto requisito que se ha descrito en el apartado 2.3., en el que se mencionaba que el formador tenía que seleccionar las técnicas y métodos de aprendizajes y transmitirlos al alumno, por una parte y por otra controlar el proceso de aprendizaje del alumno, puesto que la formadora le muestra al alumno las técnicas de autocorrección y le explica cómo es el método de aprendizaje para que el alumno pueda avanzar en su aprendizaje.

Respecto a la evaluación en el análisis de las transcripciones, se muestra cómo el formador intenta que el alumno forme parte de su propia evaluación para que considere si ha adquirido o no los contenidos pedagógicos que ha estudiado (apartado 4.2.5. el caso de Stéphan). En este caso también se trata de que el alumno se encargue de su propio aprendizaje tal y como se define autonomía según Holec (1973: 7): "L'apprenant- enseignant doit assumer la totalité de l'acte d'apprentissage c'est-à-dire: (...) évaluer les résultats de cet apprentissage". Y al mismo tiempo cumplen la segunda, cuarta y quinta de las directrices que se describe en el apartado 2.3. sobre las funciones del formador (Holec 1979: 24-25). En primer lugar, la definición de los contenidos y las progresiones del alumnos, ya que la formadora le explica al alumno que el sistema que van a seguir para ver su progresión es un control. En segundo lugar, controlar el proceso de aprendizaje y las dificultades que puede encontrar el alumno. Y por último, la autoevaluación: se considera que el formador tiene que evaluar el aprendizaje del alumno, pero también hacer participe a éste de su evolución y la formadora intenta que esto ocurra.

En conclusión la formadora cumple todos los criterios que Holec (1979: 24-25) se han descrito en el apartado 2.3.

Por otra parte en la página web de GRETA se define el papel del formador de la siguiente manera:

Le métier de formateur en GRETA, essentiellement centré sur une activité d'enseignement, présente plusieurs spécificités:

- des interventions devant un public de demandeurs d'emploi (jeunes ou adultes), individuels ou de salarié d'entreprises,
- des interventions au sein de dispositifs variés (groupes, dispositifs individualisés, centres de ressources, formations à distance,...)
- un travail nécessairement en équipe,
- une adaptation permanente des contenus et des méthodes,
- des interventions possibles dans des locaux scolaires, d'autres locaux propres au GRETA ou au sein même des entreprises, des horaires irréguliers, des déplacements, une charge de travail fluctuante²⁸.

Algunas de estas pautas coinciden con la recopilación de datos efectuada en este estudio relacionada con el formador que imparte clase de lengua española: imparte clases a un público que se caracteriza por estar en paro, jefes o empleados de empresa y todo tipo de personas adaptándose a diferentes contextos, materiales y métodos. Respecto a la última característica en el que se hace alusión al desplazamiento, horario y lugares de trabajo del formador no tenemos conocimientos exactos sobre toda la actividad de la profesora estudiado, pero sí sabemos que en las clases analizadas, la profesora ejerce en un local que pertenece al GRETA.

Puede decirse que la primera característica del perfil es específica a todas las materias impartidas por el GRETA. Establece características relevantes para un formador de lengua española, ya que el tipo de público determina enfrentarse a unas necesidades específicas. Si se trata de una persona en paro que no tiene un nivel de estudio elevado o que no le gusta estudiar pueden pasar dos cosas: que no le guste estudiar porque no ha sabido utilizar estrategias de aprendizaje con éxito o porque no le interesa la materia. En el caso del español, la asistencia a clase es opcional, pueden abandonar cuando quieran lo que conlleva la desventaja de no ser persistente en la materia. La tarea del profesor y el desafío al que se enfrenta es saber hacer interesante la materia a este tipo de público. Para ello el profesor tiene que considerar que fomentar un clima motivador es importante, así como informarse de cómo enfocan el aprendizaje sus alumnos para ayudarles a obtener buenos resultados. En consecuencia, el profesor facilita el desarrollo de estrategias eficaces de aprendizaje para la obtención de estos resultados. Sin embargo, esto no es un tema que se haya tratado en el estudio.

Respecto la segunda característica relacionada con el manejo de diferentes contextos educativos, hay que señalar que la formadora que hemos analizado imparte sus clases dentro de uno de los ejemplos mencionados en el criterio: clases en grupo enfocadas a una enseñanza individual. Mientras que los alumnos comparten el espacio físico del aula, la enseñanza es individual y personalizada. La profesora va dedicando su atención a cada uno de ellos en el momento que ellos lo solicitan o cuando ella interviene.

La característica tres que se refiere al trabajo en equipo se puede entender bajo dos puntos de vista: a) el trabajo realizado por los alumnos y el profesor que forman un equipo y b) el trabajo realizado entre los mismos profesores junto con la coordinación. En primer lugar, el profesor ayuda al alumno a encontrar su vía de aprendizaje negociando maneras de aprender o métodos que utilizar y cómo utilizarlos. La profesora a lo largo de las clases ha repetido cómo utilizar el método y lo que se esperaba del alumno y del profesor. También ha contribuido a alcanzar los objetivos de los alumnos, como el caso de un alumno que quiere aprender a un ritmo más rápido de lo que le permite la asistencia a clase. El segundo punto, no hemos podido analizarlo porque no tenemos ningún dato.

La cuarta característica puede enfocarse bajo dos puntos de vista: a) adaptación al método (entendiéndolo por pedagogía) y materiales; y b) adaptación de materiales y métodos a los alumnos (individualismo). El primer punto de vista, según el estudio, se demuestra que el método determina pautas respecto al papel del profesor: establece su comportamiento en clase. El profesor se adapta al método y a la filosofía de enseñanza admitiendo las particularidades que exige la adopción del método. El docente trata de encontrar un equilibrio entre sus creencias respecto a la enseñanza y la enseñanza determinada por el material pedagógico. En el caso del formador de lenguas el método y los materiales determinan la acción del profesor ya que las guías del manual dirigen al alumno en su proceso de aprendizaje, quitando esta responsabilidad al profesor. En la enseñanza tradicional era el profesor quien tenía el papel de organizador de las actividades que se realizaban en el aula.

El segundo punto de vista relacionado con la pedagogía individual, el profesor como se ha demostrado en las transcripciones, adapta el contenido pedagógico según las necesidades de cada alumno, añadiendo o quitando materiales pedagógicos o informando sobre dónde o cómo obtener los resultados esperados.

En conclusión, respecto a los criterios que indican cómo debe ser un formador en el entorno institucional obtenidos de la página oficial del GRETA,

podemos concluir que la profesora realiza todas las funciones que se le atribuyen en este contexto.

En consecuencia, la formadora analizada en este estudio cumple con cada uno de las directrices expuestas en la teoría de esta investigación y en la página web de la institución GRETA.

5. CONCLUSIÓN: LAS FUNCIONES DEL PROFESOR

Por el análisis de los datos obtenidos mediante las transcripciones y las encuestas se han percibido las siguientes dimensiones:

- a) el papel de esta profesora refleja un enfoque de una institución que refleja su comportamiento;
- b) las funciones de un formador varían poco de las funciones de un profesor.

La primera dimensión está intrínsecamente relacionada con el entorno institucional ya que como se muestra en el apartado 3.1 y en el 4.3 el profesor se adapta al método que adopta la institución que a su vez refleja su enfoque educativo.

La segunda dimensión considera la recopilación de datos obtenida en el estudio sobre las funciones del profesor que difieren poco de las del formador. Las funciones que se han extraído son las siguientes:

- *Explica la metodología.* El profesor contribuye a que el alumno se familiarice con el método.
- *Resuelve problemas tecnológicos.* El profesor trata de asumir la resolución de problemas tecnológicos y sus consecuencias.
- *Analiza las necesidades de los alumnos.* El profesor considera que cada alumno tiene unas necesidades y objetivos individuales.
- *Negocia el contenido o el método con los alumnos.* El profesor considera que el contenido establecido por la institución en algunos casos no se adapta al alumno e intenta buscar alguna alternativa.
- *Corrige.* El profesor considera que tiene que corregir algunos ejercicios para que el alumno obtenga los mejores resultados.
- *Aclara instrucciones.* El profesor contribuye a que los alumnos entiendan lo que hay que hacer y así sean más independientes en su aprendizaje.
- *Explica contenidos lingüísticos.* El profesor considera que buena parte de las explicaciones lingüísticas las tiene que proporcionar.
- *Ayuda.* El profesor contribuye a que los alumnos desarrollen sus propias estrategias de aprendizaje y soluciones ante un problema.

- *Fomenta la afectividad.* El profesor desarrolla un ambiente en el que los alumnos trabajen con un buen clima entre los alumnos y con el profesor.
- *Hace de intermediario entre la coordinación y los alumnos.* El profesor transmite al alumno mensajes administrativos sobre su formación.
- *Da clases en grupo individualmente.* El profesor considera que la cooperación entre alumnos es necesaria en este tipo de enseñanza tan individualizada.
- *Trabaja en equipo.* El profesor colabora con los alumnos a que su proceso de aprendizaje se realice con los mayores resultados posibles.
- *Se adapta al método y a los materiales.* El profesor considera que debe adaptarse al método y a los materiales como clave para el éxito de este tipo de enseñanza.

Por lo tanto, llegamos a la conclusión de que aquellas funciones que hacen que un profesor sea un formador son:

- 1) que al ser la enseñanza individualizada, el análisis de necesidades es personalizado. El análisis de necesidades que se realiza a principio de curso a cada alumno se puede revisar a lo largo de todo el proceso de aprendizaje cuyo seguimiento permite un aprendizaje más adaptado a cada alumno. A lo largo de este proceso los alumnos pueden necesitar diferentes recursos para aprender y el docente puede proporcionárselos;
- 2) Las clases son individuales dentro del grupo a causa del diseño pedagógico. El profesor asume la responsabilidad de explicar el funcionamiento del método o las explicaciones lingüísticas cada vez que sea necesario individualmente, así como la corrección, la aclaración de instrucciones y la negociación de contenidos. En este caso, el profesor tiene más responsabilidad que en un contexto tradicional, ya que de él dependen en parte que el alumno entienda contenidos, el método y las instrucciones. El profesor no proporciona todas las respuestas, pero le encamina para encontrar personalmente las soluciones. Estas funciones en una clase magistral las podría desempeñar en un momento dado un alumno ayudando a otro que no ha entendido el método o las instrucciones una vez que haya sido explicado por el profesor, lo que sería

trabajo en grupo. Al ser un contexto individual, los alumnos a veces no se comunican para este tipo de problemas ya que cada uno está estudiando con su material y no tiene porque ser el mismo. Las características de un aprendizaje en grupo se pierden y el profesor contrae estas responsabilidades;

- 3) Resuelve problemas técnicos porque el material pedagógico utilizado lo requiere. Sin embargo, esta función puede ser desempeñada por los alumnos algunas veces ya que consideran que tienen que ayudar a sus compañeros a solventar estos problemas cuando la profesora no les puede atender.

Al tratarse de otro contexto de aprendizaje las funciones del profesor tienen que verse obligatoriamente modificadas, ya que en el contexto de aprendizaje en cuanto cambia un elemento del sistema interactivo repercute en los demás elementos. En conclusión, el formador tiene tres funciones diferentes a las de un profesor a causa del cambio de contexto y del enfoque pedagógico.

Las implicaciones didácticas que de esta conclusión se derivan son las siguientes:

Las pautas que se señalan podrían tenerse en cuenta para *el diseño de materiales* enfocado para este tipo de enseñanza. Conocer las funciones y comportamientos del profesor y del alumno define el enfoque didáctico que se imparte en el aula. Mientras que el enfoque pedagógico que un docente adopta o tiene que adquirir exige un comportamiento determinado en el aula, los materiales que utiliza también le preceptúan. Dado que hay una interacción entre ambos, definir las funciones de los profesores es una tarea importante para la elaboración de materiales que faciliten la acción del docente en el aula y la adaptación al enfoque pedagógico que establece la institución. Las grandes tendencias de la enseñanza de idiomas han creado materiales específicos para cada enfoque. Por lo tanto, en el caso de que un formador en un contexto GRETA impartiera español con manuales o materiales diseñados para una clase en este contexto contribuiría a la obtención de buenos resultados en el aprendizaje. Este trabajo podría determinar las pautas del diseño de materiales teniendo en cuenta los papeles del alumno y del formador. Permitiría una mejor integración y asimilación del enfoque pedagógico por los alumnos y por los profesores que se enfrenten a este nuevo contexto por primera vez.

Otra dimensión relevante de este estudio que ilustra las funciones del formador es que a medida que se avanza en el análisis de datos se puede constatar que dadas las características que se señalan, el formador podría impartir *clases no presenciales* sin cambiar los objetivos de la pedagogía del GRETA. Según las funciones del formador que se han descrito en este contexto se señala que el docente tiene que adaptarse al contexto y a la sociedad vigente, por lo tanto tiene que ajustarse a la metodología y a los materiales que se le ofrecen. Un formador en GRETA imparte clases particulares dentro de un grupo con los valores principales del GRETA: la enseñanza individualizada, personalizada y la autonomía. Este modo de enseñanza puede hacerse por internet sin transformar o perder la meta que el GRETA se propone. Se podría crear una WEBCT en la que los alumnos tendrían a su disposición el material, al formador por correo para consultas, y por teléfono o videoconferencia para la expresión oral. Para la interacción del grupo podría elaborarse un foro. El material utilizado no tendría que sufrir muchas modificaciones en un principio si este es específico para este contexto como se ha comentado con anterioridad. Otra dimensión de la elaboración de una WEBCT es que se considera que los alumnos tendrían la libertad de estudiar cuando quisieran y a su ritmo teniendo siempre al profesor para asesorarle, lo cual no cambia respecto a la enseñanza del GRETA. Respecto a las funciones del profesor se le atribuirían a priori las mismas salvo estar presente físicamente en el aula. Sin embargo, no se puede asegurar que sean las mismas sin considerar elaborar una investigación previa sobre las funciones del profesor que imparte clases por internet y comprobar si realmente las pautas de ambos docentes son las mismas o difieren en poco para hacer posible la creación de una WEBCT.

Según Ana María Esteban (1999) la diferencia entre el profesor del aula y el profesor virtual es que: el rol del profesor en este contexto multimedia se podría definir entre la definición del rol del profesor en el aula y el rol del profesor virtual, ya que engloba características de ambos papeles. Por una parte, el alumno va progresando en su aprendizaje solo y a su ritmo. Por otra parte, tiene la ayuda del profesor en todo momento. Es decir el alumno en este tipo de formación tiene todo lo bueno de un profesor virtual, y un profesor presencial. "Los roles deben ser proporcionados a los alumnos que se tienen", según se menciona en el artículo. Según esto, el contexto GRETA se adaptaría a un contexto a distancia y la realización de una WEBCT sería posible, no obstante, habría que estudiarlo en profundidad.

