

# Experiencias de enseñanza y de aprendizaje del alemán como lengua extranjera mediante el enfoque por tareas

Clàudia Tarragó Pascual

---

Seminario 105: Lenguas en entornos educativos

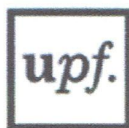
TRABAJO DE FIN DE GRADO UPF \_ JUNIO / 2018

DIRECTORA DEL TFG

Dra. Encarna Atienza

FACULTAD DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

GRADO EN LENGUAS APLICADAS



Universitat  
Pompeu Fabra  
Barcelona



## Agradecimientos

En primer lugar, me gustaría agradecer a la profesora y a los cinco alumnos implicados de la Escola Oficial d'Idiomes (EOI) Cornellà de Llobregat el hecho de haber accedido a participar en las entrevistas y también darles las gracias por su colaboración y predisposición. Asimismo, quiero mostrar mi agradecimiento a Eva Surribas y a Marina Orfila por el exhaustivo pilotaje de las entrevistas y los subsiguientes consejos proporcionados, y también a Olga Esteve por haberme proporcionado un estudio de interés para mi trabajo. Por otro lado, quiero agradecer a mi pareja —Jordi—, a mis padres, y a mis tres amigas —Montserrat, Júlia y Marina—, el apoyo y la escucha que he recibido por parte de ellos, así como la paciencia en los momentos en los que estaba nerviosa o abrumada por la cantidad ingente de trabajos que tenía por hacer. También quiero destacar la utilidad de los consejos y pautas sobre el trabajo que Júlia y Marina me facilitaron.

Para concluir, me gustaría expresar mi más sincera y profunda gratitud al faro que me ha guiado en todo el proceso de composición de este trabajo: mi tutora, Encarna Atienza. Le agradezco su paciencia, escucha, andamiaje, *feedback* constructivo, y todos los mensajes de ánimo y tranquilidad que me ha ido proporcionando durante estos meses.



## Resumen

Este trabajo describe e interpreta experiencias de enseñanza y de aprendizaje del alemán como lengua extranjera mediante el enfoque por tareas. Para ello, se ha entrevistado a seis participantes —cinco alumnos y una docente— de la clase de 2.º B de alemán de la Escola Oficial d'Idiomes (EOI) Cornellà de Llobregat, y se ha analizado el contenido de las entrevistas con el análisis temático (cfr. Tonon, Alvarado y Mielles, 2012). Los resultados muestran que la interacción es un aspecto clave del enfoque y las experiencias positivas de aprendizaje concuerdan generalmente con los aspectos que se destacan como positivos del enfoque. Asimismo, en cuanto al rol del docente, se destaca la capacidad de adaptación y el papel de guía. Respecto del rol del estudiante, se desprende que la profesora participa más que los discentes en la evaluación, aunque se les tiene en cuenta la voz en la secuenciación de las tareas. Además, los alumnos participantes coinciden en tres de sus funciones: participación, interacción y trabajo personal. Por otro lado, el hecho de que sea un método holístico puede causar en algún caso cierta reticencia hacia la evaluación y que se perciba una carencia de refuerzo gramatical, lo cual se recoge en las experiencias negativas, aspectos negativos y dificultades que acarrea el trabajo mediante tareas. Finalmente, teniendo en cuenta las experiencias, los puntos positivos y negativos del enfoque, y los aspectos de mejora propuestos por dos agentes, se han hecho propuestas de mejora concretas para la aplicación del enfoque en la EOI.

Palabras clave: *enfoque por tareas, experiencias de enseñanza, experiencias de aprendizaje, evaluación, rol del docente, rol del alumno.*

## Resum

El present treball descriu i interpreta experiències d'ensenyament i d'aprenentatge de l'alemany com a llengua estrangera mitjançant l'enfocament per tasques. Per fer-ho, s'han entrevistat sis participants —cinc alumnes i una docent— de la classe de 2n B d'alemany de l'Escola Oficial d'Idiomes (EOI) Cornellà de Llobregat, i s'ha analitzat el contingut de les entrevistes amb l'anàlisi temàtica (cfr. Tonon, Alvarado i Mielles, 2012). Els resultats mostren que la interacció és un aspecte clau de l'enfocament i les experiències positives concorden generalment amb els aspectes que es destaquen com a positius de l'enfocament. Així mateix, quant al rol del docent, es destaca la capacitat d'adaptació i el paper de guia. Respecte del rol de l'estudiant, es desprèn que la professora participa més que els discents en l'avaluació, malgrat que se'ls té en compte la veu en la seqüenciació de

les tasques. A més, els alumnes participants coincideixen en tres de les seves funcions: participació, interacció i treball personal. D'altra banda, el fet que sigui un mètode holístic pot causar en algun cas una certa reticència cap a l'avaluació i que es percebi una manca de reforç gramatical, la qual cosa es recull a les experiències negatives, aspectes negatius i dificultats que comporta el treball per tasques. Finalment, tenint en compte les experiències, els punts positius i negatius de l'enfocament, i els aspectes de millora proposats per dos agents, s'han fet propostes de millora concretes per a l'aplicació de l'enfocament a l'EOI.

Paraules clau: *enfocament per tasques, experiències d'ensenyament, experiències d'aprenentatge, avaluació, rol del docent, rol de l'alumne.*

## **Abstract**

In this piece of work we describe and interpret teaching and learning experiences of German as a foreign language through task-based language learning and teaching. In order to do so, we have interviewed six participants —five students and a teacher— belonging to the 2<sup>nd</sup> B class of the Escola Oficial d'Idiomes (EOI) Cornellà de Llobregat, and we have analyzed the content of the interviews using thematic analysis (cfr. Tonon, Alvarado & Mieles, 2012). Results show that interaction is a key factor in this approach and the positive learning experiences coincide generally with the aspects of this approach regarded as positive. Furthermore, concerning teacher role, teacher's adaptive capacity and guiding role are highlighted. With regard to learner role, it is noted that the teacher participates more than the learners in the assessment, although their voice is taken into account when sequencing the tasks. Moreover, all the students participating in this study agree on three of their functions: participation, interaction and personal work. Apart from that, the fact that it is a holistic methodology can cause in some cases a certain degree of reticence about the assessment and the belief that there is a lack of grammatical reinforcement. This can be found in the negative experiences, negative aspects and difficulties encountered when working with tasks. Finally, considering the positive and negative experiences and aspects of this approach, and the proposals for improvement suggested by two actors, certain improvement suggestions have been made for the implementation of this approach in the EOI.

Key words: *task-based language learning and teaching (TBLL/TBLT), teaching experiences, learning experiences, assessment, teacher role, learner role.*

# Índice

	Pág.
Agradecimientos.....	iii
Resumen.....	v
<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
1.1 Presentación del tema, motivación y objetivos de investigación.....	1
<b>2. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....</b>	<b>3</b>
<b>3. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>5</b>
3.1 La enseñanza del alemán como lengua extranjera.....	5
3.1.1 La importancia del alemán como lengua de proyección internacional.....	5
3.1.2 La enseñanza del alemán como lengua extranjera en general.....	5
3.1.3 La enseñanza del alemán en Cataluña.....	6
3.1.3.1 Alemán en la educación obligatoria catalana.....	6
3.1.3.2 Alemán en la educación secundaria no obligatoria, estudios superiores y en las principales instituciones de idiomas.....	7
3.2 La enseñanza de lenguas basada en tareas.....	8
3.2.1 Surgimiento del enfoque por tareas: evolución dentro del enfoque comunicativo.....	8
3.2.2 Definición de tarea y tipos de tareas.....	11
3.2.3 Componentes del enfoque por tareas.....	11
3.2.3.1 Unidad temática/didáctica.....	11
3.2.3.2 Selección del tema.....	11
3.2.3.3 Objetivos.....	11
3.2.3.4 Secuenciación de los programas basados en tareas.....	12
3.2.3.5 Materiales.....	13
3.2.3.6 La evaluación como parte del proceso de aprendizaje.....	14
3.2.3.7 Roles de los docentes y los alumnos.....	15
<b>4. METODOLOGÍA.....</b>	<b>17</b>
4.1 Contextualización de la investigación.....	17
4.1.1 La Escola Oficial d’Idiomes Cornellà de Llobregat.....	17
4.1.2 El enfoque por tareas en la clase de alemán de la EOI Cornellà de Llobregat.....	18
4.2 Metodología e instrumentos de investigación.....	19
4.3 Constitución del corpus.....	20
4.4 Técnica de análisis.....	21
<b>5. ANÁLISIS DE LOS DATOS.....</b>	<b>23</b>
5.1 Categorías emergentes y frecuencia.....	23
5.2 Análisis de la profesora y los alumnos entrevistados.....	23
5.2.1 Experiencias educativas previas al enfoque por tareas.....	23

5.2.2 Experiencias positivas de enseñanza y de aprendizaje mediante el enfoque por tareas.....	24
5.2.3 Puntos positivos del enfoque por tareas.....	25
5.2.4 Papeles y funciones que los discentes y la profesora perciben que desempeñan en este enfoque.....	27
5.2.5 Posición de la profesora en relación con la temática, planteamiento y secuenciación de las tareas.....	28
5.2.6 Experiencias negativas de aprendizaje mediante el enfoque por tareas y puntos negativos/dificultades del enfoque por tareas.....	29
5.2.7 Experiencias de aprendizaje en un punto intermedio del espectro negativo – positivo.....	31
5.2.8 Aspectos de mejora del enfoque por tareas.....	32
5.2.9 Evaluación.....	33
<b>6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....</b>	<b>37</b>
6.1 Comparación alumnos – profesora y entre alumnos.....	37
<b>7. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS.....</b>	<b>39</b>
7.1 Conclusiones.....	39
7.2 Limitaciones y líneas futuras.....	41
<b>8. BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>41</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>47</b>
Anexo 1: Modelo de la entrevista a la profesora (P).....	47
Anexo 2: Modelo de la entrevista a los discentes (E).....	48
Anexo 3: Cuestionario de datos básicos (en forma de tabla).....	49
Anexo 4: Transcripción entrevista a P.....	49
Anexo 5: Transcripción entrevista a E1.....	66
Anexo 6: Transcripción entrevista a E2.....	75
Anexo 7: Transcripción entrevista a E3.....	85
Anexo 8: Transcripción entrevista a E4.....	100
Anexo 9: Transcripción entrevista a E5.....	111
Anexo 10: Tabla 6 – Las seis fases del análisis temático.....	120

## Lista de figuras y tablas

	Pág.
Figura 1: Mapa conceptual de la metodología de investigación.....	21
Tabla 1: Distribución del nivel A2 completo en dos cursos – dos cuatrimestres.....	18
Tabla 2: Evaluación del curso de alemán distribuida en porcentajes.....	18
Tabla 3: Lista de categorías emergentes y frecuencia.....	23
Tabla 4: Información básica de los alumnos entrevistados.....	49
Tabla 5: Información básica de la docente entrevistada.....	49
Tabla 6: Las seis fases del análisis temático.....	120



# 1. INTRODUCCIÓN

## 1.1 Presentación del tema, motivación y objetivos de investigación

El trabajo de fin de grado que se presenta a continuación se enmarca en el ámbito de las lenguas en entornos educativos y se titula “Experiencias de enseñanza y de aprendizaje del alemán como lengua extranjera mediante el enfoque por tareas”. La fuerza motivadora del mismo posee dos vertientes principales.

Por un lado, y en la esfera más personal, cabe mencionar que la autora ha compaginado el cuarto año de los estudios del grado en Lenguas Aplicadas con prácticas curriculares en la Escola Oficial d’Idiomes (EOI) Cornellà de Llobregat. Por consiguiente, en todo momento tuvo presente que dicha institución le podría proporcionar un corpus de datos con un amplio abanico de posibilidades de explotación —siempre desde el ámbito de la enseñanza, al cual quiere dedicar su futuro profesional— y ha querido aprovechar esta oportunidad. A todo ello se suma el alto interés de la autora por una de las lenguas de docencia de la EOI, el alemán, que lleva estudiando desde hace varios años en otra EOI, y también el interés por la enseñanza y la docencia de lenguas en general.

Por el otro, el hecho de haber escogido el enfoque por tareas como motor se debe a que, a pesar de haber sido objeto de muchos escritos académicos y de investigación, no ha sido tratado desde la perspectiva de las experiencias de enseñanza y de aprendizaje. Por ese motivo, el propósito de la autora es abrir un camino hacia esa dirección, es decir, partiendo del marco teórico subyacente, recoger, describir e interpretar las experiencias de enseñanza y de aprendizaje<sup>1</sup> que tienen lugar en una institución en la que se trabaja con este enfoque.

Desde el método audiolingüe el proceso de enseñanza y de aprendizaje de lenguas extranjeras se ha ido reformulando a lo largo de los años y materializado en un amplio abanico de métodos y enfoques que se fundamentan en teorías de la lengua y del aprendizaje de lenguas diferentes. Y en ese sentido, el enfoque por tareas<sup>2</sup> emerge dentro

---

<sup>1</sup> Se entenderá el concepto de experiencias de enseñanza o de aprendizaje de lenguas como las vivencias positivas o negativas que los profesores, por un lado, y los alumnos, por el otro, experimentan dentro del aula cuando, respectivamente, enseñan o aprenden una LE.

<sup>2</sup> El enfoque por tareas se puede denominar también enseñanza de lenguas basada en tareas (ELBT), enfoque didáctico basado en tareas, enseñanza del lenguaje mediante tareas (ELMT), aprendizaje de lenguas mediante tareas, y, en inglés, *task-based language teaching* o *task-based language learning*. En este trabajo, se utilizará principalmente *enfoque por tareas* para designar todos los conceptos anteriores.

de la enseñanza comunicativa de la lengua y el socioconstructivismo, y con él una nueva forma de concebir el proceso didáctico en la que se redefinen los roles de los docentes y de los alumnos: el discente, protagonista, se sitúa en el centro de dicho proceso, y el docente es el guía facilitador del andamiaje necesario. Las tareas representan la realización de un producto tangible y significativo para el alumno, se trabajan las distintas dimensiones lingüísticas de manera integrada y los aprendizajes que tienen lugar pueden extrapolarse a situaciones comunicativas reales.

Volviendo a la presente investigación, el objetivo general de este trabajo es *describir e interpretar las experiencias de enseñanza y de aprendizaje del alemán como lengua extranjera (LE) mediante el enfoque por tareas*, lo cual se quiere lograr a través del análisis de las entrevistas semiestructuradas que se llevarán a cabo. De este propósito general nacen cuatro objetivos de investigación más específicos:

1. Describir las funciones que la profesora y los alumnos creen que desempeñan en el enfoque por tareas.
2. Describir cómo percibe la profesora que implica a sus alumnos y cómo perciben ellos que se implican en el enfoque por tareas y en la evaluación de las tareas.
3. Detectar experiencias de enseñanza y de aprendizaje tanto positivas como negativas de los agentes implicados cuando se llevan a cabo las tareas y durante su evaluación.
4. Valorar las experiencias de enseñanza y de aprendizaje de los agentes implicados con objeto de establecer posibles propuestas de mejora.

## 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este apartado se mencionan algunas de las investigaciones que, por su objeto de estudio, se asemejan al presente trabajo. Desde las más generales, a saber, las que tratan el enfoque por tareas en general, hasta las más específicas, esto es, las que se basan en las experiencias llevadas al aula en la enseñanza o aprendizaje de lenguas extranjeras mediante este enfoque.

Los autores principales que investigan esta concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y tratan sus conceptos teóricos son Nunan (2004/2011), Zanón (1990), Estaire (1990, 2009), Estaire y Zanón (1990), Breen (1997), y Long y Crookes (1992). Algunos de ellos aportan también un marco de programación de unidades didácticas (UD) a través de este enfoque (Estaire, 1990; Estaire y Zanón, 1990).

En la línea de las investigaciones que se han centrado en la enseñanza o aprendizaje de una LE mediante el enfoque por tareas hay mucha variedad: unas que indagan más en las ideaciones, experiencias, percepciones o reacciones que tienen los alumnos o profesores cuando se llevan a cabo tareas en el aula (Chen y Wright, 2016; Mcdonough y Chaikitmongkol, 2007; Ramos, 2005; Ruso, 2007; Xiongyong y Samuel, 2011); otras que analizan el impacto que tiene el enfoque en el aprendizaje de aspectos determinados de la LE —como por ejemplo la gramática (Tale y Goodarzi, 2015)— o en las cuatro destrezas lingüísticas básicas (Córdoba, 2016). También destacan las que combinan la implementación de una propuesta de diseño curricular o de tareas con el análisis de su aplicación y las percepciones de los alumnos y las reflexiones de los profesores (Chin Ko, 2015); las que estudian las opiniones y actitudes de los docentes, los factores que suponen una dificultad en la aplicación, y que incluyen sugerencias para la formación docente futura (Liu y Xiong, 2016); y las que implementan tareas en entornos virtuales y estudian las reacciones de los agentes implicados (Lai, Zhao, y Wang, 2011) o los beneficios y desafíos encontrados (Lin, Wang, Grant, Chien, y Lan, 2014).

Sobre el alemán como LE, hay un estudio de investigación-acción que analiza las percepciones de los alumnos y reflexiones de los docentes en torno a los aspectos motivacionales de la propuesta de diseño curricular basada en tareas que se ha aplicado en dicho estudio (Vilaseca, 2007).



### 3. MARCO TEÓRICO

#### 3.1 La enseñanza del alemán como lengua extranjera

##### 3.1.1 La importancia del alemán como lengua de proyección internacional

La visibilidad de un idioma y el hecho de que cada vez lo estudien más o menos personas, entendido desde la globalización y las oportunidades laborales, está muy ligado al desarrollo y la situación socioeconómica de los países en que es lengua materna (L1). El inglés es desde hace años la *lingua franca* en todos los ámbitos —laboral, estudios, turismo, tecnología, política, etc.— y la más estudiada como LE. Además de esta, Giralt (2016, párr. 1) explica que un gran número de estudiantes y profesionales desea aprender otras lenguas que también tengan proyección internacional y les abran más puertas en el ámbito laboral; y ahí es donde surge la duda de qué idioma escoger como segunda LE.

En cuanto al alemán, Arcarons, director general de Formación Profesional de la Generalitat de Catalunya, relata en el artículo de Giralt que el interés por el idioma se mantiene estable gracias a la “posición económica hegemónica [que ocupa] en la [UE]” (2016, párr. 6). En el mundo, 103.5 millones de personas son hablantes nativos de esta lengua y 40 millones la tienen como segunda lengua (L2) o LE (López, 2017, párr. 1 y 9). Ammon, filólogo y sociolingüista alemán, citado por López (para 2), sostiene que unos 15.4 millones la estudiaban en 2015 —este último dato evolucionó con respecto a los 14.9 millones de 2010, lo cual muestra una tendencia al alza—. Este estudioso de la lengua alemana añade, en relación con Arcarons, que el creciente interés observado debe de producirse por la estabilidad económica y política de los países de habla alemana, como por ejemplo Alemania y Suiza, que brindan un gran abanico de posibilidades para el turismo, el mundo laboral, las prácticas y los estudios (López, 2017, párr. 3).

##### 3.1.2 La enseñanza del alemán como lengua extranjera en general

Cuando se habla de LE, Borruco (2005, p. 61) hace referencia a estudiantes que “fuera del entorno natural de la lengua objeto de estudio, acceden a una [LE] como segunda o tercera [o cuarta, quinta, etc.] lengua”. Y *general* indica que no se aprende con fines específicos o en ámbitos especializados, sino que los contenidos temáticos y lingüísticos están orientados a la comunicación del día a día, a las situaciones cotidianas.

La principal institución internacional para aprender alemán es el Goethe Institut. Según se indica en su página web, existen 159 instituciones repartidas en 98 países del mundo

(Goethe Institut, 2018b). Se trata de un organismo cultural que promueve el estudio del alemán en el extranjero mediante programas culturales y educativos e impulsa el intercambio cultural internacional (Goethe Institut, 2018a).

### *3.1.3 La enseñanza del alemán en Cataluña*

#### *3.1.3.1 Alemán en la educación obligatoria catalana*

La educación obligatoria catalana se divide en la educación primaria y la secundaria. Desde la perspectiva legislativa, tanto en el Decreto 119/2015, de 23 de junio, de ordenación de las enseñanzas de la educación primaria (a partir de ahora D 119/2015), como en el Decreto 187/2015, de 25 de agosto, de ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria (a partir de ahora D 187/2015), no se especifica que el inglés o el alemán deban ser la primera LE —obligatoria— que se enseñe, sino solo que en el proyecto lingüístico de cada centro se tendrán que determinar cuales se impartirán como primera(s) y segunda(s) LE —siendo la segunda una asignatura optativa. En todo caso, en primaria solo se da la posibilidad de impartir una segunda LE en el ciclo superior. En ambos documentos se listan las competencias comunicativas y lingüísticas que se deberán adquirir como mínimo en una LE —si el centro solo oferta una—, si bien es cierto que no lo hacen con la misma exhaustividad: el decreto relativo a la educación primaria está mucho más detallado (D 119/2015; D 187/2015).

En este punto cabe preguntarse qué cabida tiene en la práctica el alemán como primera o segunda LE. Exceptuando unas pocas instituciones en las que es lengua vehicular o principal y que, por tanto, presentan proyectos lingüísticos diferentes respecto al resto —Colegio Alemán de Barcelona, Escuela Suiza de Barcelona y Zürich Schule—, se imparte casi en la totalidad de centros como segunda LE, esto es, optativa, y el inglés es materia obligatoria, o sea, primera LE. Franquesa (2014, párr. 4) señala que, aunque la “demanda de alemán en los centros públicos crece exponencialmente cada curso, [...] no se da respuesta a las solicitudes de muchas familias que valoran muy positivamente el aprendizaje de una lengua que no sea el inglés”. Aun así, en otro artículo más reciente (Sans, 2017, párr. 1) se declara que en secundaria le está ganando terreno al francés. En la ESO, el porcentaje de estudiantes que han escogido alemán como LE optativa ha subido en diez años del 13.25 % al 21.25 %; y, en algunos institutos, como en el IES Tarragona, se ofrece incluso como LE obligatoria desde el inicio de la ESO hasta el final de bachiller (Sans, 2017, párr. 1 y 3). En otro artículo se expone que en primaria el

porcentaje de niños que cursan clases de una segunda LE aparte del inglés representa solo un 3.5 % del total de alumnos, por lo que se entiende que el alemán tiene muy poca presencia en ese ciclo educativo (Ibáñez, 2016, párr. 6).

### *3.1.3.2 Alemán en la educación secundaria no obligatoria, estudios superiores y en las principales instituciones de idiomas*

En cuanto a la educación secundaria no obligatoria, es decir, el Bachillerato y la Formación Profesional (FP) —que corresponde a los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) y Grado Superior (CFGS)—, cabe remarcar que en bachiller se observa la misma tendencia al alza del alemán respecto del francés que en el instituto: dos de cada diez estudiantes han seleccionado la primera como optativa en contraste con el 2005, donde solo la cursaban el 14.54 % (Sans, 2017, párr. 1).

Por lo que se refiere a la FP, en el Decreto 284/2011, de 1 de marzo, de ordenación general de la formación profesional inicial (a partir de ahora D 284/2011) se indica como objetivo de las enseñanzas que el alumno adquiera la “competencia lingüística instrumental en la [LE o en las LE] convenientes al ámbito profesional de trabajo” (p. 13504), pero no se indica qué lenguas deberán ser. De todos modos, si se consulta cada ciclo en particular, se puede observar que el inglés se incorpora en muchos de ellos como parte del currículo, y en los que ofrecen una segunda lengua no se especifica de cuál se trata. En la familia profesional de Hostelería y Turismo, a modo de ejemplo, se enseñan segundas LE además del inglés en cinco de los ocho ciclos ofrecidos. En la de Química, por el contrario, no se ofertan segundas LE. De ello se desprende que cada familia presenta variabilidad respecto a las otras, e incluso dentro de una misma.

En los estudios universitarios se puede estudiar como parte del currículo en grados como Estudios de Inglés y de Clásicas —en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)—, Lenguas Aplicadas —en la Universidad Pompeu Fabra (UPF)—, Lenguas y Literaturas Modernas —en la Universidad de Barcelona (UB)—, Turismo —en la Universidad de Girona—, y Traducción e Interpretación —en la UPF y en la UAB—. En los másteres se ofrece, entre otros, en los de Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas —de la UB— y en el de Traducción, Interpretación y Estudios Interculturales —de la UAB—.

Por último, las dos principales instituciones de idiomas para aprender alemán son el Goethe Institut, y las Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI), que son centros públicos de

enseñanza de lenguas modernas para mayores de catorce años cuya matriculación da derecho a realizar los exámenes para obtener los certificados acreditativos del nivel correspondiente (Generalitat de Catalunya, s.f.). Esta lengua se oferta en Cataluña entre los niveles A1 y C1 en diecisiete comarcas y en más de veinticinco EOI. La mayoría —once— se encuentran en el Barcelonés y en el Bajo Llobregat.

## **3.2 La enseñanza de lenguas basada en tareas**

### *3.2.1 Surgimiento del enfoque por tareas: evolución dentro del enfoque comunicativo*

La enseñanza o aprendizaje por tareas es, según Estaire (2009), “un movimiento de evolución dentro del enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas” (p. 9), también conocido como enseñanza comunicativa de la lengua —*Communicative Language Teaching*, en inglés— o enfoque nocional-funcional.

El enfoque comunicativo nació a inicios de los años 70 y con él una nueva propuesta didáctica de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) que dejaría atrás los ya muy debilitados enfoque oral y método audiolingüe (Martín et al., 2008, p. 185). Savignon (1993) citada por Nunan (2004/2011, p. 23) relató en un artículo que la Europa de los años 70 se encontró con las necesidades lingüísticas de un cada vez mayor conjunto de inmigrantes y trabajadores temporales a los cuales se sumó la “rica tradición lingüística británica que incluía un contexto tanto social como lingüístico en la descripción del comportamiento del lenguaje” (p. 37). Savignon (p. 37) añade que, por todo ello, el Consejo de Europa creó un programa para estudiantes fundamentado en “los conceptos nocio-funcionales de uso del lenguaje”, y que, además, se detalló el conocido Nivel Umbral, que más tarde, tal y como se indica en Martín et al. (p. 387), pasó a recogerse como uno de los seis niveles —el B1— del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). Por otra parte, dicho enfoque entiende como principio definitorio que el propósito de enseñar y aprender una lengua extranjera tiene que ser desarrollar la competencia comunicativa —concepto acuñado por Dell Hymes—, dentro de la cual se incluye la competencia lingüística (Martín et al., 2008, p. 185).

La oleada de críticas y la reivindicación de propuestas alternativas dentro del enfoque comunicativo surgieron a raíz de los problemas que suscitaba un currículum nocional-funcional. Estaire (2009, p. 11) explica que dicho currículum no dejaba de ser un “programa de contenidos basado en un inventario lingüístico [...] de funciones y



nociones”, que, por tanto, estaba controlado por la lengua y entendía que esta se aprendía de manera acumulativa siguiendo una secuencia lineal. Además, los críticos defendían, por un lado, que la selección de las unidades se llevaba a cabo de forma lógico-deductiva y sin tener en cuenta la “naturaleza psicológica de las situaciones comunicativas que se [iban a] sintetizar” (Zanón, 1990, p. 20). Por el otro, Zanón también agrupa las visiones críticas que consideraban que la elección y estructuración “del material lingüístico en contenidos nocionales-funcionales se [efectuaba] sin una teoría de adquisición del lenguaje que [marcase] criterios de complejidad, dificultad de aprendizaje, etc.” (p. 20).

Fue dentro de dicho enfoque y, concretamente, a partir de las dificultades que presentaba el currículum nocional-funcional, donde aparecieron las primeras propuestas alternativas, y entre ellas el **enfoque por tareas**, que en la década de los 80 hizo su primera incursión dentro de la enseñanza y aprendizaje comunicativos de la lengua. Las tareas se alzaron “como unidades sobre las que [secuenciar] el currículo [...] que se ajustarían mejor a los procesos psicolingüísticos implicados en la adquisición de la lengua” (Estaire, 2009, p. 11). De hecho, Zanón (1990, p. 20) indica que fue Johnson quien, a partir de “los procesos psicolingüísticos implicados en la interacción comunicativa” abogó por una enseñanza mediante tareas remarcando que sería el único camino para el avance de la competencia comunicativa. En este punto, cabe remarcar, en consonancia con Zanón (p. 22), la existencia de un contínuum en el que se despliega un cuantioso número de propuestas en torno a las tareas en respuesta a las dificultades mencionadas, y en cuyos extremos se sitúan, por un lado los que conciben las tareas “como complemento a un programa nocional-funcional/estructural, y, por el otro, los que las adoptan como “unidades de organización curricular”. Y dentro de las visiones intermedias se sitúan los trabajos del mismo Zanón junto a Estaire (1990) y los de Nunan (1988, 1989), “al hacer compatible el desarrollo de un currículum de tareas con unos contenidos institucionales ya existentes” (Zanón, 1990, p. 22). Cabe añadir que el enfoque por tareas se encuentra dentro de un paradigma comunicativo que abarca varios enfoques: el ya mencionado nocional-funcional, el enfoque natural, el enfoque por tareas, etc. (Pastor, 2000, p. 8).

En lo que concierne a las bases teóricas en las que se sustenta este enfoque, Estaire (2009, p. 16) distingue tres fuentes principales que proceden de distintas áreas del conocimiento: los mecanismos de adquisición de una LE, la construcción de la competencia comunicativa, y la actividad mental constructiva del alumno.

- **Los mecanismos de adquisición de una lengua extranjera**

Este enfoque “aplica las aportaciones provenientes de la investigación sobre los procesos psicolingüísticos implicados en la adquisición de [LE] e intenta acompasar la enseñanza a estos procesos” (Estaire, 2009, p. 17). Se centra, sobre todo, en el concepto de conocimiento explícito e implícito, acuñado por Bialystok (1978), así como en el rol que ejerce cada uno de ellos y los mecanismos de construcción del segundo. Estaire remarca que la habilidad humana de comunicarse deriva del conocimiento implícito, y que este se “desarrolla de forma subconsciente a través de la exposición a la lengua en comunicación” (p. 17). La tarea es, según Ellis (2003) citado por Estaire (p. 17), “una herramienta que permite a los alumnos implicarse en la creación de significados, y que, por lo tanto, crea las condiciones para la adquisición”, puesto que el mismo autor concibe el aprendizaje de una LE como “un proceso que requiere que los alumnos tengan oportunidades de participar en actos de comunicación en los que la expresión o comprensión de significados sea primordial” (p. 17).

- **La construcción de la competencia comunicativa**

En el enfoque por tareas, la forma en la que se conjugan y complementan las tareas comunicativas y las de apoyo lingüístico —definidas en el apartado 3.2.3.4— tiene como propósito desarrollar las cuatro dimensiones de las que se compone la competencia comunicativa y otorgar a cada una de ellas un peso adecuado en el programa: lingüística, pragmática, sociolingüística y estratégica (Estaire, 2009, pp. 17 y 18).

- **La actividad mental constructiva del alumno**

El enfoque por tareas adopta una concepción socioconstructivista del aprendizaje de lenguas extranjeras, que, en consonancia con Estaire (2009), “subraya el papel de la actividad mental constructiva del alumno, inmerso en un proceso continuo de construcción, reestructuración y apropiación de conocimientos, lo que le convierte en agente activo de su propio aprendizaje” (p. 18). Baralo (1998), citada por Estaire (pp. 18 y 19) expone que la teoría cognitiva concibe la adquisición de una LE como el producto resultante de una actividad mental, y Martín (2000), citado también por Estaire (2009), añade que “pone en el foco de atención el aprendizaje en lugar de la enseñanza, convirtiendo al aprendiente en el verdadero protagonista del proceso” (p. 19).

### 3.2.2 Definición de tarea y tipos de tareas

En el enfoque por tareas, y para este trabajo, se entenderá el concepto de *tarea* del modo en que lo define Nunan (1989/2002):

[una tarea es] una parte del trabajo de clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen en la lengua meta centrandó su atención más en el significado que en la forma. La tarea deberá también caracterizarse por el hecho de que constituye un todo completo, por lo que puede considerarse por sí misma un acto comunicativo. (p. 10)

Las tareas representan la realización de algo tangible, de un producto significativo y único para el alumno. Se aprende la lengua usándola, lo cual sucede también en situaciones de aprendizaje natural (Martín et al., 2008, p. 195). Además, constituyen la unidad de diseño de la actividad didáctica (Estaire y Zanón, 1990, p. 57).

### 3.2.3 Componentes del enfoque por tareas

#### 3.2.3.1 Unidad temática/didáctica

Cada unidad didáctica (UD) se organiza alrededor de la tarea final, y desde ese eje vertebrador nacen las otras tareas que darán al estudiante los aprendizajes necesarios para poder llevar a término dicha tarea final. De acuerdo con Estaire y Zanón (1990, p. 75) “la unidad [está] articulada en forma de lecciones compuestas de tareas”. Y el conjunto de unidades didácticas constituye el manual o programa de curso.

#### 3.2.3.2 Selección del tema

La elección del tema no siempre precede la definición de la tarea final. De hecho, Estaire (2009, p. 30) explica que, aunque por norma general se suele pactar primero la temática para que luego esta inspire la tarea final, también puede ocurrir a la inversa, esto es, se negocia el producto y luego se busca el contexto. *Pactar* y *negociar* son dos verbos que indican que hay una implicación por parte de los alumnos y del docente, que llegan a un consenso sobre el tema y tarea(s) final(es), y que, evidentemente, esa decisión se toma atendiendo a las necesidades e intereses del grupo clase, lo cual a su vez, fomenta la motivación y la implicación de los alumnos (García, Prieto, y Santos, 1994, p. 71).

