

*Máster Universitario en Enseñanza
del Español como Lengua Extranjera*

CIESE-Fundación Comillas
Universidad de Cantabria

2023-2024

***Análisis de los estilos de
aprendizaje del alumnado ruso
en el aula plurilingüe de ELE:
una propuesta de adaptación***

Trabajo realizado por D.^a Ana Briceño Morales
Dirigido por la Dra. Inmaculada Martínez Martínez

ÍNDICE

Resumen	3
Abstract	4
Introducción	5
Parte I. Marco teórico	7
Capítulo 1: Aprendizaje.....	7
1.1 Los Estilos de Aprendizaje.....	8
1.2 Los Estilos de Aprendizaje en ELE.....	11
1.3 Los Estilos de Aprendizaje en los documentos de referencia	13
1.3.1. Los EA en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas..	14
1.3.2. Los EA en el Plan Curricular del Instituto Cervantes	16
Capítulo 2: Didáctica adaptada a los Estilos de Aprendizaje.....	17
2.1 La diversidad en el aula de ELE	17
2.2 La didáctica de ELE adaptada a los Estilos de Aprendizaje.....	19
2.3 La consciencia sobre los EA en el aula de ELE	21
Parte II. Bloque práctico.....	23
Capítulo 3: Metodología.....	23
3.1 Estudio de caso.....	23
3.2 Investigación en Acción.....	25
Capítulo 4: Desarrollo de la investigación.....	26
4.1 Contextualización y delimitación del estudio de caso.....	27
4.1.1 Descripción del contexto	28
4.1.2 Descripción del grupo meta	29
4.2 Descripción y fases de la investigación	30
4.3 Análisis de los datos.....	32
4.4 Discusión.....	48
Capítulo 5. Propuesta didáctica	50
Conclusiones.....	60
Referencias bibliográficas	63
Anexos.....	67

Resumen

Los estilos de aprendizaje forman parte del vínculo entre el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje, ya que dan cabida a una vía de información entre docentes y discentes, clave para la personalización de la enseñanza impartida y la interacción entre los integrantes que la conforman. Los estilos de aprendizaje son elementos que dan lugar a la diversidad en el aula, una diversidad que se vuelve realmente significativa en la enseñanza de español como lengua extranjera (en adelante, ELE), donde son muchos los aspectos en los que difieren los estudiantes. Por ende, la identificación y el tratamiento de estos puede ofrecer beneficios en el aula de ELE y resolver dificultades derivadas de su contraste.

Una de las dificultades experimentadas es, en este caso, la base sobre la cual se diseña este proyecto: el contraste entre los estilos de aprendizaje del alumnado ruso y otros estilos de aprendizaje en un aula plurilingüe de ELE. Asimismo, este proyecto pretende comprender esta interacción entre estilos de aprendizaje y ofrecer una respuesta de adaptación que ofrezca beneficios al alumno como ente consciente, activo y autónomo sobre su proceso de aprendizaje. Para abordarlo, se realiza una revisión bibliográfica en la que se profundiza sobre los estilos de aprendizaje en ELE y su didáctica. A continuación, se desarrolla una investigación empírica y un análisis de datos donde se recopila la información necesaria a través de dos instrumentos de investigación: el cuestionario y la entrevista personal. Una vez se han recopilado y analizado los datos pertinentes, se identifican las necesidades educativas y se diseña una propuesta didáctica para satisfacerlas.

Palabras clave: enseñanza de español como lengua extranjera, estilo de aprendizaje, diversidad, estudio de caso, adaptación.

Abstract

Learning styles are part of the link between the teaching process and the learning process, since they provide a channel of information between teachers and students, which is key to the personalization of the teaching provided and the interaction between the members that make it up. Learning styles are elements that give rise to diversity in the classroom, a diversity that becomes really significant in the teaching of Spanish as a foreign language (hereinafter, ELE), where there are many aspects in which students differ. Therefore, the identification and treatment of these can offer benefits in the ELE classroom and solve difficulties derived from their contrast.

One of the difficulties experienced is, in this case, the basis on which this project is designed: the contrast between the learning styles of Russian students and other different styles in a multilingual ELE classroom. Likewise, this project aims to understand this interaction between learning styles and to offer an adaptive response that offers benefits to the learner as a conscious, active and autonomous entity in his or her learning process.