Por último, a nivel personal analizar las funciones del profesor permite *autoanalizarse* y *autoevaluarse* en la docencia. La autorreflexión implica un replanteamiento y reajuste continuo con las creencias que se tienen sobre la enseñanza. Este estudio invita a plantearse la acción del docente en cada contexto. Con las nuevas tecnologías y la aparición de nuevos enfoques pedagógicos en la docencia el análisis sobre los roles de los profesores es un requisito para que el profesor pueda asimilar las modificaciones de su rol y transmitirlo a los alumnos. En consecuencia, este planteamiento del rol del profesor en cada contexto favorece la integración del alumno al enfoque que se desarrolla en el aula, ya que el profesor sabe exactamente cuales son las funciones que tiene que desempeñar y de esta manera es más fácil transmitirlos a los alumnos evitando malentendidos.

En conclusión, las implicaciones de este trabajo estarían enfocadas hacia el diseño de materiales específicos para este tipo de enseñanza, a la evolución de clases presenciales a virtuales y a la reflexión por parte de cada docente del rol del profesor en todo tipo de nuevos contextos.

BIBLIOGRAFÍA

Aguirre, A. (2003): *La actualidad de Juan Mantovani en el discurso pedagógico argentino e iberoamericano del siglo XXI* en <http://abe1924.org.br/trabalhos/La%20actualidad%20de%20juan%20mantovani%20en%20el%20discurso%20pedagogico%20argentino%20e%20iberoamericano%20del%20siglo%20xxi.doc> [Consultado: 12-09-2006]

Bartolomé, P. (2004): "Nuevas tecnologías y Educación: Internet en el aula ELE" en *redELE: revista electrónica de didáctica de ELE*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, nº 2. <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/bartolome.shtml> en Marco Teórico: metodología aplicada, naturaleza del aprendizaje. p. 11. [Consultado: 17-10-2006]

Benson, P. (2001): *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. London: Longman.

Blanco, C. (2001): "El dominio del concepto de norma como presupuesto del profesor ELE" en M. A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (Eds.) *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: actas del XI congreso Internacional de ASELE*. Madrid: ASELE. p. 209-216.

Blanco Iglesias, E. (2005): " El papel del profesor. Análisis de dos sesiones de clase ELE" en *redELE: revista electrónica de didáctica de ELE*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, nº 3. <http://www.sgci.mec.es/redele/revista3/blanco2.shtml> [Consultado: 18-10-2006]

Cabero Almenara, J. (1996): "Nuevas Tecnologías, Comunicación y Educación" en *Eductec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Num. Febrero. Sevilla: Universidad de Sevilla. <http://editor.edutec.rediris.es/documentos/1994/12.htm> [Consultado: 20-11-2006]

Cambra, M. Ballesteros C. y Palou (2005): "Las representaciones de los profesores de la lengua sobre la enseñanza en situaciones educativas plurilingües en Cataluña". Comunicación presentada en el *VI Congreso Internacional AILA* en Singapur. Grupo PLURAL: Plurilingüismos escolares y Aprendizaje de Lenguas.

Cambra, M. Ballesteros C. y Palou (2006): "Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las situaciones plurilingües escolares". Situación editorial: en prensa en la revista *CULTURA Y EDUCACIÓN*. Grupo PLURAL. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Barcelona.

Castro, F. et al. (1991): *Ven1*. Madrid: Edelsa.

Castro, F. et al. (1992): *Ven2*. Madrid: Edelsa.

Castro, F. et al. (1992): *Ven3*. Madrid: Edelsa.

Consejo de Europa (2001): [Marco común europeo de referencia para las lenguas](#). Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación y Editorial Anaya. [Consultado: 15-10-2006] Conseil d'Europe (2000): *Cadre commun de Référence Européen*. Strasbourg : Didier <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf> [Consultado: 20-09-2006]

CRAPEL: <http://www.univ-nancy2.fr/CRAPEL/histoire.htm> [Consultado: 09-10-2006]

Cuq, Jean Pierre (2003) : *Dictionnaire de didactique du français*. ASDIFLE : CLE International.

Enciclopedia Libre Wikipedia <http://fr.wikipedia.org/wiki/Stagiaire> [Consultado: 12-10-2006]

Esteban, A. M. (1999): "El profesor del año 2000: ¿virtual o real?" en *Frecuencia*. Madrid: Edinumen, nº11.

Estebanell, M y Ferrés J. (1995): "¿Las nuevas tecnologías exigen un nuevo perfil de maestro?" en *Edutec 95* en <http://www.iub.es/depart/gte/esfe.html> [Consultado: 15-11-2006]

GRETA: - www.education.gouv.fr/fp/greta.htm#1 [Consultado: 09-09-2006]

- <http://www.greta.ac-versailles.fr/content.php?p=29> [Consultado: 12-11-2007]

Lagabaster, D y Sierra J.M. (eds) (2004): *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: Editorial Horsori.

Forges (8-03-1996): *El País*.

Giovannini, A. et al. (1996): *Profesor en acción 1*. Madrid: Edelsa.

Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier.

Holec, H. (1988): *Autonomie et apprentissage auto-dirigé: terrains d'applications actuels*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Holec, H. y Cembalo, M. (1973): "Les langues aux adultes : pour une pédagogie de l'autonomie". En *Mélanges Pédagogiques*. http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/article_melange.php?id_article=119 [Consultado: 22-11-2006]

Holec, H. y Huttunen, I. (1997): *L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes*. Recherche et développement / Learner autonomy in modern languages. Research and development. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Jiménez Raya, M. (1994): "Aprendizaje centrado en el alumno: desarrollo de la autonomía del aprendiz de lenguas extranjeras" en L. Miquel y N. Sans (Eds.) *Cuadernos del tiempo libre Expolingua E/LE 1*. Madrid: Fundación Actilibre, v. 2, p. 41-62.

Karlsson, L et al. (2007): "Language counselling: A critical and integral component in promoting an autonomous community of learning" en *System 35*. United Kingdom: Elsevier.

Larousse (1996): *Diccionario compact Español-francés, francés-español*. Barcelona: Planeta.

Liang, W-F. (2001): "El papel del profesor en la enseñanza de las lenguas extranjeras: ejemplo de una clase de conversación" en M. A. Martín Zorraquino y C.

Díez Pelegrín (Eds.) *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: actas del XI congreso Internacional de ASELE*. Madrid: ASELE. p. 583-591.

Llorente Cejudo, C. (2006): "El tutor en E-learning: aspectos a tener en cuenta" en *Edutec: Revista Electrónica Educativa*. Num. 20 Enero. Sevilla: Universidad de Sevilla. <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/llorente.htm> [Consultado: 12-10-2006]

Mahr, G. (2003): "El aporte de Arturo Andrés Roig a la filosofía contemporánea" en *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Enero-marzo, año/vol.8, número020. p. 7
http://www.serbi.luz.edu.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162003001000003&lng=es&nrm=iso [Consultado: 12-11-2006]

Martín del Pozo, M. (2002): "Diseño, uso evaluación de una aplicación multimedia para principiantes" en *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE: tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza ELE*. Valencia: Universidad Politécnica. p. 467-475.

Martín Peris, E. (1993): "El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias" en L. Miquel y N. Sans *Cuadernos del tiempo libre Expolingua E/LE 1*. Madrid: Fundación Actilibre.

Martín Peris, E. (1996): "[Las actividades de aprendizaje en los manuales de español como lengua extranjera](#)" en *redELE: revista electrónica de didáctica de ELE*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, nº 3. [Consultado: 26-11-2006]

Minian, J.: "Aplicaciones del uso de la informática y las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el ámbito educativo" en *Nuestra Aldea*. http://www.nuestraldea.com/7_reflexiones/informatica_educacion.html [Consultado: 25-09-2006]

Moliner, M. (2000): *Diccionario de uso español*, Madrid: Editorial Gredos.

Mora Sánchez, M. A. (1996): "El papel del profesor en la autonomía del aprendizaje del alumno de español como lengua extranjera" en *Tendencias actuales*

en la enseñanza del español como lengua extranjera I: *Actas del Quinto Congreso Internacional ASELE*. Málaga: ASELE. p. 220-221.

Mozón-McPherson, M. (2007): "Supporting learning environments: An análisis of structures and roles of language learning advisers" en *System* 35. United Kingdom: Elsevier.

Piñol, M. C. (2002): *Enseñar español en la era de Internet*. Barcelona: Octaedro.

Pomposo Yanes, L. (2001): "El papel del profesor en al enseñanza de lenguas a través de internet" en M. A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (Eds.) *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: actas del XI congreso Internacional de ASELE*. Madrid: ASELE. p. 588.

Richards J.C. y Lockhart (1998): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: CUP.

Ruiz Mena, J. (2005): "[Modelo de Formación pedagógica del profesorado de segundas lenguas: De las creencias del docente al profesional reflexivo](#)" en *redELE: revista electrónica de didáctica de ELE*. Madrid : Ministerio de Educación y Ciencia, nº 3. [Consultado: 12-09-2006]

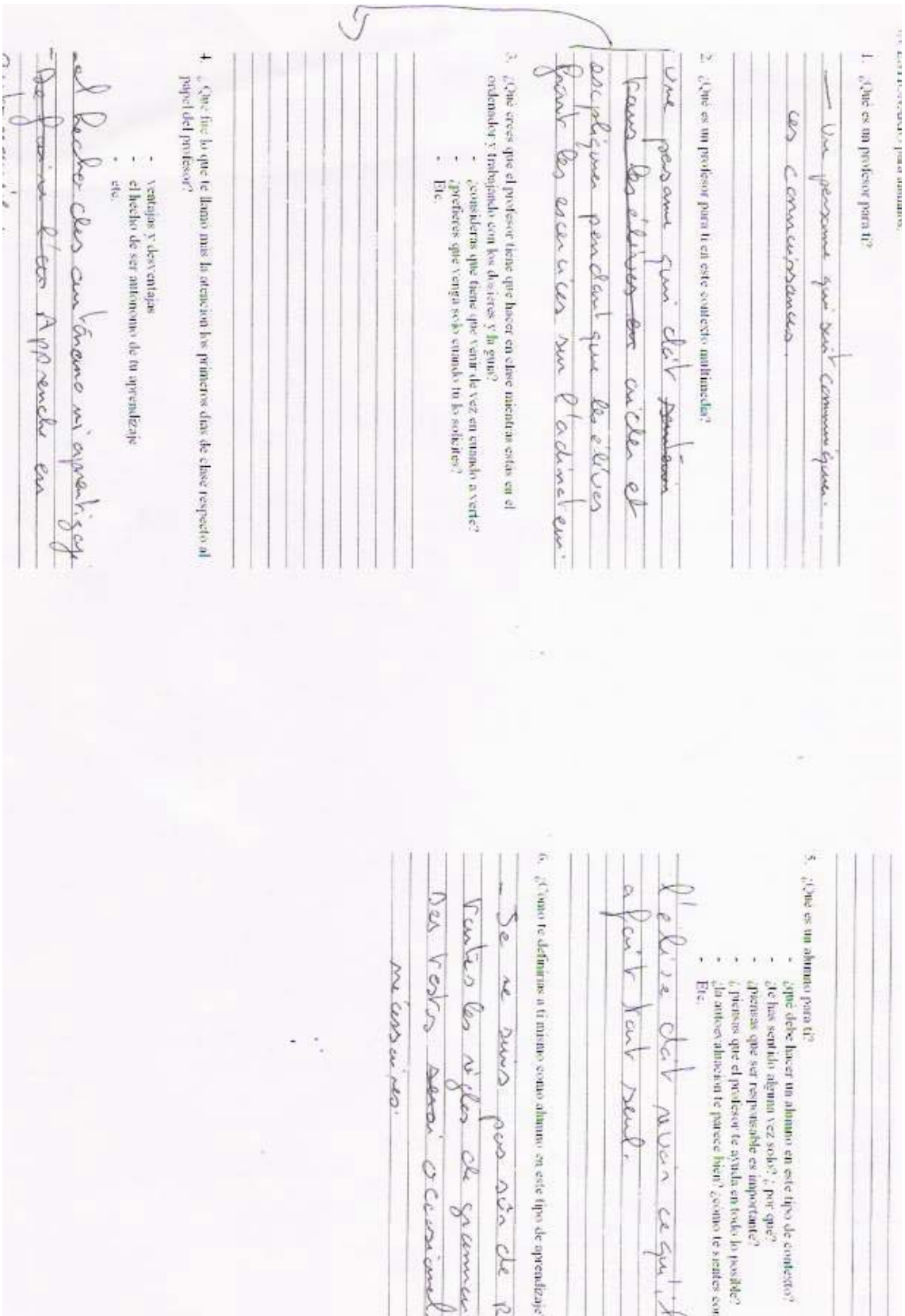
Seijas Chao, P. (2004): "El AVE desde el punto de vista del tutor" en *Actas del programa de formación para el profesorado de español como lengua extranjera 2003-2004*. Munich: Instituto Cervantes. p.123-129.

Torres, E. (2000): "Los límites del individuo y la sociedad postmoderna" en *Nómadas1: Revista crítica de ciencias Sociales y Jurídicas*. <http://www.ucm.es/info/nomadas/1/etorres1.htm> [Consultado: 10-10-2006]

Villanueva, M.L. y Navarro I. (eds) (1997): "Panorama histórico y conceptual de la didáctica de lenguas" en *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Castellón: Universitat Jaume I.

Willians M. y Burden R. L. (1999): *Psicología para profesores idiomas*. Madrid: CUP.

ANEJO 1



1. Una persona que sabe comunicar su conocimiento.
3. Una persona que tiene que ayudar y explicar mientras que los alumnos hacen los ejercicios en el ordenador.

4. El hecho de ser autónomo y aprendizaje (no está muy claro) Aprender en autonomía.
5. El alumno tiene que saber lo que hace solo.
6. No estoy seguro de encontrar test de reglas de gramática. Test ocasionales serían necesarios.

TESTIMONIO para alumnos.

1. ¿Que es un profesor para ti?

Une personne qui m'aide à apprendre
par ses conseils, les corrections qu'il peut
apporter. Une guide qui motive à
s'exprimer dans la langue.

2. ¿Que es un profesor para ti en este contexto multilingüe?

Une personne présente si je pose
des difficultés.

3. ¿Que crees que el profesor tiene que hacer en clase mientras estás en el ordenador y trabajando con los dossieres y la guía?

- ¿consideras que tiene que venir de vez en cuando a verte?
- ¿preferes que venga solo cuando tu lo solicites?
- Etc.

qu'elle vienne lorsque j'en ai
besoin, par des explications, les
corrections d'exercices.

4. ¿Que fue lo que te llamó más la atención los primeros días de clase respecto al papel del profesor?

- Ventajas y desventajas
- el hecho de ser autónomo de tu aprendizaje
- etc.

te fait que tu puisse discuter
avec le professeur est un avantage.

L'élève n'a pas un rôle passif mais
doit se faire à se parler avec
ses professeurs.