#### 3.2.3.3 Objetivos

Los objetivos de aprendizaje se especifican a partir del análisis de la tarea final, tal como describe Estaire (2009, p. 42), la cual añade que dicha especificación ayuda a plantear el conjunto de tareas que guían hacia la final. Precisamente, las tareas son la manifestación

tangible de los objetivos, permiten ver si se han cumplido o no, y es crucial que antes de realizar una tarea los alumnos entiendan cuáles son los objetivos y tengan claro qué se quiere aprender y qué se espera de ellos. Los objetivos son el faro que guía al alumno en el desarrollo de la tarea y en el proceso de evaluación, pero no son inmutables; sino que, tal y como expone Sanmartí (2010, p. 8), se van reajustando. También tiene que haber un ensamblaje entre los contenidos —las tareas—, los objetivos y los criterios de evaluación, que son los objetivos desmenuzados que se han concretado mediante indicadores de logro, que explicitan cómo se evaluarán dichos criterios.

#### 3.2.3.4 *Secuenciación de los programas basados en tareas*

En un programa basado en tareas la secuenciación de la unidad no se hace a partir de unos contenidos lingüísticos, nociones o funciones, sino que la tarea final es el eje de la unidad y luego se plantean las tareas que conformarán el esqueleto y darán al alumno las herramientas comunicativas y lingüísticas necesarias para poder desarrollar el producto: la tarea final. Por eso se las conoce también como tareas facilitadoras.

Las **tareas finales** son, según Estaire y Zanón (1990, p. 74), tareas de comunicación que “actúan como punto de referencia para cada una de las tareas realizadas en las lecciones de [...] la unidad”. Asimismo, los dos autores manifiestan que “representan el punto de mayor potencial comunicativo dentro de la unidad y [sirven] de indicadores de un desarrollo auténtico de la competencia comunicativa” (Etaire y Zanón, 1990, p. 73). De todo ello se desprende que dan sentido a la UD y se materializan en la “capacidad de hacer algo concreto a través del lenguaje aprendido” (Etaire y Zanón, 1990, p. 74).

En cuanto a las tareas que facilitan el camino para poder llevar a cabo la tarea final, se distinguen dos tipos: las de comunicación y las de apoyo lingüístico.

Las **tareas de comunicación** —o *tareas comunicativas*— son, según Estaire (2009):

tareas en las que los alumnos utilizan la lengua extranjera, a través de cualquiera de las actividades de la lengua —expresión, comprensión, interacción, mediación, en forma oral o escrita— centrando su atención en el significado, en el mensaje, en su intención comunicativa. Su principal finalidad es, según Ellis (2003), “crear un contexto para el procesamiento comunicativo de la lengua, tratando la lengua como una herramienta para la comunicación”. (p. 15)

Etaire (2009, p. 24) añade que cuando se llevan a cabo los discentes practican conocimientos instrumentales y formales de forma integrada. Entre algunas de las características inherentes descritas por la misma autora (p. 64) cabe mencionar que

representan actividades de comunicación de la vida diaria que ponen en juego las ocho habilidades lingüísticas, conllevan el desarrollo de estrategias de comunicación, e implican a los alumnos, en tanto que estos negocian los pasos para completarlas y las hacen interactuando con sus compañeros.

Para las **tareas de apoyo lingüístico**, también conocidas como *posibilitadoras*, *de aprendizaje* o *instrumentales*, también se ha recogido la definición de Estaire (2009):

son tareas en las que los alumnos centran su atención en aspectos concretos del sistema lingüístico (funciones, nociones, gramática, léxico, fonología, discurso, etc.). Se favorecen aquellas técnicas que aunque centren la atención de los alumnos en la forma, les permitan trabajar de forma comunicativa. (p. 15)

En consonancia con Estaire (2009, p. 24), este tipo de tareas fijan su atención en la forma, en el desarrollo de la competencia lingüística, “en los conocimientos formales que capacitan a los alumnos para la realización de las tareas de comunicación”, así como en la corrección. Entre la variedad de tareas que se incluyen se puede mencionar una en la que se amplían las unidades léxicas o expresiones que completan la red de asociaciones del vocabulario del tema (p. 71). Por otro lado, Zanón (1990, p. 23), en el mismo sentido que Estaire, expone que los aspectos de la lengua en los que estas tareas establecen su foco de análisis responden a necesidades lingüísticas que han surgido en el momento de efectuar las tareas comunicativas, lo cual muestra que no son independientes, sino que dentro de la lección se conjugan para garantizar un aprendizaje completo. Asimismo, se procura que sean significativas y estén relacionadas con el tema de la unidad, que atiendan a la forma pero también a la comunicación (Etaire, 2009, p. 74).

### *3.2.3.5 Materiales*

Los materiales se definen como “todos aquellos [recursos] que presentan la lengua como instrumento de comunicación y favorecen la implicación del alumno en su propio aprendizaje” (García et al., 1994, p. 72). Tienen que ser comunicativos y significativos para los discentes; y, en ese sentido, hay que tener en cuenta la multimodalidad y, en especial, la potencialidad de recursos que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han ofrecido a la enseñanza y aprendizaje de lenguas. A través de internet, se tiene acceso a una infinidad de materiales didácticos o didactizables que se pueden llevar al aula para darles nuevas funciones o finalidades.

### 3.2.3.6 La evaluación como parte del proceso de aprendizaje

La evaluación es el motor del proceso de enseñanza-aprendizaje. Está presente durante toda la trayectoria didáctica: incide en el proceso de composición, en el de aprendizaje y en el producto final. Se entiende como una guía cuyo propósito es mejorar el producto. Desde el constructivismo social, se concibe como un acto de comunicación entre el docente y los discentes, en tanto que se interacciona constantemente. Durante la evaluación inicial —o diagnóstica—, y partiendo de lo que se sabe antes de empezar, se negocian conjuntamente los objetivos de aprendizaje —a dónde se quiere llegar—, los criterios de evaluación —cómo se evaluará la tarea—, y los indicadores de logro —cómo se sabe si la tarea tiene lo que se espera—. Los criterios de evaluación son la manifestación tangible de cada objetivo, y los indicadores de logro la manera concreta en qué se manifiestan dichos criterios. Por otro lado, para conseguir que la evaluación sea válida y viable es crucial que los criterios e indicadores midan lo que dicen medir y que las tareas se puedan llevar a cabo, ya que a través de ellas se pone de manifiesto la consecución de los objetivos de perseguidos.

Volviendo otra vez a la evaluación diagnóstica, es en ese momento inicial cuando los estudiantes empiezan a tomar conciencia de su proceso de aprendizaje, a autorregularse, y a tomar el control sobre sus propias acciones (Martín, 2008, p. 30). De hecho, el propósito último de la evaluación, entendido desde su finalidad reguladora, es fomentar la autonomía de los estudiantes en su aprendizaje (Sanmartí, 2010, p. 35).

Aprender a aprender, es decir, a regular el propio proceso de aprendizaje, es una tarea ardua. Se requiere mucha madurez, honestidad y capacidad de reflexión; pero con la implementación de los instrumentos de evaluación adecuados se puede lograr. A través de estas herramientas el alumno recibe de manera progresiva *feedback* constructivo, información sobre su aprendizaje y guías para saber cómo mejorar; lo cual se traducirá en una mejora del producto, un incremento de la motivación y una mayor capacidad para autorregularse y ser más autónomo. Y, en ese sentido, existe un amplio abanico de instrumentos para recoger información en los distintos tiempos del aprendizaje: rúbricas de coevaluación, portafolios con catálogo de errores, etc. Respecto a las actividades de coevaluación, muy a menudo los discentes aprenden a reconocer mejor sus errores y lo que hacen bien cuando los identifican en las tareas de sus compañeros. Además, no se debe olvidar que, en una evaluación para el aprendizaje, los errores se conciben como una nueva oportunidad para mejorar. Alcaraz (2008) comenta que “el verdadero proceso

de corrección es el que lleva a cabo el alumno cuando modifica su actuación y la mejora respecto a la anterior” (pp. 119-120). De todos modos, lo esencial es que haya una triangulación de los datos, esto es, para que la evaluación sea fiable se tiene que confrontar la información con un mínimo de dos fuentes distintas: los compañeros —coevaluación—, el profesor —heteroevaluación—, o uno mismo —autoevaluación.

### 3.2.3.7 Roles de los docentes y de los alumnos

En el enfoque por tareas la evaluación no es dirigista: los docentes ya no se sitúan en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje, sino que son, conforme a Estaire (2009, p. 115), los “[promotores] del proceso de aprendizaje de sus alumnos”, concedores del sistema lingüístico y facilitadores de instrucciones y de andamiaje en forma de *feedback*, lo cual ayuda a los estudiantes a mejorar el producto y a tomar conciencia del propio grado de aprendizaje. Los profesores planifican y estructuran el currículo y las clases, llevan a cabo el programa que han planificado pero van “incorporando sobre la marcha las modificaciones que resulten convenientes y seleccionando las opciones más apropiadas” (Estaire, 2009, p. 116); o sea, son capaces de detectar cuando la clase necesita un cambio de dinámica y de implementar otras vías en aras de la motivación y el mantenimiento de un clima afectivo en el aula, así como de la atención e interés por parte del alumnado. Otras de las funciones esenciales del profesor son practicar la escucha activa, atender a las necesidades individuales y subjetivas, dejar paso a la creatividad, plantear actividades que impliquen retos, negociar con ellos la toma de decisiones sobre la evaluación, y “[ayudarlos] a comprender su papel como agentes activos de su propio aprendizaje y a percibirle a él como copartícipe en este proceso” (Estaire, 2009, p. 117)

Los alumnos desempeñan, a consecuencia de esta nueva redefinición del rol del profesor, un papel totalmente activo, puesto que “[asumen] el protagonismo de su propio aprendizaje” (Estaire, 2009, p. 114) y se implican desde el momento en que la evaluación es entendida como un acto de comunicación. La creatividad y la imaginación de los discentes tienen cabida en el aula; y, junto a los intereses y necesidades subjetivas, representan una fuente inagotable de recursos e ideas para las tareas. Asimismo, han de ir practicando el ejercicio de la autorregulación y “tomar responsabilidad de su aprendizaje, desarrollando autonomía y destrezas en su aprender a aprender” (Nunan, 2004/2011, p. 77). Y ese cambio radical en sus funciones hará que “[se vayan convirtiendo] gradualmente en aprendientes más conscientes, responsables y autónomos, que participan en el aula de forma reflexiva, crítica y activa” (Estaire, 2009, p. 114).





## 4. METODOLOGÍA

En este apartado se presenta la metodología de la investigación llevada a cabo. Primeramente, se contextualiza el estudio; a continuación, se presentan los instrumentos de investigación, se expone cómo se ha constituido el corpus y se describe brevemente la técnica de análisis de los instrumentos.

### 4.1 Contextualización de la investigación

#### 4.1.1 *La Escola Oficial d'Idiomes Cornellà de Llobregat*

La EOI Cornellà de Llobregat es una institución pública no universitaria de enseñanza de idiomas modernos, la cual, como todas las EOI catalanas, tiene reguladas sus enseñanzas mediante el Decreto 4/2009, de 13 de enero, por el que se establece la ordenación y el currículum de las enseñanzas de idiomas de régimen especial (a partir de ahora D 4/2009). En este centro, y según se expone en su página web (Escola Oficial d'Idiomes Cornellà de Llobregat, 2016a, párr. 1), desde el 1 de septiembre de 2011 se ofrecen cursos de idiomas. Actualmente, se imparte alemán, inglés, francés, japonés y ruso en dos modalidades distintas —cursos ordinarios o especiales— de niveles variados y precios asequibles al público general a partir de los 14 o 16 años (Escola Oficial d'Idiomes Cornellà de Llobregat, 2016, párr. 4). El tipo de estudiantes que participan de ella son adolescentes y adultos que provienen de entornos socioeconómicos y poseen niveles de formación diversos, y que por motivos distintos desean iniciar o complementar sus conocimientos de lengua. En cuanto al proyecto educativo de centro (PEC), se indica que la entidad “tiene la misión de formar ciudadanos plurilingües y pluriculturales y de acompañarlos en la adquisición o la profundización de las competencias clave para el aprendizaje permanente, haciendo hincapié especial a la competencia digital” (Escola Oficial d'Idiomes Cornellà de Llobregat, 2016b). Sus aspiraciones no estriban solamente en impartir idiomas, sino también, como en el caso del Goethe Institut, en fomentar el interés por las lenguas y explorar las diferentes culturas que se manifiestan detrás de ellas (Escola Oficial d'Idiomes Cornellà de Llobregat, 2016a, párr. 7).

El centro tiene presente que los cambios que se están produciendo en la sociedad catalana, la cual es cada vez más multilingüe, y los que están teniendo lugar en Europa a escala social, económica y tecnológica, piden nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje que desemboquen en la formación de aprendices que sepan desenvolverse en todas las situaciones comunicativas y sean capaces de regular su aprendizaje y seguir aprendiendo

de forma autónoma a lo largo de su vida (Escola Oficial d’Idiomes Cornellà de Llobregat, 2016b). Por ese motivo, la metodología didáctica que ha adoptado la institución es el enfoque por tareas o “enfoque competencial mediante el trabajo por tareas” (Escola Oficial d’Idiomes Cornellà de Llobregat, 2016b).

#### 4.1.2 El enfoque por tareas en la clase de alemán de la EOI Cornellà de Llobregat

Para contextualizar la investigación, compete explicar cómo se secuencian y evalúan las tareas en la clase de 2.º B de alemán, que corresponde a un A2 según el MCER<sup>3</sup>. Los cursos de alemán —menos el de cuarto, que es anual— son flexibilizados, lo que significa que el nivel A2 completo se parte en dos cuatrimestres independientes entre sí:

<b>A2 COMPLETO</b>			
<b>1.º cuatrimestre (A2.1: septiembre a febrero)</b>		<b>2.º cuatrimestre (A2.2: febrero a mayo)</b>	
1.º módulo del cuatrimestre	2.º módulo del cuatrimestre	1.º módulo del cuatrimestre	2.º módulo del cuatrimestre
A2.1.1	A2.1.2	A2.2.1	A2.2.2

Tabla 1: Distribución del nivel A2 completo en dos cursos – dos cuatrimestres

Al final de cada módulo se llevan a cabo las tareas de promoción, cuya resolución satisfactoria promociona al alumno al siguiente curso. En cada módulo hay una temática de fondo que acompaña las tareas comunicativas y de aprendizaje. Además, dicha temática se complementa con varias unidades de un manual de curso —*Menschen A2.2* en este caso—, debidamente escogidas por la docente, que corresponden más a las tareas posibilitadoras. Respecto a la evaluación, cabe señalar que es continua, esto es, tiene lugar de manera constante. También se facilita *feedback* constructivo a los discentes. En la tabla siguiente se recoge la distribución porcentual del proceso de evaluación:

<b>1.º módulo del cuatrimestre</b>		<b>2.º módulo del cuatrimestre</b>		<b>Total</b>
<b>40 %</b>		<b>60 %</b>		
Tarea de promoción 1	Otras actividades, tareas o pruebas	Tarea de promoción 2	Otras actividades, tareas o pruebas	
70 %	30 %	70 %	30 %	

Tabla 2: Evaluación del curso de alemán distribuida en porcentajes

<sup>3</sup> Los datos de este apartado se han extraído de dos documentos internos de uso restringido. No se permite su citación y publicación por petición expresa de la junta directiva del centro.

Para terminar, cabe remarcar que en las tareas de promoción —vinculadas con la temática de fondo—, se evalúan distintas dimensiones lingüísticas de manera integrada: expresión oral, expresión escrita, gramática, léxico, etc.

## 4.2 Metodología e instrumentos de investigación

La metodología prevista para este trabajo es de tipo cualitativo-descriptivo<sup>4</sup> con entrevistas semiestructuradas como instrumento principal de investigación y cuestionarios para recoger los datos básicos de los entrevistados. Este tipo de entrevista posee una secuencia temática y varias preguntas sugeridas y está abierta a la modificación de tal secuencia y forma de las preguntas (Álvarez-Gayou, 2003, p. 111). Además, conforme a Álvarez-Gayou (p. 112), cada pregunta debe guardar relación con el tema de la investigación; en este caso con las experiencias de enseñanza y de aprendizaje mediante el enfoque por tareas. Las preguntas deben ser breves y de respuesta abierta; las contestaciones, más amplias y tienen que dar respuesta, en gran medida, al entrevistador (Álvarez-Gayou, 2003, p. 112). No obstante, en un documento académico de la Universidad de Jaén (2015, p. 1) se expone que el entrevistador puede manifestar sus opiniones, matizar las respuestas y desviarse respecto del guion inicial cuando surgen temas emergentes no previstos.

Para este trabajo, se efectuaron seis entrevistas presencialmente que fueron grabadas en audio mediante el programa Audacity para su posterior transcripción. Los cinco alumnos entrevistados se distinguieron mediante los códigos siguientes: E1, E2, E3, E4 y E5. La profesora, con la letra P; la autora, con la A. De ese modo, se ha mantenido su anonimato en todo momento. Obviamente, atendiendo a los protocolos éticos y de privacidad de datos cuando se investiga con personas, se preguntó previamente a los seis informantes si deseaban ser grabados en audio, se les informó de que todos los datos recogidos serían utilizados exclusivamente para fines académicos, y se les permitió participar en la lengua en que se sintieran más cómodos —catalán o castellano—. La autora rellenó preliminarmente una tabla con los datos básicos que se puede consultar en el anexo 3. Los resultados de la investigación se darán a conocer a los participantes de la misma.

Referente a su elaboración, se crearon dos modelos orientativos que recogen los puntos que la autora quería obtener *a priori*: uno para la profesora (modelo P) formado por 6

---

<sup>4</sup> Vasilachis (2006, pp. 24 y 33) expone que en este tipo de investigación se focaliza la vida de las personas y sus experiencias, entre otros, y estas se interpretan dentro del contexto en el cual tienen lugar.

preguntas de respuesta abierta y otro para los cinco discentes (modelo E) con 5 preguntas en total, también de respuesta abierta. Ambos modelos se recogen en los anexos 1 y 2.

En lo que atañe a su validez, una vez confeccionadas se reajustaron mediante dos pilotajes con dos personas de un perfil determinado<sup>5</sup>. Este proceso permitió validar el instrumento de investigación, y añadir las modificaciones necesarias a fin de perfeccionar su diseño y garantizar que las preguntas eran comprensibles, estaban bien formuladas y se correspondían con los objetivos y preguntas de investigación.

Para su transcripción no se ha utilizado ningún sistema en concreto, puesto que la potencialidad de la investigación se basa en el contenido de las entrevistas, y no en los solapamientos, por ejemplo. Asimismo, en cada una participan dos interlocutores; y, como se ha mencionado en el apartado anterior, para las intervenciones se emplearán códigos concretos para distinguirlos. Cuando la autora consideró que se tenía que añadir un comentario aclarador lo hizo entre corchetes y escribiendo en cursiva. Se han mantenido las repeticiones, los pleonasmos y otro tipo de estructuras incorrectas, puesto que no alteran el contenido ni son relevantes para la comprensión de dicho contenido. En los anexos 4 a 9 se recogen las seis transcripciones efectuadas.

### **4.3 Constitución del corpus**

El conjunto de datos de que se dispone para llevar a cabo las entrevistas está formado por cinco alumnos —cuya L1 es el español o el español y el catalán, y de edades entre los 14 y los 44 años— y una profesora —de 43 años—, todos pertenecientes a la clase de 2.º B de alemán de la EOI Cornellà de Llobregat<sup>6</sup>. En cuanto a la elección del nivel y de la clase, se ha buscado un curso anual, esto es, formado por aprendices que llevan desde octubre trabajando juntos en esa clase y nivel y que fueran más de veinte. Sobre los

---

<sup>5</sup> Para la entrevista a la profesora, se realizó el pilotaje con una licenciada en Filología Alemana por la Universidad de Barcelona (UB) que se doctoró en 2011 en la Universidad Pompeu Fabra (UPF) con una tesis sobre el uso de la L1 por parte de aprendientes avanzados de alemán-LE desde una perspectiva sociocultural (Área de Formación Complementaria de la Universidad de Barcelona, s.f.). Ha participado en cursos de formación que se fundamentan en la práctica reflexiva y la investigación en el aula; y, en la actualidad, trabaja como profesora de alemán en la Escola Oficial d'Idiomes de Barcelona-Drassanes, forma parte del grupo vygotskiano de profesores-investigadores GRAULA y compagina su actividad docente con la de formadora (Área de Formación Complementaria de la Universidad de Barcelona, s.f.). Para la de los alumnos, se hizo el pilotaje con una estudiante de 4.º año del grado en Lenguas Aplicadas de la UPF, que realizó el “curso ELE: formación de profesorado” en la misma universidad, imparte desde hace dos años clases particulares de catalán, español y alemán, y el año que viene cursará el máster de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera (FPELE) de la UB.

<sup>6</sup> La autora ha aprovechado el hecho de que desde octubre del año pasado ha estado realizando las prácticas curriculares del grado en esta institución educativa para seleccionar sujetos de ese centro.

discentes, cabe remarcar que la docente proporcionó a la autora una lista de asistencia y de ahí se escogieron aleatoriamente cinco estudiantes, cuyos nombres se pronunciaron en voz alta para ver si estaban presentes el día de la selección. Por el hecho de que uno de los elegidos no asistió a clase ese día, una quinta persona se ofreció voluntaria y se completó, de ese modo, el corpus. Bajo petición de la autora, los alumnos facilitaron amablemente sus números de teléfono para acordar los días y horas de las entrevistas. El gráfico siguiente recoge el esquema de la metodología de investigación:

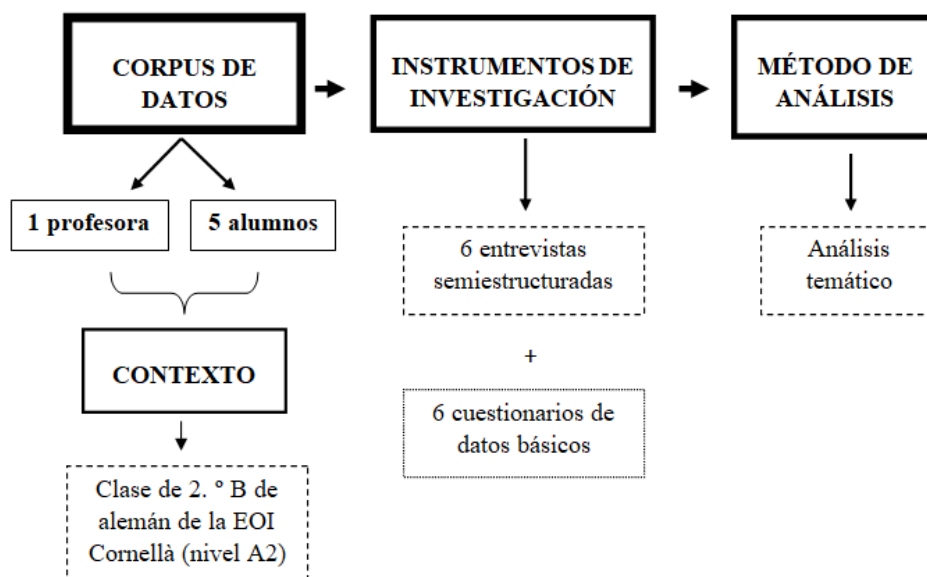


Figura 1: mapa conceptual de la metodología de investigación

#### 4.4 Técnica de análisis

Para analizar el contenido de dichas entrevistas se ha empleado la técnica del análisis temático (cfr. Braun y Clarke, 2006, en Tonon, Alvarado, y Mieles, 2012). Dicha técnica se define del modo en que lo hacen Braun y Clarke (2006), recogidos por Tonon, Alvarado y Mieles:

método para el tratamiento de la información en investigación cualitativa, que permite identificar, organizar, analizar en detalle y reportar patrones o temas a partir de una cuidadosa lectura y re-lectura de la información recogida, para inferir resultados que propicien la adecuada comprensión/interpretación del fenómeno en estudio. (p. 217)

En el anexo 10 se puede consultar la tabla que aúna las seis fases del análisis temático propuestas por Braun y Clarke (2006, p. 35), recogidos por Tonon et al. (2012, pp. 218-219) con una breve explicación de cada una hecha por varios especialistas.



## 5. ANÁLISIS DE LOS DATOS

A continuación, se procede al análisis de las seis entrevistas mediante la técnica detallada en el apartado anterior.

### 5.1 Categorías emergentes y frecuencia

La tabla siguiente recoge las categorías que han emergido en el análisis de las entrevistas efectuadas así como la frecuencia en la que dichas categorías han aparecido, la cual se ha contabilizado con los códigos de los entrevistados:

CATEGORÍA EMERGENTE	FRECUENCIA
Experiencias educativas previas al enfoque por tareas	P, E4 y E5
Experiencias positivas de enseñanza y de aprendizaje mediante el enfoque por tareas	P, E1, E2, E3, E4 y E5
Puntos positivos del enfoque por tareas	P, E1, E2, E3, E4 y E5
Papeles y funciones que los discentes y la profesora perciben que desempeñan en este enfoque	P, E1, E2, E3, E4 y E5
Posición de la profesora en relación con la temática, planteamiento y secuenciación de las tareas	E1, E2, E3, E4 y E5
Experiencias negativas de aprendizaje mediante el enfoque por tareas y puntos negativos/dificultades del enfoque por tareas	P, E1, E2 y E3
Experiencias de aprendizaje en un punto intermedio del espectro negativo – positivo	E2, E4 y E5
Aspectos de mejora del enfoque por tareas a nivel de escuela	P
Evaluación	P, E1, E2, E3, E4 y E5

Tabla 3: lista de categorías emergentes y frecuencia

### 5.2 Análisis de la profesora y los alumnos entrevistados

Para la redacción y ordenación de este apartado se ha seguido el hilo de los contenidos tratados en las entrevistas, lo cual ha generado una concatenación de los temas.

#### 5.2.1 Experiencias educativas previas al enfoque por tareas

P había enseñado español en Alemania e intuye que era un enfoque por tareas, a pesar de que no estaba tan claro ni explícito como la aplicación del enfoque en la EOI:

(1)“[...] yo creo que era un enfoque por tareas [...] Eran libros que después te das cuenta que son referentes para trabajar por tareas, como ha sido Gente o Bitácora.” (P, 9-10)

E4 llevaba mucho tiempo sin estudiar una lengua y sin estudiar en general. Se da cuenta de que la enseñanza ha cambiado con respecto a la época en la que estudió, en la cual el proceso de enseñanza-aprendizaje era más rígido y no había demasiada interacción. E5 había estudiado la lengua alemana cinco años en otra institución, pero los conceptos no los interiorizaba tan bien, ni las tareas eran tan significativas como en la EOI.

La interacción y el aprendizaje significativo son características del enfoque por tareas que se han visto reflejadas en todos los agentes implicados a lo largo de las entrevistas.

### *5.2.2 Experiencias positivas de enseñanza y de aprendizaje mediante el enfoque por tareas*

P califica como positivas las experiencias en que los alumnos han creado un producto mejor del que esperaba. Entiende que han comprendido para qué se han necesitado todos los aspectos trabajados y han sabido enmarcar el objetivo. En la última tarea que hicieron se grabaron cocinando un plato mientras daban las instrucciones en alemán, y le sorprendió cómo supieron integrar lengua y cultura de manera original y creativa, y en sus entornos familiares, lo cual es un rasgo esencial del enfoque por tareas: crear un producto único y significativo. Hacer mapas conceptuales también forma parte, para P y E3, de las experiencias positivas. A P le parece interesante cómo las dos clases de segundo, en las que es profesora, crean mapas distintos según lo que hayan interiorizado. Los mapas ayudan a E3 a regular su aprendizaje y a repasar los contenidos trabajados.

En esta línea de la construcción conjunta, todos los discentes entrevistados coinciden en clasificar como positivas las experiencias que impliquen interactuar y trabajar en equipo. E1 remite a una tarea concreta, en la que tenían que preparar una presentación del papel que había jugado la música en su vida:

(2)“[...] era entretenido, tenía diferentes facetas [...] una parte más de redacción, [...] otra [...] más de creatividad y [...] una [...] de exposición también.” (E1, 508-510)

Para E1 es positivo practicar las distintas habilidades, lo cual coincide con uno de los puntos positivos que considera del enfoque. Según E2, estas experiencias colaborativas se inscriben en situaciones reales, significativas; le gusta trabajar haciendo tareas



comunicativas, lo cual es otro de los aspectos positivos que los estudiantes identifican<sup>7</sup>. E3 hace referencia a una actividad que hicieron fuera de clase, en la que tenían que dar instrucciones a sus compañeros para guiarlos y se autocorregían cuando no las daban bien y el compañero se había desviado del itinerario. Aplicar la lengua, nuevamente, a situaciones significativas en las que los alumnos interiorizan más los conceptos. E4 también describe positivamente todas las experiencias de trabajo en equipo, que conllevan trabajar para un objetivo común: hacer la tarea.

Por otro lado, E3 y E4 califican como experiencias positivas los momentos en que la profesora utiliza códigos de colores y comparte las actividades de todos los alumnos para que, a partir del *feedback*, puedan reflexionar sobre sus errores y los de sus compañeros:

(3) “[...] es genial, porque puedes ver [...] errores que tú también haces.” (E3, 1086)

(4) “[...] te pones en el lugar de otra persona, y ves fallos y aciertos de otras personas y los comparas con los tuyos. Entonces eso te puede hacer progresar.” (E4, 1557-1558)

E3 y E5 coinciden en que también son positivas las experiencias que significan que el alumno se autocorrija, que tenga una nueva oportunidad de hacerlo bien; y eso, conforme a E5, ayuda a interiorizar los errores.

Tratar la vertiente social en clase también forma parte de ese conjunto de experiencias que E4 percibe como positivas, ya que se siente participe de los temas sociales. Las experiencias que tienen que ver con fechas señaladas o las que conllevan tratar temas actuales y de interés también se ubican en el espectro positivo, según E4 y E5.

### *5.2.3 Puntos positivos del enfoque por tareas*

En relación con las experiencias positivas, cabe remarcar que hay una coincidencia en todos los agentes con respecto a un aspecto positivo de dicho enfoque: la interacción; entendida también como el diálogo o la comunicación. De acuerdo con P, el diálogo es una pieza imprescindible del enfoque que ayuda al docente a crecer:

(5) “[...] es un enfoque que creces muchísimo, porque hay mucho diálogo [...] el diálogo entre compañeros y con tus alumnos es impresionante, es imprescindible además.” (P, 415-418).

---

<sup>7</sup> Por el hecho de que la línea que separa lo que son las experiencias positivas de enseñanza/aprendizaje de los aspectos positivos del enfoque es muy fina, cabe hacer una distinción entre ambos conceptos. Las experiencias de enseñanza o aprendizaje son las vivencias que la profesora y los alumnos relatan mediante ejemplos de tareas concretas o remitiendo a un conjunto de tareas. Dichas experiencias pueden hacer referencia a aspectos concretos que ellos identifican como positivos del enfoque, concepto que se sitúa en un nivel de abstracción superior y se relaciona con el método didáctico. La misma distinción es válida para las experiencias negativas y los puntos negativos del enfoque.

Añade que trabajar por tareas, para el profesorado, conlleva dialogar, tener en cuenta las directrices educativas y el MCER, pero también llevar las riendas de la aplicación del enfoque, asumir responsabilidades y estar preparado para aceptar la crítica. P identifica también como punto positivo que la naturaleza de dicho enfoque permita que este se vaya redefiniendo a partir de las pistas del día a día. Es una manera de enseñar a la que se pueden trasladar muchos aspectos de la vida real: se puede convertir el proceso de enseñanza-aprendizaje en algo significativo. Y, en ese sentido, uno de los deseos de P es implicarse más en el ámbito de la escuela, porque el enfoque les ayudará a crecer como institución. Le gustaría crear un proyecto de escuela solidaria. Y para sus clases uno de los proyectos que tiene en mente es llevar a un alemán que tiene una ONG en Barcelona, lo cual pertenece a la vertiente social y solidaria de la lengua:

(6)“[...] vidas que realmente nos puedan impactar, y que [...] la carga emocional de la lengua la vivamos. No solo con nuestras experiencias personales, sino ya de convivencia.” (P, 262-264)

También hay unanimidad en todos los discentes sobre el hecho de que el aprendizaje es significativo: se pueda extrapolar lo aprendido a situaciones reales. Dicho aprendizaje cobra sentido para el alumno.

(7)“[...] todas las tareas, van enfocadas a situaciones reales. Por eso creo que son provechosas.” (E4, 1592-1593)

Los discentes —E1 y E5— apelan al componente lúdico y creativo que ayuda a fijar mejor los conceptos que se van trabajando, destacan como muy positivo la variedad en las tareas y temáticas —E2 y E4—, así como el hecho de tratar temas de actualidad y de sus intereses —E4 y E5—, lo cual coincide con las experiencias positivas.

E2 explica, en relación con el aprendizaje significativo, que cada tarea le aporta algo distinto, y entiende que la gramática está al servicio de la comunicación: se nutre e induce los contenidos gramaticales de esas situaciones comunicativas. E3, sobre la gramática, expone que se aprenden unas reglas gramaticales de manera aplicada, y compara el aprendizaje mediante tareas como un rompecabezas en el que poco a poco se van trabajando las distintas dimensiones lingüísticas de manera significativa y divertida, lo que permite al alumno tomar conciencia de su grado de aprendizaje. Asimismo, coincidiendo con las experiencias positivas que la misma E3 expresa, la posibilidad de autocorrección y autorregulación, así como la interiorización de los contenidos y el *feedback* que recibe de la profesora, son también para ella aspectos positivos del enfoque.