In order to address it, a literature review is carried out in which the learning styles in ELE and its didactics are studied in depth. Next, an empirical research and data analysis is developed, collecting the necessary information through two research instruments: the questionnaire and the personal interview. Once the relevant data have been collected and analyzed, the corresponding needs and a didactic proposal to satisfy them are developed.

Key words: teaching Spanish as a foreign language, learning style, diversity, case study, adaptation.

A mi tutora, por su paciencia.
A mis estudiantes, por su luz.
A mi academia, por su ayuda.
A mis personas en el mundo, por su amor.
A Fran, por su amistad incondicional.

Introducción

Unos meses atrás, se quiso profundizar y buscar respuestas ante una dificultad originada en el aula de español que afectaba al proceso de enseñanza-aprendizaje de las dos partes implicadas en este: docentes y discentes. Así pues, la cuestión que se planteó fue la diversidad en el aula de español y, más específicamente, la diversidad en los estilos de aprendizaje de los estudiantes y las ventajas e inconvenientes que este contraste podía aportar al aula de ELE.

Los estilos de aprendizaje de los estudiantes difieren en función de sus respuestas ante las cuestiones que aparecen en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, en la rutina del aula es posible apreciar cómo una misma cultura influye en los estilos de quienes la conforman -con cultura nos referimos a un mismo país de origen, a una misma lengua y, probablemente, a una misma tradición académica o experiencia en el aula-. Esta realidad se ha podido experimentar en el desarrollo de los diferentes cursos de español impartidos y en los comentarios de los docentes que, paralelamente, estaban realizando una misma labor pedagógica.

Así, fueron diversas las preguntas de investigación que se decidieron seleccionar para basar el estudio: ¿Existen unos rasgos generales en el EA del alumno ruso? ¿Cómo se manifiestan? ¿Por qué dificultan la interacción con otros estilos de aprendizaje de la clase? ¿Este estilo favorece el aprendizaje del español o de otras lenguas? ¿Existe alguna forma de incluir a los alumnos en las dinámicas del aula en las que se sienten incómodos? ¿Se puede realizar una adaptación? ¿Cómo? Inicialmente estas fueron algunas de las preguntas y, con base en estas, se diseñó el andamiaje del proyecto y se establecieron los objetivos generales y específicos que se pretenderían conseguir.

Objetivos generales:

- Analizar las dificultades en el aula de ELE que pueden residir en la no atención a los diferentes perfiles cognitivos presentes.
- Abordar y gestionar la diversidad en el aula como fuente de aprovechamiento y enriquecimiento.
- Potenciar la concienciación de los estilos de aprendizaje de los alumnos y sus opciones de adaptación.

Objetivos específicos:

- Analizar los estilos de aprendizaje del perfil cultural-académico del alumnado ruso en un aula plurilingüe de ELE tras la detección de dificultades.
- Formular las posibles necesidades de los estudiantes rusos en función de sus estilos de aprendizaje y del aula y contexto al que pertenecen antes de comenzar a plantear el desarrollo de la intervención didáctica.
- Proponer una intervención de adaptación y concienciación sobre los estilos de aprendizaje de los discentes que forman parte del proyecto.

El trabajo comienza con la revisión teórica pertinente para conocer en profundidad la cuestión que se va a investigar, su estado actual y sus detalles más significativos -capítulo 1 y capítulo 2-. A continuación, se recoge la información sobre la cuestión planteada a través de entrevistas y cuestionarios en un contexto académico real y se analiza y se traslada a una discusión final, en la que se fusiona la triple perspectiva obtenida tras este proceso de triangulación: la perspectiva del docente, la perspectiva del discente y la perspectiva del investigador, quien estudia y analiza las posiciones anteriores y la revisión bibliográfica determinada para el proyecto -capítulo 4-. Finalmente, se cierra el proyecto con una propuesta didáctica de adaptación y las conclusiones obtenidas al llegar al final del proceso establecido -capítulo 5 y conclusiones-.

Parte I. Marco teórico

Capítulo 1: Aprendizaje

Independientemente de la ramificación que emprenda cada uno de los proyectos de este ámbito, los docentes que se dedican a la investigación siempre compartirán un mismo objetivo común: aportar una mejora al proceso de enseñanza-aprendizaje. Antes de focalizar nuestra atención en esta ramificación y en cuestiones más específicas, conviene delimitar los conceptos de *aprendizaje* y *enseñanza*, puesto que en la mayoría de las ocasiones suelen presentarse bajo la forma de *proceso de enseñanza-aprendizaje*. Con ello, no se quiere decir que no estén intensamente vinculados, sino que su discriminación podría resultar fundamental para la figura del docente como investigador.