5. ¿Que es un alumno para ti?

- ¿qué debe hacer un alumno en este tipo de contexto?
- ¿debes sentirlo alguna vez solo?, ¿por qué?
- ¿piensas que ser responsable es importante?
- ¿piensas que el profesor te ayuda en todo lo posible?
- ¿la autoevaluación te parece bien?, ¿cómo te sientes con ella?
- Etc.

Une personne qui a un besoin d'apprendre,
seule par elle-même de travailler, mais avec
une aide pour être guidée et évoluer
et parler dans la langue.

6. ¿Cómo te definías a ti mismo como alumno en este tipo de aprendizaje?

est fait faire beaucoup de faits
pour réussir, et être un maximum
concentré, Réceptif et curieux.
Etc.

1. Una persona que ayuda a aprender a través de consejos, las correcciones que ella pueda aportar. Una guía que motiva a hablar en español.

2. Una persona presente si el alumno encuentra dificultades.
3. Que venga cuando se necesita, para explicar, las correcciones de ejercicios.
4. El hecho de que podamos hablar con el profesor es una ventaja. El alumno no tiene un rol pasivo, pero tiene que esforzarse a hablar gracias al profesor.
5. Una persona que necesita aprender sola para tener que arreglárselas, pero con una ayuda para ser guiado, evolucionar y hablar en el idioma.
6. Hay que hacer muchos esfuerzos para conseguir y quedarse concentrado un mínimo. Ser receptivo y curioso.

QUESTIONARIO para alumnos.

1. ¿Qué es un profesor para ti?

dans l'apprentissage de la langue c'est bien quand le professeur oblige l'élève à parler en espagnol en permanence, pour être sûr du sujet.

2. ¿Qué es un profesor para ti en este contexto multimedial?

un professeur qui a des connaissances en informatique + langue.

3. ¿Qué crees que el profesor tiene que hacer en clase mientras estás en el ordenador y trabajando con los docentes y la guía?

- considerar que tiene que venir de vez en cuando a verter.
- preferir que venga solo cuando tú lo solicites?
- Etc.

laisse l'élève chercher seul mais être disponible si l'élève sollicite.

4. ¿Qué fue lo que te llamó más la atención los primeros días de clase respecto al papel del profesor?

- ventajas y desventajas
- el hecho de ser autónomo de tu aprendizaje
- etc.

le professeur parle toujours en espagnol et nous oblige à parler en espagnol ce qui fait énormément progresser.

5. ¿Qué es un alumno para ti?

- opé debe hacer un alumno en este tipo de contexto?
- ¿te has sentido alguna vez solo? ¿por qué?
- ¿piensas que ser responsable es importante?
- ¿piensas que el profesor te ayuda en todo lo posible?
- ¿la autoevaluación te parece bien? ¿cómo te sientes con ella?
- Etc.

pour un élève débutant, l'oral est très important mais se fait de travailler. j'édite permet de visualiser le vocabulaire et de mieux retenir.

6. ¿Cómo te definimos a ti mismo como alumnos en este tipo de aprendizaje?

l'élève doit se responsabiliser et essayer travailler tout seul le plus possible; de professeur est là pour corriger.

1. En el aprendizaje de la lengua, está bien cuando el profesor obliga al alumno a hablar en español permanentemente, para estar en lo cierto del tema.

2. Un profesor que tiene conocimientos de informática además de la lengua.
3. Dejar al alumno buscar solo, pero estar disponible si el alumno lo solicita.
4. El profesor habla siempre en español y nos obliga a hablar en español lo que hace progresar mucho.
5. Para un alumno inicial, el oral es muy importante, pero el hecho de trabajar el escrito permite visualizar el vocabulario y de acordarse mejor.
6. El alumno tiene que responsabilizarse y trabajar solo lo máximo posible; el profesor está ahí para corregir.

TESTONARIO para alumnos.

1. ¿Qué es un profesor para ti?

2. ¿Qué es un profesor para ti en este contexto multimedial?

de professeurs dont inter venir de
temps en temps

3. ¿Qué crees que el profesor tiene que hacer en clase mientras estás en el ordenador y trabajando con los docentes y la guía?

- ¿consideras que tiene que venir de vez en cuando a verte?
- ¿preferes que venga solo cuando tú lo solicites?
- Etc.

je preferir qu'il vienne de
temps en temps et à la
demande de l'élève.

4. ¿Qué fue lo que te llamó más la atención los primeros días de clase respecto al papel del profesor?

- ventajas y desventajas

5. ¿Qué es un alumno para ti?

- ¿puede hacer un alumno en este tipo de contexto?
- ¿te has sentido alguna vez solo? ¿por qué?
- ¿piensas que ser responsable es importante?
- ¿piensas que el profesor te ayuda en todo lo posible?
- ¿la autoevaluación te parece bien? ¿cómo te sientes con ella?
- Etc.

l'autoévaluation est bien
p'che est la sus responsable de
sa formation
du professeur est un guide, un tuteur

6. ¿Cómo te definirías a ti mismo como alumno, crees tipo de aprendizaje?

élève adulte
mais manque de temps dans
la formation

2. El profesor tiene que intervenir a veces.
3. Prefiero que venga a veces y a la demanda del alumno.
5. La autoevaluación está bien. El alumno es el único responsable de su formación. El profesor es un guía, un tutor.
6. Alumno adulto, pero falta tiempo para la formación.

¿Qué es un profesor para ti ?

Professeur est un métier très difficile. Il doit trouver une manière de transmettre son savoir adaptée à chaque élève. Essayer de se mettre à la place de chaque élève. Un professeur aime non seulement ce qu'il enseigne, mais également le fait de l'enseigner. Il est à l'écoute de l'élève. Il cherche par différents moyens à atteindre son objectif, qui est le même que celui de l'élève : faire progresser l'étudiant. Il remet en question sa manière de travailler.

(Profesor es un oficio muy difícil. Tiene que encontrar una forma de transmitir su conocimiento adaptado a cada alumno. Intenta ponerse en el lugar de cada alumno. A un profesor le gusta no solamente lo que él enseña, sino el hecho de enseñar igualmente. Está a la escucha del alumno. Busca diferentes medios de alcanzar su objetivo, que es el mismo que el del alumno: hacer progresar al estudiante. Cuestiona la manera de estudiar.)

¿ Qué es un profesor para ti en este contexto multimedia ?

Il est un "accompagnateur dynamique" de la formation. C'est un soutien sur lequel s'appuie l'élève en cas de besoin. Il peut aller au-delà, à la demande de l'élève, voire de sa propre initiative, de ce qu'offrent les différents supports multimédia. Il est indispensable car il approfondit, éclaire, explique ce sur quoi l'élève butte. Il saura, *a contrario* des différents supports, adapter son enseignement à chaque cas.

(Es un "acompañante dinámico" de la formación. Es un apoyo sobre el cual se apoya el alumno en caso necesario. Puede ir más allá, a la demanda del alumno, incluso de su propia iniciativa, de lo que ofrecen los diferentes soportes multimedia. Es indispensable, pues profundiza, aclara, explica lo que el alumno se propone. Sabrá, al contrario de los soportes diferentes, adaptar su enseñanza a cada caso.)

¿ Qué crees que el profesor tiene que hacer en clase mientras estás en el ordenador...?

En venant de temps en temps voir l'élève, cela lui permet de corriger des fautes non remarquées. Cela lui permet également de soulever des questions auxquelles l'élève n'aurait pas penser tout seul. Cela permet également d'apprécier d'une autre manière les progrès.

(Viniendo a ver al alumno a veces, lo que le permite corregir las faltas no señaladas por el alumno. Igualmente esto le permite plantear las preguntas que el alumno no hubiera pensado solo. Igualmente, esto permite apreciar otra manera de progresar.)

¿ Qué fue lo que te llamó más la atención los primeros días de clase....?

Chacun évolue çà son rythme et le professeur est là pour guider, pour éviter les mauvaises directions, pour canaliser l'élève. C'est un "additif" au moteur personnel de chaque élève.

(Cada uno evoluciona a su ritmo y el profesor está ahí para guiar, para evitar las malas direcciones, para canalizar al alumno. Es un "aditivo", un motor personal de cada alumno)

¿ Qué es un alumno para ti ?

Dans ce type de formation, l'étudiant doit être autonome et motivé. Il est responsable à part entière de ce qu'il doit faire, des progrès qu'il fait. Il ne doit pas se contenter de ce qu'on lui propose. C'est à lui d'aller au-delà. Il ne doit pas hésiter à poser des questions. Exploiter au maximum les différents médias. Profiter de la présence du professeur pour obtenir l'aide que ne fournit pas le reste de la formation, ou obtenir une aide différente et complémentaire. Il doit être demandeur d'informations et également savoir saisir les informations sous toutes leurs formes.

Je pense que l'autoévaluation se fait en permanence par l'étudiant et qu'il sait "intuitivement" et constamment où il en est. A mon sens , elle n'a pas besoin d'être trop formalisée.

(En este tipo de formación, el estudiante tiene que ser autónomo y motivado. Es responsable a parte entera de lo que debe hacer, de los progresos que hace. No tiene que contentarse con lo que se le proponga. Es él quien tiene que ir más allá. No tiene que dudar a preguntar. Explotar al máximo los diferentes medios. Aprovechar la presencia del profesor para obtener la ayuda que proporciona el resto de la formación, o obtener una ayuda diferente y complementaria. Tiene que pedir información y igualmente saber obtener la información bajo todas las formas.

Creo que la autoevaluación se hace permanentemente por el estudiante que él sabe "intuitivamente" y constantemente donde está. Desde mi punto de vista, no es necesario que sea formalizada.)

¿ Cómo te definirías a ti mismo como alumno en este tipo de aprendizaje ?

Ce type de formation me convient parfaitement. Tout en me laissant autonome, ce que j'apprécie car je peux évoluer à mon rythme, la présence d'un professeur m'aide quand je le nécessite. Je pense qu'elle est bien adaptée à un public adulte. Je pense correspondre au public visé. Je pense par ailleurs que chacun peut y trouver et en tirer ce dont il a besoin.

(Este tipo de formación me conviene perfectamente. Dejándome autónomo, lo que aprecio, pues puedo evolucionar a mi ritmo, la presencia de un profesor me ayuda cuando lo necesito. Creo que se adapta bien a un público adulto. Creo que corresponde a un público determinado. Creo, de hecho, que cada uno puede encontrar y sacar lo que necesita.)

ANEJO 2

1. PRIMERA TRASCRIPTIÓN.

Trascripción: 10-02-2006

Profesor (P): Elena Collado Hurtado

Alumnos: Bernard (B), Arlene (A), Stephane (S).

Coordinadora (C)

/: silencio un segundo.

Bernard (B)- Una semana//

P - Una semana/Eso es.

B- Emmm//

P - Una semana de vacaciones. Efectivamente. Es lo que/ lo que/

B - Bueno.

P- Bueno, pues nada

B- El, el, el primeo.

P- ¿Sí?

B- Que tiene de los *titules. El primero disco

P- dos y el tres.

B - Dos y tres, ah.. iqué bien!.

P - al trece. ¿vale? No te preocupes. El doce hay/ al trece tienes las escuchas.

Aquí.

B- *¿Es *les mismas cosas?.

P- Es lo mismo.

B- Revisión es lo mismo. Revisión.

P- No, no es revisión.

B- ¿Revisión?

P- no es lo mismo aquí se aprenden otras cosas.

B- Revisamos otras cosas.

P- Otras cosas, sí. Vocabulario/ Vamos a hablar, pues en esta lección vamos a hablar un poco de la casa.

B- Umm...

P- Y vamos a hablar también pues//

B- Las piezas de

P- Las habitaciones, los objetos

B- Las habitaciones.

P- Los objetos.

B- La lección cuando *arriva en *cours* (francés: clase)

P- Cuando has llegado a clase, has llegado.

B- A clase.

P- ¿El año pasado?

B- No, no, no. (me hace un gesto con el dedo hacia abajo indicándome la sala de ordenadores)

P- Este año.

B- Cuando *arriva estudian//

P- ¡Sí!, Exactamente.

B - estas cosas.

P- Cuando has llegado, sí, sí// Nada.

B- Bueno//

P- Bueno pues//

B- Hoy me voy.

P- Pues nada, tú no te preocupes

B- (risas)
 P- Sí, sí.
 B- Bueno, *et muchas gracias *para todo.
 P- Muchas gracias a ti.
 B- Y / creo que *soy bueno para el veinte... veinticinco o veintiseis.
 P- Veinticinco.
 B- El viernes/
 P- Sí, el viernes veinticinco,
 B- ¿veinticinco?
 P- está bien ¿no? Crees que no tocas ¿no?
 B- ¿Tocas?
 P- Claro, tocas (hago el gesto de tocar la guitarra)
 B- Toco.
 P- Claro, toco, efectivamente.
 B- // (¿) Buenos días señorita, Adiós. Buena continuación.
 P- Buena continuación, muy bien.
 ///
 B- *Il n'est pas revenu?* (¿no ha vuelto?)
 P- Mogollón, ¿quién? ¿Stephane? Sí, sí, ha ido al baño.
 B- Y /¿cómo se llama? Otra /no/*le viene/
 P- ¿Quién? ¿Michèle?
 B- Michèle.
 P- Sí, cada uno viene cuando puede. Claro, nooo// Igual que//
 B- Bueno, creo que que que está *terminé, está terminado por él
 P- No para ella, no. No está terminado, ¿no?
 B- Es como yo// terminado en junio
 P- Terminarás en junio.
 B- En junio sí, ¿todos?
 P- No todos, no. Arlène, por ejemplo termina antes.
 B- ¿Antes?
 P- Sí. Y// hay otras personas también termina antes. Michèle termina antes.
 B- *Yo voy junio, yo.
 P- Junio. Yo estoy hasta junio.
 B- ¿estoy? (risas)
 P- ¡Ay! ¡estoy!
 C- También va/ mi/ En *janvier* (francés: enero) tengo mucho trabajo.
 P- En enero.
 B- En enero *tiene mucho trabajo.
 P- Tengo.
 B- Tengo mucho trabajo. Mucho problema con la gramática.
 P- Bueno, poco a poco con los dossiers, ¿no?
 B- Sí. La *vito.
 P- te vas aclarando o ¿no?.
 B- la estudié. Es muy difícil *para entrar/ cuando *es entrar/ está por la vida..
 P- cuando está ya//
 B- eee
 P- cuando la has asimilado ya//
 B- es utilizada después.(¿)
 P- ya la comprendes
 B- *mais de fois* (pero a veces) muy complicado/ muy complicado para hablar/ y después *quand je dis "ah c'est bon"* (francés: "pero cuando digo que " está bien")
 P- está bien/ está bien/ ¿no?/ sí
 B- es *pour* (para) la vida
 P- para la vida
 B- para///
 P- i para toda la vida i

B- para toda la vida
ja/ja/ja

P- Bueno, a ver si viene Stephane, si no ya le diré... ¿quieres que le diga "adiós" de tu parte?