E4 y E5 remarcan también como aspecto positivo que se implique al alumno en la evaluación, porque eso le hace autorregularse, progresar y desarrollar su autonomía.

(8) “Y si tú no lo ves, pues ella siempre está dispuesta a decirte: ‘No, esto es así, esto...’ Y está muy bien, porque automáticamente es que ya lo ves, ya lo ves.” (E3, 1067-1068)

Respecto a la vertiente motivadora del enfoque, E4 relata que aprender se hace más ameno, distendido y el tiempo se pasa volando, lo cual coincide con lo que ocurre en una situación de *flow experience*, que surge cuando una persona está tan concentrada e interesada por lo que hace —siempre en un entorno totalmente distendido y relajado—, que se olvida de todo lo demás y pierde la noción del tiempo. Esta experiencia *flow* de E4 está relacionada con el hecho de que su motivación para aprender la lengua, sea, mayormente, intrínseca: su principal motivación es enriquecerse interna y culturalmente, alimentar su pasión por las lenguas y desarrollar su autonomía.

#### *5.2.4 Papeles y funciones que los discentes y la profesora perciben que desempeñan en este enfoque*

P tiene siempre muy claro su rol en el aula, según relata, y desempeña la función de acompañante con un papel muy flexible. Se prepara la secuencia, pero los alumnos son los protagonistas. Es la guía facilitadora del andamiaje necesario, es decir, de las herramientas comunicativas y lingüísticas necesarias para desarrollar las tareas. E4 coincide con P en este papel de guía que proporciona andamiaje, y añade, en ese sentido, que la profesora les guía también para que sepan cómo acceder a la información de la que no disponen. Para E5, una de sus otras funciones también es ayudarse entre compañeros.

Con referencia al papel flexible de la docente, P es capaz de autorregularse: sabe adaptarse a las necesidades de sus alumnos y reconducir una secuencia didáctica si hace falta, pero nunca se desvía completamente de esta: da voz a los discentes pero siempre limitando, puesto que, como explica, tiene pautados ciertos aspectos para desarrollar una tipología concreta a través de un número determinado de tareas.

(9) “Lo que yo quería hacer para muchos menores de edad no les apelaba nada, porque están en la escuela [...]. Entonces ahí vi que aunque lo había propuesto ya el tema les dije: ‘Mira, vamos a reconducir el tema.’ Y lo recondujimos.” (P, 223-227)

En el ejemplo anterior, P replanteó el tema de la tarea ante las reacciones de los estudiantes más jóvenes. El docente, como explica P, tiene que tener capacidad de adaptación y ser exigente con su profesión, lo cual requiere mucha escucha activa.

Con respecto a la participación, interacción y trabajo personal o refuerzo en casa, cabe remarcar, en primer lugar, que hay disparidad parcial entre los agentes entrevistados. Si bien es cierto que todos coinciden en las tres funciones anteriores, algunos como E1 entienden la parte del refuerzo desde un punto de vista más negativo. De E1 se desprende que sus dos únicas funciones son resolver bien las tareas y reforzar fuera del contexto de clase las lagunas gramaticales que detecta en el aula, lo que coincidirá, como se verá después, con los puntos negativos que identifica en este enfoque. La profesora, como se interpreta de E1, se sitúa en el centro del proceso, y los discentes ejecutan las tareas. Para los otros cuatro estudiantes el repaso forma parte de la dedicación personal en casa para tener las herramientas necesarias para desenvolverse bien en las tareas de promoción.

(10) “En casa digamos que todo lo estudiado lo pongo a la práctica con los ejercicios del libro de ejercicios, repaso el vocabulario, lo intento interiorizar y repaso los verbos nuevos [...] Porque si no ya cada día la bolsa se llena más [...]” (E3, 1153-1155)

E3 señala la asistencia a clase como su función más importante, además de la dedicación constante en casa. Ir a clase y hacer las tareas, según E5, ayuda a interiorizar los contenidos que se van trabajando. E5 en casa repasa sobre todo lo que le cuesta más; percibe que cuanto más practique un aspecto, mejor lo interiorizará. Para E4, el trabajo en casa también lo lleva a anticiparse a los contenidos y a buscar por su cuenta aspectos no tratados todavía, para satisfacer sus necesidades respecto a la lengua.

E2 también identifica como una de sus funciones comunicarle a la profesora si la manera en qué esta está procediendo le está gustando y sirviendo, así como decirle esos aspectos en los que le interesaría trabajar, lo que contrasta con la percepción que tiene de su participación —que califica de baja por su carácter reservado—.

E4 es el único discente que, además de describir su rol como alumno, también habla del que adopta en clase respecto a sus compañeros. Percibe que ha asumido el papel de padre. Es el compañero que siempre está ahí para ayudar, el que lleva la voz cantante; y eso tuvo que regularlo al principio, porque le costaba adaptarse a los demás por el hecho de ser demasiado metódico. Pero gracias al trabajo en equipo ha aprendido a adaptarse.

### *5.2.5 Posición de la profesora en relación con la temática, planteamiento y secuenciación de las tareas*

Los discentes coinciden en que la profesora tiene en cuenta su voz en la temática, planteamiento y secuenciación de las tareas, pero las percepciones varían según el tipo de

propuesta que hagan. En general, afirman que si alguna vez se han desviado de la secuencia principal ha sido para resolver dudas o para profundizar más sobre un tema; pero lo explican desde perspectivas distintas. E2, E3, E4 y E5 están de acuerdo en que las temáticas que escoge la profesora son del agrado de todos, y que no se hacen propuestas para cambiar una tarea radicalmente. E4 y E5 exponen que la profesora proporciona las directrices de lo que tienen que hacer. Y, en ese sentido, E4 entiende que la misión de la docente es dar todos los puntos y completar la actividad, por lo que, aunque se desvíen un momento del tema principal para hablar de algo que todavía no han tratado o para hacer alguna apreciación, retoman siempre el hilo. E2 lo concibe como un guion abierto que, en función de lo que participen los discentes, puede ser más o menos flexible; percibe que la profesora les guía, que tiene planteado lo que va a enseñar, y que de ahí, a veces, surgen preguntas y ella las contesta. E3 nota que cuando el tema gramatical es muy denso la docente lo imparte de manera muy pautada e intenta compaginarlo con tareas más lúdicas. En relación con E2, E3 también cuenta que la profesora normalmente ya tiene planificado lo que va a dar, pero que algunas veces por la dinámica de la clase se añade un aspecto más que quieren trabajar. E1 afirma que para profundizar más sobre un tema sí que se les tiene en cuenta la voz, pero no para hacer, dentro del enfoque, propuestas de mejora. Ese es uno de los dos puntos negativos que E1 identifica en este enfoque.

### *5.2.6 Experiencias negativas de aprendizaje mediante el enfoque por tareas y puntos negativos/dificultades del enfoque por tareas*

E1 es el único agente entrevistado que identifica alguna experiencia negativa<sup>8</sup>. Desde su perspectiva, hace referencia a momentos como el siguiente:

(11) “Experiencias negativas puede ser que en algún caso no se hayan reforzado temas que sean importantes en clase. Por ejemplo.” (E1, 539-540)

Para representar mediante un ejemplo las experiencias en las que la falta de refuerzo teórico fue el aspecto protagonista comenta que algún condicional que tendrían que haber trabajado más de manera teórica se incorporó enseguida en diferentes tareas.

Para P, no se han detectado experiencias negativas de enseñanza, sino más bien dificultades que acarrea el hecho de trabajar con tareas, que implica una enseñanza y aprendizaje totalmente holísticos. P explica que el profesor tiene que transmitir confianza

---

<sup>8</sup> Ver nota de pie número 7 para la distinción entre experiencias de enseñanza/aprendizaje y aspectos positivos/negativos del enfoque.

y credibilidad al alumno para que este crea en lo que está haciendo. Algunas veces, según P, la credibilidad por parte del docente implica que pida a sus alumnos que hagan un acto de fe o les deba ayudar mucho a entender las acciones y tareas que llevan a cabo. De igual manera, P ha identificado también en alguno de sus compañeros de trabajo, una cierta reticencia inicial hacia el enfoque. Según su experiencia, comienzan reticentes, pero a medida que van experimentando acaban el curso viendo que funciona y que son capaces de desarrollar las tareas. Esta reticencia hacia el enfoque también se manifiesta, conforme a P, en los alumnos en un aspecto de la evaluación, como se verá más abajo.

Uno de los otros aspectos relacionados con la credibilidad del docente tiene que ver con el desarrollo de varias estrategias para solventar un problema concreto. A algunos alumnos, según P, les cuesta concebir que en este enfoque las habilidades o dimensiones lingüísticas se trabajen de manera conjunta e integrada, y que una lleve a la otra:

- (12) “Decir, comprensión escrita, comprensión oral, expresión escrita y expresión oral. Y de que una lleve a la otra y la evaluación igual parece que parte de la otra... “A ver, ¿me estás examinando de expresión oral o de comprensión oral? ¿O de qué me estás examinando?” (P, 168-171)

Y en ese sentido destaca también la complejidad de la evaluación, puesto que, a pesar de que ella conciba el enfoque como un todo muy lógico, evaluar estrategias le resulta muy complejo, al igual que explicar al alumno cómo se evalúan dichas estrategias. Asimismo, señala como complejo aclararles que desarrollan estrategias paralelas, y eso lo percibe por las preguntas que formulan, las cuales denotan incertidumbre: parecen no saber de qué habilidad lingüística se les está examina en cada momento. P habla sobre las estrategias que el alumno desarrolla y lo ejemplifica mediante la comprensión escrita. Esta dimensión no se trabaja de manera aislada, sino que el alumno desarrolla estrategias paralelas a la lectura y comprensión del texto que debe aplicar para otras tareas. Cuando hacen una actividad de comprensión escrita por estrategias, ellos no lo perciben como estar practicando la comprensión escrita. Sin embargo, la profesora cree que deben haber entendido el texto de partida porque desarrollan la tarea siguiente de manera correcta. E5 es el contraejemplo a este problema de concepción descrito por P:

- (13) “Entonces, hicimos un texto, y luego a partir de ese texto tuvimos que hacer una presentación para presentarlo a toda la clase.” (E5, 1894-1896)

Parece que algunos alumnos, pese a que sea de manera indirecta, perciben que en este enfoque se desarrollan no solo todas o varias habilidades lingüísticas, sino que estas se trabajan de manera integrada, y una tarea lleva al alumno a desarrollar otra.

Por otro lado, de acuerdo con las experiencias negativas descritas por E1, el mismo E1 considera que al enfoque le falta una parte de refuerzo teórico. Explica que es tan comunicativo y se quiere explotar tanto la creatividad que los aspectos gramaticales quedan algo olvidados. Y, como efecto de esa carencia, en la parte escrita de las tareas de promoción ha perdido seguridad en cuanto a la parte gramatical, lo cual contrasta con los otros discentes, que no han detectado ninguna carencia teórica en clase.

(14) “[...] tiene un efecto secundario que es que cuando vas al examen quizá esta parte de gramática, o sea, no la tienes [...].” (E1, 563-565)

E1 ha identificado otra laguna en el enfoque que se manifiesta en el *feedback* que la profesora pueda recibir de los alumnos en cuanto a la manera de proceder. Teóricamente, en el enfoque por tareas los estudiantes —protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje— pueden hacer propuestas sobre dicho proceso. No obstante, E1 piensa que lo que proponen no tiene flexibilidad suficiente como para plantear, dentro del enfoque, mejoras. Considera que no hay *feedback* por parte de ellos en ese sentido. Y añade que la profesora informa a los alumnos de los porcentajes que recibirá cada tarea y el tiempo que tendrán para llevarla a cabo, pero la voz del alumno no tiene cabida para hacer las consideraciones pertinentes: por ejemplo, que considere que una tarea X, debería tener menos tiempo que otras que cree que tienen más peso estructural.

Otros puntos negativos tienen que ver con el ritmo de la clase y las diferencias individuales. De manera concreta, E3 indica que siempre hay algún alumno que muestra un interés mínimo en la clase, y eso, a nivel grupal, puede ralentizar el ritmo de los compañeros con los que trabaja, a pesar de que E3 lo percibe más como un punto negativo de esa persona. De hecho, reconoce que el trabajo en equipo es el pilar fundamental del enfoque. Con todo, admite que la profesora intenta equilibrar esas situaciones y los hace trabajar con personas diferentes.

### *5.2.7 Experiencias de aprendizaje en un punto intermedio del espectro negativo – positivo*

Hay tres experiencias descritas por los discentes que no se ubican ni en el espectro positivo ni en el negativo, sino en un punto intermedio, y que se relacionan con distintos temas que han emergido en el análisis. E2 destaca que no considera negativo que al principio no tengan claro todo lo que harán, que vayan llegando al objetivo sin tener las pautas muy marcadas. E4, por otra parte, cuenta que a veces le resulta incómodo hacer

tareas de las que no dispone de los recursos adecuados en casa. Explica que normalmente en clase les dan las herramientas necesarias, pero algunas veces, si quiere crear un producto más elaborado, quizá no disponga de esas herramientas, y alude también a la edad, que es un factor añadido en la accesibilidad a las nuevas tecnologías. Aun así, admite que eso es una cuestión que tiene que ver con el modo en que quiere implicarse personalmente. E5 menciona que su debilidad es que se pone nerviosa en las presentaciones orales, por el hecho de que no está acostumbrada a hacerlas. No tiene ninguna experiencia negativa, salvo que si expone sola, se pone nerviosa, y prefiere hacerlas en grupo, porque percibe que están más unidos, y esa dificultad disminuye.

### *5.2.8 Aspectos de mejora del enfoque por tareas*

Los aspectos de mejora descritos por P están conectados con sus deseos respecto a la aplicación del enfoque en la escuela. Le gustaría seguir una línea temática única durante todo el año, porque por el momento un curso entero está compuesto por cuatro secuencias didácticas de temáticas bastante independientes, lo cual no le convence. La causa de ese problema la atribuye al hecho de que se trabaje con libro. Es consciente de que por ahora no se puede dejar de lado, pero también expresa que hay temáticas del manual que no concuerdan mucho con las tareas, o a la profesora le interesaría explotar otros temas, por lo que se desprende que el libro llega a ser obstáculo. Sin embargo, a escala de la escuela, explica que trabajar en una única línea temática sin libro es algo que los profesores se han ido planteando, pero que acarrea una dificultad importante, porque el profesorado se va renovando, y el libro de texto constituye un punto de anclaje para docentes nuevos que no han trabajado nunca por tareas y sin libro.

- (15) “Quizá es el único punto de anclaje que tiene [...] nos damos esta licencia por ahora. No estamos trabajando esa línea temática continua. Es propuesta del año que viene.”  
(P, 140-142)

Explica que trabajan con secuencias didácticas y tratan casi todo el espectro de tipologías textuales, pero le gustaría aplicar esa línea temática única. De todos modos, admite que son profesores noveles en el enfoque, y que tienen muchas dudas y aspectos de mejora, sobre todo respecto a la evaluación. Y esos momentos críticos por los que pasan cuando discuten sobre el enfoque son, para P, necesarios para poder mejorar como escuela.

En relación con el apartado 5.2.6, E1 hace dos propuestas de mejora para las dos lagunas que ha detectado, las cuales también expresan sus deseos. Por un lado, y en cuanto al *feedback* que la profesora pueda recibir del alumnado, propone que una solución sería



que se haga más partícipe al alumnado en la toma de decisiones sobre la evaluación, las tareas y los contenidos que se tratarán; que pueda expresar dónde le gustaría que hubiese más peso. También le gustaría que los alumnos pudiesen comunicar a la profesora qué temáticas les interesaría tocar o reforzar. Respecto al refuerzo gramatical, E1 desearía que se trataran más los aspectos gramaticales en clase para que no se tuviera que sentir forzado a solventar esas lagunas en casa, sino que fuese una decisión voluntaria.

(16) “no me gustaría desarrollarlo de esa manera [...] que ejerza sobre mí el camino para aprender la lengua, sino que yo pueda reforzar de manera voluntaria.” (E1, 683-684)

### *5.2.9 Evaluación*

La autorregulación de los discentes, así como la discusión conjunta, empiezan, conforme a P, con el mapa conceptual, el cual pertenece a la evaluación inicial y punto de partida de las tareas. Mediante esa actividad les anuncia cuál va a ser la temática de fondo que irán desarrollando. Ellos crean sus mapas conceptuales, los comparan entre grupos y se autorregulan, porque se percatan de lo que no habían considerado. En ese momento inicial de la evaluación ya aparecen las primeras discrepancias entre los discentes. E1, E3 y E4 sí que hablan de los mapas conceptuales propiamente, pero E2 y E5 no los explican. Cabe precisar que E2 y E5 son las dos estudiantes que llevan menos tiempo trabajando con tareas. E2 no recuerda que al principio hagan lluvia de ideas con los puntos que debe tener la tarea o relata que, por lo general, no se comenta conjuntamente lo que necesitan para una presentación, aunque sí que es verdad que, a veces, a principio de curso, comentan los puntos que debe incluir la tarea. E3 y E4 sí que explican el mapa conceptual de una manera más visual y detallada: mediante el concepto de árbol y el de casillas/burbujas/globos, respectivamente. Ambas descripciones remiten a la misma idea: el mapa conceptual lo hacen a principio de curso de manera conjunta; es la base para todo lo que verán en ese periodo, y a esa base van añadiendo nuevas ramas por necesidad de las preguntas de la clase o por los ítems que van estudiando a lo largo del curso. E1 comenta que hacen mapas conceptuales con los criterios de evaluación —que define como los puntos generales que deben aparecer en las tareas—.

Sobre los objetivos de aprendizaje, P expone que los da bastante guiados por el hecho de que se ha tenido que preparar toda una secuencia didáctica y ya sabe hacia dónde quiere ir. Aun así, reconoce que a veces puede haber matices finales. En relación con el apartado 5.2.7, E2 explica que al principio no tienen muy claro el objetivo: la docente describe un poco la tarea, y puede intuir qué tendrán que hacer, pero no sabe lo que van a

usar porque todavía no han tratado ese aspecto lingüístico. Añade que no hay una pauta marcada, sino aspectos que se van viendo poco a poco.

Para P, los criterios son los aspectos lingüísticos y temáticos que añaden en el mapa conceptual que construyen juntos. Respecto a los indicadores, expone que algunas veces ya aparecen en el mapa, y si no en las rúbricas, las cuales normalmente da a sus alumnos, porque lo ve claro y para optimizar tiempo; pero otras veces, si la tarea es compleja, prefiere discutirla con ellos para que queden claros los indicadores y se eviten ambigüedades sobre lo que se tiene que hacer. Por norma general, trasladan lo que construyen en el mapa conceptual a la rúbrica. En ese sentido, P remarca que la evaluación suele estar bastante negociada, y queda abierta porque se pueden ir añadiendo y perfilando los criterios e indicadores. De todos modos, es consciente del problema de las rúbricas mal planteadas: inicialmente, el docente puede creer que están bien, pero luego se da cuenta, por las reacciones de los alumnos, de que no están bien construidas, y que sería mejor una rúbrica holística y formadora que tuviese en cuenta el proceso y se basara en el *feedback*, que no una analítica o sumativa. E2 y E5 explican que a veces en clase se anotan en la pizarra ideas que se les ocurren sobre un tema concreto. E5 puntualiza que no hacen ninguna rúbrica o esquema conceptual a principio de curso, sino que se apuntan lo que tiene que aparecer en la tarea cuando la profesora se lo explica. Ambas estudiantes desconocen que lo que tienen en cuenta para hacer la tarea son los indicadores de logro aunque sí que remiten al concepto de indicador:

(17) “[...] tenemos que poner unos adjetivos de lo que estamos trabajando, o las declinaciones... Lo que estemos trabajando en ese momento y también lo anterior.”  
(E5, 1782-1784)

E1 expone que la profesora les anuncia al principio los criterios con unos indicadores concretos; y cita como ejemplo utilizar diez palabras del léxico aprendido. Para él, los indicadores son una serie de reglas que explican el “cómo se evaluará”, y añade que, en general, saben lo que tendrá que hacer, pero que luego aparecen aspectos nuevos. Desde la perspectiva de mapa conceptual de E3, las ramas corresponden a los criterios; por ejemplo los verbos reflexivos. Además, afirma que siempre los tienen a su alcance, saben que deben aplicarlos a tareas concretas, aunque sea la profesora quien se los haya dado. E2, pese a que remita a los criterios indirectamente, coincide con P, E3 y E4 por el hecho de que se van introduciendo a medida que se dan en clase. E4 indica que además de incluir esos criterios e indicadores en sus tareas, pueden aportar su toque creativo y añadir otros aspectos. E4 coincide también con E3 en que la rúbrica viene dada desde el

inicio de la actividad por la profesora; y a los indicadores los llama “requisitos”, y explica que también vienen programados. El considera, en oposición a los otros agentes, que los criterios están cerrados. No cree que la profesora vaya incorporando nuevos para la evaluación, aunque sí que les puede aclarar un criterio si tienen dudas, o pueden incorporar algún aspecto que creen que les hace falta para llegar al conjunto de tareas.

En otro orden de cosas, la reticencia e incertidumbre detectadas hacia el enfoque también se identifican, de acuerdo con P, en los procesos de autoevaluación y coevaluación. Cuando les está explicando que se tendrán que evaluar a sí mismos o a sus compañeros muestran una cierta reticencia inicial, por lo que ella les transmite confianza. Entonces, P explica que se dan cuenta de que no les ha ido tan mal y que han podido ver lo que han hecho bien, y no solo sus fallos: se han podido autorregular. E2 y E4 hacen referencia a la coevaluación porque explican que en alguna ocasión han tenido que valorar el trabajo de sus compañeros. E2 especifica, de todos modos, que por norma general evalúan poco. E3 y E5 manifiestan explícitamente que no llevan a cabo tareas de coevaluación. Respecto a la autoevaluación, la cual está relacionada con la autocorrección, autorregulación y autonomía, E2 expone que a veces se autoevalúan con unas pautas, y se autorregulan porque se dan cuenta de los puntos que han integrado y los que no; y en algunas tareas específicas sí que comprueban si han cumplido esas pautas o no. No obstante, la profesora es quien participa más en la evaluación.

(18) “No somos los que al final ponemos unas notas, pero sí que hay veces que nos autoevaluamos y tiene que tener tantas cosas una tarea y tú mismo dices: ‘Pues de aquí te he hecho la mitad [...]’ ” (E2, 778-780)

E4, de un modo similar al que E2 concibe la autoevaluación, explica que alguna vez se han corregido con la rúbrica. Luego la corrección la repasa la profesora, y esa es la manera mediante la cual participan también de la evaluación y de corregir sus errores. E5, aunque no hable directamente de la autoevaluación y la autorregulación, hace referencia a ambos conceptos cuando expone que cuando hace alguna actividad intenta leer varias veces su producto y corregírselo, pero no se pone ninguna cualificación. Ella se marca lo que ha puesto y lo que tenía que poner. De hecho, la profesora les da *feedback* en forma de comentarios para que ellos revisen esos puntos, se den cuenta de lo que está mal y se corrijan como ellos creen que es correcto.

En cuanto al papel del *feedback*, P lo considera una herramienta clave de la evaluación, que demuestra el respeto que el docente tiene al alumno. P intenta transmitir esa

retroalimentación de manera afectiva, en tanto que utiliza tampones de colores para que la parte positiva pese igual que la negativa —que remarca que es el aprendizaje—. Mediante ese *feedback*, P, E3 y E5 coinciden en que la docente da otra oportunidad a sus alumnos para autocorregirse, autorregularse y mejorar; y, de acuerdo con P, ellos lo agradecen y les ayuda a dedicar más tiempo a su evaluación. P cree que les proporciona las herramientas adecuadas para que se puedan autocorregir. Tiene en cuenta que el objetivo es mejorar el producto y desarrollar la autonomía de la persona, lo cual coincide con las características de la evaluación formadora. A través de ese *feedback* se hace referencia a la dimensión afectiva y emocional del enfoque. El código de colores que utiliza P pertenece al componente afectivo, y percibe que dicha afectividad es recíproca y desempeña un papel importante. Añade que el profesor tiene ese factor humano de comunicar, pero también de enseñar para que el alumno aprenda. La dimensión afectiva también se conecta con la motivación: según P, el estudiante tiene una necesidad, una motivación extrínseca e intrínseca. La extrínseca que la profesora puede fomentar parte también de la afectividad.

## 6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este apartado se confrontan los resultados del análisis de los alumnos y la profesora, y entre alumnos. Además, se comparan con los resultados obtenidos en otros estudios que se ubican en la misma línea de investigación<sup>9</sup>.

### 6.1 Comparación alumnos – profesora y entre alumnos

Primeramente, cabe remarcar que las experiencias positivas de aprendizaje analizadas corresponden en gran medida a los puntos que se destacan como positivos del enfoque. Así pues, todos los alumnos entrevistados han clasificado como positivas las experiencias que conllevan interactuar y colaborar con los compañeros, lo cual se ha visto reflejado en el hecho de que ellos y la profesora perciben que la interacción y el diálogo son aspectos positivos clave. Los resultados se confirman con los de Vilaseca (2007), la cual expone que en las interacciones analizadas —que tienen lugar cuando los alumnos desarrollan las tareas— una de las características encontradas es que el punto central de la interacción es “la cooperación entre los aprendientes mismos, porque eso es lo que ayuda a [...] aprender” (p. 204). Por otro lado, se describen experiencias positivas en las que el *feedback* y la autocorrección desempeñaron un papel esencial, y estos elementos se conciben, junto con la autorregulación y la implicación en el proceso de evaluación, como aspectos positivos del enfoque. La profesora ha añadido dos más: que sea un enfoque que se pueda ir redefiniendo, y que los proyectos sociales que tiene en mente sean propuestas que tienen cabida en él.

Otros de los aspectos que los discentes han considerado positivos son el componente lúdico y creativo inherente en el enfoque, la variedad en las tareas y temáticas, que se trabajen temas de actualidad y de interés, y que la gramática esté al servicio de la comunicación. En cuanto a la creatividad, Vilaseca (2007) expone que en el análisis de los datos principales de su estudio fue “uno de los argumentos que los aprendices participantes en la investigación [aportaron] para valorar las tareas positivamente” (p. 32), lo que tiene relación con el hecho de que los discentes entrevistados apelen a la dimensión creativa como punto positivo del enfoque. Respecto a la motivación, compete hacer referencia, nuevamente, a Vilaseca para relacionar su investigación con la experiencia de *flow* detectada en un discente. Como anuncia en su estudio (p. 28) esta

---

<sup>9</sup>El análisis —correspondiente al apartado 6— y este apartado se han validado con los agentes implicados.

experiencia “describe aquellos momentos donde parece que el tiempo no importa y todo pasa de manera fluida y [uno se siente totalmente entregado a la actividad que está haciendo]” (cfr. van Lier, 1996, p. 106; Williams y Burden, 1999, p. 134), lo cual coincide con lo que el estudiante relata. Además, la motivación intrínseca implica que “el motivo para realizar la acción se encuentra en la actividad misma” (Vilaseca, 2007, p. 25), lo cual, de nuevo, se ha identificado en el alumno cuando expone las razones por las que aprende alemán.

Con respecto a los papeles que la profesora y los alumnos perciben que desempeñan, cabe comentar que se hace referencia al andamiaje y al papel de guía de la docente. Por otro lado, todos los discentes coinciden en que la participación, la interacción y la dedicación personal en casa son tres de sus funciones; si bien es cierto que en algún caso se percibe la última desde una perspectiva más negativa. De hecho, la carencia de refuerzo gramatical se ha representado en los puntos negativos del enfoque que se han identificado junto con el *feedback* de los alumnos a la profesora. En ningún otro caso se han detectado aspectos negativos que vayan en esa línea. La profesora no ha identificado ningún punto negativo en el enfoque, sino dificultades implícitas en el hecho de trabajar por tareas, como es la complejidad de la evaluación por estrategias.

En otro orden de cosas, todos los alumnos entrevistados perciben que se les tiene en cuenta la voz en la temática, planteamiento y secuenciación de las tareas, si bien precisan que los desvíos ocasionales que pueda haber habido responden a sus dudas, deseos o inquietudes. Esta percepción coincide con lo que la profesora explica: no se desvía de la secuencia pero se adapta y la reconduce si las circunstancias lo requieren.

En cuanto a la evaluación, se ha hablado del uso de mapas conceptuales y se han descrito los criterios e indicadores, sea de forma directa o indirecta. Todos los agentes coinciden en que los criterios e indicadores vienen dados generalmente por la docente. La autoevaluación y coevaluación son los otros dos aspectos de la evaluación en que la docente afirma que hay cierta incertidumbre por parte del alumnado, pero dicha actitud no se ha detectado en ninguno de los estudiantes, a pesar de que algunos expresan que no se llevan a cabo actividades de coevaluación. Respecto del papel del *feedback* —aspecto que ha aparecido en las experiencias positivas de aprendizaje y en los puntos positivos del enfoque—, hay una coincidencia en tres de los agentes implicados: el *feedback* ayuda a los discentes a autocorregirse, autorregularse y a mejorar. Se apela a la dimensión

afectiva y emocional del enfoque por tareas a través de esa retroalimentación, y la docente lo relaciona también con la motivación tanto intrínseca como extrínseca.

Por último, siguiendo las aportaciones de los dos agentes implicados que han detectado lagunas, dificultades o aspectos a mejorar en este enfoque, sería conveniente que los docentes hicieran más explícito el proceso de evaluación e implicaran de un modo más activo a los alumnos en este proceso —construyendo las rúbricas siempre de manera conjunta, añadiendo más actividades de coevaluación y autoevaluación y teniendo en cuenta las propuestas de mejora del método mismo por parte de los alumnos, etc.—, puesto que ellos tienen que ser y sentirse siempre los protagonistas del proceso didáctico. Asimismo, sería recomendable que se les proporcionase más explicaciones de manera más directa a fin de que tuviesen más claro que en este enfoque la gramática y las habilidades lingüísticas se trabajan de forma integrada y no percibiesen que les falta una parte de refuerzo teórico. En cuanto a la línea temática única sin libro, y coincidiendo con la docente, sería ideal poder aplicar el enfoque de ese modo, pero para ello sería conveniente que el profesorado nuevo recibiese un mínimo de formación previa en este enfoque para estar preparado para enseñar con seguridad desde el primer día de clase, y se aprovechara la capacidad de redefinición del enfoque para introducir los cambios que se considerasen pertinentes.

## **7. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS**

Una vez se ha analizado el contenido de las entrevistas y discutido los resultados, cabe retomar los objetivos de investigación de este trabajo con el propósito de ver hasta qué punto se han cumplido y validado. En este apartado también se presentarán las limitaciones del estudio y se expondrán posibles líneas futuras de investigación.

### **7.1 Conclusiones**

El objetivo general de investigación era *describir e interpretar las experiencias de enseñanza y de aprendizaje del alemán como LE mediante el enfoque por tareas*. Y de ahí surgieron cuatro objetivos más específicos:

1. Describir las funciones que la profesora y los alumnos creen que desempeñan en el enfoque por tareas.

2. Describir cómo percibe la profesora que implica a sus alumnos y cómo perciben ellos que se implican en el enfoque por tareas y en la evaluación de las tareas.
3. Detectar experiencias de enseñanza y de aprendizaje tanto positivas como negativas de los agentes implicados cuando se llevan a cabo las tareas y durante su evaluación.
4. Valorar las experiencias de enseñanza y de aprendizaje de los agentes implicados con objeto de establecer posibles propuestas de mejora.

Los objetivos 1 y 2 se han cumplido de manera satisfactoria, ya que ha sido posible describir y contrastar los roles que los agentes implicados perciben que desempeñan, así como su implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje —siempre en el contexto de sus vivencias—. El objetivo 3 se ha validado completamente por lo que respecta a las experiencias positivas. Sobre las negativas, cabe remarcar que solo un alumno ha detectado vivencias negativas que estaban relacionadas con las lagunas que ha identificado en el enfoque; pero ello no significa que no se haya dado respuesta al objetivo, puesto que el espectro negativo —y el positivo— se ha materializado y ampliado también en cuatro dimensiones no previstas en los objetivos de investigación iniciales: los puntos positivos —que corresponden en su mayoría a las experiencias positivas—, los puntos negativos, las dificultades del trabajo por tareas, y los aspectos de mejora del enfoque. Por otro lado, también se han identificado experiencias que se ubican en un punto intermedio del espectro, es decir, que no son ni positivas ni negativas.

Respecto del objetivo 4, y teniendo en cuenta que solo han emergido experiencias negativas en un agente, se han tenido que analizar y valorar las experiencias positivas, los puntos negativos y positivos, las dificultades y los aspectos de mejora en el enfoque a fin de poder establecer algunas propuestas de mejora. Eso no se percibe como una debilidad en la investigación, sino como un enriquecimiento, porque si bien es cierto que se pretendían analizar solo las experiencias, se ha podido ampliar el marco de comparación y contrastar y valorar más claramente dichas experiencias junto con los aspectos de mejora, las dificultades y los puntos negativos y positivos identificados. De hecho, cuando se trabaja con entrevistas semiestructuradas emergen nuevas dimensiones y subtemas —como ejemplos de estos últimos destacan la motivación o el componente afectivo— en el análisis que no estaban previstos en el guion pero que lo enriquecen.