Los docentes, como señala Rosales *et al.* (2021), suelen centrar gran parte de su atención en seleccionar las mejores técnicas de enseñanza para llevarlas a la práctica en sus clases, preocupándose tanto por ello que los procesos de aprendizaje de los propios discentes se pueden ver relegados. Así, este autor distingue ambos conceptos y emplea la visibilidad o invisibilidad de ellos. En otras palabras, para el autor la enseñanza es un proceso visible en el que el docente enseña al alumno o al grupo de alumnos y todos pueden verlo. Mientras tanto, el aprendizaje es un proceso invisible, un proceso interno del alumno que no necesita la presencia del docente para suceder y apenas se puede reconocer a no ser que se tome la decisión de analizar e investigar sobre él.

No obstante, a pesar de que este proceso pueda ser invisible, como mencionó Rosales (2021), cualquier persona que se haya encontrado en un contexto de aprendizaje de cualquier naturaleza probablemente ha sido consciente de que podía percibir sus preferencias respecto al tipo de ambiente, a las estrategias, a las situaciones, al estilo de los docentes, entre otros (Alonso *et al.*, 2012). En este caso, la atención del docente para reconocer y promover el autoconocimiento de los estilos de aprendizaje puede que dé lugar a la visibilidad necesaria sobre el proceso de aprendizaje y permita al profesor enseñar con base en este.

Alonso *et al.* (2012) ofrecen su propia definición, presentada como ecléctica, para este concepto de *aprendizaje*: “Aprendizaje es el proceso de adquisición de una

disposición, relativamente duradera, para cambiar la percepción o la conducta como resultado de una experiencia” (p. 22).¹ Los mismos autores añaden que los principales beneficiarios de la profundización en este constructo de los estilos de aprendizaje serían los dos agentes implicados directamente en este proceso: docentes y discentes. Mientras que Zapata (2010) no solo percibe el tratamiento de los EA como un beneficio -como hacen Alonso *et al.* (2012)- sino como un requisito, y defiende que adaptar sus procedimientos a las características estilísticas de su alumnado es una responsabilidad innegable de todo docente.

1.1 Los Estilos de Aprendizaje

El estilo cognitivo y el estilo de aprendizaje son dos conceptos que se emplean con frecuencia como sinónimos cuando en realidad no lo son. Por ello, en este epígrafe cabe destacar su diferenciación. De acuerdo con Pazó Espinosa (2014), el estilo cognitivo se puede presentar como la vía a través de la cual una persona lleva a cabo el procesamiento y la interacción necesarias con respecto a cualquier información disponible o recibida. Asimismo, el autor se sitúa en el ámbito de la didáctica de las segundas lenguas y propone considerar el estilo de aprendizaje como subgrupo dentro del estilo cognitivo.² Mientras tanto, Del Valle (2016) define el estilo de aprendizaje como la suma del estilo cognitivo de un individuo y su experiencia en el proceso de aprendizaje.

Una vez ha sido aclarada la diferenciación entre estilo de aprendizaje y cognitivo, es preciso detenernos durante un instante para contrastar diferentes conceptualizaciones propuestas a lo largo de los años. Alonso *et al.* (1994), en primer lugar, deciden apropiarse de la definición de Keefe (1988) para delimitar dicho concepto: “Los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje” (p. 48).

En el año 2000, Camarero Suárez *et al.* ofrecen una visión ante el concepto que guarda cierta similitud con la definición de Keefe (1988). En este caso, en lugar de incluir

¹ Por consiguiente, se puede añadir que la propia experiencia de cada individuo es la que ya, desde lo más intuitivo, indica que tenemos diferentes estilos de aprender (Alonso *et al.*, 2012).

² También determinó sus principales factores clasificatorios: edad, cultura y personalidad (Pazó Espinosa, 2014).

los tres tipos de rasgos que menciona Keefe, los autores escogen las variables personales. Por tanto, estos lo definen como las variables personales de un aprendiente que justifican su modo de abordaje, planificación y las respuestas que ofrece al enfrentarse a las demandas que se suceden a lo largo de su proceso de aprendizaje (Camarero Suárez *et al.*, 2000).