B- *Oui.* (Francés: si)

P- Se lo puedo decir.
(Hablamos los dos a la vez)

B- ¿Este *reviene otra vez?

P- Sí. vuelve otra vez.

B- ¿Vuelve otra vez?

P- Lo que pasa es que viene una vez al mes o por ahí.

B- Bueno, ¿qué pasa?.

P- Se ha roto.

///

B- Y en Mediateca es *la misma cosa que se *tiene en cedé, ¿no? Es la misma cosa. ¡No!

P- No, en Mediateca...

B- No, ¿es diferente?.

P- cuando vienes a Mediateca es diferente.

B- Es diferente.

P- Si vienes en Mediateca me lo tienes que decir, a la Mediateca

B- uhmm

P- Porque te tengo que poner en un folio, ¿sabes?

B- ¿folio? No.

P- En una hoja, en un papel. En un papel

B- ¡Ah!

P- Más o menos lo que tienes que hacer. Normalmente se trabaja con cedérroms.

B- Sí, sí, sí, *oui.*

P- ¿Sí?

B- Entonces los cederons están en este... Ven que te los enseño, si quieres

P- (habla él, no se entiende)

B- ¿El disco es audio?

P- Audio y va con el dossier. El disco es audio y va con el dossier

B- Con el dossier. Sí, sí

P- Y esto es aparte, ¿vale? Estos son pues ejercicios, por ejemplo hay juegos, hay gramática, hay vocabulario.

B- Hay especialidad.

P- Sí específicos. Es decir, por ejemplo si ahora empiezas la lección tres con los objetos de la casa, pues un complemento.

B- Sí

P- Para esa lección, ¿vale? O por ejemplo, no has entendido muy bien las tres primeras lecciones

B- Mmm.

P- Vale , pues tu me dices oye, Elena pues quiero en Mediateca profundizar sobre el vocabulario de las tres primeras lecciones, o por ejemplo en la gramática de las tres primeras lecciones porque no la he asimilado muy bien. Entonces yo te lo apunto en un papel que tienes en tu dossier.

B- Mmm.

P- ¿vale? Entonces te pongo

B- Sí, ehh. Sí.

P- algunos cedés. Estos los que están aquí... De todas maneras lo tienes en este clasificador. No, éste no. Lo tienes en este clasificador. Bien. Por ejemplo nivel inicial, nivel inicial, unidad uno, unidad uno, que es dossier uno.

B- Yo tengo sí.

P- Esto corresponde a la unidad uno. ¿vale? Estos son los nombres de los cedés.

B- Sí.

P- Que están allí y luego, pues aquí tienes varias... como decirte, temas. Para continuar a// para trabajar, vamos.

(Hablamos los dos a la vez, no se entiende.)

B- Para gramática.

P- Para gramática. Sí

B- Te interesa la gramática. Pues entonces, si tú por ejemplo quieres venir, pues yo te pongo.

B- ¿Todo el día tú estás aquí?

P- No yo solamente estoy el viernes.

B- El viernes/*de la mañana./*de la mañana/

P- Por la mañana y por la tarde.

B- De la mañana y por la tarde.

P- Sí pero por la mañana a partir de las once.

B- De las once.

P- A ver un momento. Mmm.

B- Dos y tres. Puedo hacer dos ahora antes de, de ,de, ..

P- Del curso. Sí, por ejemplo si vienes en Mediateca. Espera, espera un momento Arlène. Que es que / ¿qué pasa?

Arlène (A)- No nada. (no se entiende)

P- ¿Nada?. Ahhh. Vale, vale. Vamos a ver / Tienes aquí / bueno, aquí tienes tu test, el *bilan /i parcours de formation!*. ¿Ves? Entonces yo/ aquí ¿ves? tienes una hoja: ficha de trabajo en Mediateca.

B- Sí, eh.

P- Si a ti te interesa realmente venir en Mediateca, tú me lo dices y yo te apunto aquí lo que tienes que hacer, aquí te apunto lo que tienes que hacer. Tú después tienes que apuntar en otra hoja normalmente, tienes que apuntar en esta hoja, tienes que apuntar en esta hoja lo que has hecho de lo que yo te he dicho ¿vale? y por ejemplo también puedes darme, pues, tus sugerencias, ¿vale?

B- Sí, sí.

P- Las sugerencias respecto al trabajo que te dé. Si te ha gustado, si no te ha gustado.

B- Mmm. Ah *oui!*

P- Si prefieres esto, prefieres otra cosa, ¿vale?

B- Sí.

P- Pues eso también ¿vale?

B- Creo que *viene en la mañana.

P- Por la mañana,

B- antes del *cours* (francés: clase), es *muy fácil para mí.

P- Es más fácil

B- Es *muy fácil.

P- ¿Prefieres venir el día trece, digo, el día veinticinco? ¿Te pongo?

B- No a ver mi "cartera"//

P- ¿Quieres venir a la Mediateca? Mi horario.

B- Mi horario, sí. ¿Puedes *te llamar?

P- Llamarme. Sí, pero, ¿para qué? No, no importa, mira, yo te lo pongo aquí y tú viene cuando tú quieras.

B- *D'accord.* (francés: de acuerdo)

P- Ya está escrito y ya está. Te lo voy a apuntar ahora, ¿vale?

B- Muy bien.

P- Te apunto lo que tienes que hacer y ya está.

B- Ehh. Si puedo el veinticinco viene a las 11 de la mañana.

P- Si puedes venir otro día de la semana a la hora que tú quieras, vienes a la hora que tú quieras.

B- *D'accord*, muy bien.

P- Pero, yo te lo apunto y así tú puedes venir cuando que tú quieras.

B- *D'accord* muy bien, muy bien. (risas)

P- Estupendo, venga, pues lo voy a rellenar ahora.

B- Bueno, yo me voy.(pasa un tiempo) Encantado de verte otra vez(....)

P- Encantado de conocerte.

Stephane (S)- Gracias

B- Encantado de conocerte. *Moi, je parle espagnol à ma manière.* (francés : yo hablo francés a mi manera)

P- Bueno/

B- *Buena fin de semana.

P- Buen fin de semana a ti también. Adiós //Muy bien Stephane,

S- Sí.

P- ¿en qué dossier estás?

S- Tres.

P- En el tres.

S- *J'ai essayé de// chez moi de faire les trucs mais j'ai pas, j'ai pas...il n'est pas classé par dossier.*(He intentado en mi casa hacer las cosas, pero no tenía , no tenía, no está clasificado por dossiers)

P- ¿El qué?¿El cedé?

S- *Quand je l'ouvre, il me donne tout ça comment ça, à chaque fois.*(Cuando lo abro, se aparece cada vez todo esto así.)

P- ¿Cómo ? El cedé ¿qué pasa con el cedé? ¿Qué se abre solamente así? ¿no puedes ponerle, darle dos veces y ya está?.

S- *Il y a marqué ça. C'est pas ça.* (Aparece eso. Y no es eso.)

P- No, claro que no.

S- *Je vois qu'il y a marqué piste 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, ... je cherche à chaque fois.* (Veo que aparece la pista 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9,... busco cada vez)

P- Ahhh, Claro, pero en el cedé, en la carátula del cedé tienes por unidades.

S- Sí.

P- Tienes unidad 3,

S- Sí.

P- Actividad una, dos, tres, cuatro... ¿Entiendes?

S- Juju... *Mais je crois pas que...* (no se entiende) (Pero non creo que...)

P- A ver, ¿no lo tienes contigo? A ver. Pues ya está. Sí , ¡claro! Por ejemplo. (...) Tú vas a abrir el dossier tres, pistas 11 a quince.

S- *Oui, mais je n'ai pas ça, j'ai que ça, je crois.* (Sí, pero no tengo eso, sólo tengo esto, creo.)

P- Aquí en la pantalla.

S- *Oui.* (sí)

P- Claro, normal. Tú, por ejemplo, cuando te sale en la pantalla la pista del uno al quince. Tú sabes que tienes que darle a la 11, no tienes que darle a la una, a la dos, o la tres, sólo tienes que darle a la 11 porque dossier número tres te pone pistas de la 11 a la 15. ¿Entiendes? Sí. (Se explica mostrándole junto con el dossier delante). Si no la demás funcionaban ¿o no?

S- *Normalement, oui,* sí. (normalmente, sí)

P- Normalmente, sí, se oyen ¿no?.Pues eso, tú, por ejemplo, cuando pongas el cedé pues pones el cedé, te guardas la carátula al lado, y miras a ver. Por ejemplo, pista once, aquí, entonces vas buscando la primera actividad que te dicen... vamos, la primera actividad auditiva, pues pones pista once, la segunda, pues la doce.

S- Ah, *oui.* (sí)

P- Sí, sí. No, la uno no, la once. Dossier tres, unidad 3: pista 11 al 15. No tienes que ir a la uno. Por ejemplo aquí cuando te dicen: actividad uno: escucha la casete número uno. Lección tres, entonces tú aquí vas a la lección 3, dossier número tres, pista once.

S- En vez de uno.

P- ¿vale? ¿Entiendes?

S- Sí, si bueno, entiendo.

P- A lo mejor, ¿quieres que lo pongamos para que lo veas? ¿Quieres que lo pongamos en el ordenador?

S- No, *mais, ça marche. Si ça marche. En fin, je vais me demerder.* (pero, vale, sí, vale, ya me apañaré)

P- Pero, si lo tienes aquí.

S- Mmm.

P-S- Ja/ja/ja

P- No, ¿pero entiendes lo que te quiero decir?

S- Sí, sí.

P- Aquí te pone actividad uno y tú te vas a la once.

S- *Mais, je n'ai pas fait attention, si j'avais le 1 à 49. J'ai pas fait attention a ça.* (Pero, no he prestado atención, si tuviera del 1 al 49. No he prestado atención a eso.)

P- Ah, claro que tú no has "mirao" esto.

S- *Si j'avais tout les trucs, je ne sais pas (...no entiendo), si j'avais tout les trucs de un à quarante neuf, de uno a....* (Si tuviera todas las cosas, no sé... si tuviera las cosas del uno al cuarenta y nueve)

P- a cuarenta y nueve

S- A cuarenta y nueve es bueno. (... no entiendo) *Normalement, je l'ai.* (normalmente lo tengo)

P- A ver lo voy a verificar.

S- *Je regarderais.* (lo miraré)

P- A ver normalmente ¿dónde estás? A ver en el tres.

S- En el tres. Tienes palabra.

P- Tienes la palabra.

S- (Lee el enunciado de la actividad entre dientes por lo que no se entiende lo que dice.) *Ça je crois que je l'ai fait pareil.* (Eso creo que lo he echo igual)

P- Esto lo tengo que corregir. No tiene las soluciones. (...) "¿Qué hay en mi habitación?" ¿Esta no te lo había corregido o sí?

S- *J'ai fait trois parce que//* (He hecho tres porque...)

P- Tienes la palabra en casa, esto sí que lo habíamos visto. Sí está corregido. Compara la habitación de Juan con la habitación de Luis. Las habitaciones no son muy grandes. En la habitación de Juan hay un armario.

S- Armario.

P- Armario ¿qué es?

S- Un armario. Un gran armario.

P- Hay un gran armario. Y a su izquierda

S- Una cama.

P- Hay una cama. Al lado de su cama. Puedes decir de su cama o de la cama. ¿eh? Puedes decir los dos. De su cama hay una mesa y encima

S- De

P- De la mesa, o encima un teléfono. ¿Vale? Porque si ponemos aquí por ejemplo "de la mesa", repetimos mucho porque lo acabamos de decir,

S- Sí.

P- entonces no es necesario, entonces decimos "hay una mesa y encima un teléfono". Se sobrentiende.

S- Sí.

P- Que es lo que querías poner en realidad. Y un transistor. En la habitación de Luis hay una ventana debajo...debajo...debajoooo...está la cama. "Debajo de" es cuando si por ejemplo digo... por ejemplo ahora, "debajo de tu silla está la carpeta". Pero pongo el nombre detrás, yo por ejemplo digo "debajo está la cama" aquí no hay un nombre. ¿sabes? ¿entiendes o no? "Debajo de la cama", por ejemplo, "debajo está la cama", por ejemplo ¿vale? Es igual que tienes en francés. Bueno, entonces, (no se entiende) Delante de la cama muy bien. Hay un armario pequeño y delante de la estantería

S-Con , *avec*

P- y delante está la estantería con... con el transistor, ¿no?

S- Sí

P- Y delante de la estantería ¿qué hay delante? Tú estás aquí. Mira. Un armario pequeño. Y delante... delante de la estantería. ¿Sabes lo que significa "delante" Stephane?

S- *Devant*.

P- Delante, sí. Sí yo digo: "delante de la estantería", me dices, "con un transistor". A mí me estás situando... "Hay un armario pequeño".

S- *Devant*.

P- Al lado.

S- Al lado.

P- Un armario pequeño, y al la-do (diciéndolo despacio) del armario.

S- ¿Al lado, *sous le côté*?

P- Gracias. *Au revoir*. (francés: adiós) (dirigiéndome a otra persona)

S- *Au revoir*. (se dirige a la persona que ha salido de la sala)

P- Vamos a ver. Me estás explicando aquí "hay un armario pequeño", ¿no?

S- (no se entiende)

P- Y ahora me quieres decir que "la estantería está delante del armario"

S- *Oui*. (sí)

P- Entonces tienes que volver a repetir "hay". "Hay un armario pequeño y delante". ¿Delante de qué?

S- Del armario. Ha.

P- Hay.

S- *Oui*.

P- Hay. La presentación.

S- Hay. *Oui, oui*.

P- Hay la estantería con un transistor ¿Entiendes? delante del armario. Lo ves o ¿no?

S- Sí.

P- Se pone "Hay"

S- Hay

P- es presentando una cosa por primera vez.

Ruidos fuertes de la grabación. No se entienden las primeras intervenciones después de los ruidos.

P- El teléfono está sobre

S- el *sol*.

P- El suelo. El *sol* es en francés.

S- Sí, sí. (Se ríe.) El suelo. (...) delante de la cama

P- Delante. Muy bien.

S- De.

P- Delante de la cama. ¿Vale? ¿Lo ves un poquito más claro o no?. "Debajo de la cama". "Y debajo está la cama". ¿Ves? Cuando hay un verbo. ¿Vale? (no se entiende) Por ejemplo podemos ir aquí también, lo que hemos visto "delante de la cama hay un armario pequeño" y "delante del armario" hay que precisar, ¿vale? estamos hablando de localización en el espacio. "delante del armario" , no puedes decir "delante de la cama hay un armario y delante hay una estantería" ¿delante de qué? ¿de la cama o del armario? ¿ves? ¿sí? ¿Está clara la diferencia entre "hay" y " está"?

S- Mejor. No es bien. Mejor. (Se ríe)

P- Pues no está bien, pero mejor.