Aun así, cabe admitir que un corpus más amplio hubiese proporcionado más experiencias negativas y aspectos negativos a esta investigación para compensar el espectro positivo.

## 7.2 Limitaciones y líneas futuras

El hecho de haber entrevistado a un número reducido de agentes y que estos pertenezcan a la misma clase tiene sus consecuencias. Los resultados obtenidos en la entrevista con la profesora no se han podido contrastar con otros docentes, sino solo con los cinco discentes. Y, paralelamente, los de los alumnos no se han podido comparar con otro grupo de una clase distinta. Para solventar la dificultad que conlleva la falta de confrontación de datos con más agentes, sería interesante ampliar el corpus de datos de modo que se analizaran las aportaciones de dos o más docentes y diez o más alumnos que perteneciesen a grupos y/o niveles distintos.

Por otra parte, considerando que siguiera habiendo un único grupo de investigación, el tiempo que el docente y los estudiantes llevan enseñando y aprendiendo la lengua alemana mediante tareas también puede influir en los resultados, y, en especial, en las experiencias de enseñanza y de aprendizaje y en los aspectos negativos y positivos del enfoque. Sería recomendable, así pues, realizar este estudio longitudinalmente, de manera que el mismo grupo de sujetos se volviese a investigar y analizar al cabo de uno, dos o más años. Y, en relación con el párrafo anterior, la investigación ideal consistiría en un estudio longitudinal de dos o más cursos de alemán a lo largo de dos o más años; e incluso se podrían incluir grupos de distintas EOI en las que se trabajase también con este enfoque para analizar y comparar también las particularidades de cada centro.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

Alcaraz, C. (2008). Evaluación y motivación: una influencia recíproca. En S. Pastor, S. Roca (eds.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/ L2* (pp. 116-122). Alicante: Universidad de Alicante. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/18/18\\_0116.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0116.pdf)

Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa* (1a ed.). México D.F.: Paidós Educador.

Área de Formación Complementaria de la Universidad de Barcelona. (s.f.). *Jornadas de formación para profesores de lenguas*. Recuperado de

[http://www.afc.ub.edu/formacio\\_professors\\_idiomes/mostra\\_programa\\_es.php?Pagina=Congressos&IdPrograma=13](http://www.afc.ub.edu/formacio_professors_idiomes/mostra_programa_es.php?Pagina=Congressos&IdPrograma=13)

Baralo, M. (1998). *Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.

Bialystok, E. (1978). A theoretical model of second language learning. *Language Learning*, 28(1), 69-83. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00305.x>

Bird, C. M. (2005). Transcription, How I stopped dreading and learned to love transcription. *Qualitative Inquiry*, 11(2), 226-248. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1077800404273413>

Borrueco, M. (2005). *La Especificidad De La Enseñanza Del Aleman Como Lengua Extranjera Aplicada Al Ambito Del Turismo* (tesis doctoral). Junta de Andalucía. Consejería de Turismo, Comercio y Deporte, Sevilla. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/turismocomercioydeporte/publicaciones/13815.pdf>

Boyatzis, R. (1998). *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. Recuperado de <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Breen, M. (1997). Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de enseñanza de lenguas (II). *Signos. Teoría y práctica de la educación*, (20), 52-73. Recuperado de [http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/articles/signos/signos20/s20paradig.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/articles/signos/signos20/s20paradig.html)

Cataluña. Decreto 119/2015, de 23 de junio, de ordenación de las enseñanzas de la educación primaria. (DOGC [en línea] núm. 6900, 26-06-2015, pp. 1 a 136). Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:90c2e156-535d-46be-95ab-3c920d2ee18a/primaria-catalunya.pdf>

Cataluña. Decreto 187/2015, de 25 de agosto, de ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria. (DOGC [en línea] núm. 6945, 28-08-2015, pp. 1 a 305). Recuperado de <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6945/1441278.pdf>

- Cataluña. Decreto 284/2011, de 1 de marzo, de ordenación general de la formación profesional inicial. (DOGC [en línea] núm. 5830, 3-03-2011, pp. 13502 a 13521). Recuperado de <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/5830/1170426.pdf>
- Cataluña. Decreto 4/2009, de 13 de enero, por el que se establece la ordenación y el currículum de las enseñanzas de idiomas de régimen especial. (DOGC [en línea] núm. 5297, 16-01-2009, pp. 2009 a 2400). Recuperado de <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/5297/991579.pdf>
- Chen, Q., y Wright, C. (2016). Contextualization and authenticity in TBLT: Voices from Chinese classrooms. *Language Teaching Research*, 21(4), 517-538. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1362168816639985>
- Chin Ko, C. (2015). *Modelos experimentales de enseñanza y aprendizaje del chino como lengua extranjera a través de tareas y planteamientos competenciales* (tesis doctoral). Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Pompeu Fabra, Barcelona. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/385356>
- Córdoba, E. (2016). Implementing Task-Based Language Teaching to Integrate Language Skills in an EFL Program at a Colombian University. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 18(2), 1657-1790. Recuperado de <https://doi.org/10.15446/profile.v18n2.49754>
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Escola Oficial d'Idiomes Cornellà de Llobregat. (2016a). La nostra EOI. Recuperado de <http://eicornella.cat/la-nostra-eoi/>
- Escola Oficial d'Idiomes Cornellà de Llobregat. (2016b). Projecte Educatiu de Centre. Recuperado de <http://eicornella.cat/projecte-educatiu-centre/>
- Estaire, S. (1990). La programación de unidades didácticas a través de tareas. *CABLE. Revista didáctica del español como lengua extranjera*, (5), 28-39.
- Estaire, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen.

- Estaire, S., y Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 2(7-8), 55-89. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/02147033.1990.10820942>
- Franquesa, M. (16 junio 2014). Per què és impossible aprendre alemany a Catalunya? *Núvol*. Recuperado de <https://www.nuvol.com/opinio/per-que-es-impossible-aprendre-alemany-a-catalunya/>
- García, M., Prieto, C., y Santos, M. J. (1994). El enfoque por tareas en la enseñanza/aprendizaje del francés lengua extranjera: una experiencia para la reflexión. *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, (24), 71-78. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941389>
- Generalitat de Catalunya. (s.f.). Idiomes a les EOI. Recuperado de <http://queestudiar.gencat.cat/ca/estudis/idiomes>
- Giralt, E. (7 febrero 2016). Los idiomas con futuro. *La Vanguardia*. Recuperado de <http://www.lavanguardia.com/vida/20160207/301963083444/los-idiomas-con-futuro.html>
- Goethe Institut. (2018a). About us. Recuperado de <https://www.goethe.de/en/uun.html>
- Goethe Institut. (2018b). Locations. Recuperado de <https://www.goethe.de/en/wwt.html>
- Ibáñez, M. J. (20 marzo 2016). La escuela catalana, a la cola en idiomas extranjeros. *El Periódico*. Recuperado de <https://www.elperiodico.com/es/educacion/20160320/idiomas-catalunya-ultima-aprendizaje-segunda-lengua-extranjera-4977783>
- Lai, C., Zhao, Y., y Wang, J. (2011). Task-Based Language Teaching in Online Ab Initio Foreign Language Classrooms. *Modern Language Journal*, 95(supl. 1), 81-103. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01271.x>
- Lin, T.J., Wang, S.Y., Grant, S., Chien, C.L., y Lan, Y.J. (2014). Task-based teaching approaches of Chinese as a foreign language in Second Life through teachers' perspectives. *Procedia Technology*, 13(13), 16-22. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.protcy.2014.02.004>

- Liu, Y., y Xiong, T. (2016). Situated Task-based Language Teaching in Chinese Colleges: Teacher Education. *English Language Teaching*, 9(5), 22-33. Recuperado de <https://doi.org/10.5539/elt.v9n5p22>
- Long, M., y Crookes, G. (1992). Three Approaches to Task-Based Syllabus Design. *Tesol Quarterly*, 26(1), 27-56. Recuperado de <https://doi.org/10.2307/3587368>
- López, M.P. (24 enero 2017). El tirón de aprender alemán. *La Vanguardia*. Recuperado de <http://www.lavanguardia.com/vida/20170124/413640319422/el-tiron-de-la-lengua-de-goethe.html>
- Martín, E. (2000). La enseñanza centrada en el alumno. Algo más que una propuesta políticamente correcta. *Frecuencia - L*, (13), 3-30. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque02/martin\\_peris.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/martin_peris.htm)
- Martín, E. (dir.), Atienza, E., Cortés, M., González, M. V., López, C., y Torner, S. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE* (1a. ed.). Madrid: SGEL - Educación.
- Martín Peris, E. (2008). La autoevaluación: nuevas consideraciones sobre un viejo tema. En S. Pastor, S. Roca (eds.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/ L2* (pp. 27-44). Alicante: Universidad de Alicante. Recuperado de <https://repositori.upf.edu/handle/10230/24633#.Wq7h2pblzgg.mendeley>
- Mcdonough, K., y Chaikitmongkol, W. (2007). Task-Based EFL Course in Thailand. *Tesol Quarterly*, 41(1), 107-132. Recuperado de <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00042.x>
- Nunan, D. (1988). *The learner-centred curriculum : a study in second language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Madrid: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2002). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. (M. González, trad.). Madrid: Cambridge University Press.

- Nunan, D. (2011). *La Enseñanza de las lenguas basada en tareas: [una edición ampliamente revisada de El diseño de tareas para la clase comunicativa]*. (D. Isa, ed., R. Blasco, trad.). Madrid: Edinumen.
- Pastor, S. (2000). Teoría lingüística actual y aprendizaje de segundas lenguas. *Cuadernos Cervantes*, (26), 38-44. Recuperado de <http://www.segundaslenguaseinmigracion.com/adquisicionaprend/teoriasusanapastor.pdf>
- Ramos, C. (2005). *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas* (tesis doctoral). Departamento de Didáctica de la Lengua y Literatura de la Universidad de Barcelona, Barcelona. Recuperado de [http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1285/CRM\\_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1285/CRM_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Ruso, N. (2007). The Influence of Task Based Learning on EFL Classrooms. *Asian EFL Journal*, 18, 1-23. Recuperado de [http://www.asian-efl-journal.com/pta\\_February\\_2007\\_tr.pdf](http://www.asian-efl-journal.com/pta_February_2007_tr.pdf)
- Sanmartí, N. (2010). *Avaluar per aprendre: l'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat.
- Sans, S. (28 enero 2017). El alemán gana terreno como idioma optativo en secundaria. *La Vanguardia*. Recuperado de <http://www.lavanguardia.com/edicion-impresa/20170128/413764882134/el-aleman-gana-terreno-como-idioma-optativo-en-secundaria.html>
- Savignon, S. (1993). Communicative language teaching: the state of the art. En S. Silberstein (ed.), *State of the art TESOL Essays*. Alexandria VA.: TESOL.
- Tale, S. M., y Goodarzi, A. (2015). The Impacts of Task-based Teaching on Grammar Learning by Iranian First Grade High School Students. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4(4), 144-153. Recuperado de <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.4n.4p.144>
- Tonon, G., Alvarado, S. V., y Mielles, M. D. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la

fenomenología social. *Universitas Humanística*, (74), 195-225. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n74/n74a10.pdf>

Universidad de Jaén. (2015). La entrevista en investigación cualitativa. Universidad de Jaén. Recuperado a partir de [http://www.ujaen.es/investiga/tics\\_tfg/pdf/cualitativa/recogida\\_datos/recogida\\_entrevista.pdf](http://www.ujaen.es/investiga/tics_tfg/pdf/cualitativa/recogida_datos/recogida_entrevista.pdf)

van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. (I. Vasilachis, ed.). Barcelona: Gedisa.

Vilaseca, L. (2007). *Motivació intrínseca i tasques d'aprenentatge: acció i percepció en la interacció entre iguals. Un estudi de recerca-acció a l'aula d'alemany LE per a adults* (tesis de maestría). Departamento de Traducción y Filología de la Universidad Pompeu Fabra, Barcelona.

Williams, M., y Burden, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas: enfoque del constructivismo social*. (A. Valero, trad.). Madrid: Cambridge University Press.

Xiongyong, C., y Samuel, M. (2011). Perceptions and Implementation of Task-based Language Teaching among Secondary School EFL Teachers in China. *International Journal of Business and Social Science*, 2(24). <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.049>

Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras. *CABLE. Revista didáctica del español como lengua extranjera*, (5), 19-28.

## **ANEXOS**

### **Anexo 1: Modelo de la entrevista a la profesora (P)**

1) *¿Cuánto tiempo llevas enseñando alemán mediante el enfoque por tareas? ¿Habías enseñado en otras ocasiones alemán u otra lengua de esta forma?*

2) *¿Cuál es tu papel como profesora en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el enfoque por tareas? ¿Qué funciones desempeñas? ¿Cómo te implicas en este proceso?*

3) *¿Y los alumnos? ¿Cómo se implican y cómo los incluyes en este enfoque? ¿Qué papeles esperas que asuman? ¿Hasta qué punto crees que se tienen en cuenta sus necesidades subjetivas e intereses cuando se selecciona la temática que contextualizará las tareas, por ejemplo?*

4) *¿Cómo se implica a los alumnos en el proceso de evaluación? ¿Se negocian conjuntamente los objetivos, criterios e indicadores?*

5) *¿Podrías contarnos algunas experiencias positivas de enseñanza mediante este enfoque que hayas vivido en la clase de alemán de 2.ºB? ¿Cuáles crees que son sus puntos fuertes y enriquecedores?*

6) *¿Podrías contarnos algunas experiencias negativas o no tan positivas de enseñanza mediante este enfoque que hayas vivido en la clase de alemán de 2.ºB? ¿Cuáles crees que son sus puntos débiles?*

## **Anexo 2: Modelo de la entrevista a los discentes (E)**

1) *¿Cuánto tiempo llevas aprendiendo alemán mediante el enfoque por tareas? ¿Habías aprendido alguna vez alemán u otra lengua de esta forma?*

2) *¿Cuál es tu papel como alumno/a en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el enfoque por tareas? ¿Qué funciones desempeñas? ¿Cómo te implicas en este proceso? ¿Hasta qué punto crees que se tienen en cuenta tus necesidades subjetivas e intereses cuando se selecciona la temática que acompañará la tarea, por ejemplo?*

3) *¿Crees que se te hace partícipe del proceso de evaluación de las tareas? ¿Discutís en clase los objetivos, criterios e indicadores para llegar a un consenso?*

4) *¿Podrías contarnos algunas experiencias positivas del aprendizaje mediante este enfoque que hayas vivido en la clase de alemán de 2.ºB? ¿Cuáles crees que son sus puntos fuertes, gratificantes y enriquecedores? ¿Te gusta trabajar con tareas?*

5) *¿Podrías contarnos algunas experiencias negativas o no tan positivas de la enseñanza mediante este enfoque que hayas vivido en la clase de alemán de 2.ºB? ¿Cuáles crees que son sus puntos débiles?*



### Anexo 3: Cuestionario de datos básicos (en forma de tabla)

ID	LM	L1	Sexo	Edad	Nivel LM	Tiempo que lleva estudiando el idioma	Profesión
E1	Alemán	Castellano	M	39	A2.2	2 años	Ingeniero industrial
E2	Alemán	Castellano	F	26	A2.2	Casi 3 años	Matemática
E3	Alemán	Castellano	F	44	A2.2	1 año y medio	Economista
E4	Alemán	Castellano	M	43	A2.2	2 años	Técnico de automoción
E5	Alemán	Catalán y castellano	F	14	A2.2	5 años	Estudiante de 3.º de la ESO

Tabla 4: Información básica de los alumnos entrevistados

ID	LM	L1	Sexo	Edad	Nivel LM	Tiempo que lleva enseñando el idioma	Profesión
P	Alemán	Castellano	F	43	A2.2	15 años	Profesora de alemán

Tabla 5: Información básica de la docente entrevistada

### Anexo 4: Transcripción entrevista a P

A: Esta entrevista tiene como propósito recoger datos para un trabajo de fin de grado que pretende estudiar las experiencias de enseñanza y de aprendizaje del alemán como lengua extranjera mediante el enfoque por tareas. Dichos datos serán utilizados exclusivamente con fines académicos y se mantendrá en todo momento el anonimato de la persona entrevistada. El identificador correspondiente al entrevistado es P.

- 1 A: Vale, entonces, buenas tardes.
- 2 P: Hola, buenas tardes.
- 3 A: Vale, en primer lugar me gustaría saber cuánto tiempo llevas enseñando esta lengua,
- 4 el alemán, mediante el enfoque por tareas.

5 P: Enseñando alemán llevo 15 años y el enfoque por tareas, yo diría desde hace 3 años.

6 A: O sea, ¿nunca habías enseñado ninguna lengua...?

7 P: Yo había enseñado español en Alemania y yo creo que era un enfoque por tareas en  
8 español que nosotros enseñábamos en Alemania, pero no era, o sea, no estaba tan claro ni  
9 tan explícito. Eran libros que después te das cuenta que son referentes para trabajar por  
10 tareas, como ha sido Gente o Bitácora.

11 A: Sí, me suenan. Entonces, centrándonos en el alemán, y en la clase de 2.º B, si quieres,  
12 pero me puedes contar sobre otras clases, sobre todo de 2.º B, ¿tienes alguna experiencia  
13 positiva de enseñanza mediante este enfoque que me quieras contar?

14 P: Tengo muchas experiencias positivas.

15 A: Pues cuéntame, cuéntame. [*Ambas ríen*]

16 P: Pero, bueno sobre todo me sorprenden siempre los alumnos a la hora de hacer una  
17 presentación, por ejemplo, una tarea final, que, bueno, conlleva una serie de pasos. Para  
18 eso estamos como cinco horas, ¿no? Y en el último paso de su presentación siempre me  
19 dejan con la boca abierta porque son mucho mejor los proyectos que presentan, las tareas  
20 que presentan finales son mucho mejores que lo que yo esperaba. O sea, realmente han  
21 entendido para qué hemos necesitado todo.

22 A: Sí.

23 P: O sea, la finalidad, el objetivo, estaba claro, lo han enmarcado muy bien, han sido,  
24 bueno, yo creo que, bueno, pues eso, las últimas tareas por ejemplo, me han fascinado.

25 A: En ese medio mes, mes y medio.

26 P: Por ejemplo, sí. Sí, me han gustado mucho todas las tareas que han ido entregando.  
27 Además, nosotros hemos tenido un chico en prácticas, [*nombre del chico*] y, bueno, pues  
28 él diseñó una unidad didáctica que fuimos también retocando para que tuviéramos muy  
29 claro que era un enfoque por tareas y que una cosa llevara a la otra. La parte cultural es  
30 importante, pero también cómo ellos generan lengua, y cómo al final ellos crearon un  
31 menú, porque era sobre un menú para una amiga que abre un restaurante aquí que tiene  
32 que ser español y alemán. Cómo crearon ese menú de manera muy original para  
33 diferentes tipos de personal, que si eres vegano, que si eres tal, con una variedad de

34 platos muy original, y después cómo han realizado la receta. Porque para el cocinero  
35 tenían que, bueno de uno de esos platos crear una receta y se han grabado haciendo una  
36 receta. Y me parece fascinante, o sea que, un chico de 2.º de alemán sea capaz de  
37 grabarse mientras cocina y da la instrucción... Bueno, sí.

38 A: O sea, digamos que viste la creatividad de este tema, de esta temática, la viste total en  
39 cada uno.

40 P: Sí, sí. Y además de forma muy auténtica, eso cada uno en su entorno, también les  
41 acercas mucho a su casa cada uno, su familia, sus... Bueno, a mí me parece que han  
42 hecho un buen trabajo.

43 A: Y, ¿alguna experiencia más que me quieras remarcar?

44 P: ¿Más experiencias?

45 A: Sí.

46 P: Bueno, pues, por ejemplo, no sé, es que ahora tengo que contarte las que tengo más  
47 frescas.

48 A: Claro.

49 P: Pues bueno, por ejemplo las que hemos comentado hace poco...

50 A: A ti enseñando, más que nada.

51 P: ¿Cómo que a mi enseñando?

52 A: O sea, una experiencia tuya positiva enseñando mediante este enfoque.

53 P: A mí me gusta mucho el punto de partida, por ejemplo. El mapa conceptual que  
54 creamos al principio para mí es lo más enriquecedor, porque a partir de ahí sabemos  
55 todos lo que estamos creando y a veces difiere de un grupo a otro. Tengo dos 2.º B y cada  
56 grupo tiene su propio mapa conceptual. Hay alguno que siempre añade una cosa que el  
57 otro quizá, pues, todavía no lo tiene tan interiorizado. Y a mí me parece muy interesante  
58 darles a ellos esa herramienta para que, bueno, vamos a construir el proyecto, pero cada  
59 uno...

60 A: Se empiezan a autorregular.

61 P: Sí.

62 A: Y digamos ellos, entonces, ya pasamos a la evaluación con el mapa conceptual,  
63 porque es la evaluación inicial, digamos.

64 P: Ajá.

65 A: Entonces ellos se implican en esta evaluación.

66 P: Sí.

67 A: ¿Cómo se implican ellos en el proceso de evaluación? Empezando si quieres por este  
68 mapa conceptual, o por dónde quieras.

69 P: Primero, por ejemplo, lo creamos juntos, y entonces ellos ven cómo se va creando el  
70 mapa conceptual. Y, en segundo, hay veces que digo, bueno, miramos por ejemplo,  
71 vamos a utilizar estas tres unidades, ¿no? A partir de hoy vamos a trabajar tres unidades.  
72 Ir viendo las unidades, muy bien. Y os digo que el proyecto [*la tarea*] va a ser este, y les  
73 digo el título, ¿no? La banda sonora de mi vida. ¿Qué vamos a necesitar para construir la  
74 verdadera banda sonora de nuestra vida? Y entonces ellos con lo que tienen crean el  
75 propio mapa conceptual y se lo intercambian entre ellos. Dicen: “Ah, es verdad, los  
76 adjetivos, los habíamos olvidado aquí”. Entre ellos lo intercambian y después  
77 construimos la suma de todos los grupos.

78 A: ¿Qué quieres decir “con lo que tienen”?

79 P: Cada grupo crea su mapa conceptual.

80 A: Y luego se discute en clase.

81 P: Claro, se discute y se dan cuenta de que “uy, nos hemos dejado esto”, “ay, es verdad,  
82 porque para hablar de música necesitaríamos tipos de música”; también hemos estudiado  
83 música alguna vez, o qué instrumentos tocamos. Pues eso, la suma de todos, al final  
84 creamos un mapa conceptual.

85 A: Estos serían los criterios de evaluación.

86 P: Sí.

87 A: ¿Y los indicadores?

88 P: Los indicadores... Alguna vez aparecen ya los indicadores, si no los indicadores  
89 aparecen en la rúbrica ya más adelante cuando ya crean un proyecto, por ejemplo.

90 A: ¿La rúbrica se la has hecho tú? ¿O añades...?

91 P: Hay de todo. Hay veces que las hago yo, porque lo tengo muy claro y además, bueno,  
92 quizá también es cuestión de tiempo, optimizo tiempo. Y hay otras veces que igual por la  
93 complejidad de la tarea, lo que sea, prefiero hacerla con ellos. Porque entonces sabemos  
94 todos de qué hablamos y no hay, yo que sé, estos ambivalentes, ambigüedades, perdona,  
95 de “¿qué me está diciendo esta? ¿Tengo que grabar esto o no lo tengo que grabar? Pero si  
96 lo grabo, ¿qué nota me sube? ¿La que grabo o la de...?” Entonces hay veces que  
97 hacemos juntos las rúbricas.

98 A: Entonces podéis aprovechar lo que habéis hecho en el mapa conceptual.

99 P: Claro, normalmente el mapa conceptual lo trasladamos a la rúbrica. Y entonces esos  
100 serían los criterios, y los indicadores los vamos perfilando.

101 A: Vale, entonces está bastante negociado, digamos, normalmente.

102 P: Sí.

103 A: O sino, se pueden ir añadiendo indicadores, criterios.

104 P: Siempre, siempre.

105 A: Perfilando, cambiando.

106 P: Sí. Sobre todo además si la tarea, o sea, la *tasca* acaba siendo una expresión oral, y en  
107 una expresión oral tienes unos ciertos matices que hay que introducir, y que nosotros esas  
108 estructuras orales, todavía no sé, *die Redewendungen* [‘giros, frases hechas’], todavía no  
109 tenemos, o *die Redemittel* [‘recursos expresivos’], todavía no los tenemos introducidos,  
110 pues si es oral necesitamos otro tipo de recursos, sí.

111 A: Vale. Los objetivos, por eso, ¿ellos los tienen claros al principio? ¿Se los das tú? ¿O  
112 también los consensuáis?

113 P: Bueno, un poco de todo. A veces los consensuamos y a veces los doy yo.  
114 Normalmente, los doy bastante guiados, es verdad. Porque si me he tenido que preparar,  
115 no sé, crear una secuencia didáctica, realmente los llevo bastante [*dubitativa*]... Sé a

116 dónde quiero ir. Y a dónde les quiero llevar, y cómo todo eso, pues, es el engranaje, ¿no?  
117 Todo el engranaje. Pero bueno, siempre puede haber matices finales.

118 A: Y, digamos, la secuencia didáctica también la planteas tú, la temática.

119 P: Sí. Lo que me gustaría a partir de ahora, por ejemplo, todo un año, todo un curso con  
120 una línea temática, que si fueran cuatro secuencias didácticas porque yo hago dos y dos,  
121 ¿vale? Que fueran todas con una línea, porque ahora no tienen la misma temática. O sea,  
122 son bastante independientes, lo que no me gusta, y me hace sentir a veces un poco...  
123 Bueno, me gustaría que fueran los sentidos todo un año, durante todo un curso cuatro  
124 semestres trabajásemos los cuatro sentidos.

125 A: Y, ¿cuál es la causa de ello?

126 P: Sobre todo porque trabajamos con un material, que es un libro de texto, y a veces te  
127 constriñe, porque tienes unas temáticas que pueden ser interesantes también para explotar  
128 en el aula, pero a lo mejor no concuerda mucho con lo que acabas de hacer, pero no lo  
129 vas a dejar. Ahora mismo trabajamos con un libro de texto.

130 A: Y, ¿eso lo verías un poco como una experiencia negativa? ¿O...?

131 P: No. Creo que es un aspecto de mejora. Creo que todo son procesos. Y nosotros  
132 llevamos tres años y es lógico que haya que mejorar muchas cosas. O sea, estamos en  
133 ello, o sea, trabajamos con secuencias didácticas, tenemos muy en cuenta las tipologías  
134 textuales; que en nivel básico primero y segundo todo el espectro de tipologías estén  
135 tratadas, excepto la argumentación, que entrar mucho en profundidad, no, pero bueno.  
136 Entonces, como el profesorado también va cambiando es muy difícil que entre un  
137 profesor nuevo que no haya trabajado nunca con tareas, que no tenga libro y le digas:  
138 “Venga, que ahora vas a trabajar por tareas y sin libro”. Cada año, aunque pensamos a  
139 final de curso “a ver si trabajamos sin libro”, y decimos: “No, no”. No porque significaría  
140 para el próximo docente que entra... Quizá es el único punto de anclaje que tiene, el  
141 libro. Bueno, nos damos esta licencia por ahora. No estamos trabajando esa línea  
142 temática continua. Es propuesta del año que viene.

143 A: Y, entonces, sobre experiencias negativas, me has dicho que esto es un aspecto a  
144 mejorar, pero ¿querrías contarme alguna experiencia tú que hayas visto como negativa  
145 con este enfoque en el aula?

146 P: En el aula no. Lo más complejo es la evaluación.

147 A: La evaluación.

148 P: La evaluación para mí es la piedra en el zapato. Entonces tú vas andando, es muy  
149 lógico todo, es muy natural, es además una manera de aprender y de enseñar con sentido.  
150 Yo creo en ese sistema porque realmente para mí es muy lógico. Pero la evaluación es  
151 muy compleja, porque tú estás evaluando toda una... No sé, evalúas muchas habilidades,  
152 evalúas unas estrategias. Evaluar estrategias es muy complejo. Explicar cómo evalúas las  
153 estrategias también.

154 A: ¿Qué quieres decir con *estrategias*?

155 P: De comprensión escrita. Yo no hago verdadero o falso. Yo les hago deducir o a partir  
156 de aquí a ver si ellos han entendido el texto y entonces qué preguntas realizarían a un  
157 Skype que estamos haciendo. O sea, tú tienes un texto sobre una profesión, y ahora vais a  
158 entrevistar a esa persona con esa profesión, pero claro, hay unos puntos clave en ese texto  
159 que quiero que le hagáis a esas personas. ¿No? No sé, unas dudas que me quedan a mí  
160 sobre, no sé, las horas de trabajo, el sueldo, lo que sea. Han tenido que entender el texto  
161 para formularle bien la pregunta a esa persona. Son estrategias. ¿Cómo haces una prueba  
162 de comprensión escrita por estrategias? Pues claro, yo supongo que si han hecho bien la  
163 pregunta es que han entendido el texto Pero para ellos es “no nos haces esas pruebas de  
164 comprensión escrita”. Sí, sí. Es implícita en la expresión oral.

165 A: Les cuesta concebir a los alumnos a lo mejor mucho, las tareas.

166 P: Sí.

167 A: Están acostumbrados a algo más papel y boli.

168 P: Sí, y claro. Decir, comprensión escrita, comprensión oral, expresión escrita y  
169 expresión oral. Y de que una lleve a la otra, y la evaluación igual, parece que parte de la  
170 otra... “A ver, ¿me estás examinando de expresión oral o de comprensión oral? ¿O de  
171 qué me estás examinando?” Bueno, tienes que hacer una entrevista a una persona. Eso ya  
172 es uso de la lengua, ¿vale? Porque tienes que formular bien las preguntas, ¿vale?  
173 Además, son unas preguntas que tienes que formularlas de forma oral, así que la parte de  
174 expresión oral también... Claro, te van a responder y tienes que reaccionar. También te

175 estoy examinado de expresión oral. Y, por otra parte, todas las preguntas que tú formules  
176 dependen de un texto que has leído. También es comprensión escrita.

177 A: Vale.

178 P: Entonces, “¿cómo, eh...? ¿Qué tanto por ciento?” Y dices: “Y ahora, ¿cuánto vale  
179 qué? O “¿cómo hago esta rúbrica?”. Pues todo cuenta. Entonces al final dices, “bueno, a  
180 ver cómo lo hago esto”. Porque es una estrategia, o sea, ha tenido estrategias para saber  
181 cuáles eran las preguntas que yo quería que hicieran. Bueno, pues es difícil.

182 A: Tú, ¿qué papeles esperas que los alumnos asuman? O sea, ¿cómo crees que se deben  
183 implicar o cómo los implicas?

184 P: Ellos son los principales actores.

185 A: ¿Los protagonistas?

186 P: Ellos son actores. Yo aquí la guionista de la película.

187 A: De acuerdo.

188 P: ¿Vale? Yo guio, yo preparo el guion, hago las secuencias..., todo lo que tú quieras.  
189 Pero ellos son los protagonistas. Y los protagonistas, los actores, también tienen su  
190 propia esencia. Y por mucho que yo, imagínate, para un guionista de cine, he creado un  
191 papel para un alumno X, porque el perfil de segundo, bueno, ese perfil igual me sale por  
192 el otro lado. Pues, bueno, yo tengo que ser flexible y darle a ese actor, pues, una cierta  
193 licencia de obra. Y, venga, pues se la doy. Y en el aula es lo mismo. Yo creo una  
194 secuencia, pero siempre tienes que tener esa flexibilidad de decir: “Pues sí, si ahora  
195 queréis esto porque es la necesidad que tenéis por el momento histórico que estamos  
196 viviendo...”, pues vamos a darles esa licencia.

197 A: O sea, ¿entonces, hasta qué punto crees que tienes en cuenta sus necesidades,  
198 reacciones, inquietudes?

199 P: Bueno, bastante. Bastante hasta cierto punto. Porque tú no sales de la secuencia. Lo  
200 único que puedes es redefinirla, darle matices.

201 A: La secuencia, ¿qué querrías decir, por ejemplo.



202 P: La secuencia, digo, si yo tengo tres *tascas* finales, tres tareas muy claras, porque  
203 trabajan tres tipologías, tres géneros textuales, que yo sé que quiero trabajar, cómo es una  
204 instrucción, no sé, un decálogo para llegar a un menú, o a una receta, es porque estoy  
205 trabajando el texto instructivo. Lo que no vamos a hacer ahora es trabajar la descripción  
206 del cuadro, porque habéis visto que es muy interesante el Prado o ahora ha sido la feria  
207 de Arco y, oye, pero del tema podemos hablar, pero yo tengo pautado ya que vamos a  
208 trabajar unos ciertos géneros que nos interesan para llegar a hacer un buen menú, una  
209 buena receta. Es el género de proceso, el género instructivo si quieres, la tipología  
210 instructiva...

211 A: Y, ¿la temática, la has llegado a cambiar alguna vez? No las secuencias. ¿Por su falta  
212 de interés o...?

213 P: Sí, ahora no recuerdo pero sí. He cambiado además hace poco alguna. Sí. Yo pretendía  
214 hablar de la escuela antes y ahora y además cambiamos a algo que no tiene nada que ver.  
215 Cambiamos de la escuela antes y ahora, pasado futuro, y acabamos hablando de las  
216 fiestas antes y ahora. Y creamos una fiesta temática para la escuela. Que no tenía nada  
217 que ver, es decir, pero...