Entre las concepciones más recientes del concepto de EA encontramos la de Hernández García y Cabrera Albert (2021). Los autores visualizan el aprendizaje desde el enfoque “personológico” y expresan así el carácter individual de cada proceso, donde se refleja la singularidad de la personalidad. Ambos autores indican que en la personalidad de un estudiante se fusionan sus componentes cognitivos y afectivos. Esta afirmación nos devuelve al inicio de este recorrido de conceptualizaciones puesto que ya fue Keefe (citado por Alonso *et al.*, 2012) quien escogió los rasgos cognitivos y afectivos y los incluyó en su definición de estilo de aprendizaje bajo el término de *indicadores*. Finalmente, la delimitación de estos autores se apoya en la que uno de ellos propuso para el concepto de *estilo* años antes. Ellos recuperan su contenido, lo modifican y definen el concepto de EA como “componente intrínseco, dinamizador de la habilidad que influye de manera significativa en su formación, desarrollo y aplicación, favoreciendo u obstaculizando el proceso de aprendizaje” (Hernández García y Cabrera Albert, 2021, p. 7).

Se cierra la cadena de delimitaciones con Rosales (2021) quien explica que los EA se corresponden con todas aquellas vías o métodos preferidos por los discentes para desempeñar sus múltiples selecciones en el proceso de aprendizaje. Cada uno de los EA, prosigue el autor, puede instaurarse en los estudiantes como reflejo de diversos factores como la personalidad -al igual que manifiestan Hernández García y Cabrera Albert (2021)- o el contexto sociocultural y la experiencia educacional -como señala Del Valle (2016)-, entre otros.

De tal forma, al comprender que existe un gran abanico de opciones para delimitar dicho concepto, también se puede deducir que han surgido y surgen numerosas clasificaciones posibles para todos ellos. En primer lugar, procede mencionar la propuesta de David Kolb, creador de KLSI (*Kolb Learning Styles Inventory*), un

instrumento con el que se propuso evaluar los cuatro EA que para este autor podía poseer una persona: convergente, divergente, asimilador y acomodador (Sprock, 2018).

Unos años más tarde, con base en la propuesta de Kolb, Honey y Mumford establecen su modelo sobre los EA aportándole un carácter actitudinal y, por ende, variable (Rodríguez, 2018). Los autores proponen cuatro estilos de aprendizaje, añade Rodríguez (2018), y determinan las características de cada uno (Sprock, 2018):

- Estilo activo (paralelo al estilo convergente de Kolb): este estudiante afronta las nuevas tareas con entusiasmo y flexibilidad, tiene facilidad para trabajar en grupo, es animador, improvisador, participativo, se involucra en las cuestiones ajenas y genera ideas.
- Estilo reflexivo (paralelo al estilo reflexivo de Kolb): los estudiantes con este estilo se inclinan por la observación contrastada y el análisis antes de la elaboración de conclusiones, prefieren contrastar alternativas y asimilar. Son receptivos, elaboradores de argumentos, medidos y prudentes.
- Estilo teórico (paralelo al estilo asimilador de Kolb): algunas de las principales características de este perfil son la capacidad de razonamiento lógico y su coherencia. Son perfeccionistas en su trabajo, metódicos y tienden recurrentemente al cuestionamiento y planteamiento de hipótesis.
- Estilo pragmático (estilo acomodador de Kolb): este discente es práctico, seguro, directo y rápido. Encuentra los puntos positivos de los planteamientos, propone ideas diferentes y experimenta.

A finales de los 70, como comparten Honey y Mumford (2000), ellos mismos estuvieron experimentando sobre la mejor manera de evaluar las preferencias de EA de una persona y, finalmente, publicaron su propio manual de estilos de aprendizaje en 1982.³ Como resultado de la traducción y la adaptación al contexto académico español del Cuestionario de Estilos de Aprendizaje (LSQ) de Honey y Mumford aparece el test CHAEA, Cuestionario de Honey y Alonso de Estilos de Aprendizaje (Alonso *et al.*, 2012).

³ El título original del libro es *The Manual of Learning Styles*.