S- Está bien.

P- Hay por ejemplo... Imagínate estamos aquí estudiando, ¿no? y me tienes que describir la clase ¿qué me dirías? A ver.

S- Es una gran clase.

P- Es una clase grande.

S- Y hay un armario. Un, dues, dos, tres, *cuatro *armurios. *Armarius.

P- Armarios.
S- Ehhh,... Hay muchos, ordi...monitor.
P- Ordenadores.
S- ¿*Ordenadores?
P- Hum.
S- Monitores es ...
P- Si, monitores, la pantalla.
S- *Ordenadores. Hay una chica Arlene.
P- Hay una chica Arlene.
S- Muy *gourmande*.
P- Muy golosa.
S- ¿golosa?
P- Bueno, sí ... glotona. Muy golosa o glotona. Depende.
S- No, no, no, golosa.
P- Golosa. (...) Vale. ¿ves?
S- Creo que entiende. *Dice nada, entiende.
P- Sí. ¿Ves? Estás explicando qué hay en la clase. Lo presentas por primera vez. ¿Vale? Y ahora que me has presentado la clase. Me has presentado la clase. Y ahora te digo yo: yo ya sé cómo es la clase, y ahora te digo yo: "¿dónde están los ordenadores?"
S- Ehh.
P- En clase. ¿dónde están?
S- *Ça depend.* (depende) ¿dónde están? Están en el centro de la clase.
P- Están en el centro, nooo.
S- Hay cuatro. *Le coin on l'avait vu.* (la esquina, lo hemos visto)
P- ¿Qué buscas?
S- *Le coin.*
P- Esquinas. Están en la cuatro esquinas.
S- Están en las cuatro esquinas de la casa.
P- De la clase.
S- De la clase.
P- "Hay": me lo has presentado.
S- Que no conozco.
P- Que no lo *conoc, que yo no lo conozco. Se dice qué hay o qué no hay. Pero una vez que yo ya tomo consciencia de lo que hay, pues ahí ya digo, bueno, pues me has dicho lo que hay y ahora quiero saber dónde están las cosas. ¿Vale? Posición.
S- Sí.
P- Encima de, debajo de... Sí. ¿vale? Venga, ¿algo más?
S- Sí. *Alors...* (entonces)
P- ¿Algo más? (Risas)
S- No, está bien.
P- No esté bien.
S- Pequeño, pequeño...
P- Poco a poco. Voy a mirar tu cedé. Voy a mirar.(....) Oye, ¿puedo coger un poco más Stephane? ¿puedo coger un poco más? (Ha traído un pastel hecho por él a clase). Yo también soy golosa.
S- (se ríe) No.
P- Un poco... Ohhh. Noooo...

(...)

P- ¿Qué tal Arlène?
A- Bien. ¿puedes corregir?
P- Vale. Te lo corrijo.
A- Corrijo.

P- ¿En qué dossier estás? Siete. Muy bien. ¿Cómo me queda? ¿Te acuerdas? ¿Cómo me queda? Bueno.

A- Ella interviene pero no se lo oye.

P- A ver. /// treinta y ocho o la treinta y ocho. ¿De qué talla? La treinta y ocho.

A- Mmm.

P- ¿De qué color? Vale... Perdona, pero no tenemos ese color...(no se entiende) ¿Puedo? Probármela. Normalmente, lo ponemos aquí. Porque "la" es lo que sustituye, ¿no?

A- Humm.

P- La

A- La chaqueta.

P- La chaqueta. Entonces, es "la" y como los pronombres: el "lo", el "la", el "los" y el "las" cuando el verbo están en infinitivo. ¿sabes qué un infinitivo? Como aquí.

A- "Probar", "comer".

P- Pues, "probar-la", se pone detrás, en una sola palabra.

A- "Probármela".

P- Sí. Probar-me-la.

A- En una palabra.

P- Sí. En una palabra. Sí. Por ejemplo, el "me" es la persona, el "la", la cosa, ¿vale? Entonces, Primero siempre se pone la persona, y después la cosa. Y si está conjugado, por ejemplo, "pruebo", lo pongo delante

A- Et...me pruebo... Me da o me dan

P- Otra vez la persona antes y la cosa después. ¿vale? En infinitivo.

A- Humm.

P- ¿sí?

A- Humm.

P- Y esto por ahora. Por eso aquí ponemos "probármola". ¿Lo ves con claridad o no lo ves con claridad? Entonces, claro, "Los probadores están aquí". (Risas) Nos despista un poco.(risas) y dice : "Me queda bien. ¿ y cuánto cuesta esta chaqueta? Esta vale 100 euros. ¿Cómo paga? Con dinero o con tarjeta de crédito. Con mi tarjeta de crédito". Ponemos sólo con tarjeta.

A- Sí.

P- ¿sabes? porque el "mi" ya se supone que es tuya. "Con mi tarjeta. Aquí tiene. Adiós, gracias."Vale. Todos los pronombres interrogativos llevan acentos. También se te ha olvidado. (risas) No pasa nada.

A- "¿Por qué quieres, nañaña...?" "¿Quién... quién...?"

P- Vale. Muy bien.

A- *D'accord*.(de acuerdo)

P- ¿Algo más que no haya entendido?

A- No, no por el momento.

P- Bueno, pues te dejo trabajar. Bien, ahora. (cojo un poco de chocolate que me ha ofrecido la alumna antes mediante un gesto).

///(Momento sin intervención de los alumnos ni del profesor: 7 minutos).

P- Tienes todas. Están todas. El problema es que en la pista once está el primer ejercicio, ¿sí?

S- Humm.

P- Pero el segundo ejercicio, la segunda audición, corresponde a la actividad 7 y luego la trece corresponde a la actividad cinco, entonces está un poco...

S- Si...

P- Antes y después. ¿Sabes cómo puedes adivinarlo? El libro, las audiciones son lineales, lineal, van con el libro lineal, no van con la guía, entonces, por ejemplo, ¿me dejas pasar? A ver, por ejemplo, ésta sería la once, b) la 12 y luego según avanzamos, pues tenemos por ejemplo, la trece, ¿ves? No va con esta y ahí la puedes encontrar. ¿De acuerdo? Pero están todas.

S- Sí.
P- ¿eh? ¡Qué estoy gorda!. Sí.
S- No.
P- Paso fácilmente.
A- ¿Dónde están los servicios?
S- ¿Los servicios? ¿Están cerrados arriba? Arriba, ¿no? (se ríe Stephane) No está arriba.
A- Cerrado.
S- ¿Cerrados?
A- La puerta está...
S- ¿Aquí? ¿Cerrado? No. Creo que no.
P- ¿Has ido al servicio antes? Si quieres te acompaño. Mira a ver si está abierto y si no me lo dices que te llevo a otro sitio.
S- *Il n'y a pas de papier.* (no hay papel)
P- Segundo. No hay papel.
S- *Tu en as? Oui, elle en a.* (No hay papel. ¿Tienes? Tiene.)
P- Sí, no, sabe dónde es. Pero dice que está cerrado.
S- *La porte gauche, celle qui prend tout le monde?* (¿La puerta izquierda la que coge todo el mundo?)
P- Espera Arlène que voy contigo. /// Espera. ¿Qué pasa ahí?
A- *Il faut un peu de temps...Heureusement, que je suis...* (Hace falta un poco de tiempo...Menos mal que yo soy...) (no se entiende) (risas).
P- ¿Está cerrada la puerta? Ah, pues sí. Te acompaño. (Ruidos de puertas.)

(Salida del baño: francés (no se entiende bien) (vuelta a clase: 11 minutos de silencio)

A- ¿Para decir el vestido o el traje?
P- Lo que es el vestido es hasta aquí, una pieza, una pieza, es el vestido. El traje es una chaqueta, una falda del mismo color.
A- *Un tailleur* (un traje para chica).
P- Sí.
A- Pero, en el diccionario, eh, *après met la robe aussi* (después, pone un vestido también).
P- Traje: vestido de mujer. Sí, también puede ser un traje elegante. Sí, bueno.
A- *D'accord...Pero...*
P- Sí, aunque yo diría más, traje para dos partes.
A- Ok.
P- ¿Algo más?
A- No, por el momento.
P- Sí, mejor, el traje ponlo como dos partes, y el vestido para.... Para un mujer, ¿eh? y para un hombre, se dice el traje también, el traje también.

(Silencio durante 7 minutos)

S- *Que est-ce que c'est?*(¿qué es esto?)
(no se entiende)
S- *Mais ils disent: document 2.* (Pero ellos dicen: documento dos)
P- Los documentos 2, los documentos en general, vamos, están aquí. Dossier de trabajo: documento uno, documento dos. ¿Vale?
S- Gracias.
P- De nada.

(10 minutos de silencio)

P- ¿Quieres otro dossier? Para hacerlo en casa.

A- *Oui, je veux bien.* (si, me gustaría)
P- ¿No has tenido problemas con el cedé? (no se entiende)
A- No, *no c'est vrai.* (no de verdad). Ehhh. *Je ne trouve pas le programme. Tu te rappelle, dont je t'avais parlé. Et en fait, je pense qu'il sort en mars ou fin d'avril. La prochaine fois qu'on se verra avec Thomas.* (No encuentro el programa. ¿Te acuerdas?, del que te había hablado. En realidad, creo que sale en marzo o al final de abril. La próxima vez que nos veamos con Thomas)
P- (no se entiende lo que digo) Vale. (Arlène se va y entra mi coordinadora y empezamos a hablar en francés sobre clases: unos minutos)

P- Stephane, ¿a qué le das el último trozo?. No, no. El trozo. ¿se lo das?
S- Sí.
P- Claro.
S- *C'est le dernier.* (es el último.)
P- Claro. Come, come.. (a mi coordinadora)// ¿A qué hora te vas? (A Stephane)
S- A las cinco y treinta.
P- Ah, vale, vale, si es por saberlo.
S- *Dans* cuarenta. (en)
P- Cuarenta y cinco minutos. (...) *Ça fait longtemps qu'il vient pas.* (Hace mucho que no viene)
S- *Que deux fois.*
C- *Oui.* (Si) (coordinadora)
(Una alumna habla con la coordinadora en francés, sobre las horas que le quedan de asistencia)
P- Bueno, Arlene, buen fin de semana.
A- *Au revoir.*
P- Adiós.

(Hablo con la coordinadora durante 24 minutos)

P- *Ça va?*(¿Cómo vas? A Stephane)
S- *Oui.* (Sí)
P- ¿Seguro? ¿Qué estás haciendo?
S- *Quoi?* (¿qué?)
P- ¿Qué haces?
S- ¿Qué haces? *Quoi?*
P- ¿Dónde estás?
S- Ahh,
P- Ahh, vale, vale, vale, luego vengo a verte el ejercicio.
(La coordinadora sigue en la clase y hablamos durante cinco minutos más)
P- ¡Qué!, ¿Cómo estamos?
S- Bien, ¿y tú? *Normalement a cinq heures et demie.* (Normalmente a las cinco y media)
(Hay mucho ruido y susurros)
P- No, hombre no.
(Ruidos y susurros, conversación con la coordinadora y se va a los dos minutos).
P- Supercoche, vamos. (fuera de clase, a la coordinadora). (Dentro de clase), hay, hay, hay.(Un minuto sin nada,)./ ¡El bolso!, ¡El bolso!. *Fabien, tu as laissé, ton sac ici. Ok, à tout suite.* (por teléfono a la coordinadora fuera de clase).
P- Stephane, ¿dónde vives?
S- ¿Eh?
P- Por aquí.
S- En Blanquefort. ¿Por qué?

P- Por nada.

S- *Dis-moi. Ne dis pas les choses à moitié.* (Dime, no digas las cosas a la mitad)

P- No, nada, nada.

(Le pido un favor, luego le corrijo el ejercicio, y se acaba la clase).

2. SEGUNDA TRASCIPCIÓN

Trascripción 24- 03 2006

Profesor (P): Elena Collado Hurtado

Alumnos: Veronique (V), desconocido (X), Stéphane (S), Philippe (F),
Secretaria (Sec)

/: un segundo de silencio.

P- Bueno/// (no entiendo)

Sec- *Je lui donne a Fabien* (se lo doy a Fabien)

P- *oui.* (Si)

Sec- *La clé du labo?* (¿La llave del laboratorio?)

P- *Je ne sais pas.*/// (No lo sé)

Sec- *C'est Marie-Paule qui l'a.* (Marie-Paule la tiene)

P- Bueno, Verónica. Te explico, tú te pones en un ordenador. ¿Sí? Hum. En un ordenador. Voy a intentar explicártelo en español. ¿Vale?

V- Sí.

P- Si, algo no comprendes, lo traducimos, ¿vale?

V- Hum.

P- A ver, aquí tienes/ ven, así lo ves mejor// tienes diccionarios, y tienes un/ bueno, un "*bescherelle*" (compendio de verbos conjugados en español) en español, si necesitas verbos.¿sí? Bueno. Ven aquí en esta mesa. Mira, cada uno se instala en un ordenador, ¿sí? y esto son libros de consulta, para vosotros, los podéis coger cuando queráis, ¿necesitáis un diccionario?, lo abris y lo cogéis.¿vale? tenéis dos de estos, de estos libros, y luego, por otra parte, aquí están los dossiers de español que yo os los voy a dar.¿vale?

V- Ah.

X- Ah

P- ¿sí? Van por niveles. Hasta aquí, este es el nivel inicial que es verde, este es el nivel de intermedio, y esto es el nivel avanzado ¿vale?

V- Sí.

P- y van por lecciones. Por ahora, vamos a ir primero, vamos a ver vuestro dossier. El dossier está aquí, hay que buscarlo por apellidos. Hay que sacar el dossier. Busca el tuyo, ¿lo tienes?

X- Si, ahh.

P- Muy bien, pues ahora vamos a mirar, os voy a explicar

X- Ahh.

P- Aquí dice, ¿sí? a ver... en este dossier, es grande! Ya conoces el método, entonces, ya lo conoces. ¿Ya has trabajado?

V- *In english.* (En inglés)

P- En inglés. Muy bien. Vale. ¿Es la primera vez que estás aquí?

X- Ehhe.

P- En inglés. Ah, pues ya lo conocéis. Ya lo conocéis. Vale, pues estupendo. Entonces, Voy a ver el test de nivel. ¿dónde está el test de nivel?
(habla uno de ellos, no se entiende)

P- Nooo..

V-X- Risas.

P- A ver no están aquí// veinticuatro. Simplemente quiero saber el nivel exacto para daros los dossiers correspondientes. Sí, sí, sí/ muy bien, vale, entonces lo voy a mirar, nivel cero.

V- Se ríe. *Pas du tout* ("Para nada". Dice algo que no se entiende)

P- vale, bueno,

(dicen algo que no se entiende)

V- ¿Y tú?