218 A: De acuerdo.

219 P: Pues el *mail* que tenían que escribir a un profesor antiguo porque querían recordar, no  
220 sé, una fiesta o algo que habían vivido en su escuela cuando eran niños acabó siendo  
221 escribir un *mail* al director de nuestra escuela explicando una fiesta que habían vivido  
222 ellos en su vida privada para crear una fiesta de final de curso para nuestra escuela. Y le  
223 daban ideas. O sea, lo cambiamos completamente. Lo que yo quería hacer para muchos  
224 menores de edad no les apelaba nada, porque están en la escuela. A los adultos que tienen  
225 60 les hablas de la escuela cuando tenían 15 años o 12, y sí, pero los que tienen 15 ahora,  
226 ¿la escuela que era, la guardaría con 5 años? Entonces ahí vi que aunque lo había  
227 propuesto ya el tema les dije: “Mira, vamos a reconducir el tema.” Y lo recondujimos. Sí.

228 A: O sea, digamos que tú eres la guía facilitadora, pero con un papel flexible.

229 P: Mucho.

230 A: ¿Cómo definirías tu rol, entonces, en este proceso, en este enfoque?

231 P: No sé, acompañante. Yo les doy la mano, les acompaño. Ahora si quieren girar por  
232 aquí... Es como cuando acompañas a un niño y vas al, no sé, al Laberinto de Horta. Y  
233 dices: “Yo iría por ahí”, pero el niño se mete en otro lado, y dices: “Por ahí creo que ya  
234 habíamos ido y no había salida”, ya, pero él quiere volver por ahí. Bueno, pues vale,  
235 “vamos por ahí, yo te doy la mano, yo te acompaño. Después volveremos y me dirás:  
236 “Bla bla, tenías razón”. Y necesita su reflexión. Pues sí, todos tenemos nuestros procesos.

237 A: Ajá.

238 P: Soy bastante... Aunque ellos no sé cómo me definirán, yo en clase soy muy seria. O  
239 sea, eso no significa que no sea seria. O sea, yo tengo todo muy programado, sí. Ahora,  
240 yo llego a mi casa y veo que si algo no encaja o no es de su agrado reestructuro toda la  
241 secuencia. Yo no tengo problema. Por la noche dices: “Vamos a reestructurarlo”. Incluso  
242 me gusta, son retos. No me preocupa nada, no.

243 A: O sea, este enfoque, ¿le verías también como punto positivo que se puede ir  
244 redefiniendo?

245 P: Totalmente. Y, además, yo creo que mucho. Y con el día a día. La vida te da un  
246 montón de pistas. El salir a la calle tienes pistas, las nuevas tecnologías, nuevos  
247 proyectos que la gente lleva a cabo en museos. Es que cualquier cosa que se haya hecho.  
248 Es interesantísimo. Vamos a crearlo nosotros a nivel de escuela o a nivel de aula. Lo  
249 traslado todo. Todo lo traslado. Y ojalá pudiera hacer más cosas, pero, bueno, tenemos  
250 también ciertos límites.

251 A: Claro, la comunicación es todo un mundo.

252 P: Claro, ahora estoy todavía... Todavía no he definido la tarea de este último trimestre.  
253 Estoy en ello, pero me cuesta y quiero que venga una persona a la escuela que lleva una  
254 ONG en Barcelona, que es alemán... Y entonces a partir de él que nuestros alumnos sean  
255 capaces igual de colaborar con él en proyectos, primero el mano a mano, o sea, llevarles  
256 y colaborar; o sea, realmente ver lo que es aprender una lengua en otro país, aunque no  
257 sea alemán. Primero me gustaría que tuvieran ese impacto de gente que no habla nada y  
258 cómo se ha tenido que buscar la vida, y qué recursos se ha buscado...

259 A: Refugiados, por ejemplo.

260 P: Por ejemplo. El año pasado trajimos a un refugiado y entonces les explicó todo su  
261 periplo y les pareció interesantísimo. No es solo qué has hecho en vacaciones, “he ido de  
262 Creta a...” No. Vamos a ver, vidas que realmente nos puedan impactar, y que la parte  
263 emocional, la carga emocional de la lengua la vivamos. No solo con nuestras  
264 experiencias personales, sino ya de convivencia. Entonces me gustaría eso, y que la  
265 escuela pues... Crear un proyecto de escuela solidario. Ahora, el fin de semana pensé:  
266 “Escuela solidaria, ¿qué significa? Proyectos.” ¿Qué proyectos en grupos crearíamos  
267 para esta escuela? ¿Qué significa la escuela solidaria? Tenemos mil escuelas, escuela, yo  
268 que sé, 21, escuela ecológica, etc.

269 A: Sí, sí.

270 P: Entonces, escuela solidaria, ¿qué significaría si lo propusiéremos? Y ya está.

271 A: O sea, me estás contando muchas positivas, pero yo quería saber más también las  
272 debilidades que le ves en este enfoque, o los puntos positivos. Puedes hacer primero los  
273 positivos y luego los negativos.

274 P: Los positivos ya te los he dicho más o menos. Los negativos, el alumno se lo tiene que  
275 creer. Tú tienes que tener credibilidad del alumno. Si no la tienes, cuesta mucho, porque  
276 el alumno es cómo... “A ver, yo hasta ahora he aprendido de una manera muy diferente,  
277 y aunque igual no me ha ido muy bien porque he sido torpe o porque tengo mala  
278 memoria...” O sea, siempre se lo aplican a ellos. “No he aprendido porque yo soy así”.  
279 No. Es que igual no era el sistema. Pero nunca se han cuestionado antes el sistema  
280 porque el profesor era el que... El profesor lo sabía. El sistema ya estaba bien. O sea,  
281 alguien, un ser, un ente, ha definido el sistema y yo me lo he creído siempre y creo que  
282 está bien. No. El sistema no ha focalizado bien la enseñanza de lenguas, entre otras cosas,  
283 y sigue sin focalizar bien. O sea, yo creo que, bueno, tenemos que tener mucha  
284 credibilidad en el aula para decirle al alumno: “Vamos a trabajar de otra manera”.

285 A: O sea, vosotros... Transmitir confianza y credibilidad para que se crean realmente...

286 P: Acto de fe. Hay veces que les tengo que decir a algunos: “Tenéis que hacer ahora  
287 mismo un acto de fe”. Bueno, “para que nos tenemos que grabar y hacer esto, hacer lo  
288 otro. Y, ¿las *tascas de promoción*? Es que, ¿por qué?” Digo: “Porque es para promover a  
289 otro grupo, y es porque realmente son pruebas más complejas, más sofisticadas, y  
290 entonces tenéis que desarrollar diferentes estrategias para solucionar un problema que

291 puedes tener tú en la vida diaria...” Y tienes que ayudarle mucho a entenderlo. Entonces,  
292 eso sí que les basta.

293 A: O sea, ¿de verdad sería que se tiene que explicar todo mucho?

294 P: Sí. Bueno, pues no poner notas así... No sé, a lo usual, ¿no? Sino: “Vamos a trabajar y  
295 vamos a poner una nota porque es una rúbrica. Y, además, te la vas a poner tú”.

296 A: Ah, autoevaluación.

297 P: “¿Cómo yo?” Sí, sí. Y, además, te lo vas a marcar en tu texto, y, bueno, te pones tú la  
298 nota. Y después en otra tarea te la va a poner otro compañero, y vas a hacer una  
299 coevaluación. Entonces ahí se queden un poco como “uf, este trabajo...” Y dices, “sí,  
300 pero tú hazlo. Si te ha supuesto mucho trabajo y no te ha aportado nada dímelo después.  
301 Tú ahora confía en mí”. Entonces ellos lo hacen y dicen: “Oye, pues no me ha ido tan  
302 mal”, “pues sí, me he dado cuenta de todo lo que he hecho bien, y no solo de lo que hago  
303 mal”. Porque a veces marcamos todo lo mal, pero lo bueno ellos también se dan cuenta  
304 que son capaces de sacar muy buena nota en algo porque saben lo que se les viene.  
305 Entonces las rúbricas, por ejemplo, al principio, si no haces buenas rúbricas, que también  
306 es probable, entonces también dicen: “Y esto, ¿para qué? Si, total, es lo mismo...” Y  
307 dices: “Tienes razón, no era una buena rúbrica”. Lo que pasa que en su momento tú  
308 dices: “Pero, ¡sí era buena! Si esto...” Entonces te das cuenta pues que igual una holística  
309 es mucho mejor que una analítica; que los números no valen tanto, sino igual el proceso,  
310 las estrategias, esas de formación, ¿no? O formadora, ¿no? La rúbrica más formadora,  
311 que no tan, bueno, sumativa.

312 A: Que se basa en el *feedback*.

313 P: Exacto.

314 A: Háblame del *feedback* que les das.

315 P: El *feedback*...

316 A: ¿Qué papel juega el *feedback* en la evaluación?

317 P: Para mí importantísimo. Y, además, yo creo que tener *feedback*, tú demuestras el  
318 respeto que le tienes al alumno.

319 A: Ajá.

320 P: El *feedback* es: “Yo, te tengo en cuenta absolutamente todo, y te lo voy a dar lo más, si  
321 quieres, dulcemente posible”. El rojo lo utilizo muy poco, para que no sea todo lo mal.  
322 Les pongo muchos *smileys*, les intento... trabajar, eso, con tampones de esos de color de  
323 caritas... Bueno, que la parte positiva pese tanto o más como la negativa, que es el  
324 aprendizaje. Que yo siempre les digo que no es negativo.

325 A: No.

326 P: Sino, “te doy otra oportunidad. Te lo marco y tú te lo miras. Y entonces me lo  
327 devuelves y vemos cómo eso ha mejorado”. Para mí es mucho tiempo en casa, a veces.  
328 Que dices: “No sé hasta qué punto lo estoy haciendo bien porque pierdo mucho tiempo  
329 en casa...” Bueno pierdo... invierto mucho.

330 A: No. Invierto.

331 P: Porque lo invierto, porque lo marco en colorines también... Bueno, cada uno tiene su  
332 sistema. Pero después ellos lo agradecen. Porque han visto que hay alguien al otro lado  
333 que le ha dedicado un tiempo a él. Y es evidente, porque claro, tanto colorín colorado,  
334 que rosa, rojo, amarillo, verde, porque uno es una parte, otro es la otra... Bueno, pues, lo  
335 agradecen mucho y se dan cuenta de que la siguiente vez, que es cuando ellos tienen que  
336 hacer la autoevaluación, le dedican tiempo a su autoevaluación. Bueno, sobre todo en  
337 escrito es muy fácil. Puedes estar más o menos tiempo. En expresión oral es mucho más  
338 complejo. Entonces yo tomo muchas notas, les paso a ellos, por ejemplo, la tabla de  
339 notas, y, ahora mismo el Excel te da la oportunidad de poner comentarios. Entonces  
340 añado comentarios para que mejoren para la siguiente.

341 A: Claro, sí.

342 P: Entonces voy añadiendo comentarios y todos tienen sus comentarios de “cuidado  
343 porque siempre este sonido te cuesta y lo confundes con ese otro”. O, “cuidado, con los  
344 verbos en última posición en la subordinada porque te los tiendes a dejar”. Pues les hago  
345 comentarios, y ya está. Bien lo agradecen, y como tienen mucha expresión oral, bueno, es  
346 bastante usual que tengan que presentar, o grabarse y eso, yo creo que ellos se  
347 autocorrijen. Creo que eso les da herramientas para autocorregirse.

348 A: Volvemos a la evaluación formadora, formativa. El objetivo es mejorar la tarea, el  
349 producto, y además desarrollar la autonomía de la persona.

350 P: Exacto, exacto.

351 A: Y veo que... Y también he visto cuando me has dicho lo de los colores, el papel  
352 afectivo que juega en el enfoque por tareas.

353 P: Sí. Pues mira, sí. Yo creo que juega un papel. Para mí sí. Y, además, yo soy más feliz  
354 en el aula.

355 A: Claro.

356 P: O sea, afectivo por parte de ellos y por parte mía. O sea, porque yo trabajo, no sé, más  
357 consecuentemente. O sea, creo que hay una parte de yo enseño, porque creo que en la  
358 enseñanza el docente tiene ese factor humano de comunicar, y el otro, yo te enseño para  
359 que tú aprendas. Esa parte, no sé, que tú dices afectiva, emocional. Es por ambas partes,  
360 claramente, porque la estudiante tiene una necesidad, y también una motivación  
361 intrínseca, extrínseca, de todo. Pero la extrínseca que tú le puedes fomentar, pues también  
362 parte muchísimo de la emoción, de la afectividad que tú dices. Entonces yo creo que sí.  
363 Que sin querer esa afectividad que yo les demuestro ellos también me la demuestran.

364 A: Y la interacción también debe de jugar un papel aquí. ¿O no?

365 P: Sí. El darles voz, siempre, sí. Sí, pero siempre claro, limitando, ¿no?

366 A: Tienes que jerarquizar.

367 P: Sí. Y tienes que liderar, no sé, no me gusta la palabra liderar.

368 A: Guiar, ¿no?

369 P: Tienes que guiar. Tienes que tener muy claro tu papel siempre en el aula. Siempre.  
370 Pero bueno, yo no tengo ningún problema de disciplina en el aula ni de nada. No, no. No  
371 sé si va con la lengua, si va con el alumnado que aprende esta lengua, pero siempre...  
372 Son muy fieles y muy... No, no. Estoy muy satisfecha con este enfoque, aunque yo sé  
373 que este enfoque sea transitorio, y luego dentro de unos años, igual hay otra persona que  
374 hace un trabajo de final de máster y me dice: “¿Y el enfoque por conceptos?” Y le diré:  
375 “Me encanta”. Porque yo sé que es así. O sea, la enseñanza es dinámica, el aprendizaje  
376 también, y habrá nuevos métodos. Y me parecerá genial. Consiste en que el docente  
377 tenga esa capacidad de adaptación... a la vida.

378 A: De escucha activa, de adaptación.

379 P: Sí, es eso. Eso de “uf, ¿ahora más cosas?” Pues sí. Forma parte de tu trabajo. Es que  
380 yo siempre lo digo. Un médico, ¿verdad que quieras que el médico que te tenga que  
381 operar de los ojos lo haga con un bisturí de última generación láser y no con el de hace  
382 50 años? ¿Y si no, no te pones en sus manos?

383 A: Sí, sí.

384 P: ¿Por qué con el docente no pasa eso? Porque el docente dentro de 50 años... Que  
385 pueda ser que sea buenísimo, ¿eh? Pero, hombre, estaría bien que estuviera adaptado a la  
386 época, y que sus herramientas, su bisturí fuera láser de última generación. Y que lo sepa  
387 trabajar. Eso es así, un poco. Creo que tenemos una profesión que debemos ser exigentes  
388 con la profesión. No podemos, o sea, quedarnos atrás ni...

389 A: Y más en este enfoque. En el tradicional era muy fácil que desde arriba te dijeran lo  
390 que tienes que hacer, pero en este, a ver, el alumno es el protagonista, pero realmente el  
391 profesor es el que está ahí.

392 P: Sí.

393 A: Como me has dicho.

394 P: Sí. Yo creo que eso es, bueno, un guion, ¿no? Y un actor... Bueno, es como en las  
395 películas. El guionista es importante, pero ¿si no hay actores? ¿Para qué quieres un buen  
396 guionista?

397 A: Exacto.

398 P: Pues es lo mismo, o sea, yo en el aula escribo mi guion, pero yo necesito mis actores.  
399 Yo necesito que ellos lo vivan, el papel, porque ahí es donde tienen credibilidad. En la  
400 pantalla, ¿no? Pues es eso, que usen la lengua para lo que ellos quieran.

401 A: Exacto. Bueno, ¿me querrías contar alguna experiencia? O, ¿ya crees que más o  
402 menos?

403 P: ¿Más experiencias?

404 A: No, o... lo que quieras comentarme sobre este enfoque.

405 P: No... Yo estoy muy satisfecha, sí quieres. Pero algo curioso. Por ejemplo. Mis  
406 compañeros, ¿no? Que por primera vez trabajan este enfoque. Y cómo empiezan súper

407 reticentes. De “uff, ¡la que nos ha caído! La escuela está rara, ¡dónde hay que trabajar  
408 así! ¿Ahora cómo lo hago?” Te piden consejo al principio y les dices: “No mira, mejor  
409 esto así...” Lo empiezan a probar, lo empiezan a probar y acaban el curso diciéndote:  
410 “Uff, ¿qué guay, no? Oye, ¡qué bien! Oye, echo de menos las discusiones estas del  
411 principio entre tú y yo”. Eso me lo decía [*menciona el nombre de su compañero*]. “Echo  
412 de menos las discusiones estas de las tareas, porque yo no me las creía”. Y claro, tú me  
413 decías: “No, esto, lo otro...” Yo como cualquier otro, o sea, son las reuniones. “Y ahora  
414 ya veo que esto funciona, ya me lo voy creyendo, ya soy capaz yo de desarrollar tareas.  
415 Y echo de menos esas discusiones, porque eran muy enriquecedoras”. Y es que es un  
416 enfoque que creces muchísimo, porque hay mucho diálogo. Y la comunicación y el  
417 diálogo entre compañeros y con tus alumnos es impresionante, es imprescindible,  
418 además.

419 A: Claro, claro.

420 P: Y enriquece todo. O sea, realmente es la materia prima, yo creo. Porque nosotros al  
421 trabajar por tareas toda la escuela ¿qué hacemos? Compartir. Y la de primero de inglés, la  
422 tarea de primer trimestre de primero de inglés, igual me va a mí para alemán o la puedo  
423 readaptar. No sé, porque no compartimos mucho más. Entonces, eso es lo que estamos  
424 hablando. El proyecto, también, del año que viene, ¿cómo partimos? Porque ya tenemos  
425 todas las tareas compartidas en un Excel, y ahora el viernes hacemos una reunión sobre  
426 ¿cómo podemos trasladar las de alemán a francés, inglés, de nivel básico, intermedio?  
427 Todo el espectro de tipologías lo tenemos en cuenta. Nivel básico, intermedio, avanzado.  
428 Claro, bueno, es trabajar de otra manera. Yo creo que es llevar tú las riendas. O sea, el  
429 sistema puede ser el que sea, el marco de referencia europeo puede ser el que sea. Tú te  
430 lo tienes que saber, lo tienes que respetar.

431 A: Ajá.

432 P: Pero después en el aula la aplicación es tuya. Y eres responsable de eso. Yo creo que  
433 la parte de responsabilidad también da miedo. Pero hay que asumirla. Yo creo que eso,  
434 hay una parte también de “bueno, hasta ahora, yo no, cojo el libro, yo voy haciendo y yo  
435 no soy responsable...”

436 A: Son retos, más que puntos débiles.



437 P: Sí. Bueno, “yo he hecho la materia”. “No, no. Tú has hecho la materia...” Muchos  
438 profesores dicen eso, la parte responsable es: “Yo he hecho la materia. Da igual cómo la  
439 han estudiado, da igual cómo la han aprendido, da igual cómo yo la he enseñado... Yo he  
440 hecho”. Y eso no es. Eso no es responsabilidad docente. Es transmitirla de manera  
441 significativa...

442 A: Exacto.

443 P: Y que sea transferible después a su vida, ¿no? Entonces, bueno, pues eso también son  
444 crisis de identidad de mucho docente. Y también del alumno. Bueno, hay crisis de  
445 identidad que dices: “Las tenemos que pasar”.

446 A: ¿Y a nivel personal, para ti?

447 P: Para mí también, porque después yo quiero ser también en mi vida... ¿Personal?

448 A: No, digo personal de ti, pero siempre relacionado con el enfoque. Lo que me has  
449 dicho antes de inseguridad...

450 P: Claro, porque es asumir responsabilidades. Entonces pues en tu vida personal también  
451 tienes que asumir responsabilidades. También es a nivel de escuela. Es todo, es decir, el  
452 diálogo es para todo. Si tú quieres dialogar y que crezcamos como escuela y el año que  
453 viene hacer un proyecto que no tiene que ver con el enfoque por tareas. Es llevar un  
454 proyecto transversal toda la escuela, tienes que dialogar.

455 A: Sí.

456 P: Entonces tienes que ser una persona abierta al diálogo en todos los sentidos. Y aceptar  
457 la crítica. Y tener momentos de crisis. Muy bien, el vienes tuvimos un momento de crisis.  
458 Yo cada vez me lo tomo mejor. Porque es que de las crisis se aprende mucho.

459 A: Exacto.

460 P: Y vamos a crecer mucho como escuela. No pasa nada, las formaciones las  
461 mejoraremos. ¿Que necesitamos una formación más concreta y no tan etérea? Porque  
462 este año ha sido tocar muchos puntos, porque todo el mundo tenía una duda que... La  
463 evaluación de expresión escrita, la evaluación de expresión oral, las rúbricas... Todo el  
464 mundo tenía una duda u otra. Porque es verdad, somos muy novatos en este ámbito.  
465 Bueno, pues hemos intentado que todo el mundo estuviese satisfecho, pero se ha visto

466 que era “mucho tocar mucho para nada”. Un poco... ¿Cómo es eso? “Quien mucho  
467 aprieta, poco abarca” [*el refrán real es “Quien mucho abarca, poco aprieta”*]. Pues  
468 entonces hemos dicho: “A partir del año que viene vamos a trabajar diferente”. Pero creo  
469 que son crisis necesarias. Y que el trabajar por tareas a mi me ayuda personalmente en la  
470 escuela también a enfocarlo todo de otra manera.

471 A: De acuerdo, pues, si quieres lo podemos dejar aquí, la entrevista. Te agradezco mucho  
472 tu participación.

473 P: A vosotros, que investigáis esto.

474 A: Y bueno, muchas gracias.

### **Anexo 5: Transcripción entrevista a E1**

(A: Esta entrevista tiene como propósito recoger datos para un trabajo de fin de grado que pretende estudiar las experiencias de enseñanza y de aprendizaje del alemán como lengua extranjera mediante el enfoque por tareas. Dichos datos serán utilizados exclusivamente con fines académicos y se mantendrá en todo momento el anonimato de la persona entrevistada. El identificador correspondiente al entrevistado es E1).

475 A: De acuerdo, ¿me podrías contar cuanto tiempo llevas aprendiendo la lengua alemana  
476 de esta forma, con tareas?

477 E1: Vale, pues, llevo un año y medio digamos. He estudiado primero y estoy en segundo,  
478 en el segundo cuatrimestre.

479 A: ¿Así que nunca antes habías estudiado la lengua alemana de esta forma, ni ninguna  
480 otra lengua?

481 E1: No. Por tareas no.

482 A: Ah, entonces, ¿tienes alguna experiencia positiva o negativa que quieras contarme  
483 aprendiendo mediante tareas?

484 E1: A ver, bueno, positiva, entiendo que se van cerrando temas, como diferentes bloques  
485 que quizá de otra manera no se podrían ir cerrando.

486 A: O sea, quería decir una experiencia para ti que haya sido positiva aprendiendo. O sea,  
487 por ejemplo, que de esta manera se explota más tu creatividad o se tienen en cuenta tus

488 necesidades, o puedes expresarte, puedes practicar más la expresión oral, puedes  
489 interactuar más, no estás con un libro.

490 E1: Sí, hay tareas que se interactúan mucho porque por ejemplo tienes que hacer un  
491 trabajo en equipo, con el resto de compañeros, preparando un tema, exponiéndolo, bueno  
492 escribiéndolo y haciendo una presentación, y exponiéndolo. Entonces practicas tanto la  
493 parte escrita como la oral.

494 A: O sea, te gusta de las tareas que puedes practicar las distintas habilidades. Esto para ti  
495 es una experiencia positiva.

496 E1: Sí, es positiva, claro.

497 A: Y, ¿tienes alguna en concreto que te gustaría remarcar? ¿Alguna tarea que te gustó  
498 mucho, o...?

499 E1: Bueno, sí, a ver. Tareas hemos hecho varias, pero...

500 A: En alemán, en segundo.

501 E1: Claro, en segundo, a ver, tarea que preparamos de nuestra canción favorita, digamos.  
502 Entonces preparamos lo que eran nuestros gustos, bueno, toda nuestra experiencia con la  
503 música desde que éramos pequeños, el aprendizaje, de qué tipo de, o sea, cómo formaba  
504 parte la música, es decir, si estudiábamos con música, si íbamos con cascos, o sea, qué  
505 papel había jugado, ¿no? Entonces esto todavía había que preparar un trabajo y también  
506 preparar, buscar las tres canciones preferidas de toda tu vida.

507 A: ¿Y por qué te gustó?

508 E1: Bueno, porque era entretenido, tenía diferentes facetas, digamos, el trabajo. Tenía  
509 una parte más de redacción, tenía otra parte también más de creatividad y luego tenía una  
510 parte de exposición también.

511 A: O sea, te gusta tener que practicar todas las, digamos, la expresión escrita, oral, y la  
512 comprensión escrita y auditiva, pero también te gusta que haya este punto de qué haces,  
513 no creas un producto pero es original, haces una cosa, practicas la lengua pasándotelo  
514 bien, digamos. Y jugando.

515 E1: Sí, digamos que crea esa visión un poco más lúdica. ¿No? Exacto.

516 A: Sí.

517 E1: Entonces te tomas el idioma de una manera no tan estricta, tan teórica, ni tan de  
518 demostrar en un examen con diferentes resultados, te lo tomas de otra manera. Digamos,  
519 te lo tomas de una forma que incluso lo puedes incorporar, ¿no? El aprendizaje. Pero me  
520 refiero a tu vida, ¿no? O sea que el alemán tenga esa parte. Lo cual forma parte de una  
521 manera más práctica.

522 A: Sí.

523 E1: Preparar temas en alemán, pero prepararlo de una manera diferente.

524 A: Comunicativa, digamos.

525 E1: Sí, comunicativa. Correcto. La parte de expresión oral, la expresión escrita, pero  
526 luego esta parte creativa hace que también se fijen más los conceptos, o te acuerdes más  
527 del tema.

528 A: Entonces, ¿de puntos fuertes de este enfoque, que se llama enfoque por tareas,  
529 remarcarías lo que me acabas de decir?

530 E1: Sí, sí, sí.

531 A: Y, ¿querías añadir alguna cosa más sobre este punto?

532 E1: No.

533 A: ¿Sobre puntos positivos?

534 E1: No.

535 A: Entonces, ahora que me has dicho los positivos, me gustaría saber si hay alguna  
536 experiencia negativa. O también me puedes hablar de las tareas de promoción. Que te  
537 cueste un aspecto y sientas que no lo has trabajado lo suficiente. Alguna experiencia  
538 negativa.

539 E1: Experiencias negativas puede ser que en algún caso no se hayan reforzado temas que  
540 sean importantes en clase. Por ejemplo.

541 A: ¿Para ti, eh?

542 E1: Sí, sí, sí. Para mí. Pues, por ejemplo, algún condicional que teníamos que haber  
543 trabajado más, teóricamente, se ha pasado a la práctica sin haber pasado un poquito por la  
544 teoría.

545 A: Y, ¿cómo lo...? Lo pasasteis en la práctica, ¿cómo? ¿Qué hicisteis? Si te acuerdas.

546 E1: Bueno, pues incorporándolo ya en diferentes tareas.

547 A: Por ejemplo en la música.

548 E1: Sí, en la música, por ejemplo. Pero digamos que la teoría es tan leve que luego nos  
549 falta la estructura algunas veces para las tareas.

550 A: Claro, pero cuando se hacen tareas te fijas en el mensaje, bueno en el contenido, y no  
551 en la forma. O sea, te fijas digamos en una temática, y luego aprendes la gramática, sin  
552 darte... No sin darte cuenta pero de otra forma muy diferente.

553 E1: Correcto, lo que pasa es que como no todo es perfecto, noto que hay una parte  
554 digamos de refuerzo teórico que falta en este formato.

555 A: Trabajando de este modo.

556 E1: Sí, exacto.

557 A: Entonces dirías que de puntos débiles es el formato, que a veces, es tan comunicativo  
558 y se quiere hacer cosas tan creativas que al final se olvidan un poco los aspectos  
559 gramaticales.

560 E1: Exacto, eso es.

561 A: De acuerdo. Y, ¿querrías añadir algún punto débil más de enfoque? ¿O alguna  
562 experiencia de todo tipo? Positiva, negativa.

563 E1: No, no, en ese aspecto... Bueno, a ver, tiene una repercusión, o tiene un efecto  
564 secundario que es que cuando vas al examen quizá esta parte de gramática, o sea, no la  
565 tienes, o sea, has perdido un poco de seguridad en cuanto a esto.

566 A: Examen quieres decir la tarea de promoción.

567 E1: La tarea de promoción, exacto.

568 A: ¿Pero es un examen? ¿O se considera también una tarea, porque también es un poco  
569 creativo o no?

570 E1: Bueno, la tarea de promoción, o sea, son las tareas finales, las que se hacen, digamos  
571 las *tasques de promoció* que se hacen para el examen, digamos, para pasar cada bloque  
572 del cuatrimestre, o cada parte del bloque, hay una parte escrita, es como un examen  
573 escrito. Entonces, para esa parte escrita le falta un poco más de argumentos gramaticales.

574 A: Vale, te falta solo digamos la gramática.

575 E1: Sí.

576 A: Y entonces, cambiando un poco de tema, bueno, cuando se os evalúa. No, en la misma  
577 evaluación, no solo de las tareas de promoción, sino también de cualquier tarea que  
578 hagáis en clase, porque supongo que os evalúan todo.

579 E1: Claro.

580 A: Es continua.

581 E1: Sí.

582 A: Entonces vosotros discutís en clase, ¿sabes los criterios de evaluación? Por ejemplo,  
583 ¿hacéis *mind maps* con las ideas de las tareas, los temas que tienen que salir?

584 E1: Sí, los hacemos.

585 A: ¿Cómo se os evaluará?

586 E1: Sí, primero nos dicen...

587 A: Sí, ¿qué os dicen?

588 E1: Pues en esos *mind maps* nos dicen: “Pues mira, en este cuatrimestre vamos a ver este  
589 global”. Yo qué sé, por ejemplo, mi vida, por decir algo. ¿No? Entonces hay una parte  
590 de la música, yo qué sé, diferentes disciplinas que forman parte, que son tareas que  
591 forman parte de ese global. Y luego para cada tarea, cuando empezamos una nos dicen,  
592 por ejemplo, tenéis que hacer esta presentación, o tenéis que hacer este vídeo. Nos dicen  
593 en este vídeo se van a evaluar estos puntos. Primero, pues que se hayan utilizado cinco  
594 verbos de este tipo, que se hayan utilizado diez palabras nuevas, etc., etc. Una serie de  
595 reglas que son las que al final sirven para que nos evalúen la tarea.

596 A: Y, en clase, ¿cómo te implicas? ¿O solo la profesora habla? ¿No os da pie a proponer?

597 E1: Sí, hablamos. Hablamos en clase. Hay gente que aporta más.

598 A: Proponéis criterios.

599 E1: Yo propongo criterios en clase. Bueno, no criterios, pero alguna cosa que notamos  
600 igual que falta. Por ejemplo, ahora notábamos que faltaba el futuro, no lo habíamos dado,  
601 quizá porque no toca.

602 A: Ese día, ¿en qué tarea era?

603 E1: Bueno, estábamos dando el uso del *werden* [*auxiliar de futuro en alemán*] y entonces  
604 dentro del *werden*, bueno, que es una parte, ¿no? Pues faltaba cómo es la expresión en el  
605 futuro este, ¿no? Digamos, en este aspecto. Entonces lo pedimos. Pedimos en mi caso  
606 cómo se haría esto. O sea, estábamos hablando del subjuntivo, pero cuando llegamos al  
607 presente digamos, al *Präsens*, ¿no? Y teníamos el *Präteritum*, pues faltaba cómo hacer el  
608 *Zukunft* [*futuro*]. Y en un momento, pues, pedimos esto.

609 A: Pero la evaluación sí que, desde el principio de clase, cuando hacéis los *mind maps*,  
610 esto se dice evaluación diagnóstica, estáis ya sabiendo hacia dónde iréis, qué se os pedirá,  
611 que tendréis que hacer...

612 E1: En general sí.

613 A: En general, pero luego van apareciendo cosas nuevas.

614 E1: Bueno, claro.

615 A: Pero digamos que vosotros discutís con la profesora. Discutís o tenéis claro los  
616 objetivos y luego vais discutiendo los criterios. Pero siempre tenéis claro dónde vais.

617 E1: No, los criterios están cerrados pero si tenemos dudas nos lo aclaran. Pero tampoco  
618 son criterios abiertos, es decir, que ella incorpore criterios nuevos para la evaluación.  
619 Sabemos que tiene criterios cerrados, lo que pasa es que hay cosas que igual para llegar a  
620 ese conjunto de tareas falta igual alguna pequeña pata que nosotros le pedimos cómo que  
621 “¿y esto?”. Y entonces ella quizá lo puede incorporar. Pero creo que no forma parte de la  
622 evaluación en sí.

623 A: ¿No se os tiene en cuenta vuestra voz en la evaluación?

624 E1: No. En ese aspecto, no.

625 A: Y, ¿en otros de la evaluación? O del enfoque por tareas en general.

626 E1: No, no. Diría que no, no.

627 A: O sea, tú crees que en el enfoque por tareas, ¿tu papel como alumno cuál crees que es?

628 E1: Hacer las tareas bien, simplemente. No creo que haya un *feedback* bueno en ese  
629 aspecto, o sea que se utilice el *feedback* para mejorar el proceso.

630 A: ¿No? ¿Cómo es eso? ¿Qué quieres decirme?

631 E1: [ríe] Pues, nada. Que es un *feedback* que no se utiliza.

632 A: En la evaluación, cuando os corrigen las actividades.

633 E1: No. Cuando nos corrigen las actividades vemos cómo están corregidas. Me refiero  
634 con que el alumnado proponga al profesorado, dentro de un método, mejora.