En síntesis, los EA pueden ofrecer un puente de conexión significativo para unir la enseñanza y el aprendizaje puesto que son un componente clave de la diversidad en el aula y su reconocimiento, análisis y adaptación didáctica conforman la intervención que un aula de ELE demanda. Previamente se han recopilado distintas definiciones para conocer en mayor medida este concepto y, a continuación, se van a vincular con el contexto y la naturaleza en la que se desarrolla este proyecto: la enseñanza de español como lengua extranjera.

1.2 Los Estilos de Aprendizaje en ELE

La enseñanza de una lengua extranjera conlleva una elevada complejidad puesto que, a lo largo de su proceso, la lengua no solo es el vehículo de comunicación sino el contenido de estudio (Rosales *et al.*, 2021). Los autores llevaron la idea a la enseñanza de inglés como lengua extranjera y asumieron que los procesos derivados de ello también serían complejos puesto que la lengua extranjera debía ser dominada y las necesidades educativas debían ser satisfechas por los docentes de inglés como lengua extranjera. Después, la misma idea de complejidad fue desplazada a la figura del estudiante, quien también tiene que superar el reto de adquirir una nueva lengua mientras intenta reconocer y poner en marcha las decisiones del aprendizaje que mejor encajen en su(s) estilo(s) de aprendizaje (Rosales *et al.*, 2021).

En la actualidad, Chen (2023) presenta que las investigaciones que se dedican a profundizar y ampliar horizontes en la enseñanza de lenguas extranjeras prestan especial atención a la figura del estudiante, al proceso de enseñanza-aprendizaje y a las diferencias individuales entre cada uno de los estudiantes. Cuando se mencionan estas diferencias se hace referencia a sus preferencias durante este proceso de aprendizaje (Chen, 2023). Estas preferencias las describe (Rosales *et al.*, 2021) como la variedad de vías que un estudiante necesita utilizar para trabajar en los objetivos y contenidos de la clase de ELE, es decir, sus estilos de aprendizaje.

Del mismo modo, los profesores de inglés como lengua extranjera comenzaron a ser conscientes de estas diferencias entre individuos y de lo que estas podían suponer en

el aula (Dubravac y Zunic-Rizvic, 2016). Los autores apreciaron que los beneficios que obtienen los alumnos son evidentes cuando el estilo de las instrucciones del docente coincide con el del discente. Sin embargo, defienden los autores, los docentes deben ser capaces de llevar a sus estudiantes fuera de su zona de confort para descubrir estilos que nunca habían probado y puedan ayudarlos en su camino académico.

Rosales *et al.* (2021) explicaron que numerosos estudios los han llevado a concluir en la idea de que los profesores de inglés como lengua extranjera se centran cada vez más en los EA en el aula y tratan de ser conscientes de ellos durante la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera. No obstante, los autores señalan que las investigaciones que aluden dicho tema siguen siendo insuficientes y se debe seguir adelante en su profundización.

En el ámbito anglosajón han proliferado multitud de investigaciones con base en preguntas de partida variadas y las conclusiones que fueron adquiridas, a pesar de resultar heterogéneas, no fueron una causa para impedir que se siguieran produciendo propuestas teóricas y prácticas al respecto (Domínguez Pelegrín y Andión Herrero, 2011).⁴ Por otro lado, en el ámbito hispanohablante o ámbito de ELE, los recursos y materiales obtenidos resultan mucho más escasos, a pesar de que sí se cuenta con voces que respalden los efectos beneficiosos de los EA en la enseñanza de ELE y produzcan materiales (Domínguez Pelegrín y Andión Herrero, 2011).

De acuerdo con Martínez Martínez (2001), se necesita estudiar las implicaciones didácticas que pueden surgir al vincular estos estilos con el proceso de aprendizaje de la lengua -en este caso de la lengua española como L2 o lengua extranjera-. De este modo, con la referencia de la autora, dedicaremos las siguientes líneas a desarrollar sus posibles implicaciones didácticas y las correspondientes consecuencias pedagógicas que afectarán a la figura del docente, del discente y al propio proceso en el que ambos se ven involucrados al aprender y enseñar español como lengua extranjera.

⁴ Preguntas de partida variadas, entre ellas, si los estilos de aprendizaje dependían de variables individuales, si se podía predecir el éxito antes de que comenzase un proceso de aprendizaje o si los estilos de aprendizaje del docente tenían influencia en los estilos de aprendizaje de los discentes a los que enseña (Domínguez Pelegrín y Andión Herrero, 2011).