P- Yo también, yo también. Entonces, por el nivel, por lo que estoy viendo, vale, vamos// ¿te importa empezar desde cero? ¿O quieres...? ¿tú qué? ¿Cuál es tu objetivo? Tu objetivo es aprender las bases bien o ir más rápido.

V- Aprenderlas.

P- las bases bien.

X- *Quand on l'a déjà.* (cuando ya lo tenemos)

P- Entonces empezaremos.

(risas)

P- empezaremos por lo básico, ¿vale? totalmente básico. "Hola, ¿cómo te llamas? Me llamo" ¿Vale? Los verbos ser, irregulares.... ¿Sí? ¿O un poco más avanzado? ¿un poquito más avanzado?

V- Un poco,

V-P- Más avanzado.

P- Vale, bien. Entonces, vamos un poquito más avanzado, bien. ¿esto dónde estaba? Ahí. Bien, y tú, ¿qué nivel tienes? Tienes un nivel uno. Vale, bien. Vamos a

...

V- (grita).

P- Vamos a empezar los dos por el mismo nivel ¿vale? El nivel corresponde a .. ¿Perdona?

X- dice que...un...para *apprendre*, aprender un poco...

P- las bases.

X- y el otro para ir muy rápido.

P- no, no es para ir más rápido. Simplemente las bases empezamos con "hola, ¿cómo te llamas? ¿qué tal?" Bueno pues eso, yo creo, que hemos estado en el oral y bueno, más o menos, y además viendo el test, creo que puede ser demasiado básico para vosotros, os podéis aburrir también. Podéis, lo que son los verbos irregulares, podemos trabajarlos en Mediateca ¿vale? Para complementar. ¿sí? Cuando venís solos, ¿sí?

V- ah, sí.

P- Vale, bueno, pues aquí tenéis, esto es el dossier, entonces ya sabéis cómo van lo de los ordenadores. ¿Sabéis cómo funcionan? Como en inglés

X- Sí.

P- ¿Sí? Tenéis que encenderlo y bueno, pues // aquí tenéis/// vale, bueno, pues aquí tenéis, pues la lección siete.

V- Busca

P- ¿Has buscado? Bueno, bien si te sirve a ti para

V- para comenzar

P- para repasar en casa. Muy bien. Te puede servir como ayuda, complemento. Bueno, vale, entonces ya sabéis como funciona. No olvidéis por favor, cuando os vayáis, firmar.

X- *Oui.* (Francés: Si)

P- ¿Sí? Aquí. Este es el cuaderno de

V- Ah

P- El cuaderno de español, este, el amarillo. ¿vale?// ¿Sí? Felipe, ¿qué tal andas?

F- No.

P- Bien ¿Corregimos todo la última vez? ¿O no?

F- La última vez.

P- Sí.

F- Nooo. Por *l'oral* (francés: el oral) solamente unaaa

P- Hora.

F- Una vez. *Mais, oui,* (Francés: Claro que si)

P- Pero..

F- Fabienne *diceme que último

P- oral

F- oral eheheh y la Mediateca, *mais* (francés: pero) una vez, dos veces.

P- que te iba a decir, por aquí ¿dónde estás? ¿corregimos? ¿corregimos ya todo? // corregir, eheh

F- Ahh, *oui, oui*.(francés: si, si) corregir. Tuuu, *toi*, (Tú) ah no, no corregir.
P- no te he corregido nada.
F- Eh, no una vez, corregir, *mais* (Francés:pero) solamente el cuatro.
P- el cuatro, sí.
F- *Combien de ...*(francés: cuántos)
P- ¿Cuántos hay para un nivel?
F- *Oui*. (francés: si)
P- seis. Más o menos.
F- (silba).
P- cada uno a su ritmo, cada uno a su ritmo.
F- Sí. *Mais..*(pero) obligado *tout...*(todo) obligado de...eheeh...ehehehe... *la prochaine fois* (la próxima vez)
P- La próxima vez.
F- oral, ehhhh... *après...j'ai* mediateca, ehehehe *les dossier* (después... tengo Mediateca, eheheh, los dosieres)
P- hum
F- *parce qu'il me reste encore quinze heures ou je ne sais plus encore combien d'heures de mediatèque. Alors je veux faire le dossier et le travail en mediatèque au même temps.* (porque me quedan todavía quince horas o no sé cuántas horas de Mediateca. Entonces, quiero hacer los dosieres y el estudio en Mediateca al mismo tiempo)
P- hum
F- *S'il faut faire les six dossiers.* (Si tengo que hacer los seis dosieres)
P- Dime.
F- *Tu veux le dossiers pour les corriger, c'est ça?*(Quieres los dosieres para corregirlos, ¿es eso?)
P- no, hay algunos, hay algunos ejercicios que tienes las correcciones aquí, ¿sí? Las correcciones, pero hay otros que no, son los que yo corrijo.
F- hum, hum.
P- entonces/ pues/ si por ejemplo, vas a venir a mediateca solo
F- *Oui* (si)
P- individual no vas a tener a nadie que te los corrija
F- Ah *oui, oui*. (si, si)
P- Algunos ejercicios, como por ejemplo los bocadillos, el ejercicio de los bocadillos, ese tipo de ejercicio.
F- Hum, hum.
P- Necesitas una profesora que te lo mire.
F- Ah, *d'accord*. (de acuerdo)
P- Pero si quieres, Philippe, a mí no me importa, el viernes, me lo dejas, yo te lo miro en cinco minutos.
F- Sí, sí, *oui, oui*.(si, si) Bien.
P- y ya está
F- Ok.
P- ¿sabes? No pasa nada.
F- Vale.
P- ¿vale? // Entonces aquí estábamos con la actividad cuatro// y no// a ver// esperar, voy, voy, un momento, bueno, creo que está, todo lo has corregido,¿no? Todo/ ¿hemos corregido todo / las actividades?
F- *J'ai pas finit de toutes façon.* (de todas formas no he terminado)
P- Sí, pero las actividades que ya has hecho, ¿están corregidas? ¿todas las actividades?
F- no, no, no, *dans le dossier trois. Attend.* (en el dossier tres. Espera)
P- Estas, ¿están corregidas? Bueno, yo te dejo aquí...No, no tienes ningún problema.
F- *C'est bon, tu veux voir celui-là?*. (¿Está bien? ¿Quieres ver este?)
P- Ya lo hemos visto, ¿no? ¿No lo hemos visto? Yo creo que ya/ lo hemos visto. Sí, sí, está corregido.

F- Ah.

P- Está corregido. Está corregido. Sí, a ver.// Vamos a ir.

X- *Sí, oui, d'accord.* (Si, vale) Instrucciones.

P- ¿vale?

X- ok, vale.

P- (susurros) vamos aquí. Te lo pongo directamente. Dossier siete.

S- veinte

P- veinticuatro. Espera. Tienes,

S- *treize, quatorze, quinze, seize..* (trece, catorce, quince, dieciseis).

P-¿hasta qué hora te vas quedar?

S- Ah.

P- Espera, vale, vale. Tiene que hablar Fabienne contigo.¿vale? Es que...

S- *J'ai comprend rien.* (No entiendo nada)

P- Sí, el problema es / es / de ...

S- La oficina.

P- y sí, la oficina, lo que pasa es que hay un alumno o dos últimamente es cuestión de rentabilidad, entonces, no sé, no te preocupes, que ahora cuando venga Fabienne, hablo con ella. ¿En qué dossier estás? ¿Por qué dossier...? Dossier.

S- No sabe. Cuatro, creo.

P- te acuerdas. Estuvimos/ Hemos hecho el test de autoevaluación.

S- No.

P- ¿no? ¿No hemos hecho nada de autoevaluación en el número tres? Vale, hoy lo vas a hacer, ¿sí? Stephane, vas a hacer el test, este test,

S- Sí.

P- Es autoevaluación, es decir, si puedes no mirar, ¿Sabes?

S- sí, sí.

P-Una, una,

S- Un control.

P- sí, un pequeño control, ¿vale? // Es para ti para ver si, cómo has evolucionado, siii... para tomar conciencia si realmente has aprendido las primeras lecciones, si hace falta ejercicios complementarios, luego lo corregimos juntos. /¿Tienes hambre? ¿Tienes hambre?

S- (dice algo que no se entiende) Sí, Gracias.
(risas)

P- De nada. / No, no, no.

X- Perfecto. *Ne correspond pas vraiment, et juste après c'est celui-là* (No corresponde totalmente, y justo después este)

P- ¿no corresponde?

X- *Et celui-là.* (y este)

P- Sí, no pasa nada. No. En inglés, en inglés, ah. Lo que hay que seguir es esto,

X- Ah,

P- actividad uno, escucha el diálogo A de la página setenta y ocho. ¿Sí?.

X- Ah, *d'accord* (vale).

P- ¿De acuerdo? Entonces, luego te manda la actividad dos

X- Sí.

P- Vuelve a escuchar la cinta, leyendo al mismo tiempo el diálogo, ¿sí?

X- Sí.

P- Y después dice, vete a la página ochenta y tres de vuestro libro, ¿vale?

X- sí.

P- Y te miras un poco esto para mirar el vocabulario, hay que seguir aquí la guía que hay aquí, y después cuando me necesites, pues me llamas, ¿vale?

X- Sí.

P- Esto es lo que hay que hacer, esto es lo importante.¿vale?

X- Sí.

P- No es lineal.

X- Ok.

P- Puede ser delante o detrás.//¿Bien?

V- No comprendo..

P- El método. Muy bien, entonces. Dice: "Esto es lo que tienes que hacer, ¿no?: actividad uno, escucha el diálogo A de la página setenta y ocho" ¿vale? Lo hemos escuchado y luego te dice: "actividad dos: vuelve a escuchar la cinta leyendo al mismo tiempo el diálogo".

V- *D'accord.* (vale)

P- ¿vale? Y después te dice: "consulta el glosario de la página sesenta y ocho, sesenta y nueve del libro de ejercicios. El libro de ejercicios es este.

V- Hum.

P- ¿vale? Entonces, tú te vas a la página sesenta y ocho, dice glosario, página sesenta y nueve. Y luego hay un libro de gramática complementario. A ver. Es este libro "Claridad", y en la guía, la guía, también va a decir que hay que consultarlo, ¿vale? Este libro está ahí o está encima de alguna mesa, ¿vale?

V- Hum

P- Vale, entonces, lo que hay que hacer, lo que dice en la guía, ¿vale? Este es el libro de ejercicios, este es el libro del alumno. Entonces, no es un trabajo lineal.

V- Hum

P- Es un trabajo que puede ir hacia delante o hacia atrás.

V- Hum

P- ¿Vale? ¿Bien? Venga va.// Perdón. He olvidado decirte: por ejemplo, aquí tenemos el libro del alumno

X- Oui (si)

P- y el libro de ejercicios, entonces aquí cuando te diga el libro de ejercicios, será este, luego tenemos un pequeño glosario, aquí detrás, te va a decir que te vayas, y además hay veces que va a "los soportes": "Claridad", en los soportes, va a decirte en la guía, va a decirte que consultes "Claridad". "Claridad" es este libro de gramática que está o bien en el armario, o bien en alguna mesa, ¿vale?

X- Vale.

P- Entonces lo que hay que hacer está ahí. ¿sí?

X- Sí.

//

P- ¿Bien? ¿Sí?

/// Minuto 28: viene la coordinadora. Hablo con ella en francés un minuto. Omitido.

///

F- *C'est toujours* (siempre es) "y""y",

P- Números.

F- "y", "y",

P- No, no siempre. Vamos a ver. Del treinta, treinta y uno, del treinta,

F- Ah, *oui* (si).

P- veinti...Vale, Está bien como lo has escrito, pero los números, del uno al veintinueve se escriben en una sola palabra

F- Ah.

P- Vale, entonces en este caso sería, veinti..

F- veintidós.

P- dos.¿vale? Y del treinta, al noventa y nueve...

F- Hum

P- Y luego tenemos como una // y a partir de aquí, uno, dos, ¿vale? Entonces, el uno con el dos,

F- Hum, hum.

P- ¿Y aquí qué pondríamos? Aquí ¿qué sería?

F- Cien cincuenta.

P- Yyyy.

F- Ah, ciento, ciento cincuenta. *Mais, attaché? Mais non!* (pero ¿junto? ¡Claro que no!)

P- ciento, cien-to, y luego, "y" solamente hay del treinta al noventa. Del treinta al noventa, y a partir del cien, son ciento uno, ciento dos

F- Ah, *oui* (si)

P- doscientos tres... ¿entonces aquí?
F- trescientos
P- ¿trescientos..?
F- Veintidós.
P- veinti
F- Veintiocho.
P- Pero veinti.
F- veinti.
P- "i", una "e",
F- Ah, *oui*,
P- ¿y aquí? mil
F- mil cien.
P- mil
F- mil ciento, mil ciento ehh, no hay, Y *Attaché aussi?*(y ¿junto también?)
P- No.
F- No
P- Ciento.
P-F- Cincuenta, Ah.
P- ¿Vale?
F- *d'accord.* (vale)
P- No es una sola palabra, solamente es una palabra del uno al veintinueve, los demás no.
F- hum, hum.
P- Vale, luego forman unidades.
F- Hum, hum.
P- Por ejemplo aquí, mil ciento cinco.
F- Ah, *oui* (Si).
P- mil quinientos treinta y cuatro. ¿ves?
F- Hum, hum. // ehh, ocho mil, *oui* (Si), ochocientos
P- ocho mil.
F- *Ah oui, d'accord.*(ah, si, vale)
P- ocho es un número.
F- *ah, oui,*(ah, si)
P- ocho mil
F- ochocientos , ehh "y" ¿no?
P- Noo, porque.
F- y setenta y siete, sí.
P- del treinta al noventa y nueve hay una "y", sino no.
F-Ah, *oui.*(Si) Ahhh, solamente
P- hum, hum.
F- *d'accord, donc que voilà* (vale, así eso es)
P- por ejemplo, aquí es una sola palabra, por ejemplo y ocho, "Y" se transforma en una "I"
F- ah, *oui, ok.* (ah, vale)
P- ¿qué sería? ¿qué número sería?
F- *là* (aquí), seis, seis, eh, seis, no
P- dieci.
F- sies
P- Dieci
F- ah, *oui* (Si) dieciséis. Dieciséis mil, dieciséis mil, novecientos, treinta, treinta y dos.
P- Dieciséis mil novecientos treinta y dos. ¿sí?
F- *D'accord, d'accord* (vale, vale).
P- ¿Vale?

(habla la coordinadora sobre la organización con un alumno)

///

F- *Au revoir* (adiós).

P- Adiós Philippe.

///

P- ¿qué tal? ¿Bien? Vale, perfecto.

X- Bien (susurra)

P- (me río)

//

X- (susurro) *gramatical, par rapport* (gramatical, en relación)

P- *C'est-à-dire? Le.* (¿es decir? El) ¿Has metido todo (no se entiende)?