635 A: O sea, tú crees que no se tiene en cuenta tu voz. Digamos. En las tareas.

636 E1: No, digamos que no tanto. No tanto.

637 A: Entonces me has dicho que como funciones simplemente es resolver las tareas. Pero  
638 no sientes... En el enfoque por tareas, en teoría, los estudiantes tienen que ser los  
639 protagonistas y sobre todo interactúan, proponen, sienten que sus necesidades e intereses  
640 se escuchan. Por ejemplo, la profesora propone una tarea X, pero como ve que el grupo  
641 no está interesado en ese tema y quiere otro, pues lo cambia.

642 E1: No, no se ha dado el caso.

643 A: ¿No? O sea, nunca, ¿no crees que tus necesidades...? ¿Que a lo mejor querrías hacer  
644 otra cosa?

645 E1: No, no. Sí, correcto. No, yo creo que no.

646 A: Entonces eso sería un punto negativo, digamos.

647 E1: Sí, sería un punto negativo. Que lo que se propone no tiene flexibilidad como para  
648 mejorarlo o cambiarlo.

649 A: Y, en ese sentido, ¿cómo te gustaría implicarte a ti?



650 E1: Bueno, pues precisamente eso, que se escuchen las propuestas, incluso se pueda  
651 debatir en pequeños momentos de clase qué se puede hacer. Dentro del mapa global  
652 dónde podemos nosotros decir, pues mira aquí quizá nos falta reforzar esto, o nos  
653 gustaría mirar esta temática, que no tenemos ni idea. Y eso no hay *feedback*, no se nos  
654 escucha en ese aspecto.

655 A: En ningún momento, digamos, cuando estáis haciendo las tareas podéis proponer otras  
656 maneras de trabajar o...

657 E1: No, no se ha dado la oportunidad. Es decir, no se ha dado la oportunidad. No lo veo  
658 como algo... No.

659 A: Entonces, digamos que la participación del alumnado en ese sentido es más que la  
660 profesora es el centro, es la protagonista. Y vosotros hacéis las tareas.

661 E1: Sí, sí. Correcto. Y luego...

662 A: ¿Y esto cómo lo ves?

663 E1: Pues, bueno, faltaba un poco... Tiene lagunas digamos. La ejecución de ese método  
664 tiene lagunas en ese aspecto.

665 A: De acuerdo. Y, ¿qué mejorarías, entonces?

666 E1: Pues que formase parte un poco la decisión de qué se va a ver, cómo lo vemos, dónde  
667 va a haber más porcentaje de peso, que pensamos nosotros que queremos tener más  
668 porcentaje. ¡Imagínate!

669 A: O sea, la profesora te lo da ya.

670 E1: Te lo da y te dice los tiempos que hay para cada tarea. Con lo cual hay tareas que tu  
671 consideras que no deberías tener tanto tiempo en relación a otras que tú consideras que sí  
672 que son más importantes. O que tienen más carga gramatical o es un peso más estructural  
673 del idioma.

674 A: ¿Esto es para ti? ¿O también lo ven tus compañeros?

675 E1: Yo creo que lo ven más. Lo he hablado con compañeros.

676 A: Con compañeros.

677 E1: Sí, sí.

678 A: De acuerdo, ¿y te gustaría añadir alguna cosa en relación a otra experiencia? ¿Cómo  
679 te implicas tú? ¿Qué haces?

680 E1: Bueno, yo lo que hago es, pues, fuera del contexto de clase, pues, si veo que hay  
681 alguna laguna intento mirarlo yo por mi cuenta, o sea, reforzarlo fuera.

682 A: Desarrollas tu autonomía de una forma, también.

683 E1: Sí, pero no me gustaría desarrollarlo de esa manera, es decir, que ejerza sobre mí el  
684 camino para aprender la lengua, sino que yo pueda reforzar de manera voluntaria. ¿Me  
685 entiendes, no?

686 A: No. Explícamelo un poquito. Rápido, si quieres [*se acercaba la hora de ir a clase*].

687 E1: Bueno, pues si puedes reforzar un tema que has dado, rápidamente, pues volverlo a  
688 mirar en casa, o mirarte un libro, o mirarte algún libro, lo que sea.

689 A: ¿No te gusta tener que hacerlo?

690 E1: No, no me refiero a eso. Me refiero sobre temáticas que no se dan, pues te tienes que  
691 buscar un poco tú esa temática fuera, me refiero.

692 A: Que no se dan suficiente o que te gustaría a ti que se dieran.

693 E1: Sí, correcto.

694 A: O de aspectos gramaticales.

695 E1: Eso es, sí.

696 A: Pero, ¿los necesitas esos aspectos en las tareas, luego?

697 E1: Yo creo que en algún caso sí.

698 A: Pero eso es para ti, por tus inquietudes, digamos.

699 E1: En algún caso sí que se ha dado el que faltaba un poco más de herramientas, para  
700 propiamente desarrollar bien una tarea. Pero en general, bueno, aparte es que si no te  
701 sientes perdido. Es decir, te obliga a ello un poco, en algún caso, a reforzar fuera.

702 A: De acuerdo. Pues si no tienes otro comentario que añadir, hemos acabado, ¿de  
703 acuerdo?

704 E1: De acuerdo, gracias.

705 A: Muchas gracias por tu atención y participación.

706 E1: Gracias.

## **Anexo 6: Transcripción entrevista a E2**

(A: Esta entrevista tiene como propósito recoger datos para un trabajo de fin de grado que pretende estudiar las experiencias de enseñanza y de aprendizaje del alemán como lengua extranjera mediante el enfoque por tareas. Dichos datos serán utilizados exclusivamente con fines académicos y se mantendrá en todo momento el anonimato de la persona entrevistada. El identificador correspondiente al entrevistado es E2).

707 A: Vale, entonces, bueno, buenas tardes, casi buenas noches. Primero de todo, me  
708 gustaría saber, ¿cuánto tiempo llevas aprendiendo alemán así, haciendo estas tareas que  
709 hacéis en clase?

710 E2: Pues empecé hace, bueno, seis años ya, hice un año y un curso intensivo en verano, y  
711 luego por temas de carrera, trabajo, lo dejé y ahora ya este otro año. Así que en total 2  
712 años y medio-tres.

713 A: Y todo en la misma EOI, ¿no? Aquí en Cornellà.

714 E2: Sí, en Cornellà.

715 A: Ah, muy bien. De acuerdo. Entonces, ¿es la primera vez que aprendías de esta  
716 manera, no? El alemán.

717 E2: Sí, sí. La primera.

718 A: De acuerdo, entonces, como hace tiempo que empezaste el alemán de esta manera,  
719 mediante este enfoque, ¿podrías contarme alguna experiencia positiva que hayas tenido  
720 tú en la clase? ¿Algo que te haya gustado mucho trabajando mediante tareas?

721 E2: Bueno, en general, todas las actividades y más que conllevan hablar con otra persona.

722 A: Interactuar.

723 E2: Sí, tipo entrevistas o cosas así. Porque es una situación más real que un texto que  
724 puedas leer, te pone más en situación.

725 A: Y, ¿algún momento concreto que me quieras contar que te haya gustado  
726 especialmente? ¿Alguna experiencia en plan alguna tarea o...?

727 E2: Pues, pues una que estamos haciendo ahora de grabarte haciendo un plato de cocina  
728 me parece muy interesante.

729 A: Te sientes bien. Lo ves una buena experiencia para trabajar la lengua.

730 E2: Sí.

731 A: Y vale, y en general, ¿de este enfoque, que se llama enfoque por tareas, de esta  
732 manera de trabajar cuáles dirías que son para ti los puntos fuertes de trabajar así? Y no  
733 con un libro, por ejemplo, siempre con el libro.

734 E2: Pues, sobre todo, que son situaciones no forzadas, sino que son del día a día, trabajas  
735 cosas del día a día, te inter, intercomunicas con...

736 A: Interactúas.

737 E2: Sí, interactúas con otra gente y hablas de temas del día a día, no es un tema que te  
738 impone un libro con unos ejercicios que siempre son los mismos, sino que lo veo como  
739 algo más natural.

740 A: O sea, que en este sentido, ¿vosotros le proponéis a la profesora temas para las tareas?

741 E2: No, nos lo pone ella pero son temas pues, yo que sé, la música, la comida, que no son  
742 temas como ya muy guiados con unas ejecuciones específicas, o sea, sí que son temas  
743 que ya vienen planeados a clase, pero bueno, son más del día a día, puedes utilizar lo que  
744 has hecho en una tarea pues fuera, si vas a un restaurante.

745 A: Sí, sí. Bueno, es como extrapolar lo que has aprendido a situaciones reales de  
746 comunicación.

747 E2: Sí, exacto, exacto, exacto, sí.

748 A: Vale, entonces, así que como alumna, digamos, ¿se te escuchan tus necesidades, se  
749 tienen en cuenta tus intereses o los de la clase? La profesora, cuando ve que esta tarea no  
750 va bien porque no os gusta, ¿la cambia?

751 E2: Sí, y si mucha gente propone hacer algo, sí, supongo que le da importancia y cambia  
752 un poco el rumbo de lo que tenía previsto, yo creo.

753 A: ¿Sí?

754 E2: Sí.

755 A: Y, tú, entonces, ¿cómo alumna cómo crees que te implicas? Quiero decir, ¿qué  
756 funciones tienes como alumna? Porque en teoría en este enfoque tú serías la protagonista,  
757 bueno, los alumnos sois los protagonistas.

758 E2: Pues, en decir si te está gustando o si te está sirviendo lo que os está explicando o  
759 cómo os lo está explicando, si necesitas algún tipo de explicación extra o de tarea extra u  
760 otro tipo de ejercicio o practicar más la parte oral, o...

761 A: O sea, ¿tú le puedes decir a la profesora lo que te interesa más trabajar? ¿O te he  
762 entendido mal?

763 E2: Sí, lo puedes decir, sí.

764 A: Vale, me has dicho así que se tienen en cuenta tus intereses, tus necesidades. Pero,  
765 ¿alguna función más que me quieras, o sea, que ejerzas en la clase aparte de interactuar  
766 con tus compañeros? Por ejemplo, ¿evalúas a tus compañeros? Bueno, ¿qué funciones  
767 haces aparte de eso?

768 E2: Evaluar poco. Sí, bueno quizá alguna cosa que sí que nos puntuamos por grupos, que  
769 el otro expone y entonces tu valoras como lo han hecho los otros grupos, pero de normal,  
770 no.

771 A: O sea, digamos que en la evaluación la profesora es más la que, participa más ella que  
772 vosotros.

773 E2: En general sí. Sí que hay veces eso que por grupos nos evaluamos o a veces una tarea  
774 que hacemos según unas pautas también nos autoevaluamos.

775 A: Vale, os autoevaluáis y luego la profesora a lo mejor también os da una nota.

776 E2: Sí.

777 A: Vale, entonces sí. Digamos que participáis pero no mucho, Bueno, ¿o?

778 E2: No somos los que al final ponemos unas notas, pero sí que hay veces que nos  
779 autoevaluamos y tiene que tener tantas cosas una tarea y tú mismo dices: “Pues de aquí te  
780 he hecho la mitad, esto no lo he usado...” Pero no tenemos el punto y final de...

781 A: Vale, vale.

782 E2: Bueno, no sé, ¿eh? Creo yo.

783 A: Vale. Yo tampoco.

784 E2: [*se ríe*]

785 A: Bueno, esto que me has dicho que tienes los puntos, los contenidos que tiene que tener  
786 la tarea, tú, o sea, a ti la profesora o en clase, por ejemplo, si hacéis una presentación,  
787 ¿no? Que habéis hecho hace poco, ¿habláis de los puntos que tiene que tener la  
788 presentación?

789 E2: Sí, a veces sí.

790 A: Al principio del curso, digo.

791 E2: Sí, pues tiene que tener tantas declinaciones, o tantos adjetivos de no sé que, o tantos  
792 posesivos. Cosas así.

793 A: Son los criterios, ¿te suenan los criterios de evaluación?

794 E2: Sí.

795 A: O sea, los habláis en clase, sois veinte más o menos. Vais diciendo, pues para una  
796 presentación se necesita esto. ¿Lo hacéis así o cómo lo hacéis? ¿Sabes?

797 E2: Pues, por lo general, no. Pero sí que hay veces que alguna tarea específica tiene unas  
798 pautas y entonces pues vemos si hemos cumplido esas pautas o no.

799 A: Pero, ¿las pautas te las da la profe?

800 E2: Sí, en general, sí.

801 A: O sea, en ese sentido, vale, antes te lo he dicho. Por ejemplo, ¿cuándo empieza el  
802 curso no hacéis como una lluvia de ideas de la tarea? En plan, ¿qué tendría que contener  
803 la entrevista?

804 E2: Quizá al principio principio, es que no me acuerdo.

805 A: O sea, digamos que no discutís o no habláis con la profesora de, o sea, o, ¿ella os  
806 explica cómo será la tarea al principio? ¿Tenéis claro lo que haréis, al principio de curso?

807 E2: Claro, no. Nos va explicando y a medida que pasan los días, nos dice “pues el tema  
808 va a ser tal” y luego nos va introduciendo poco a poco hasta llegar a ese objetivo.  
809 Entonces nos va dando pautas como día a día.

810 A: O sea, os va dando criterios a medida que vais avanzando.

811 E2: Sí, se podría decir así.

812 A: Pero el objetivo, ¿lo tenéis claro al principio?

813 E2: No.

814 A: ¿No os explica...? O sea, ¿al principio qué os dice ella, por ejemplo?

815 E2: Por ejemplo, si es una tarea, yo que sé, una que hemos hecho de la banda sonora de  
816 nuestras vidas. Pues, la describe un poco, pero al final no es una tarea de una semana, a  
817 lo mejor es de un mes o de tres semanas. Entonces el primer día claro claro, no lo tienes.  
818 Sí que sabes para dónde va a ir y qué vas a tener que hacer, pero no sabes lo que vas a  
819 usar porque aún no te ha explicado, yo que sé, la pasiva. Entonces no sabes que tienes  
820 que usar la pasiva si aún no te lo ha explicado.

821 A: O sea, no te dirá: “Pues mira haremos la pasiva, tal”. No.

822 E2: Me pillas, pero... Necesitamos hacer esto, esto y esto. Pero hay cosas que van sobre  
823 la marcha.

824 A: Espera, ¿eso que me has dicho de “necesitamos hacer esto, esto y esto” es al principio,  
825 no? Me dices.

826 E2: Sí, pero no es algo como muy marcado de la primera semana esto, esto y esto. No.  
827 Son cosas que se van viendo. Que tienes claro el objetivo pero a medida que pasan las  
828 clases...

829 A: Vais rellenando a lo mejor... ¿Tenéis como un mapa conceptual que vais completando  
830 de ideas?

831 E2: Sí, a veces en la pizarra. ¿Qué se os ocurre con esto? Pues tal. ¿Qué os viene a la  
832 cabeza con este tema?

833 A: Vale, cada día, ¿no? Bueno...

834 E2: Bueno, al principio de la tarea.

835 A: Vale, o sea, en ese sentido, ¿tú crees que ya hablaríamos de experiencias no tanto  
836 positivas, más negativas, de este enfoque, de esta manera de aprender la lengua? ¿Tú  
837 crees que a lo mejor te faltarían más pautas al principio? ¿O saber más claro hacia dónde  
838 irás o qué temas tratarás?

839 E2: [*permanece unos segundos dubitativa*] Pues podría ser, quizá. Pero bueno, tampoco  
840 es que lo vea mal esta forma. Pero bueno, sí. Siempre si te dicen pues para este ejercicio  
841 vamos a trabajar esta forma verbal, este tipo de vocabulario... Sí. Pero no veo mal que no  
842 se diga y que te propongan como un objetivo y a medida que pase el tiempo pues vayas  
843 llegando a él sin tener las pautas súper marcadas. Si lo hiciera, pues estaría bien, pero...

844 A: Vale, veo que te adaptas fácilmente a la profesora.

845 E2: Sí.

846 A: Así que no ves, por ejemplo, en las tareas de promoción, ¿no te sientes nunca...?  
847 Como se trabaja tan comunicativamente y haces muchas entrevistas y ves muchos vídeos,  
848 ¿a veces no crees que te puede faltar gramática o algún aspecto? Como punto negativo,  
849 digamos.

850 E2: Sí, puede ser que a veces sí. A mí me gusta la gramática, entonces a veces sí que la  
851 echo de menos, digamos. Que no se trabaje más.

852 A: Pero, ¿te gustaría durante las clases...?

853 E2: Sí, que se hiciera más pero, por contra, creo que es importante la otra parte, o, en mi  
854 caso, creo que la gramática es algo más entre comillas fácil de aprenderlo al final que la  
855 comunicación, por ejemplo, que eso no lo practicas en tu casa y la gramática sí.  
856 Entonces, a mí me gustaría hacer más gramática, pero que se haga un poco menos me va  
857 bien porque me nutro de la comunicación, de actividades en grupo...

858 A: ¿Extraes a lo mejor la gramática de lo que aprendes?



859 E2: También, sí.

860 A: Es como, bueno se llama inducirlo, ¿no?

861 E2: Ajá.

862 A: Induces lo que vas a necesitar para la tarea de promoción.

863 E2: Ajá.

864 A: ¿No?

865 E2: Sí.

866 A: O sea, ¿tú crees que es suficiente lo que aprendes para desenvolverte en la tarea final?

867 Tarea de promoción quiero decir, perdón.

868 E2: Sí, con trabajo personal y dedicación en casa, sí, sí. Yo no voy a una tarea y digo:

869 “Ay”.

870 A: Trabajo personal, ¿qué quieres decir? ¿Qué haces?

871 E2: Bueno, pues repasar vocabulario que hemos aprendido, la gramática o los ejercicios

872 que hemos hecho o, bueno, todo lo que hemos ido viendo durante el curso.

873 A: Vale, lo refrescas. ¿Lo consideras un examen? ¿La tarea de promoción?

874 E2: Sí.

875 A: ¿O es otra actividad, otra tarea más?

876 E2: Yo lo considero un examen.

877 A: ¿Sí?

878 E2: Sí.

879 A: Pero, ¿hacéis también actividades más comunicativas o...?

880 E2: Sí, o sea, no es un examen de papel y boli. Tiene su parte de escribir, parte de una

881 actividad en grupo oral, algo personal, o sea, individual, pero yo sí que lo considero un

882 examen.

883 A: O sea, vale. ¿Pero te gusta hacerla?

884 E2: Ah, sí, sí.

885 A: ¿Es positivo para ti?

886 E2: Sí.

887 A: Te enriquece, digamos tu aprendizaje, ¿te complementa todo lo que has ido  
888 aprendiendo?

889 E2: Sí, porque creo que si no tuviésemos estas pruebas quizá, o sí, pero no habría un  
890 trabajo detrás tan estricto, por decirlo de alguna manera. Funcionamos en general así, si  
891 no tenemos un examen, no estudiamos. En general, ¿eh?

892 A: Vale, no repasáis, a lo mejor.

893 E2: Sí, entonces tener pues una prueba un poco más grande a mitad de curso y al final  
894 pues quieras o no te obliga un poco a seguir ese día a día en casa.

895 A: De acuerdo, vale. Es que prácticamente no me has dicho ninguna experiencia  
896 negativa, pero si intentamos pensar en algún punto, bueno, de la gramática, que a lo  
897 mejor a veces se echa de menos.

898 E2: Sí.

899 A: Pero, ¿los otros aspectos? Me has dicho que te gusta interactuar.

900 E2: Sí, bueno, no es mi fuerte pero por ese motivo me gusta que se tenga que hacer.

901 A: ¿Y hay algo que no te guste hacer? ¿Que sea negativo para ti?

902 E2: Que sea negativo, no. Que no me guste hacer toda la parte oral realmente no me  
903 gusta, pero que me vaya a mal, no.

904 A: Vale, o sea, tú no lo ves como un punto débil de esta manera de trabajar.

905 E2: No, no.

906 A: No le ves nada malo, digamos. Bueno, la parte de gramática, pero ya me has dicho  
907 que...

908 E2: Sí, lo único, que eso, que a veces un poco más gramática yo lo agradecería pero  
909 porque me gusta.

910 A: Vale, entonces, ¿si me quieres añadir alguna cosa más que se te haya ocurrido en  
911 relación con el enfoque, quiero decir, algún aspecto que lo veas realmente que te ayude  
912 mucho? La comunicación, por ejemplo. ¿Qué te ayuda más aprender en este enfoque,  
913 bueno en esta manera de trabajar. Lo que te guste más, lo que tú sientas que...

914 E2: Bueno, que al final las tareas son diferentes. Una pues es una entrevista a no sé  
915 quién, otra es una redacción sobre tus vacaciones... yo qué sé, otra es explicar una receta.  
916 Que son cosas muy diferentes. Que no siempre la tarea es una redacción de lo que has  
917 hecho este fin de semana o... Son tareas diferentes, cada una te aporta algo.

918 A: Te gusta la variedad, digamos. No te gustaría hacer siempre lo mismo, libro, o  
919 gramática un día, vocabulario, lo otro.

920 E2: Sí, exacto.

921 A: De acuerdo. Y estas tareas que me has dicho que hacéis tan variadas, ¿siempre os las  
922 pone la profesora? O, ¿le podéis decir, “mira, nos gustaría hacer tal”?

923 E2: Yo creo que sí, si lo decimos no pondrá ninguna pega.

924 A: Pero, ¿nunca habéis propuesto una actividad, o os ha dicho: “A ver, qué os gustaría  
925 trabajar?” Bueno, no habéis propuesto ninguna tarea, digamos.

926 E2: Pues no recuerdo yo ninguna.

927 A: O sea, ¿tú crees que siempre la profesora os dice lo que tenéis que hacer? Digamos.

928 E2: Pero no en el mal sentido...

929 A: No, no, no. Pero, os guía, os guía mucho en lo que tenemos que hacer.

930 E2: Sí, nos guía, o quizá nosotros somos más sosos, no sé, pero no recuerdo algo que  
931 hayamos dicho: “Uy, porque nos hace mucha ilusión practicar yo qué sé, los animales”.  
932 No lo recuerdo, ¿eh?

933 A: O sea que, ¿ella se hace su programa y os lo va introduciendo poco a poco?

934 E2: [*se ríe*] Es que así como lo dices suena feo, pero...

935 A: Ah, bueno. ¿Cómo lo dirías entonces?

936 E2: Bueno, pues tiene planeado lo que nos va a enseñar en el año, que, al final, también  
937 de eso se trata. Sí que alguna vez nos explica algo y de ese tema nosotros vamos un poco  
938 más allá o queremos saber más, y le preguntamos: “Oye, esto es así, ¿pero y si lo  
939 cambiamos así, cómo sería?” Y nos lo explica. O sea, no tanto como proponer una tarea,  
940 pero de algo que nos explica, irnos a algo relacionado y pedirle que nos lo explique, por  
941 ejemplo, sí.

942 A: ¿Tienes algún ejemplo concreto?

943 E2: Sí, claro. Por ejemplo, el otro día la pasiva. Y entonces a partir de ahí preguntamos,  
944 bueno ¿y la pasiva en pasado cómo sería, y la pasiva en futuro cómo sería? Y, la pasiva,  
945 en, yo qué sé, ¿sabes? Ella tiene planeado enseñarnos algo y de ahí surgen más preguntas  
946 y se las preguntamos y nos las explica.

947 A: De acuerdo, o sea...

948 E2: Que no es un guion 100 que sigue, que es abierto. Yo creo que sí que tiene un guion  
949 pero de ahí, pues en función de lo que participemos o preguntemos es más o menos.

950 A: O sea, y tú, por ejemplo, ¿participas o...? Tú. Tu participación digamos. Tu  
951 implicación.

952 E2: Ah, yo participo poco.

953 A: Eres más reservadita.

954 E2: Sí.

955 A: Bueno, pero cuando interactúas sí que...

956 E2: Bueno, lo intento.

957 A: Vale, bueno, entonces, si no tienes que añadirme ningún ejemplo más de, ninguna  
958 experiencia más o me quieras comentar alguna cosa más que se te haya olvidado...

959 E2: No, creo que ya está.

960 A: ¿Sí?

961 E2: Ajá.

962 A: ¿Sí? Lo podemos dejar aquí, ¿de acuerdo? Muchas gracias por tu participación.

963 E2: A ti.

964 A: De nada.

### **Anexo 7: Transcripción entrevista a E3**

(A: Esta entrevista tiene como propósito recoger datos para un trabajo de fin de grado que pretende estudiar las experiencias de enseñanza y de aprendizaje del alemán como lengua extranjera mediante el enfoque por tareas. Dichos datos serán utilizados exclusivamente con fines académicos y se mantendrá en todo momento el anonimato de la persona entrevistada. El identificador correspondiente al entrevistado es E3).

965 A: Bueno, entonces, buenas tardes.

966 E3: Buenas tardes.

967 A: En primer lugar me gustaría saber cuánto tiempo llevas aprendiendo alemán con  
968 tareas, con este enfoque.

969 E3: Pues empecé a estudiar el alemán justo el curso pasado. Digamos que este curso es el  
970 curso 2017-2018. Y empecé a estudiarlo en 2016-2017.

971 A: De acuerdo, un año y medio.

972 E3: Justo.

973 A: Con tareas, de acuerdo.

974 E3: Sí. Y digamos que el primer curso dura 130 horas, y el segundo 130 horas. Así que  
975 llevo 130 horas más las horas que llevamos hasta ahora, que serán 100, supongo.

976 A: Bueno, y en este tiempo que llevas, ¿tienes alguna experiencia positiva aprendiendo  
977 de esta manera que me quieras contar? O algunas.

978 E3: Bueno, la verdad es que respecto al alemán, comparándolo con otros idiomas, es un  
979 poco más difícil de asimilar el vocabulario y los géneros sobre todo.

980 A: ¿Los géneros textuales?

981 E3: Los géneros de las palabras.

982 A: Ah, de acuerdo. Sí, perdón.

983 E3: Femenino, masculino o neutro. Y en función del género se analiza gramaticalmente  
984 bien bien toda una frase. Entonces, claro, la experiencia a veces, sobre todo al principio,  
985 era bastante desmotivadora porque se te rompía toda la estructura gramatical, al  
986 equivocarte de género de una palabra. Pero bueno, ya lo enfocan de manera que vayamos  
987 aprendiendo poco a poco y vayamos saltando estos problemas de manera divertida.

988 A: Sí, con las tareas.

989 E3: Sí, con las tareas.

990 A: ¿Cómo lo hacéis?

991 E3: Pues lo hacemos bastante poco a poco. Entonces primero trabajamos, por ejemplo, el  
992 género de las palabras, identificarlas bastante bien. Y después, pues aplicar los casos de  
993 esas palabras, es decir, si es acusativo, nominativo o genitivo que en este caso lo hemos  
994 dado poquito. *Dativ*, perdón. El *Dativ*, el *Akkusativ* y el *Nominativ*.

995 A: Y en las tareas, ¿te gusta trabajar así? Bueno, aprender la lengua así.

996 E3: Sí, me gusta muchísimo trabajar así porque aprendes ciertas reglas gramaticales y las  
997 aplicas, es decir, todo aquello que vamos aprendiendo lo vamos aplicando en el aula poco  
998 a poco de manera pautada. De esta manera es como un rompecabezas, empiezas poco a  
999 poco hasta que al final está todo montado. Y piececita a piececita empieza a tener forma  
1000 la imagen, ¿no? Sí, trabajamos sobre un rompecabezas de imagen. Me refiero así. Y  
1001 primero ves, por ejemplo, la nariz, después ves la boca, después ves los ojos...

1002 A: Sí.

1003 E3: Y poco a poco va teniendo una forma de cara, ¿no? Por llamarlo así, bueno hacer una  
1004 comparación. Y el trabajo por tareas pues se tiene la oportunidad de trabajar estos  
1005 aspectos poco a poco.

1006 A: ¿Sí? ¿Y al final crees que lo tienes todo?

1007 E3: Sí, al final ves la luz al final del túnel, por llamarlo así. Sí, lo tienes todo porque poco  
1008 a poco puedes ir escribiendo más, puedes ir entendiendo más, puedes ir hablando más, lo  
1009 cual al principio resulta muy difícil despegar. Pero, sí. La verdad, haciéndolo así por  
1010 tareas resulta divertido.

1011 A: ¿Y alguna experiencia en el aula de alguna tarea concreta que hayáis realizado?

1012 E3: Sí. A ver si recuerdo alguna concreta...

1013 A: Sí.

1014 E3: [*se lo piensa unos segundos*] Sí, recuerdo que, por ejemplo, para el tema de las  
1015 direcciones, para explicar a la derecha, a la izquierda, todo recto... Todo esto hicimos la  
1016 tarea saliendo de clase. Es decir, salimos de clase y entre los compañeros, en parejas,  
1017 digamos que uno intentaba no ver y atender a las indicaciones que el otro le explicaba, y  
1018 en función de lo que uno entendía el otro iba practicando. Con lo cual, si tú le decías algo  
1019 mal al compañero o el compañero no te entendía, pues o se chocaba contra la pared o iba  
1020 a la izquierda en vez de a la derecha o bien bien no sabía llegar al punto y final donde te  
1021 estaba indicando.

1022 A: Sí.

1023 E3: Y resulta bastante divertido porque a veces al compañero tú no lo entendías, pero no  
1024 porque tú no lo entendías, sino porque le estabas dando la indicación mal. Y él  
1025 automáticamente, al ver que tú no respondías correctamente, él mismo se autocorregía.

1026 A: Os dabais *feedback* ya.

1027 E3: Exacto, sí. Entonces ese ejercicio resultó bastante enriquecedor en ese aspecto. ¿No?  
1028 Y alguno más así, así...

1029 A: Sí, cuando hacéis las tareas, las *tasques de promoció* sí quieres.

1030 E3: Sí, las *tasques de promoció*, ¿te refieres a los exámenes o a las *tasques* que hacemos  
1031 en grupo?

1032 A: Todo, un todo.

1033 E3: Vale, por ejemplo, las tareas que hacemos en grupo, a veces las hemos hecho  
1034 individuales, pero no es lo habitual. Lo habitual es hacerlo en parejas de dos o en parejas  
1035 de tres. Y resulta bastante menos desmotivador, porque lo que no sabe uno lo sabe otro.

1036 A: De acuerdo.

1037 E3: Y está muy bien. Está muy bien porque, mira, te explicaré por qué.

1038 A: Sí.

1039 E3: Porque este tipo de ejercicios nosotros los hacemos en línea. ¿Qué quiere decir? Que  
1040 la profesora abre un Drive, por ejemplo, y todos los alumnos hacen su propuesta,  
1041 ejercicio. Después la profesora los corrige. Al principio, en el nivel más básico, en el A1,  
1042 lo que hace la profesora es corregirlo en el momento, de manera que tú puedes ver tus  
1043 errores y también los de los demás. Y eso te enriquece.

1044 A: De acuerdo, sí.

1045 E3: Mucha gente lo puede interpretar como “¡ay! Yo no quiero que vean mis errores”.  
1046 Pero todo lo contrario, es que los errores siempre son los mismos, habitualmente. Y el  
1047 ver lo que... Corregirte tú tu texto, que te lo hayan corregido, pero también poder  
1048 comprobar el de los demás, es como si hicieras en un ejercicio siete a la vez, por decirlo  
1049 así.

1050 A: Sí.

1051 E3: Eso primero. Y ahora que ya hemos avanzado un poquito más, al final y ahora, a  
1052 estas alturas, lo que hace la profesora es te señala la parte que has hecho, el error  
1053 gramatical o de vocabulario, y tú tienes que reflexionar sobre ese error. De manera que te  
1054 da la oportunidad de solventar tu propio error.

1055 A: De acuerdo.

1056 E3: Y está muy bien porque es ver el amarillo, o el verde, depende del color que ella ha  
1057 utilizado y la indicación que haya puesto que ves el error, vamos, en el momento. Errores  
1058 que sean relacionados sobre el nivel. Cuando es una estructura de frase que es muy  
1059 compleja ella directamente lo pone, nos dice que, bueno que...

1060 A: Os lo explica, os da *feedback*.

1061 E3: Nos lo explica, nos da *feedback*. Pero bueno, nos da *feedback*, en todo momento, lo  
1062 que pasa es que el *feedback* digamos que recibe un nombre diferente.

1063 A: ¿Qué quieres decir?

1064 E3: Es un *feedback* corregido en un A1, y en un A2 es un *feedback* corregido al principio,  
1065 pero ya a estas alturas es un *feedback* que te da la oportunidad de tú corregir tu error.

1066 A: De mejorar y te autorregulas.



1067 E3: Exacto. Y si tú no lo ves, pues ella siempre está dispuesta a decirte: “No, esto es así,  
1068 esto...” Y está muy bien, porque automáticamente es que ya lo ves, ya lo ves.

1069 A: O sea, ¿de este enfoque querrías destacar como punto enriquecedor o positivo la  
1070 interacción?

1071 E3: Sí, sí. Por supuesto. La interacción con ella y la interacción con el resto de  
1072 compañeros. Es una interacción continua. Continua y constante. Eso yo lo he hecho. Yo  
1073 he estudiado idiomas de manera diferente y no es tan positivo. Porque, en la educación  
1074 tradicional, normalmente en muy pocas escuelas se utilizan los sistemas de información,  
1075 como un ordenador, por ejemplo, las nuevas tecnologías para realizar este tipo de  
1076 ejercicios. Entonces, lo típico porque no tienen medios, o no lo quieren hacer así, no sé...  
1077 Cada uno su programa educativo diferente. Y métodos diferentes, ¿no?