El papel del docente de ELE requiere al menos cuatro acciones fundamentales: facilitar el aprendizaje de sus estudiantes, identificar sus EA, realizar un continuo análisis y seguimiento de la actividad académica del aula con los instrumentos de medida que considere apropiados y ser tolerante ante la diversidad y el contraste de EA que se da en su aula de español (Martínez Martínez, 2001).

Por otro lado, el papel del discente también demanda unas acciones fundamentales para la implementación didáctica de los EA: tomar un papel activo en el reconocimiento y el trabajo sobre sus EA y, además, comprender que son ellos los protagonistas de su proceso de aprendizaje y que su cooperación en el aula será determinante para el desarrollo de sus estructuras cognitivas y su función como creador de la lengua meta.

Una última apreciación sobre los EA en la enseñanza de ELE es la de Pazó Espinosa (2014) quien asegura que el docente que se haya dedicado a la enseñanza de español destinada a distintos perfiles culturales puede constatar que existen patrones de comportamiento comunes en su proceso de aprendizaje. De tal forma, prosigue el autor, igual que el perfil de alumnado estadounidense posee un estilo de aprendizaje divergente y acomodador, el perfil de alumnado chino tiende a manifestar un estilo convergente y asimilador. Así es como, en este proyecto, se prestará una atención principal a los patrones de comportamiento académico del alumnado ruso en el aula plurilingüe en convivencia con los patrones de otros alumnos.

1.3 Los Estilos de Aprendizaje en los documentos de referencia

En este apartado se revisarán los documentos de referencia en el ámbito del aprendizaje de lenguas, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) y el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002), para consultar la delimitación que ambos establecen para el concepto de *estilo de aprendizaje* y extraer de ambos documentos cualquier indicación que pueda ser pertinente para su aplicación en la realidad del aula de ELE planteada en este proyecto: la diversidad de estilos de aprendizaje.

1.3.1. Los EA en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas

La capacidad de aprender es un concepto que puede emplearse de manera general. Sin embargo, en el caso del aprendizaje de idiomas adquiere un valor especial. Según el MCER (2002) la capacidad de aprender de un individuo puede definirse como su predisposición para descubrir lo diferente, los nuevos conocimientos. Sobre esta capacidad, el MCER (2002) propone la reclamación de los conocimientos declarativos del alumno, de su competencia existencial (entre otras), y de sus destrezas y habilidades. A su vez, en el mismo documento se expone que un mismo discente puede presentar variaciones al encarar los nuevos conocimientos y al emplear las recién mencionadas destrezas y habilidades. Estas variaciones pueden deberse al acontecimiento, al contexto, a sus circunstancias presentes y a sus experiencias pasadas.

Por otro lado, el MCER (2002) vuelve a aproximarse al concepto de EA pero esta vez a través del subepígrafe 5.1.3 *La competencia existencial (saber ser)*. Se indica que los conocimientos, la comprensión o las destrezas de un aprendiente no son los únicos factores que modelan su actividad comunicativa; existen además factores individuales altamente significativos que forman parte de la personalidad, entre ellos: las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias y los estilos cognitivos, entre otros. No menciona el estilo de aprendizaje, pero sí el estilo cognitivo.

Por otro lado, cabe señalar una afirmación relevante que se encuentra en este subepígrafe donde se indica que el desarrollo de una “personalidad intercultural” que incluya el conjunto de actitudes y la toma de conciencia supone para muchos una meta educativa considerable. Desde esta posición, se han formulado diversas cuestiones éticas y pedagógicas. Estas son algunas de ellas, seleccionadas debido a su pertinencia y su valoración al inicio y al final de este proyecto:

- “¿Qué factores de personalidad facilitan o impiden el aprendizaje y la adquisición de una lengua extranjera?” (MCER, 2002, p. 104)
- “¿Cómo se puede ayudar a los alumnos a que aprovechen sus cualidades para vencer sus carencias?” (MCER, 2002, p. 104)

- “¿Cómo se pueden reconciliar la diversidad de personalidades y los obstáculos impuestos en y por los sistemas educativos?” (MCER, 2002, p. 104)

Esta última pregunta vuelve a mostrar el concepto de diversidad, en este caso relacionado con las personalidades, desde una perspectiva más “personológica” tal y como lo hacen Hernández García y Cabrera Albert (2021). Igualmente, esta mención a la diversidad de personalidades está completamente asociada a los EA y, por tanto, también será abordada más adelante en el epígrafe en el que tratamos la diversidad en el aula de ELE.