X- *oui. Chez moi, à côté* (si, en mi casa, al lado)

P- Lo que puedes hacer. ¿Tienes horas de Mediateca, aquí o no?

X- No, solamente, en fin, solamente oral y

P- oral e individualización.

X- Si

P- Vale, lo que puedes hacer es, por ejemplo si quieres... te puedo dar ejercicios, si te interesa más la gramática, podemos mezclar entre gramática y práctica comunicativa, ¿sabes? Que los hagas en clase, casa y luego te los puedo corregir, también.

X- Hum

P- Puede ser una solución.

X- Sí, pero..

P- además, esto, esto puedes avanzar en casa.

X-Sí.

P- Si quieres también, luego lo podemos ver, o sea que, también puedes hacer los dossiers avanzar en casa y luego te voy dando más deberes, y vas avanzando aquí. También puede ser otra opción.

X- Sí.

P- A ti lo que te interesa es ¿para viajar en España o América Latina?

X- Por el momento, no trabajo. Cambio el trabajo, ehh *demarrer* (empezar)?

P- Empezar

X- Empezar trabajando. No, empezará.

P- empezaré

X-empezaré el veinticuatro de abril, eh después, eh, dos tres veces, ir, iré en Argentina. (se rie)

P- Claro.

X- *tu sais* (sabes) (susurro) porque...*je cherche, chercher? J'ai oublié* (busco, ¿busco? Se me ha olvidado)

P- buscar

X- Yo busco aprender español *mais* (pero)

P- para aprender español

X- si, pero lo más rápido.

P- lo más rápido.

X- sí, más rápido posible.

P- bueno, pues de momento lo que vamos a hacer vas a hacer los dossiers y vas a avanzar en casa y luego con el curso de oral, ¿vale? Mientras que los demás están haciendo su trabajo, nosotros, yo te corrijo lo anterior y sigues avanzando podemos hacer eso, intentarlo de momento porque de nada tampoco sirve hacer ejercicios complementarios si lo has comprendido bien ¿vale? Si has comprendido bien

X- hum

P- lo que damos en el curso de oral y en clase

X- Por el momento.

P- por el momento más o menos. Claro, es el primer día, no te preocupes./ Bueno, pues entonces, podemos hacer eso. Vamos a ver ejercicios, avanzar en casa y a ver lo que hacemos.

X- Gracias

P- de nada./ Bien, Bien,

/// (2 minutos)

P- No, esto no te preocupes. Escribe el diálogo "Tienes la palabra" y vendré a corregírtelo cuando pone esto, no te preocupes

X- *d'accord* (vale).

P- cuando pone esto no es para ti.// A ver Stephane.

S- P- (susurros incomprensibles)

P- No hombre. está bien, ¿no? ¡ya ni te acuerdas de la primera lección! ¿no?

S- Sí. (se ríe)

P- Otra forma...¿Otra forma de preguntar por la profesión?

S- eh.. ¿Qué... *C'est compliqué...alors*. (es complicado, entonces).. ehh ¿que te//

P- a qué/// ¿A qué te dedicas? ¿No te acuerdas?

S- *si, voilà* (si, eso).

P- Porque normalmente. Está bien eh "¿qué haces?" Está bien, lo que pasa es que "¿Qué haces?" Es muy general , yo te puedo decir ahora "¿qué haces?" Estoy con el ordenador. ¿a qué te dedicas? ¿a qué se dedica?¿ves la diferencia?

S- Sí.

P- Aquí .A ver ¿está colombiano?

S- Está, Están ¿no?

P- Están sería porque muy bien son varios, por ejemplo aquí dice "no, salvadoreño" "soy salvadoreño" aquí que estás haciendo estás preguntado por la

S- la origen.

P- Por el origen, ¿no? la nacionalidad. Normalmente que haces, es una, ¿te acuerdas? Una// para decir dónde está/ para decir/

S- Ah, si, ¿eres colombiano?,

P- claro, el verbo "ser" porque es que una identificación, ¿te acuerdas de la identificación? Con el verbo "estar", ¿te acuerdas que lo vimos?

S- Si, si , *c'est bon. Es- tu?* (está bien. ¿ tú eres?)

P- es para localizar, para un estado de ánimo, para estar triste, para estar contento, también para un estado de salud.

S- "estar"

P- te acuerdas, ¿no?

S- Sí.

P- sería sois. vosotros

S- vosotros.

P- ¿entonces? Ponemos...

S- somos

P- somos, está claro. y esto, somos, aquí son varios personajes, aquí

S- viven.

P- ustedes, y ¿si yo digo "vosotros"? vosotros

S- ehh,

P- Vi-

S- viven

P- vivís, vosotros. Y ustedes viven, vamos a poner aquí, vamos a poner vivir porque hemos empezado aquí, aquí es vosotros. Vamos a poner aquí. Ah, vive o viven ¿de acuerdo? No,/ ¿cuál es el sujeto aquí?

S- viven./ vivís, *alors* (entonces).

P- O sea, sois colombianos, somos, nosotros somos salvadoreños, ¿y vivís en España? ¿Vivís en España?, no.../ ¿vivís vosotros en España? ¿qué respondes?

S- vivimos.

P- claro, son varios. sí/ Buenos, días ¿cómo está, del verbo estar?.

S- ¿Cómo está usted?

P- ¿Cómo está? Que te has despistado un poquito (risas) ¿Cómo te ...

S- te llamo, te llamas.

P- Usted,

S- Un poquito Sí, bien.

P- ¿cómo sería? "usted", único en la mesa ¿y el verbo? ¿dónde está el verbo?

S- (se ríe)

P- No hay verbo, ¿no?.

S- No,
P- sí, hombre. Si lo tienes puesto,
S- ¿dónde?
P- Usted / ¿eres un cocinero?
S- sí, *oui*, (no se entiende)
P- Entonces, ¿eres economista? ¿Usted es economista? Y dice, no. A ver a mí me dicen siempre : ser identificación
S- Sí
P- ser banquero, ser más profesión. Y otra cosa es
S- trabajar en un banco.
P- trabajo,
S- trabajo en un banco.
P- esto es ustedes, entonces
S- ahh, dónde...
P- yo por ejemplo, te digo, mi respuesta es aquí es ustedes ¿es singular o plural?
S- plural.
P- y aquí la respuesta sería, me has puesto yo trabajo.
S- hum,
P- la respuesta sería.
S- trabajamos.
P- trabajamos, claro. Trabajamos en una compañía aérea. Y él dice "trabajamos en una compañía", ¿cuál sería la pregunta? A ver,
S- Yo trabajo.
P- ¿dónde?
S- trabajamos, ustedes.
P- trabajamos. Tercera persona del plural, ¿no te acuerdas que es para, para
S- (no se entiende)
P- para tratar de usted? Tercera persona del singular y tercera del plural. Aquí se dice trabajamos.
S- *oui* (sí), lo sé
P- lo sabes, estás cansado hoy ¿no?. Muy bien. Bueno, vamos a ver. Aquí habrá que repasar un poquito los verbos. Te voy a dar unos ejercicios complementarios que voy a ir a buscar. ¿vale? Dice. Completa con ser y estar, este piso es bastante grande, sí. Está bien, hum, hum, vale, la cocina, al fondo del pasillo.
S- No. está.
P- está muy bien, acento en la a.
S- yeah,
P- siempre porque sino digo esta silla. Estos sillones/ están bastantes bonitos, ¿tú crees? tú crees. Una definición, una localización.
S- Definición.
P- ¿Y entonces?
S- ¿qué?
P- los sillones.
S- son.
P- son, Y dónde mis libros
S- *oui* (sí), es, ¿no?
P- Dónde...
S- ah, están.
P- están claro porque son dos libros o más libros.
S- hum
P- ¿sí?. *Viola* (eso es). Estos zapatos son muy incómodos. Muy bien. ¿dónde...? y por qué pones hay?
S- No *sabe. *Je ne sais pas* (no sé). qué hay. Hay
P- Ah...Dónde está el teléfono, al lado de los libros. ¿De dónde...? De Buenos Aires. Es el origen, ¿no? Preguntas por el origen.
S- No.
P- entonces.

S- hum
P- De dónde ustedes
S- *oui, oui.* (si,si)
P- de dónde... si preguntas por el origen ¿qué vas a utilizar? Ser o estar, es una...
S- identificación.
P- claro, de dónde...
S- somos.
P- es la tercera persona del plural.
S- son.
P- Son
S- (no se entiende)
P- ¿De dónde eres tú? De Francia.
S- *oui* (si).
P- mi casa es muy calurosa. María es estudiante y Andrés y Antonio en la cocina.
S- *oui* (Si).
P- ¿y entonces?
S- Ah, somos.
P- no, Andrés y Antonio, el verbo no está bien. Es la persona. El verbo no está bien. Estás localizando.
S- Eh, be, *c'est* (es) ser.
P- es estar .
S- Ah ok
P- Están en la cocina.
S- *oui.* Estar. *Oui* (si)
P- Entonces aquí debajo de la mesa. Tenemos que repasar también ser y estar un poco, ¿eh? (susurros) Encima,
S- encima
P- Encima de la cama. El dormitorio
S- *c'est la chambre* (es la habitación).
P- es la habitación.
S- *Oui* (si), armario
P- no pasa nada en el mueble. Muy bien y debajo de la mesina.
S- Mesina.
P- silla
S- y una mesina *c'est quoi?* (¿qué es?)
P- una mesina es una mesita pequeña. Una mesa pequeña.
S- *oui*
P- Aquí pues enfrente. enfrente de las escaleras por ejemplo. Quinto.
S- *c'est quoi a?* (¿Qué es a?)Quinta.
P- Quinto.
S- y la a. *C'est quoi déjà?* (¿Y que es eso?)
P- la puerta. Te acuerdas, hemos estado viendo el piso. La planta. La planta. La primera planta la segunda planta, tercera planta, cuarta planta.
S- *L'étage?* (¿La planta?)
P- donde viven. Pues eso. Piso terce-ro, y después primera, porque hay la pequeña a al lado, quinto a, séptimo B, tercero derecha, primero primera, muy bien. cuarto, segunda,
S- séptimo, izquierda.
P- Hum, hum, noveno, quin
S-ta.
//
S- (no se entiende)
Murmullo
S- ah, *oui.*
P- mi habitación es bastante grande. Mi habitación, ¿qué es una habitación?
S- mi piso.
P- mi piso, mi casa. Tiene cuatro...¿eh? tiene cuatro...

S- habitación.
P- claro, una, el, la cocina podemos ponerla aquí, / la cocina, no un, un comedor, por ejemplo, un .. salón.
S- pasillo.
P- un pasillo, por ejemplo, vamos a ponerlo. En mi dormitorio tengo una ¿qué?
S- cama
P- una cama, te lo sabes y una.
S- una *table* (mesa). una mesilla de noche y la mesilla *c'est un chaise?* (¿es una silla?)
P- silla.
S- ah, la mesilla,
P- una para estudiar.
S- una *tabla, una *bureau*. *Bureau?* (un despacho, ¿un despacho?)
P- Una ah, mesa, no es una mesilla de noche, es una mesa, no, si vamos a poner una mesa y dos sillas, y
S- ah, no
P- son libros. //Míralo, lo tienes aquí, la verde estantería
S- estantería, estantería.
P- En el comedor tenemos
S- mesilla, mesa
P- mesilla es pequeña, una mesa y dos
S- sillas,
P- dos
S- ah *les fauteuils*, (los sillones) sillas
P-Sofás.
S- Sofás
P- sillones, sofás son los grandes. Bueno, pues habrá que repasar un poco
S- sí.
P- sí Stephane. Bueno pues vamos a ponerlo./// ¿te parece bien?
S- *oui* (Si),
P- ¿te parece? Voy a buscar las fotocopias.
/// (salgo a hacer la fotocopia me encuentro con una compañera de trabajo 10 minutos)
P- Aquí tienes ser y estar y hay y estar, hay y estar.
S- Hum
P- Uno,
S- hum
P- y otro, para repasar,
S-(no se entiende porque es un susurro)
P- ¿vale? Bueno, pues ya está. (susurro, no se entiende) esto para vocabulario, delante, detrás encima de (mucho ruido), dice completa lo que dicen los distintos diálogos (no se entiende, muy bajo)/ ¿Qué tal? ¿bien?
X- sí, esto (no se entiende sussurro)
P- No, no me gusta.
X- no me gusta. ah , *oui* (si). No me gusta o no me le gusta.
P- no me gusta.
X- (no se entiende), Sí me gusta.
P- sí, me gustan.tan, tan.
X- ok.
P- ¿te acuerdas del verbo gustar?
X- ok.
P- concuerda con el complemento que va detrás.
X- ok, ok. No me gusto.
P- gustan
X- no me gusta.
P- siempre gusta o gustan
X- gusto

P- no, gusta, o gustan. Porque el verbo gustar, gusta el perro, me indica la persona.

X- ¿para comer? (se ríe)

P- no, me gusta el perro.

X- *je plaisante* (es una broma)

P- si, pero te gusta porque te gusta, ¿entiendes? Me gustan los

X- Perros

P- perros. Pero esto concuerda con el complemento que va detrás

X- me gustan

P- me gusta.

X- me gustan los zapatos

P- puedes decir me gustan. Pero aquí no se trataba de decir si te gusta o no. Se trataba de decir si te las llevas o no. ¿Te gusta esta chaqueta? Sí, me la llevo. Sí, yo me la llevo a casa. ¿Te gusta este paraguas? ah, sí me lo llevo. ¿ves?

X- Ah, *d'accord* (de acuerdo).

P- no se trataba de decir si te gusta o no.

X- *c'est* (es) llevar

P- Si te la llevas o no, tú la coges o no.

X- Ah, *oui*, ok. (si)

P- Ese era el ejercicio.

X- *c'est* (es) llevar.

P- sí.

X- *c'est prendre* (es coger).

P- no, exactamente, llevarte algo a casa, no es coger, es, hum, yo lo cojo y lo llevo. Es como transportar de aquí a mí casa.

X- coger.

P- No es coger, es llevar.

X- y coger.

P- coger es coger, yo cojo el diccionario, ¿ves?

X- Ah, *oui*, ok. *Amener à la maison. Apporter a la maison.* (ah,si, vale, traer a casa, llevar a casa)

P- *amener, apporter.* (traer, llevar)

X- *d'accord. J'ai compris le texte,ok.* (vale, entiendo el texto, vale) pero, *si mais* (pero), "lo", *après* (después) "lo". Si miras,

P- me lo

X- ¿llevamos?

P- haz la primera. Primero, la primera. ¿Te gusta este abrigo?

X- te gusta este abrigo, sí, ¿me lo llevo?

P- me lo llevo. Perfecto.

X- me gustan los zapatos. Sí, me los llevo.

P- llevo.

X- llevo.

P- Hum, hum.

X- solamente eso.

P- claro. Es el complemento que cambia, si esto es femenino, sería la, masculino, lo

X- la

P- los zapatos, ¿ves?