1078 A: Ya.

1079 E3: Entonces el sistema tradicional es redacción de todo lo que aprendemos. Es decir, si  
1080 aprendemos pronombres personales, pronombres determinados, etc. Aplicamos y  
1081 hacemos una redacción. Entregamos y la profesora te la da. Y ya está. El *feedback* se  
1082 acaba ahí. ¿Vale? A no ser que vayas y preguntes alguna duda. Pero el *feedback* se acaba  
1083 en tu propia redacción. No tienes la oportunidad de poder comprobar otros errores que tú  
1084 haces, que normalmente son los mismos errores. Los mismos.

1085 A: Sí.

1086 E3: Y es genial, porque puedes ver otro tipo de errores que tú también haces.

1087 A: Esto se llama, se llamaría... ¿Hacéis alguna actividad de coevaluación, también? ¿De  
1088 evaluar a vuestros compañeros?

1089 E3: No. Esto no lo hacemos.

1090 A: ¿No?

1091 E3: No.

1092 A: ¿Cuándo hacéis una presentación o...?

1093 E3: No, hacemos presentaciones. El tipo de presentaciones que hacemos es... Hacemos  
1094 dos tipos de presentaciones. Un tipo de presentación en grupo, normalmente oral, que

1095 aplicamos el oral. Las en grupo, las impares, que digamos hacemos digamos la  
1096 presentación todos juntos, y las exponemos todos juntos, nos partimos las tareas. Y otras  
1097 exposiciones que las hacemos individuales. Entonces digamos que el *feedback* está en  
1098 que tú haces tu exposición y algunos compañeros al final hacen alguna pregunta. Pero  
1099 bueno, que resulta también interesante, porque siempre tienes de apoyo la presentación  
1100 para explicarlo, e intentas ya a estas alturas... Intentamos mirar lo menos posible o leer  
1101 lo menos posible la presentación para poderte tú pues, expresar de una manera  
1102 medianamente correcta.

1103 A: ¿Y no tenéis algunos criterios que hayáis hablado en clase?

1104 E3: Sí, siempre. Por ejemplo, esta última presentación que hemos hecho... Hemos hecho  
1105 en estas últimas semanas dos presentaciones. Una relacionada con los verbos reflexivos,  
1106 pues entonces sabíamos que la profesora había dado un tema concreto...

1107 A: ¿Cuál era el tema?

1108 E3: El tema concreto era la música en tu vida, presentar la música en tu vida. Pero en ese  
1109 tema había que trabajar ciertos puntos gramaticales. Por ejemplo, verbos reflexivos, el  
1110 pasado...

1111 A: Claro.

1112 E3: El pasado, los verbos reflexivos y alguna estructura gramatical con el *weil*, el *dass*, el  
1113 *wenn*, el *warum*, etc. Entonces teníamos que aplicar esas estructuras gramaticales a la  
1114 exposición, pero estaba muy claro porque la profesora ya había dado las pautas.

1115 A: ¿Una rúbrica?

1116 E3: Sí, una rúbrica, unas pautas. Y previamente ya habíamos trabajado un texto con todos  
1117 esos puntos gramaticales. Ahora te tocaba hacer a ti tu propia presentación a partir del  
1118 texto que tú ya habías trabajado, ya habías practicado y ya había sido corregido por la  
1119 profesora. Ya había habido un *feedback* anteriormente.

1120 A: Ajá.

1121 E3: Entonces tú haces la exposición de este tema. Y después otro tema que hemos  
1122 trabajado hace poco, pues es el tema de la voz pasiva, digamos.

1123 A: Sí.

1124 E3: ¿Vale? Hemos trabajado la voz pasiva, un tema concreto ya pautado. Y respecto a  
1125 este tema teníamos que hacer, en general, una *Speisekarte* [carta de un restaurante].  
1126 ¿Vale?

1127 A: Vale.

1128 E3: Pues entonces hemos hecho una *Speisekarte* con platos principales, segundos platos  
1129 y postre. Y esto lo hemos hecho en grupo. O sea, lo hemos expuesto, cada uno ha  
1130 expuesto la parte que más le ha apetecido, según el acuerdo del grupo, y genial,  
1131 estupendo. Y hemos trabajado otro punto gramatical que era la voz pasiva, por ejemplo.

1132 A: ¿Crees que cuando aplicas la lengua en un entorno real como es la cocina...? O sea,  
1133 ¿la cocina, no? ¿Sería?

1134 E3: Sí.

1135 A: O sea, cocinabas y utilizabas la lengua alemana. Lo que habías aprendido.

1136 E3: Sí, sí, sí.

1137 A: ¿Crees que así es un punto positivo?

1138 E3: Claro, es un punto muy positivo, porque digamos que lo estudiado lo aplicas en la  
1139 vida real.

1140 A: Cobra sentido.

1141 E3: Mucho sentido. Completamente. O incluso lo estudiado a veces lo aplicamos pues...  
1142 Interactuamos entre los compañeros, nos hacemos algunas preguntas, unas  
1143 contestaciones... Contextualizamos un poco más el tema trabajado. Entonces sí que  
1144 resulta mucho más enriquecedor, y quizá más difícil de perder la idea. Lo interiorizas de  
1145 manera mejor.

1146 A: De acuerdo.

1147 E3: Después llegas a casa... Digamos que en clase el trabajar por tareas o de este tipo de  
1148 tareas, el asistir a clase es, digamos, que un punto... De una escala del 1 al 10 un punto 9.

1149 A: Vale.

1150 E3: Después, por lo menos para mí, porque retengo bastante. Entonces me queda el punto  
1151 final que es el trabajo en casa, evidentemente. Porque digamos que es paralelo.

1152 A: ¿Qué haces en casa?

1153 E3: En casa digamos que todo lo estudiado lo pongo a la práctica con los ejercicios del  
1154 libro de ejercicios, repaso el vocabulario, lo intento interiorizar y repaso los verbos  
1155 nuevos aprendidos. Porque si no ya cada día la bolsa se llena más, se llena más, se llena  
1156 más, y son complicados de retener. De retener y de escribir. Muchas veces también lo  
1157 que hago es escribirlos porque se pronuncian de una manera, se escriben de otra... Y hay  
1158 muchos sonidos, y muchas letras.

1159 A: Sí.

1160 E3: Entonces pues hay que interiorizarlo, porque si no después cuando llegue el  
1161 momento del examen final que tienes que hacer una redacción, y tienes que hacer ciertos  
1162 trabajos individuales si esto no lo has trabajado un poco cada día es imposible.

1163 A: O sea, ¿Crees quizá que necesitas ese refuerzo en casa gramatical porque a lo mejor  
1164 en el aula no lo trabajáis suficiente, la gramática?

1165 E3: No, no. Es un repaso. Simplemente es un repaso de lo aprendido en clase. También te  
1166 he de decir que, por ejemplo, estuve dos semanas sin venir porque no pude y realmente  
1167 me supuso un trabajo extra.

1168 A: De acuerdo.

1169 E3: Pero mucho trabajo extra. Muchísimo. Y te diré que no lo he aprendido exactamente  
1170 igual, porque el no venir a clase se nota mucho. Y esa parte de no asistencia la tengo  
1171 como oscura, aunque yo después le haya preguntado a la profesora, la profesora me haya  
1172 dado pautas, explicado... No es lo mismo. Ese trabajo siempre se te queda muy  
1173 interiorizado.

1174 A: Porque no es trabajo de libro.

1175 E3: No es trabajo de libro. Son situaciones, ejemplos puestos... El momento. El  
1176 momento que, eso no se recupera. No se recupera.

1177 A: Exacto, y, ¿tú como alumna, cómo crees que te implicas? ¿Cuáles crees que son tus  
1178 funciones en relación con las tareas?

1179 E3: Pues participar. Participar, evidentemente, y aprender, y contestar, y proponer todo  
1180 aquello que la profesora pregunta. Evidentemente dentro de un orden y de una  
1181 participación, pues, generalizada, es decir... Por eso no tenemos problema. Y la  
1182 profesora pregunta, y el que no sabe no contesta, o a veces incluso practicamos el oral.  
1183 Nos hace leer, nos corrige..., y todo esto es muy positivo, porque así se aprende.

1184 A: Y, ¿proponéis también, por ejemplo, si una tarea no os acaba de gustar la temática, se  
1185 lo podéis proponer? ¿Lo habláis? ¿Lo negociáis en clase?

1186 E3: Se puede proponer. Pero lo que pasa es que realmente la profesora lo escoge tan bien  
1187 que nunca tenemos ese tipo de propuesta. Porque realmente todos los temas hasta ahora  
1188 tratados los acercamos de una manera divertida. Divertida y bien. Aunque claro, ya nos  
1189 gustaría a veces que los *Hören* ['comprensión oral'] fuesen un poco más fáciles.

1190 A: Sí.

1191 E3: [*se ríe*] Pero no. La verdad es que son bastante complicados, pero de eso se trata.  
1192 Llegamos a estar en un nivel un tanto más...

1193 A: Y, ¿crees que se tienen en cuenta vuestras inquietudes, vuestros deseos del momento?

1194 E3: Sí.

1195 A: De las tareas, ahora que me dices que ella ya lo que os va dando ya os parece bien...

1196 E3: Sí, yo creo que sí, porque además quizá se nota. Cuando el tema es muy denso...  
1197 Hay temas y temas. Cuando el tema es muy denso yo por ejemplo noto que lo damos  
1198 muy pautado. Muy pautado y tareas... La profesora intenta compaginar una tarea  
1199 gramatical explicativa de una estructura gramatical bastante intensa seguido de algo  
1200 divertido.

1201 A: Sí.

1202 E3: Entonces claro. Esto compensa. Compensa que lo aprendido, lo fuerte, el fuerte  
1203 bloque gramatical aprendido lo podamos aplicar de una manera divertida.

1204 A: Divertido es una tarea concreta.

1205 E3: Sí.

1206 A: Una tarea comunicativa.

1207 E3: Sí, una tarea comunicativa.

1208 A: ¿Cómo por ejemplo?

1209 E3: Como por ejemplo los adjetivos, ¿no? Los adjetivos de triste, cansado... Pues todo  
1210 esto a veces es complicado de retener porque hay muchos, hay muchos, son de una  
1211 temática diferente, y cada uno quiere decir una cosa. Pues a lo mejor con imágenes, pues  
1212 yo que sé, marcar una foto...

1213 A: Ir jugando.

1214 E3: Ir jugando. O a veces el tema de entender. Si entendemos lo que vemos, pues con  
1215 esto ya... Son recortes de historias de varios textos. Un texto cortado por párrafos, y  
1216 bueno, pues tenemos que ordenarlo. Pues esto nos llama mucho la atención también.  
1217 Porque empezamos: “Uy, esto no puede ser, esto no...”. Entonces interactuamos todos  
1218 juntos, y ponemos ideas en común y resulta pues, no una tarea pesada.

1219 A: Y, esta puesta en común que me acabas de contar que habláis y negociáis entre  
1220 vosotros, ¿al inicio de curso, bueno, cuando os presentan la tarea final, también...?  
1221 Bueno, digamos que empieza como una especie de evaluación que es la inicial porque ya  
1222 os presentan la tarea, y ¿vosotros hacéis alguna especie de *mind map*, bueno mapa  
1223 conceptual, para ir teniendo claro los criterios?

1224 E3: ¿A nivel de alumnos te refieres?

1225 A: Sí, bueno. ¿Qué hacéis en clase los primeros días? ¿Habláis los criterios? O sea, ¿os  
1226 presenta el tema y vosotros...?

1227 E3: Siempre... No. O sea, el tema siempre lo trabajamos de una manera conjunta, ¿no?  
1228 Es decir, si empezamos un tema nuevo, pues normalmente seguimos el libro. Pero si no  
1229 seguimos el libro es porque ella lo materializa de otra manera. Si empezamos con el  
1230 libro, pues empezamos a lo mejor con el libro y a partir de ahí vamos trabajando.

1231 A: Pero, ¿al principio no hacéis un mapa conceptual?

1232 E3: Siempre. Siempre. Con este tipo de aprendizaje siempre hacemos un mapa  
1233 conceptual. Y eso queda muy bien porque queda ordenado.

1234 A: Ordenado, sí.

1235 E3: Por ejemplo, en el mapa estructural de... Te explicaré el último.

1236 A: Sí.

1237 E3: Pues hemos hablado de lo que suponía la música en tu vida, ¿no? Pues hemos  
1238 empezado con el vocabulario musical.

1239 A: Vale.

1240 E3: Primera rama de ese gran árbol digamos que era el vocabulario, ¿vale? Era el nuevo  
1241 vocabulario. Un vocabulario relacionado con instrumentos musicales y verbos,  
1242 vocabulario, verbos... Después verbos relacionados en reflexivos. Cómo me siento, me  
1243 siento feliz, si odio, si me gusta... ¿Me explico? Esa era otra rama de ese árbol, ¿vale?  
1244 Otra rama del árbol pues, por ejemplo, cuando tú eras pequeña *eras* es pasado, es decir,  
1245 lo que te gustaba a ti a nivel de instrumentos musicales cuando tú eras pequeña. Pues ahí  
1246 introducimos otra rama relacionado con el pasado, el pretérito. ¿Vale? Por ejemplo, otra  
1247 rama... Todo esto forma un esquema conceptual, ¿vale?

1248 A: Sí.

1249 E3: Otra rama. La utilización por ejemplo de verbos concretos. De verbos concretos,  
1250 bueno te he dicho antes reflexivos, el *sich freuen*... Verbos concretos.

1251 A: Sí.

1252 E3: Y, finalmente, todo este esquema conceptual queda muy interiorizado, porque nunca  
1253 se te olvida. Nunca.

1254 A: Porque lo habéis hablado con la profesora.

1255 E3: Si.

1256 A: ¿Proponéis también ramas de estas que me dices?

1257 E3: Sobre la marcha. A veces sí. Sí que proponemos porque ella utiliza a lo mejor  
1258 explicando, por ejemplo, una subordinada. Una rama de este árbol eran las subordinadas,  
1259 ¿vale? Empezamos a lo mejor... Solo hay una rama, que es la subordinada con el *weil*,  
1260 ¿no? Por ejemplo. Pero, digamos que las preguntas conjuntas de la clase han permitido  
1261 que podamos añadir otra rama. ¿Me explico?

1262 A: Sí.

1263 E3: Entonces siempre, a veces, ese añadir otra rama es por necesidad de las preguntas de  
1264 la clase.

1265 A: De acuerdo. Y la profesora supongo que lo tenía planeado.

1266 E3: Claro, la profesora normalmente ya tiene planificado lo que vamos a dar,  
1267 evidentemente.

1268 A: Sí.

1269 E3: Pero a veces sí que es cierto que añadimos un extra por la propia dinámica de la  
1270 clase.

1271 A: Me has dicho que se tienen en cuenta... Ya lo veo.

1272 E3: Sí.

1273 A: Y, bueno, me has dicho más experiencias positivas, pero ¿alguna cosa que te parezca  
1274 negativa de este enfoque? O, ¿alguna experiencia negativa que quieras contar?

1275 E3: Experiencia negativa. A ver si puedo pensar en algo.

1276 A: Sí.

1277 E3: Mira, la única experiencia negativa que pueda haber es que la profesora se ponga  
1278 enferma.

1279 A: Sí.

1280 E3: Pero en este caso, el tiempo que he llevado aquí nunca ha faltado.

1281 A: Vale.

1282 E3: Con lo cual muchas veces me he planteado: “Madre mía, ¿qué pasaría si la profesora  
1283 nuestra se pusiera enferma?” Porque claro, estás acostumbrada ya a una manera de  
1284 explicar ya, los temas, a una manera de proceder... Y a mí por ejemplo personalmente  
1285 me gusta mucho el tema del esquema, ¿vale? A mí me encanta. Porque a la hora de  
1286 estudiar, de repasar, lo tienes siempre. Es un esquema mental que llevas siempre encima.  
1287 Entonces no te hace falta muchas veces ni apuntes ni nada porque lo llevas siempre aquí  
1288 [*señala su cabeza*]. Es decir, la profesora muchas veces cuando ya estamos llegando al  
1289 final hace un repaso general y responde al esquema conceptual. Y eso sinceramente te



1290 ayuda a decir: “Hemos dado esto, esto y esto, respecto a este tema”. Entonces todo esto  
1291 es positivo. Y negativo... Pues ojalá hubiesen más horas lectivas.

1292 A: ¿Pero del enfoque, digamos?

1293 E3: Del enfoque, pues mira. El enfoque, quizá...

1294 A: Por tareas.

1295 E3: ...por tareas... A ver si puedo pensar en algo, así negativo... [*se queda pensando*  
1296 *unos 25 segundos*]. Pues, sí, mira. Te diré un enfoque negativo. Un enfoque negativo que  
1297 a lo mejor tampoco me gustaría que se malinterpretara con un poco de egoísmo, ¿no?  
1298 Porque no es el caso, pero yo lo veo como un enfoque negativo.

1299 A: Vale.

1300 E3: La gran mayoría de veces el trabajo es conjunto, ¿vale? Es grupal. Y cuando se  
1301 trabaja de manera grupal siempre hay alumnos que el interés es mínimo. Y eso a veces  
1302 retarda un poco al que realmente quiere seguir un ritmo determinado. Entonces cuando  
1303 planteamos trabajos por tareas, el tema de trabajo conjunto es muy importante. Es muy  
1304 importante, es un pilar fundamental del enfoque por tareas.

1305 A: Exacto, la cooperación.

1306 E3: La cooperación. Entonces claro, sí que es cierto que la profesora siempre está muy  
1307 pendiente a este tipo de alumnos que a veces no prestan atención. Pero sí que es cierto  
1308 que a mí a veces me ha tocado trabajar con algún alumno que dices: “¡Madre mía! Si es  
1309 que no sigue. Es decir, no sigue ni por el principio ni por el final. Es imposible”.  
1310 Entonces a ti no te perjudica realmente. No te perjudica pero sí que es cierto que él no  
1311 está trabajando nada.

1312 A: Vale.

1313 E3: ¿Vale? Eso es negativo para la propia persona.

1314 A: Sí.

1315 E3: Pero bueno, será negativo ya trabaje individualmente, o conjuntamente. Pero a nivel  
1316 grupal a veces pues eso a veces puede ralentizar un poco el tema del ejercicio.

1317 A: Vale. Sí, eso es más diferencias personales que pueda haber. Que en este enfoque tan  
1318 comunicativo como no es hacer un ejercicio individual, es grupal...

1319 E3: Claro, y digamos que...

1320 A: ...si una pata cojea, la silla cojea, ¿no?

1321 E3: Un poquito, un poquito, ¿no? Pero la silla se rompería si los dos cojearan mucho. Ahí  
1322 está el problema del trabajo por tareas, que el pilar fundamental es el trabajo conjunto. Y  
1323 si realmente... La profesora siempre intenta equiparar, ¿eh? O sea, que nos pone ya...  
1324 Cada día nos toca trabajar con personas diferentes. Pero a veces ese es el problema. Que  
1325 si tú no has trabajado mucho, la otra persona tampoco... Llegas y, madre mía, no sabes ni  
1326 por dónde empezar. Y tú lo notas, ya dices: "Pobres, es que si no han tenido tiempo para  
1327 trabajar este tema un poquito..." O no han venido y han querido... Que muchas veces  
1328 pasa. Faltas dos clases y a la tercera ya es la *tasca* común. La tarea conjunta. Es que no  
1329 va a poder seguir.

1330 A: Yo, a nivel personal, o sea, a nivel tuyo te veo muy implicada con esta manera de  
1331 trabajar.

1332 E3: Porque a mí me gusta. Porque me gusta y da resultado, porque es que si no me  
1333 gustara... O si no hubiese dado con esta manera de trabajar, quizá el alemán no hubiese  
1334 seguido estudiándolo.

1335 A: Ya.

1336 E3: Quizá no hubiese seguido estudiándolo, porque tiene que gustarte. Es decir, es un  
1337 idioma que tienes que venir y gustarte. Y seguir, y seguir, porque si no sigues es que ya  
1338 no vienes. Cómo pierdas el hilo, como digo yo, en este idioma no lo recuperas. Es muy  
1339 difícil y muy complicado.

1340 A: Ni con tareas ni sin tareas.

1341 E3: Ni con tareas ni sin tareas. Pero con tareas...

1342 A: Ayuda.

1343 E3: Sí, sí, ayuda. Y tanto que ayuda. Porque es que el sistema tradicional lo tienes aquí,  
1344 lo puedes seguir con cualquier libro, lo puedes seguir en casa. Esto es lo que no tienes.  
1345 Lo que tú no puedes hacer sola.

1346 A: La comunicación no la puedes crear, digamos.

1347 E3: No la puedes crear. Es imposible.

1348 A: Pues, bueno, pues si me quieres contar alguna cosa más que se te haya ocurrido  
1349 relacionado con las experiencias de cualquier tipo o algún punto que quieras remarcar, si  
1350 no, como quieras.

1351 E3: Bueno, pues alguna experiencia así que me gustó mucho un día durante clase... Vale,  
1352 pues, cuando finalizamos... Digamos que en alemán en esta escuela se sigue una pauta  
1353 diferente. No son cursos de 130 horas, no es de lo denominado curso ordinario, sino de lo  
1354 denominado curso flexible. ¿Qué quiere decir eso? Digamos que un A1 está dividido en  
1355 dos semestres. A1.1 y A1.2, ¿vale? Entonces este año cuando finalizamos el primer  
1356 semestre, es decir, el paso del A2.1 al A2.2, la primera clase digamos, a mi por ejemplo  
1357 me encantó porque hicimos un repaso de todo lo dado hasta ahora.

1358 A: Sí.

1359 E3: De los tres semestres, por decirlo así. Lo aprendido hasta ahora. Y el *feedback* estuvo  
1360 muy bien, porque la profesora digamos que nos ponía la pregunta y nosotros primero lo  
1361 tuvimos que trabajar en parejas, y después lo trabajamos grupal, con toda la clase. Y las  
1362 preguntas estaban geniales, porque hicimos un repaso gramatical y un repaso de todo lo  
1363 aprendido hasta ahora en 7 u 8 preguntas. Y digamos que fueron saliendo solas. Uno  
1364 aportaba una cosa, otro se equivocaba...

1365 A: Sí.

1366 E3: Y al final hicimos un esquema. Un árbol. Un árbol con todas las ramas de lo  
1367 aprendido hasta ahora que dices: “Ostras, es que es genial. Es genial”. Y todo era  
1368 digamos por las tareas dadas hasta ahora.

1369 A: Sí.

1370 E3: Estuvimos montando el esquema de los tres semestres dados hasta ahora. Y, ¿te  
1371 salían solos, eh? Solos. Las ideas, vamos, a veces se te pasaba y otro lo decía, y, tú:  
1372 “Ostras, es verdad”.

1373 A: Coevaluación.

- 1374 E3: Exacto, que no era nada desconocido. No había nada desconocido. No había.  
1375 Entonces eso fue el primer día, ¿eh? Eso fue el primer día de clase.
- 1376 A: Vale. Del A1.
- 1377 E3: Del A2. Del A2.1 al A2.2. Entonces claro, sí que hay personas que han venido este  
1378 cuatrimestre suelto y entonces, claro, ya no sé yo la experiencia que pueden llegar a  
1379 tener cuando vienes de otra escuela donde ha sido un semestre seguido o... Claro, ya lo  
1380 desconozco. Por lo menos los que estamos aquí siempre y hacemos una continuidad de  
1381 semestres, pues está genial. Aunque la profesora empiece desde cero, ¿eh?
- 1382 A: Sí. Una nueva temática, ¿no?
- 1383 E3: Sí, siempre empieza pues con nuevas temáticas.
- 1384 A: De acuerdo. Bueno, pero te veo satisfecha.
- 1385 E3: Yo sí, yo por lo menos sí, es que la verdad, es que yo estoy contenta.
- 1386 A: Muy bien. Pues si quieres podemos acabar aquí. ¿O...?
- 1387 E3: Lo que tú digas.
- 1388 A: De acuerdo.
- 1389 E3: Lo que tú digas.
- 1390 A: Sí. A mí me parece bien ya.
- 1391 E3: Vale.
- 1392 A: Como quieras, ¿de acuerdo? Muchas gracias por tu colaboración.
- 1393 E3: Pues de nada.

## **Anexo 8: Transcripción entrevista a E4**

(A: Esta entrevista tiene como propósito recoger datos para un trabajo de fin de grado que pretende estudiar las experiencias de enseñanza y de aprendizaje del alemán como lengua extranjera mediante el enfoque por tareas. Dichos datos serán utilizados exclusivamente con fines académicos y se mantendrá en todo momento el anonimato de la persona entrevistada. El identificador correspondiente al entrevistado es E4).

1394 A: Vale, entonces, buenas tardes.

1395 E4: Buenas tardes.

1396 A: En primer lugar, me gustaría saber cuánto tiempo llevas aprendiendo alemán así, con  
1397 tareas.

1398 E4: Pues dos años.

1399 A: ¿Sí?

1400 E4: Sí, desde 2016.

1401 A: De acuerdo, y, ¿tienes alguna experiencia en el aula que te haya gustado trabajado así,  
1402 haciendo tareas?

1403 E4: Sí. La verdad es que sí. Porque hacía muchos años que no estudiaba. De hecho...

1404 A: Una lengua, digamos.

1405 E4: Sí. Bueno una lengua y casi todo, porque por la edad que tengo ya hace años que dejé  
1406 de estudiar, ¿no?

1407 A: Sí.

1408 E4: Y, bueno, hacía tiempo que no estudiaba y he visto que la enseñanza ha cambiado  
1409 bastante respecto a cuando iba yo. A cuando yo estudié, puesto que todo era mucho más  
1410 cuadriculado y ahora es todo mucho más grupal.

1411 A: Sí.

1412 E4: Entonces ha sido, bueno, es, positiva la experiencia de poder trabajar con  
1413 compañeros, por parejas, por tríos o por grupos de más de cinco personas, por ejemplo.

1414 A: O sea, la interacción para ti es un punto positivo de este enfoque, de esta manera de  
1415 trabajar.

1416 E4: Sí, se hace más ameno. En mi época cuando yo estudiaba formación profesional era  
1417 todo mucho más rígido, todo mucho más cuadriculado, cada uno en su pupitre, ¿no?  
1418 Etcétera. Y como que era más estricto, ¿no? De esta manera se hace más ameno, incluso  
1419 se te pasan las 2 horas y cuarto volando.

1420 A: Y, ¿tienes alguna experiencia concreta de alguna tarea que hayas dicho: “*Uau*, es que  
1421 aquí me lo pasé muy bien”. O “esto me enriqueció mucho”.

1422 E4: Sí, sobre todo cuando hemos hecho vídeos en conjunto, en grupo, hemos tenido que  
1423 preparar el tema, hemos tenido que desarrollar el guion... Y luego nos hemos grabado  
1424 varias veces hasta que una de las tomas ha quedado regularmente bien, ¿no?

1425 A: Sí.

1426 E4: [*ríe*] Algo bien. Pues hemos disfrutado, por lo menos yo he disfrutado bastante de  
1427 trabajar con mi equipo, con esos dos, tres compañeros con los que he tenido que, por un  
1428 bien, por un propósito común, pues hacer la tarea. Y, realmente, ha sido interesante y  
1429 divertido porque luego ves los vídeos que no salen bien y acabas viéndote, ¿no?

1430 A: Sí. Y de este enfoque, ¿qué más destacarías positivo?

1431 E4: Bueno, la verdad es que se hace tan ameno el trabajar así en grupo y en este formato  
1432 por parejas y tal, que se te pasa más rápido que en plan individual, ¿no? Entiendo que hay  
1433 tareas que se tienen que hacer individual; tú solo debes estudiar y hacer tus ejercicios y  
1434 demás. Pero luego este tipo de tareas tipo presentaciones, tipo vídeos, tipo audios,  
1435 diálogos... Pues eso, es curioso hacerlo así con varios compañeros, porque se hace muy  
1436 ameno.

1437 A: Sí. Y tú, aparte de implicarte con tus compañeros, ¿cuál crees que es tu papel aquí en  
1438 este proceso de enseñanza-aprendizaje? En la clase. ¿Cuáles son tus funciones?

1439 E4: Bueno, yo llegué aquí por propio interés, ¿no? Por mi pasión por los idiomas y  
1440 demás. Y entiendo que llegué y cuando vi que todos eran más jóvenes que yo entendí que  
1441 tenía que hacer un poco de padre, ¿no?

1442 A: [*ríe*]

1443 E4: Entonces ya intento hacer de eso, ¿no? Intento ser el compañero que siempre está  
1444 cuando necesitan los más jovencitos, intento echarles un cable... De hecho, soy el  
1445 delegado de la clase desde el primer día que entré... Y llevo dos años de delegado  
1446 porque... Bueno, porque he asumido un poco el rol de ser el más veterano, ¿no?

1447 A: Sí.

1448 E4: Bueno, me siento a gusto con mi papel, la verdad.

1449 A: Pero, aparte de asumir este rol digamos de líder de los alumnos... Cuando haces las  
1450 tareas, ¿qué funciones tienes, tú? Por ejemplo interactuar...

1451 E4: Sí, me gusta llevar un poco la voz, ¿eh? Me gusta llevar la voz cantante. De hecho, al  
1452 principio he de decir que algún ejercicio me costó un poco adaptarme a los demás porque  
1453 soy un poco metódico con mis cosas, ¿no? Entonces yo quería enfocarlo cómo a mí me  
1454 gusta, ¿no? Hacerlo claro, con mi método, ¿no? Los primeros trabajos sí que es verdad  
1455 que me costaron un poquito, pero luego poco a poco he ido desarrollando esta  
1456 herramienta de trabajo en equipo, y al final pues, me adapto a los demás. Y la verdad es  
1457 que bien. Tengo un papel de voz cantante, o sea, que intento siempre aportar, pero que  
1458 también sé escuchar a los demás. Y sus aportaciones también me son válidas.

1459 A: Te adaptas. Veo que te adaptas.

1460 E4: Me adapto.

1461 A: Y, la profesora, ¿ella os propone la tarea, o...?

1462 E4: Sí, claro. Normalmente es ella la que propone el método, el cómo, y qué hacer, ¿no?  
1463 Normalmente es ella. Luego algunas veces es verdad que nosotros podemos hacer algún  
1464 matiz diferente, ¿no? Enfocar alguna apreciación, algún puntito como nos gusta a cada  
1465 uno, a cada grupo y tal. Pero claro, las líneas generales y las directrices las marca la  
1466 tutora, ¿no? La profesora.

1467 A: Sí. Estos puntos que dices, estos matices que añadís, ¿son en relación con la tarea o  
1468 cuando estáis haciendo...? ¿Hacéis un mapa conceptual al principio del curso?

1469 E4: Sí, el mapa conceptual es en lo que se basa todo nuestro trabajo durante ese periodo.  
1470 Y ahí vamos añadiendo los ítems que vamos estudiando. Pero luego, a la hora de hacer el  
1471 trabajo final, ¿no? La presentación, el texto, las cartas, o lo que tengamos que hacer.  
1472 Normalmente suele ser una presentación.

1473 A: Ajá.

1474 E4: Un Power Point más salir a exponerlo al resto de la clase, ¿no?

1475 A: Sí.

1476 E4: Pues ahí ya le damos nuestro enfoque, nuestro puntito de... Para que sea un poquito  
1477 gracioso a la vez que cumpla con la tarea del hacer tu trabajo.

1478 A: De esta tarea qué son... ¿Tenéis los criterios? De evaluación, digamos.

1479 E4: Sí, claro.

1480 A: Cómo una rúbrica.

1481 E4: Te da una serie de mínimos que has de cumplir para poder alcanzar una nota.

1482 Entonces, dentro de esos mínimos, pues tú has de utilizar... No sé, voy a poner un

1483 ejemplo. Pues diez veces adjetivos, declinar diez adjetivos, utilizar cinco formas

1484 verbales, no sé qué, *patatín*, ¿no?

1485 A: Vale.

1486 E4: Una serie de requisitos que los has de cumplir para alcanzar tu objetivo, ¿no? A partir

1487 de ahí, todo lo que tu añadas bueno es. Pero la serie de mínimos sí que nos la da, claro, la

1488 da la tutora antes de iniciar la actividad.

1489 A: O sea, os la da, pero ¿vosotros colaboráis a crear esta rúbrica? ¿Estos criterios?

1490 E4: No, no. Esto ya viene dado por... Supongo que por el curso, ¿no? Por el método del

1491 curso en sí.

1492 A: Por ella.

1493 E4: Sí, sí. Es la tutora quien nos lo hace.

1494 A: Entonces, el mapa conceptual, ¿qué hacéis con él?

1495 E4: El mapa conceptual lo que hace es que al inicio de la actividad, en el centro, aparece

1496 qué queremos conseguir. Y luego se van abriendo pequeñas casillas alrededor, unas

1497 burbujas, como unos globos, ¿no? Que los vamos rellenando con los conceptos que

1498 vamos aprendiendo durante el trimestre, o los dos meses: el ciclo que corresponda. Y

1499 todos esos globos se van rellenando de ítems que es lo que vamos a utilizar al final en el

1500 trabajo final. Y, para poder hacer el trabajo final, nos da una pauta, que es esa serie de

1501 mínimos que hemos de cumplir. Pues, eso, ¿no? Si hemos estudiado adjetivos, pues

1502 adjetivos; si hemos estudiado verbos, pues verbos; tiempos, tiempos; género, número...

1503 Lo que corresponda. Y hemos de cumplir esa serie de mínimos, pero esa pauta ya viene

1504 dada desde el principio, desde el inicio de la actividad.