X- los,

P- esto normalmente, tienes, la... un momento, creo que tienes que tener la corrección, / unidad/ eh, *viola* (eso es), mira aquí tienes la corrección, aquí. Cuando hay ejercicios en los que te indica // hay ejercicios en los que te dice página setenta y ocho, setenta y nueve, tienes la solución detrás. ¿vale?

X- ok.

P- Largo, sabes, no significa, ancho, largo significa / corto.

X- corto.

P- A María le gustan los zapatos caros y no le gustan

X- ¿cuál es el contrario de caros?

P- Baratos.
X- baratos, ¿baratos?
P- sí.// Luego, tenemos . A Juan le gustan los coches grandes, no les gustan los pequeños. Pequeños: ¿eh? Coches.
X- Hum.
P- Bien, bien, estos seguramente están, mira ver si los tenemos corregidos o no, mientras tanto si hay algún problema me lo dices.
V- ¿Dónde está?
P- Página ochenta y tres, del libro presente del verbo preferir. Aquí.
V- Ah.
P- Siempre en el libro de grama, el libro del alumno, hay una página de gramática. /¿todo lo demás bien?
V- Sí, sí.
P- Vale.
V- por el momento.
P- pronombres interrogativos (no se entiende, demasiado bajo)///
/// (minutos: 26 minutos sin intervenciones)
P- ¿Sí?
/// (minutos : 5 minutos)
(susurro)
P- muy bien. //vale/// Cuál es (no se entiende: ruido y susurro)
V- *Après-midi* (tarde)
P- palabra. Las medias cuando llegan hasta arriba.
V-aaahhh.
(risas)
P- Si porque está desde la una, hasta las cinco, cuatro horas. //Curso. Sí. Te has quedado hasta la una, dos horas, son las cinco, cuatro horas. (susurros y ruidos) .
X- *Au revoir* (adiós).
P- *Au revoir*. (Adiós) ///susurro/// Buen fin de semana,
V- eh, ¿Pue-do Escribir en el...?
P- es para ti, te lo puedes llevar a casa, te lo puedes llevar.¿Hasta que hora normalmente te quedas?
V- cinqüe.
P- No pasa nada. ¿Qué tal hoy entonces? ¿Bien, hoy?
V- Eh, Difícil.
P- difícil
V- verbos irregular.
P- nada hay que volver a repasar un poco, ¿no? La ropa, las compras, ¿bien?
V- (se ríe) Bien.
P- Muy bien. Vamos a tener que (no se entiende)
S- Muy bien. Hum, hum.
P- si quieres llevarte la casa, te lo llevas, si no lo puedes dejar aquí
V- por el momento.
(risas)
P- ¿Tienes algo que corregir?
S- No, no.
P- ¿Nada?¿La próxima vez? como tú quieras, si quieres corregimos, ahora.
S- Mais, non, *je viens de me rendre compte que j'avais pas finit le trois*. (Claro que no, me acabo de dar cuenta que no había terminado el tres)
P- No has terminado el tres, pues termínalo, haz los ejercicios, termínalo, ¿vale? e inténtalo para la semana que viene.
S- *Oui* (si).
P- Bueno, buen fin de semana.
V- ehhhh
P- igualmente, igualmente.
V- Igualmente.
P- Eso es. Buen fin de semana.

V- igualmente.
(risas)///
P- adiós. Ah, ¿lo has *cerraó? ¿Está apagado?
S- eh.
P- está apagado, apagado.
S- Apagado.
P- Muy bien. Está apagado, ¿no?///
S- adiooo
P- Hasta luego, buen fin de semana.
(risas)

¹ Los investigadores llaman a este contexto “aprendizaje autodirigido”, en este estudio se llamará autoaprendizaje asistido cuya explicación encontraremos al final del capítulo.

² Un aprendizaje autodirigido es un aprendizaje dirigido por el que aprende él mismo, en oposición a un aprendizaje heterodirigido (dirigido por un profesor, o por un método). Dirigir un aprendizaje significa tomar decisiones relativas: - a la definición de las necesidades y a la determinación de los objetivos; - a la elección de los medios para aprender: documentos que deben utilizarse, tareas de aprendizaje; - al control y al desarrollo del aprendizaje (distribución del tiempo, condiciones de trabajo); - a la evaluación (en un aprendizaje autodirigido, el alumno procede a autoevaluaciones). Como pocas personas son capaces de dirigir ellos mismos su aprendizaje, es necesario por una parte que aprendan a aprender, y por otra parte de que puedan hacerse ayudar por un consejero (que no es un profesor).

³ El aprendizaje autodirigido y las tres condiciones para introducirlo con éxito: la formación de los alumnos (aprender a aprender), poner a su disposición los recursos adecuados (los centros de los recursos y los materiales de autoaprendizaje en autoasistencia), y la formación de los profesores (aprender a formar a los alumnos, aprender a aconsejarlos). Desde nuestras primeras acciones de formación continua de profesionales, pudimos constatar los límites de la enseñanza “individualizada” y empezamos a pensar en términos de “autonomía” del alumno.

⁴ Cuya definición se dará más adelante.

⁵ Introducir un aprendizaje autodirigido que consiste en: - desarrollar en los alumnos la toma de conciencia del estado presente de sus conocimientos y de su saber hacer; - acostumbrarlo a fijarse objetivos válidos y realistas; - enseñarle a elegir material; - entrenarle a la autoevaluación.

⁶ Durante los años 70 y los años 80, el concepto de la autonomía fue estrechamente asociado al concepto de la individualización. (...) La individualización y la autonomía estaban vinculadas tanto que las dos eran necesarias para alcanzar las necesidades de un alumno individualmente. El aprendizaje autodirigido como se practicaban en CRAPEL era de cierto modo una forma de individualización, en la cual los alumnos determinaban sus propias necesidades y actuaban según ellas (...) La individualización también tomó forma de aprendizaje programado, un modo de enseñanza en la que se esperaba que los alumnos trabajaran a su manera, en su propio ritmo, con los materiales preparados por los profesores.

⁷ Autonomía en el contexto del aprendizaje como “la capacidad de asumir su propio aprendizaje” (...) que el aprendiente - profesor debe asumir la totalidad del acto de aprendizaje, es decir: 1. definir sus objetivos (...) 2. definir sus condiciones de aprendizaje (...) 3. definir el contenido y el método de aprendizaje (...) 4. proceder al aprendizaje propiamente dicho; 5. evaluar los resultados de este aprendizaje. Observación: Autonomía no es necesariamente sinónimo de soledad.

⁸ El aprendizaje autodirigido que insistió ‘en la necesidad de desarrollar la libertad individual desarrollando esas capacidades que le permitirían actuar de manera más responsable en el funcionamiento de los acontecimientos de la sociedad en la que él vive. La autonomía, o la capacidad de dirigir su propio aprendizaje, fue considerada como un producto natural de la práctica del autoaprendizaje, o de un aprendizaje en la que los objetivos, el progreso y la evaluación de aprendizaje están determinados por los alumnos.

⁹ El desarrollo de la autonomía como capacidad psicológica, significando ‘el desarrollo de la capacidad para la reflexión y el análisis, central al desarrollo de la autonomía del alumno, depende del desarrollo de una internalización de la capacidad de participar completamente y críticamente en interacciones sociales’.

¹⁰ Little define lo que no es la autonomía: la autonomía no es un sinónimo de autoenseñanza; es decir la autonomía no se limita a aprender sin un profesor. En el contexto de la clase, la autonomía no exige una abdicación de la responsabilidad de parte del profesor; no es una cuestión de dejar a los alumnos que consigan sus objetivos como mejor puedan. Por otra parte, la autonomía no es algo que los profesores hagan a los alumnos; es decir, no es otro método de enseñanza, la autonomía no es un comportamiento único fácilmente descrito, la autonomía no es un estado meta para los alumnos.

¹¹ Quizás la distinción más importante que se hará en el campo del aprendizaje de idiomas está entre la autonomía como cualidad del alumno y autoaprendizaje como modo particular de aprender en el cuál el alumno toma las decisiones importantes sobre el contenido, los métodos y la evaluación. La autonomía se puede considerar como la capacidad que los alumnos poseen en varios grados. El aprendizaje autodirigido se puede considerar como algo que los alumnos son capaces de hacer con más o menos eficacia, según el grado de posesión de esta capacidad.

¹² En un sistema donde el que aprende asume su aprendizaje aprendiendo al mismo tiempo haciendolo, donde la enseñanza se orienta hacia el apoyo del alumno, el profesor debe también redefinir su papel en función de esta centración en el aprendiente y en su aprendizaje. (...) se puede prever que las funciones del profesor permanecerán en parte a veces las mismas que en un sistema dirigido (investigaciones en el ámbito de la adquisición de las lenguas extranjeras, investigaciones en el ámbito de metodología del aprendizaje de lengua, ‘suministro’ de material auténtico u organizado, etc.) pero se desarrollarán de manera muy importante en la ‘ayuda’ y el ‘consejo’ que constituirán el apoyo en el alumno que aprende a aprender procediendo al mismo tiempo a una adquisición de lengua, tiene necesidad. El profesor deberá ayudar el que el alumno desarrolle su capacidad a - definir sus objetivos, es decir ayudarle a descubrir y a utilizar categorías de análisis suficientemente ‘finas’ para permitir una definición de objetivos en el aprendizaje a partir de una definición de necesidades; esto implica al menos toda una sensibilización al funcionamiento de la comunicación verbal (mediante una reflexión sobre el comportamiento comunicativo en lengua materna, por ejemplo); - definir el contenido y las progresiones, es decir, ayudar a reunir los materiales de aprendizaje y analizarlos para extraer los elementos lingüísticos y comunicativos que serán objeto de la adquisición; esto implica al menos una información sobre las fuentes posibles de documentos de aprendizaje (auténticos y / o didácticos) y una preparación a las técnicas de descripciones de clasificación de información lingüística (constitución de los ficheros, de glosarios, etc.) - Seleccionar métodos y técnicas, es decir, ayudar a elaborar listas de actividades de aprendizaje y a determinar el ‘utilidad’; esto implicará el desarrollo de una competencia pedagógica que podrá basarse inicialmente en un inventario de técnicas en uso (aquellas propuestas en distintos manuales, por ejemplo) luego sobre una observación de su propio comportamiento de aprendizaje, y sobre una información relativa a los procesos de adquisición de las lenguas por los adultos); - Controlar el desarrollo del aprendizaje, es decir, ayudar esencialmente a darse cuenta de manera realista de las dificultades de todas las clases que pesan sobre él e imponerse una ‘disciplina’ de trabajo conveniente; -Evaluar la adquisición y su proceso de aprendizaje, es decir, descubrir y utilizar criterios y valoraciones personales basadas en objetivos personales; esto implicará puestas en situación de resultado (encuentros con ‘nativos’, por ejemplo) y la elaboración de herramientas y técnicas de análisis de resultado (desarrollo de una competencia lingüística descriptiva, por ejemplo). En paralelo el profesor deberá ayudar al aprendiente a tomar conciencia, para superar el ‘condicionamiento’ inducido por su experiencia de aprendizaje previa que influye sobre su representación del aprendizaje de una lengua extranjera.

¹³ Los adultos están más a menudo en condiciones de disponibilidades intelectuales muy particulares; algunos de ellos cesaron toda actividad de aprendizaje desde hace varios años. Cada uno de ellos tiene, según la formación que siguió, un esquema de aprendizaje privilegiado.

¹⁴ El formador/consejero: debe saber lo que es el aprendizaje autodirigido (sus especificidades, sus implicaciones), para orientar las formaciones que propondrá, y él mismo debe dominar los conocimientos sobre la lengua y su funcionamiento y sobre el aprendizaje/adquisición ya que tiene la obligación de ayudar al aprendiente a adquirir. Además en el caso de que la opción de formación elegida sea el consejo, tiene que saber aconsejar, es decir, ayudar al aprendiente (y no instruirlo).

¹⁵ Los formadores tienen un papel altamente especializado como mediadores entre los modelos tradicionales de enseñanza y un modelo transformado en el cual el diálogo es una herramienta pedagógica en el desarrollo de la comprensión de los mecanismos y del papel contextual del aprendizaje del idioma de los alumnos.

¹⁶ Los formadores ayudarán a estos con dificultad aparente a elegir los tipos de tareas que pudieran ayudarles. Puede ser que les sugieran a los estudiantes con buen nivel que elijan algo que le motive a seguir adelante en su aprendizaje.

¹⁷ Francia está dividida por departamentos en lugar de provincias como en España.

¹⁸ <http://www.education.gouv.fr/fp/greta.htm#1>

¹⁹ Ya se ha mencionado la forma de asistencia a clase en el apartado 3.1.3.

²⁰ Se adjuntan en el Anejo 2.

²¹ Hay que tener en cuenta que los alumnos que han contestado eran los más asiduos y que el número de ellos no es numeroso. Máximo: siete alumnos por clase.

²² Los cuestionarios se adjuntan en el Anejo 1.

²³ <http://fr.wikipedia.org/wiki/Stagiaire> “Un periodo de práctica es una actividad en el mundo profesional que permite aprender todo trabajando. Las personas que efectúan un periodo de prácticas se llaman cursillistas y la mayoría del tiempo son estudiantes o jóvenes adultos que se lanzan a la vida profesional. A menudo, los periodos de práctica tienen lugar en las vacaciones de verano, pero también pueden tener lugar a lo largo del año. (...) Los objetivos de un periodo de prácticas pueden ser: -obtener una experiencia profesional para obtener más fácilmente un contrato temporal o indefinido después; - establecer una red de relaciones profesionales en un dominio; - lanzarse en una nueva carrera aprendiendo un nuevo oficio por las prácticas.”

²⁴ Ver el apartado 3.1.3.

²⁵ Final de la página 83 de la transcripción hasta la página 85.

²⁶ En Francia, tratar de usted es lo normal, incluso en una clase pequeña en la que se conocen los alumnos o compañeros de trabajo. Por lo que se hace mucho hincapié sobre el tuteo respecto a las diferencias con España.

²⁷ Se puede hacer alusión en este caso a Stephane del que se habló con anterioridad cuando tenía el problema con el cedé, la profesora intenta crear un lazo afectivo con esta persona para tranquilizarle y transmitirle que no está solo en su aprendizaje.

²⁸ <http://www.greta.ac-versailles.fr/content.php?p=29> “La profesión de formador en GRETA, está esencialmente centrada en una actividad de enseñanza que presenta varias características: -intervenciones ante un público que está en paro (jóvenes o adultos), individuales o empleados de empresa, - intervenciones con variedad de dispositivos (grupos, individual, centro de recursos, formaciones a distancia,...), -un trabajo necesariamente en equipo, una adaptación permanente de los contenidos y métodos, - intervenciones posibles en los locales escolares, en otros propios a GRETA o en las empresas mismas, - horarios irregulares, desplazamientos, una carga de trabajo fluctuante”.