1505 A: Pero vosotros habéis colaborado en ella. ¿Lo ves?



1506 E4: No.

1507 A: ¿No?

1508 E4: Bueno...

1509 A: Haciendo el mapa conceptual.

1510 E4: Sí, el mapa, sí. Los requisitos, no. Los requisitos ya están desde el inicio  
1511 programados, ¿no? El mapa conceptual sí que lo enriquecemos entre todos porque se va  
1512 definiendo según vamos avanzando en la materia.

1513 A: Y, alguna vez... Bueno, ¿tú crees que se tienen en cuenta las necesidades tuyas o de  
1514 tus compañeros...? Por ejemplo, si no os gusta una tarea, ¿podéis plantear otra? ¿O le  
1515 podéis decir que lo reconduzca?

1516 E4: Sí. A ver, no sé desvía del tema principal, o nos podemos desviar un momento para  
1517 hacer algo que no hayamos tocado todavía, pero volvemos luego al hilo que estábamos  
1518 porque la misión de la tutora, en este caso, es completar esa actividad, ¿no? Y la  
1519 actividad lleva diez puntos y tenemos que dar todos los puntos. Ahora, es verdad que  
1520 durante el camino nos podemos salir del camino un tiempo determinado para tocar otro  
1521 tema, porque alguien pregunta, por otra cosa. Para satisfacer algunas dudas, ¿no?

1522 A: Ajá.

1523 E4: Pero normalmente seguimos una línea.

1524 A: O sea, normalmente vuestras necesidades se ven cubiertas y satisfechas. La profesora  
1525 plantea unas temáticas que os gustan, ¿no?

1526 E4: Sí, sí. La verdad es que sí. Y la verdad es que son variadas, no sin siempre las  
1527 mismas, no se hace monótono... Además, son bastante actuales.

1528 A: Vale. Comunicativas...

1529 E4: Sí, son temas de interés general. Hablamos de comida, hablamos de información, de  
1530 tecnologías, de redes sociales, de mil cosas que están de actualidad, ¿no? Y que siempre  
1531 están de actualidad, y entonces no se hace aburrido como si estuviésemos hablando de  
1532 ropa vieja, ¿sabes? Lo de viviendas del siglo pasado.

1533 A: Sí, me acabas de decir muchos puntos positivos de trabajar con tareas, ¿has visto?

1534 E4: Sí, la verdad es que sí. Claro, para mí ha sido una experiencia nueva, desde el año  
1535 pasado, y la verdad es que me satisface, porque pensaba que iba a ser todo mucho más  
1536 cuadrado, más rígido. Y, sin embargo, es muy flexible, es un método flexible en el que  
1537 todo el mundo participa y en el que se hace ameno, se pasa el tiempo más rápido. La  
1538 verdad.

1539 A: ¿A lo mejor pensabas que sería más cuadrado por las experiencias anteriores  
1540 aprendiendo lenguas?

1541 E4: Puede ser.

1542 A: Porque dijiste... Bueno, supongo que cuando las aprendiste era muy tradicional, muy  
1543 la profesora habla y yo callo.

1544 E4: Claro, exacto. Como mucho levantas la mano y preguntas, ¿no? Y ahora claro, ahora  
1545 es diferente. Interactuamos más los alumnos con la profesora, y además los alumnos en el  
1546 propio grupo que creamos en la mesa. Entonces interactúan más y se hace más  
1547 distendido.

1548 A: Ajá. Es un diálogo constante, digamos.

1549 E4: Exacto.

1550 A: Y, referente a la evaluación. Bueno, por ejemplo, cuando me has dicho que hacéis el  
1551 mapa conceptual ya estáis de una manera evaluándoos porque empezáis a tener claro lo  
1552 que va a salir... Pero, ¿tú crees que participas de la evaluación evaluando a tus  
1553 compañeros o evaluándote a ti mismo? ¿Os evaluáis?

1554 E4: Bueno, sí, a veces nos hacen evaluar a nuestros compañeros.

1555 A: ¿Sí?

1556 E4: Sí. Y, claro, nuestros compañeros no se evaluarán a ellos mismos. Y, bueno, está  
1557 bien, porque también te pones en el lugar de otra persona, y ves fallos y aciertos de otras  
1558 personas y los comparas con los tuyos. Entonces eso te puede hacer progresar.

1559 A: ¿Y vosotros nunca os evaluáis a vosotros mismos?

1560 E4: Sí, también alguna vez, sí. Puede ser que hagamos un dictado o algún escrito sobre  
1561 algún tema y nos lo corriamos cada uno.

1562 A: ¿Qué tenéis, una rúbrica con los puntos?

1563 E4: Sí, exacto. Una rúbrica es la que te dice qué has de cumplir. Y tú te corriges según  
1564 esa rúbrica y luego lo repasa la tutora, y bueno, participas de eso, de corregirte también  
1565 tus errores.

1566 A: Claro, es que en este enfoque el hecho de que al alumno sea el protagonista del  
1567 proceso, aunque no lo veas, en la evaluación también juegas tú el papel de autorregularte  
1568 de “ah, aquí he hecho esto mal”. Y, ¿lo ves positivo esto de que se te incluya en la  
1569 evaluación?

1570 E4: Claro, claro. Porque te hace implicarte más en el método. Te sientes más importante,  
1571 o sea, te sientes más satisfecho porque tú mismo te evalúas también a ti también y ves tus  
1572 errores y te hace progresar.

1573 A: Ajá. Sí. Ser más autónomo...

1574 E4: Exacto, ser más autónomo. Y con ello, pues, te motiva, te motiva para seguir.

1575 A: De acuerdo, porque tú me has hablado que te gustan las lenguas, así que entiendo que  
1576 tu motivación sale de tu ser, digamos, es como intrínseca.

1577 E4: Sí. De hecho, yo no necesito la lengua que estoy estudiando para nada.  
1578 Prácticamente, solo es por placer, ¿vale? Y por cultura, por alimentarme culturalmente.  
1579 Por viajar y conocer la lengua del destino donde voy a ir e intentar tener un mínimo de  
1580 soltura para poder hablar con la gente de ahí, ¿vale?

1581 A: Sí.

1582 E4: Eso no quita que durante el tiempo pues puede ser que me salga una oportunidad de  
1583 utilizarla laboralmente. No lo quita nadie. Pero mi primera intención no es esa; mi  
1584 primera intención es enriquecerme yo.

1585 A: Me parece perfecto, porque este enfoque es como perfecto para lo que buscas, porque  
1586 como es tan... Te preparan tan para una situación... ¿Lo sientes así, que te preparan para  
1587 ir a un restaurante alemán y saber comunicarte?

1588 E4: Sí. De hecho, casi todas las *tasques* van encaminadas a eso, ¿no? A las situaciones  
1589 que te puedes encontrar tanto laboralmente, como en la vida, como en la comida, como  
1590 en el alquiler de una vivienda, como viajar, como subirte en el metro... ¿No? En

1591 situaciones cotidianas que te ayudarían a la hora de expresarte en alemán en esa... Allí,  
1592 ¿no? En el destino en el que hablen ese idioma. Y todas las *tasques*, bueno, todas las  
1593 tareas, van enfocadas a situaciones reales. Por eso creo que son provechosas.

1594 A: ¿Y la gramática también la estudiáis con las tareas? ¿O cómo lo hacéis?

1595 E4: Bueno, todo va ligado, ¿no? También tenemos que leer; ahí utilizamos los libros,  
1596 ¿no? Que también están. El libro de texto y el libro de ejercicios, y, hombre, con eso  
1597 aprendes. Lo que vas aprendiendo de la clase, más lo que tienes que leer en casa y que  
1598 vas buscando también tú por tu cuenta, y todo unido te hace progresar en eso.

1599 A: ¿Lo que buscas por tu cuenta es porque a lo mejor en clase no se ha profundizado, no  
1600 se ha tocado mucho?

1601 E4: Porque no hemos llegado. Porque a lo mejor no hemos llegado todavía.

1602 A: Te anticipas.

1603 E4: Te anticipas. La lectura te lo pide.

1604 A: ¿La lectura de...?

1605 E4: La lectura de libros en general te pide adelantarte a algo que todavía no has tocado en  
1606 clase.

1607 A: De acuerdo.

1608 E4: Entonces, claro, te demanda tener que anticiparte.

1609 A: Pero en clase, digamos que tú crees que tienes las herramientas suficientes para hacer  
1610 las *tasques*.

1611 E4: Por supuesto.

1612 A: Que no te faltan.

1613 E4: No me faltan.

1614 A: En este sentido la profesora es la guía que os facilita bien...

1615 E4: Sí, claro, claro. Y, además, cuando algo no disponemos de él, se le solicita y nos  
1616 enseña ella la manera de poder acceder a ella, ¿no? A la información. Creo que no te lo  
1617 tiene que dar masticado, ¿no?

1618 A: No.

1619 E4: Y creo que está muy bien lo que hace. Lo que hace es ayudarte, guiarte, para que  
1620 accedas a la info, ¿vale?

1621 A: De acuerdo. Entonces, me has dicho todo de puntos positivos, pero ¿hay alguna cosa  
1622 que veas un poco oscura de esta manera de trabajar? Que no te guste, que sean  
1623 experiencias negativas para ti.

1624 E4: No, no lo llamaría negativo, porque negativo creo que aprendiendo no hay nada, ¿no?  
1625 Negativo. Pero a mí me...

1626 A: Algo que te cojee.

1627 E4: A mí, personalmente, me resulta incómodo a veces hacer depende de qué tareas de  
1628 las que a lo mejor no dispongo de los recursos adecuados en casa, ¿vale? Si tengo que  
1629 editar un vídeo, pues yo, por ejemplo, no dispongo a lo mejor del programa adecuado o  
1630 no tengo la capacidad, ¿no? Para hacerlo, ¿no? Entonces a veces me resulta un poco  
1631 incómodo por tener que hacer alguna cosa de este estilo. Normalmente, es verdad que en  
1632 clase tenemos las herramientas para el 95 % de las tareas. Pero algunas veces quieres ir  
1633 un poco más allá y hacer un trabajo más exquisito, y cuando te pones a hacerlo, pues es  
1634 verdad que en casa a lo mejor no tienes las herramientas adecuadas. Pero, claro, eso no le  
1635 echo la culpa a la escuela, sino a que quieres hacerlo tan tan tan bien que a veces no  
1636 dispones de las herramientas adecuadas.

1637 A: Eso lo dices por ti.

1638 E4: Sí, por mi propia experiencia.

1639 A: De acuerdo, o sea, te gusta plantearte retos, digamos, y mejorarte.

1640 E4: Exacto. Y, a ver, a veces... Claro, no es lo mismo un chiquillo de veinte años que  
1641 está a la última de la tecnología, que dispone de unas herramientas, y si no, las busca...  
1642 Claro, pues no es lo mismo que gente que a lo mejor tenemos nuestra edad y nos cuesta

1643 acceder a este mundillo tecnológico, ¿no? Más moderno. Entonces nos cuesta más, y a  
1644 mí, personalmente, me resulta incómodo a veces. Pero es lo único negativo.

1645 A: ¿O una debilidad?

1646 E4: O una debilidad, quizá sí. Sí, sí.

1647 A: Buen, pues es lo que te he dicho, te veo implicado, que interactúas... Pues, ¿te  
1648 gustaría añadir alguna experiencia concreta de alguna tarea, de alguna temática que te  
1649 haya gustado?

1650 E4: Bueno, sí...

1651 A: O entusiasmado...

1652 E4: Sí, que me han llamado mucho la atención. Por ejemplo, cuando se acerca alguna  
1653 fecha conmemorativa, ¿no? Como por ejemplo Sant Jordi, pues hemos hecho temáticas  
1654 sobre el día de Sant Jordi, sobre la importancia de la lectura... Etcétera.

1655 A: Sí.

1656 E4: El año pasado, por ejemplo, también hicimos un día que para mí fue muy bonito. Que  
1657 fue un día que hablamos sobre los refugiados, sobre un poco la política y la temática  
1658 social de este tema, del tema de los refugiados, de los inmigrantes y tal. Y, bueno,  
1659 entiendo que aparte de aprender el idioma, tocas un poquito la temática social, que  
1660 siempre está bien, ¿no? Porque yo me siento partícipe de estas situaciones, ¿no? Y de la  
1661 actualidad, ¿no?

1662 A: ¿Te gustaría trabajarla más a lo mejor la *vesante* [*vertiente*] social?

1663 E4: Sí, ¿por qué no? Sí. De hecho, ahora lo que hago es que para tratar de mejorar más  
1664 todavía mi lengua extranjera, pues me he hecho una cuenta en una red social y ya pues  
1665 me involucro a través de la red social para tratar de leer todos los días sobre el tema en la  
1666 lengua que estoy estudiando y enriquecerme.

1667 A: De acuerdo, eso lo veo muy bien. Entonces, si no tienes nada más que añadirme, algo  
1668 que se te ocurra ahora que me quieras contar, ¿si quieres lo podemos dejar aquí, la  
1669 entrevista?

1670 E4: Sí, no. Solo un momentito, me gustaría añadir que para mí es una experiencia muy  
1671 positiva el estudiar una lengua extranjera. Cuando ya tienes una edad te planteas retos de  
1672 los que hasta a ti mismo te puedes sorprender.

1673 A: Claro.

1674 E4: Y la verdad es que estoy muy satisfecho con lo que hago y con el sitio donde he ido a  
1675 parar.

1676 A: Te redescubres a ti mismo, ¿o qué?

1677 E4: Sí, y además conoces gente, y además conoces un sitio encantador como es la escuela  
1678 donde estudio ahora.

1679 A: De acuerdo. Pues si te parece podemos terminar la entrevista, ¿sí?

1680 E4: Sí, por mi parte, encantado.

1681 A: Muchas gracias por tu atención y colaboración.

1682 E4: A ti.

1683 A: Adiós.

1684 E4: Adiós, Clàudia.

## **Anexo 9: Transcripción entrevista a E5**

(A: Esta entrevista tiene como propósito recoger datos para un trabajo de fin de grado que pretende estudiar las experiencias de enseñanza y de aprendizaje del alemán como lengua extranjera mediante el enfoque por tareas. Dichos datos serán utilizados exclusivamente con fines académicos y se mantendrá en todo momento el anonimato de la persona entrevistada. El identificador correspondiente al entrevistado es E5).

1685 A: Buenas tardes.

1686 E5: Hola.

1687 A: Me gustaría saber, en primer lugar, cuánto tiempo llevas aprendiendo alemán  
1688 haciendo tareas, *tasques*.

1689 E5: Pues, bueno. Yo llevo como unos cinco años [*aprendiendo alemán*], pero este es el  
1690 primero año que hago aquí en la EOI con las *tasques*, y antes iba al Colegio Alemán de  
1691 Barcelona, a los cursillos, y hacíamos un libro, pero no hacíamos *tasques*. Hacíamos libro  
1692 y examen.

1693 A: Y, ¿alguna experiencia que hayas vivido trabajando con tareas? ¿O comparándolo con  
1694 lo que hacías antes?

1695 E5: ¿Alguna experiencia de...?

1696 A: Positiva, sí. Algo que te guste... Aquí en la EOI, sí.

1697 E5: Pues, lo de interactuar con los otros compañeros, hablar con ellos, y eso. No sé,  
1698 hablar con ellos y hacer alguna presentación, pero en las presentaciones también me  
1699 pongo un poco nerviosa...

1700 A: ¿Sí? ¿Por qué?

1701 E5: No sé, porque no estoy muy acostumbrada a hacerlas y me pongo un poco nerviosa.

1702 A: O sea, cuando aprendías alemán antes no lo hacía así.

1703 E5: No hacíamos muchas. Hacíamos una, pero no era frecuente.

1704 A: Y, ¿cómo te gusta más aprender?

1705 E5: Aquí en la EOI. Es como más divertido y me es más fácil a mí para aprenderlo.

1706 A: ¿Sí? ¿Por qué te es más fácil?

1707 E5: No sé, la manera en que lo explican aquí me gusta más que en el antiguo, porque, no  
1708 sé, como que se me queda mejor que en el antiguo. Porque en el antiguo hacíamos  
1709 algunas cosas con más juegos, pero estos juegos como que no se te quedaban mucho. Lo  
1710 hacías, pero luego ya...

1711 A: Y, ¿por qué crees que se te queda aquí? [*señala su cabeza*] A ver, ¿qué hacéis con las  
1712 tareas, por ejemplo? Algún aspecto gramatical, por ejemplo la pasiva o los verbos  
1713 preposicionales, ¿cómo lo hacéis?



1714 E5: Bueno, eh, hacemos ejercicios hablando con los otros compañeros, por parejas o  
1715 grupos, o sino también en la libreta, o de vez en cuando también hacemos un juego así  
1716 para como que se te quede mejor y entre toda la clase.

1717 A: O sea, tú crees que jugando digamos se te queda mejor.

1718 E5: Sí, pero depende también del juego. Porque, es como... No juegos, pero sí hablando  
1719 entre todos y eso.

1720 A: Y, ¿tienes algún ejemplo de alguna cosa que te gustó? Bueno, ¿o alguna actividad que  
1721 dices que te gustó mucho?

1722 E5: Ahora mismo no sé, no me acuerdo de ninguna, pero... No sé.

1723 A: O en general.

1724 E5: Sí, en general es cuando tenemos que ponernos por parejas y eso, por parejas o  
1725 grupos de mesa, y eso.

1726 A: O sea, te gusta digamos trabajar con los compañeros más que sola.

1727 E5: Sí.

1728 A: O sea, tú dirías que trabajar en grupo, colaborar en grupo, es un punto positivo de esta  
1729 manera de trabajar.

1730 E5: Sí.

1731 A: Y, ¿alguno más? ¿Tienes alguna cosa más? Que sea comunicativo... ¿No?

1732 E5: No sé, eso yo creo.

1733 A: Que juguéis con la lengua, a lo mejor.

1734 E5: Sí.

1735 A: ¿Y que sea creativo?

1736 E5: Sí.

1737 A: De acuerdo, luego, tú como alumna, en clase, ¿cuáles crees que son tus funciones?  
1738 Interactuar, ¿no?

1739 E5: Sí.

1740 A: ¿Y qué más?

1741 E5: No sé, cuando estamos en la clase, pues para aprender una nueva lengua, en este  
1742 caso, y que nos gusta. No sé.

1743 A: O sea, ¿tú crees que tu función es implicarte, hacer las tareas, ayudar a...? Bueno, os  
1744 ayudáis.

1745 E5: Claro. Si una persona no lo entiende, pues si tú lo sabes pues le ayudas y si tú no lo  
1746 entiendes, pues la otra persona también te ayuda a ti.

1747 A: Y, entonces, ¿dialogáis mucho?

1748 E5: Sí.

1749 A: También el diálogo sería un punto positivo, que se habla mucho...

1750 E5: Sí.

1751 A: Y con la profesora, ¿qué habláis?, ¿qué decidís? O sea, ¿le podéis decir esta temática  
1752 no nos gusta, esta tarea...?

1753 E5: Sí, pero normalmente a mí de todo lo que hacemos, pues no hay nada que diga: “Esto  
1754 no me gusta nada”.

1755 A: Y, ¿por qué crees que te gustan las temáticas?

1756 E5: Pues, no sé, porque son de mis gustos y me interesan.

1757 A: ¿Qué son, actuales?

1758 E5: Sí. Por ejemplo, el otro día hablamos de los libros y eso porque justo había sido Sant  
1759 Jordi, pues hablamos de esa temática que era lo más actual que había pasado. Son como  
1760 que te interesan, porque es la época, o lo que sea.

1761 A: Y, ¿tú a veces propones algún tema de “eh, a mi me gustaría...”?

1762 E5: No, la verdad que no.

1763 A: ¿Y alguien en clase?

1764 E5: A ver, alguna vez puede ser que alguien haya dicho algo, pero normalmente hacemos  
1765 lo que nos dice la profesora, pero son temas y eso que gustan a todos, normalmente.

1766 A: O sea, ¿ella que os da? La tarea ya os la da y...

1767 E5: Sí, primero hace la explicación y cómo va a ser, y luego ya pues nos la da y la  
1768 hacemos.

1769 A: Vale. Y, luego, vosotros... Esto en la evaluación, por ejemplo, las *tasques de*  
1770 *promoció* es una evaluación, ¿no? La más grande.

1771 E5: Sí.

1772 A: Pero luego, en clase, ¿participáis de la evaluación? Por ejemplo, ¿os autoevaluáis o  
1773 evaluáis a vuestros compañeros? ¿Les ponéis una nota o...?

1774 E5: No, no...

1775 A: ¿Y a ti tampoco, a ti misma?

1776 E5: Bueno, yo cuando hago una cosa, pues me la intento leer varias veces y corregirla,  
1777 pero una nota así fija no.

1778 A: Por ejemplo, si haces una presentación, ¿no tienes los puntos que tienes que poner?  
1779 Adjetivos... Tantos adjetivos.

1780 E5: Ah, sí. Eso sí.

1781 A: A ver, háblame de esto cómo es.

1782 E5: Pues, si tenemos una presentación o una redacción o lo que sea, pues tenemos que  
1783 poner unos adjetivos de lo que estamos trabajando, o las declinaciones... Lo que estemos  
1784 trabajando en ese momento y también lo anterior.

1785 A: ¿Y vosotros os lo marcáis luego en un papel?

1786 E5: Sí. Y también en la redacción, a veces también... O sea, si lo hemos puesto pues con  
1787 subrayador marcamos lo que hemos puesto, lo que teníamos que poner lo marcamos.

1788 A: Y entonces la profesora lo mira...

1789 E5: Sí, y nos lo corrige.

1790 A: Y, ¿cuando os corrige os da *feedback*? ¿Os pone comentarios de...?

1791 E5: Sí.

1792 A: ¿Sí?

1793 E5: Sí. Y también nos pone en el texto lo que está mal y entonces nosotros tenemos que  
1794 corregirlo como nosotros creamos que está bien. O sea, si tenemos una palabra mal, o  
1795 gramaticalmente o ortográficamente, nos lo marca y nosotros tenemos que ponerlo bien,  
1796 la manera correcta, porque no está correcto, entonces tenemos que ponerlo bien.

1797 A: Pero, no os da la manera, os lo tenéis que pensar.

1798 E5: Claro, nos lo tenemos que pensar. Nos lo marca y nosotros tenemos que pensar cómo  
1799 es la manera correcta.

1800 A: Y, ¿te gusta corregirte a ti? ¿Autocorregirte?

1801 E5: Sí, sí, porque yo en el momento que lo hago pensaba que estaba bien, entonces si nos  
1802 lo corrige y nos da la oportunidad de volverlo a hacer, pues luego ya la próxima vez, ya  
1803 se te quedará mejor y sabrás que es de otra manera, y no como lo habías hecho tú.

1804 A: De acuerdo. Muy bien. Digamos, bueno, se dice regularse, te vas regulando tu  
1805 aprendizaje, porque te da más autonomía, tú misma ves lo que haces mal y tus  
1806 debilidades, ¿no?

1807 E5: Sí.

1808 A: De acuerdo. Entonces, antes me has dicho que tenéis como una hoja y vais poniendo  
1809 lo que os marcáis...

1810 E5: No. Una hoja, no. Bueno, en el ordenador pues nos lo pone en el Moodle. En las  
1811 carpetas que hay, que tenemos que hacer la redacción en el ordenador, pues no es que  
1812 esté escrito, pero la profesora nos lo dice y luego nosotros tenemos que hacer la  
1813 redacción en el ordenador.

1814 A: ¿Tenéis como una rúbrica? Digamos, un papel con los puntos...

1815 E5: No, eso... Solo nos dice lo que tenemos que poner, pero no tenemos nada...

1816 A: ¿No tenéis...? Vale, os lo dice, pero ¿lo tenéis apuntado en algún sitio?

1817 E5: Sí, nos lo apuntamos lo que tenemos que hacer, lo que tenemos que poner, lo que  
1818 tiene que aparecer en el texto.

1819 A: Vale, y luego en clase, estos puntos, ¿los hacéis como un mapa conceptual al principio  
1820 con todo?

1821 E5: No.

1822 A: O sea, por ejemplo, el primer día de clase o después, ¿no habláis en clase...? ¿La  
1823 profesora no os dice: “¿Qué tiene que tener una presentación?” Y vais diciendo: “Pues  
1824 tantos adjetivos...”

1825 E5: No, normalmente nos lo suele decir ella, tienen que aparecer adjetivos con la  
1826 declinación correcta, pero no hacemos ningún mapa conceptual ni nada.

1827 A: O sea, ¿en la pizarra no apuntáis nunca nada? ¿Ideas que...? Algo de gramática, o...

1828 E5: Sí, alguna cosa sí, pero no como una lista ni nada. Solo algunas ideas con frases o  
1829 algo sí que lo apunta y hablamos sobre ello, pero...

1830 A: No es un esquema.

1831 E5: No, no.

1832 A: Vale, entonces ¿tú crees que ella...? O sea, la profesora siempre te dice lo que tenéis  
1833 que hacer y a vosotros os gustan las temáticas, las tareas, pero ¿nunca le proponéis: “Eh,  
1834 nos podrías hablar de tal o esto?”

1835 E5: No se lo decimos directamente, pero sí que hay veces que estamos dando un tema y  
1836 alguien pregunta una cosa y entonces ya como que a partir de ahí vamos a otros temas y  
1837 acabamos hablando de más cosas que también son de interés nuestro, que no salen en el  
1838 tema, pero por preguntas que vamos haciendo, pues acabamos hablando de ellos.

1839 A: De acuerdo, y entonces, ¿cuando hacéis las *tasques*, las de promoción u otras, tú crees  
1840 que tienes toda la parte de gramática que necesitas la tienes ya trabajada en clase?

1841 E5: Sí que la trabajamos, pero hay veces que yo, personalmente, sí que a veces noto  
1842 como que me falta un poco más trabajarlo o esto, pero en clase lo hacemos, solo que hay  
1843 algunas cosas que te cuestan más, y otras que te cuestan menos, entonces las que te

1844 cuestan más como que tienes que trabajarlas más para las *tasques* de promoción, pues  
1845 como que las sepas hacer correctamente.

1846 A: Entonces, en casa te lo miras, ¿no?

1847 E5: Sí, sí.

1848 A: Y por ejemplo, ¿qué te cuesta más? Que te tengas que mirar.

1849 E5: Pues los verbos en pasado y también el orden de la frase.

1850 A: Porque es diferente, sí.

1851 E5: Sí. Depende de dónde va el verbo y eso, depende de lo que aparezca en la frase y eso,  
1852 me cuesta un poco.

1853 A: Pero, digamos que en clase, cuando lo hacéis con tareas, que hacéis juegos, que me  
1854 has dicho, se te queda bien. Se te queda mejor, pero en casa...

1855 E5: Sí, en casa trabajo, también.

1856 A: O sea, tú función también es repasar, ¿no?

1857 E5: Claro.

1858 A: Pero, ¿tú crees que con lo que os dan a clase es suficiente la...?

1859 E5: No, lo que hacemos en clase después en casa tú también tienes que trabajarlo, porque  
1860 con dos veces a la semana, pues luego tú en tu casa cada día tienes que ir haciendo cosas  
1861 y trabajándolo para que se te quede mejor, para que luego se te sea más fácil, porque  
1862 *contra* más frecuencia practiques una cosa mejor te saldrá.

1863 A: Vale, sí, de acuerdo. O sea, ¿te faltarían horas de clase a lo mejor?

1864 E5: No, no horas de clase, porque es imposible también estar cada día, pero sí en tu casa  
1865 día, pero sí en tu casa de vez en cuando ir trabajando.

1866 A: Sí. Ir al día, ¿no?

1867 E5: Sí.

1868 A: De acuerdo. Entonces, me has contado lo que haces en casa, y que te gusta interactuar  
1869 con los compañeros, pero ¿hay algo, alguna experiencia negativa, o sea, algo que hayas  
1870 hecho que no te haya gustado o que no te guste de trabajar así?

1871 E5: ¿De con los compañeros?

1872 A: Haciendo tareas, bueno, sí, algo que no te guste de trabajar... Alguna experiencia que  
1873 digas: "Esto no me gusta".

1874 E5: Bueno, de no gustarme que yo recuerde no, pero sí lo que he dicho antes de que en  
1875 las presentaciones y eso pues sí que me ponga nerviosa; o sea, no es que no me guste  
1876 nada, pues al no estar acostumbrada a hacerlas me pongo nerviosa y yo cuando estoy sola  
1877 en casa me sale mejor que luego hacerlo delante de toda la clase.

1878 A: Vale. Entonces, le decimos enfoque por tareas a trabajar con tareas. Lo que hacéis en  
1879 la EOI es enfoque por tareas. Entonces, a lo mejor podríamos decir que, como te cuesta  
1880 hablarle a toda la clase y este método es tan de hablar, pues es un punto... Bueno, es una  
1881 cosa tuya, es una dificultad tuya.

1882 E5: Sí.

1883 A: Pero no le ves ninguna... Digamos que no hay nada que no te guste de este enfoque.

1884 E5: O sea, sí que me gusta, pero es una cosa ya personal, lo de que me ponga nerviosa,  
1885 pero no es que no me guste, sí que me gusta pero eso, me pongo nerviosa.

1886 A: Vale. Es una, digamos, una debilidad tuya, bueno, un punto débil.

1887 E5: Sí.

1888 A: Porque todos tenemos lo nuestro.

1889 E5: Sí.

1890 A: Vale. Hemos dicho que te gusta trabajar así, y, ¿tienes algún ejemplo de alguna tarea  
1891 concreta que te haya gustado o...? ¿Cuál habéis hecho, por ejemplo, la última?

1892 E5: Bueno, hace poco hicimos una presentación que era sobre la música que  
1893 escuchábamos, nuestras canciones favoritas, y, bueno, cómo llevamos nosotros la música  
1894 en nuestra vida y cuando éramos más pequeños. Entonces, hicimos un texto, y luego a  
1895 partir de ese texto tuvimos que hacer una presentación para presentarlo a toda la clase. Y,

- 1896 bueno, me gusta el tema porque la música me gusta, y hablábamos sobre eso, pero al  
 1897 presentarlo delante de toda la clase, pues eso sí que me pongo más nerviosa, y como que  
 1898 lo digo todo más rápido, pero el tema sí que me gusta, porque es la música.
- 1899 A: ¿La hiciste sola?
- 1900 E5: Sí.
- 1901 A: Te gusta más hacer presentaciones con más gente, ¿no?
- 1902 E5: Sí. O también hicimos una presentación por PowerPoint que era sobre recetas, o  
 1903 cómo hacer un menú de un restaurante donde hubiera platos típicos españoles o catalanes  
 1904 y típicos alemanes. Y lo hicimos en grupo y lo tuvimos que presentar a toda la clase en  
 1905 grupo; y como que estábamos todos más unidos y no me puse tan nerviosa que al estar yo  
 1906 sola.
- 1907 A: Y también habías dicho que os ayudáis.
- 1908 E5: Claro. Y nos repartimos la faena.
- 1909 A: Vale. Bueno, entonces si no me quieres contar alguna experiencia más negativa o  
 1910 positiva, si quieres podemos dejar la entrevista aquí, ¿sí?
- 1911 E5: Vale.
- 1912 A: De acuerdo. Muchas gracias por tu colaboración.
- 1913 E5: A ti.
- 1914 A: Y buenas tardes.

### **Anexo 10: Tabla 6 – Las seis fases del análisis temático**

<b>Fase 1:</b> <i>Familiarización con la información</i>	Transcripción, lectura y relectura detenidas del material y anotación de ideas generales para buscar estructuras y significados en la información. Citas: Bird (2005, p. 227), como se cita en Braun y Clarke (2006, pp. 16 y 35) recogidos por Tonon et al. (2012, p. 219).
<b>Fase 2:</b> <i>Generación de categorías o</i>	Proceso de codificación que consiste en la organización de la información en grupos de un mismo significado, esto es, por



<i>códigos iniciales</i>	temas. Las pautas sugeridas por Braun y Clarke (2006, p. 19) recogidos por Tonon et al. (2012, p. 219) son las siguientes: a) se codifica la mayor cantidad posible de patrones en la información recogida; b) se incorpora en cada código la suficiente información con el propósito de no perder la perspectiva del contexto; c) se considera que un mismo extracto de datos puede codificarse varias veces. Se empleará una codificación inductiva, la cual se lleva a cabo partiendo de los datos, sin ninguna codificación previa (Tonon et al., 2012, p. 219).
<b>Fase 3:</b> <i>Búsqueda de temas</i>	Se entiende por tema aquel que refleja “algo importante de la información en relación con la pregunta [u objetivo] de investigación], representando un nivel de respuesta estructurada o significado” (Tonon et al., 2012, p. 219). También, según Boyatzis (1998), recogido por Tonon et al. (p. 219), se trata de una parte de dicha información que “como mínimo describe y organiza información, y como máximo interpreta aspectos de un fenómeno.”
<b>Fase 4:</b> <i>Revisión de temas</i>	Recodificación y descubrimiento de nuevos temas no previstos ni dados <i>a priori</i> , y establecimiento de un límite para no propasarse (Tonon et al., 2012, p. 219).
<b>Fase 5:</b> <i>Definición y denominación de temas</i>	“Definición y denominación de temas. Se identifican de manera definitiva los temas, se establece ‘lo esencial’ del tema y se elaboran las jerarquías (temas/sub-temas)” (Tonon et al., 2012, p. 220).
<b>Fase 6:</b> <i>Producción del informe final</i>	“Redacción del informe final. Se construye una narrativa sustentada en la argumentación que se deriva de la comprensión e interpretación de la información recogida” (Tonon et al., 2012, p. 220).

Tabla 6: Las seis fases del análisis temático