A continuación, la siguiente aproximación en el MCER (2002) al concepto se encuentra en subepígrafe 6.4.2 *El papel de los profesores, de los alumnos y de los medios audiovisuales en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas*. En este, se reflexiona y cuestiona el rol del docente, su posición de consciencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su respectivo impacto en sus alumnos. Por ello, el docente debe ser capaz de tratar los rasgos individuales de sus alumnos, tratar sus estilos de aprendizaje y, en definitiva, su diversidad. En conclusión, se desprende que su estilo de enseñanza debe ser considerado del mismo modo en que se considera el de sus alumnos, estableciendo una asociación entre ambos para que el proceso resulte óptimo.

Con respecto al papel del alumno, el MCER (2002) indica otras cuestiones mediante las cuales se genera cierta expectativa en las acciones del alumnado como parte activa y consciente de su propio EA y de su proceso autónomo; algunas de ellas son:

- “Que participen activamente en el proceso de aprendizaje en colaboración con el profesor y otros alumnos para conseguir un acuerdo sobre los objetivos y los métodos, aceptando el compromiso y dedicándose a enseñar a otros compañeros y a evaluarse entre sí para progresar a ritmo constante hacia el aprendizaje autónomo” (p. 143)
- “Que trabajen independientemente con materiales de estudio autónomo que incluyan la autoevaluación” (p. 143)

En conclusión y en relación con el concepto principal de este proyecto, los EA, se puede determinar que los usuarios que formen parte de este proceso, alumnos y profesores, son ambos responsables y deben estar involucrados en el tratamiento de ellos para que el proceso se desarrolle adecuadamente y se obtengan resultados positivos.

1.3.2. Los EA en el Plan Curricular del Instituto Cervantes

En sintonía con el MCER (2002), el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) dedica un inventario completo a los procedimientos de aprendizaje y, por ende, a los EA. El objetivo principal de este inventario es servir como base para elaborar propuestas de aula cuya implementación consiga que el alumno posea un conocimiento estratégico y una mejora en su aprendizaje y uso de la lengua. El autoconocimiento será a su vez una de las cuestiones que se perseguirán a lo largo de este proyecto desde el concepto de la *concienciación* de los alumnos sobre sus EA. De hecho, será abordado más adelante en el epígrafe 2.3 *La consciencia sobre los estilos de aprendizaje en el aula de ELE*.

Para tomar una perspectiva más cercana, vamos a indagar en los distintos acercamientos que se hacen en el documento hacia el concepto de *estilo de aprendizaje*. Así, dentro del subepígrafe *1.1 Planificación y control del propio proceso de aprendizaje* se aborda la observación (y autoobservación) sistemática y se propone que exista una formulación de preguntas explícitas hacia el alumnado sobre su forma de enfrentarse a un nuevo idioma con instrumentos como parrillas, diálogos socráticos o cuestionarios, entre otros.⁵ Generalmente, en estas líneas se invita a la introspección, a la observación y a la reflexión. Por consiguiente, se insta a los docentes a que, tras la recogida de la información, se proceda a su análisis, asociación y clasificación en función de la bibliografía existente. Por último, se invita a la búsqueda de procedimientos a través de los cuales los estudiantes y el docente se vean beneficiados. Este conjunto de decisiones, adaptación y tratamiento se manifiesta en este documento como la *gestión de recursos, medios y oportunidades de aprendizaje y uso de la lengua*.

⁵ En ellos se demandará información vinculada a los estilos de aprendizaje, a las tendencias y preferencias hacia el desarrollo de estrategias y procedimientos propios, condiciones que favorecen el aprendizaje, reacciones ante los errores, etc.

Como conclusión, se puede añadir que el PCIC (2006) muestra un objetivo muy similar al MCER (2002) al tomarlo como base y referencia. Sin embargo, en el PCIC (2006) podemos encontrar un inventario detallado en el que se abordan los procedimientos de aprendizaje y en el cual es evidente la importancia que se otorga a los EA, puesto que su presencia en los distintos epígrafes es notoria. Además, se debe subrayar la importancia concedida al fomento en el alumno del autoconocimiento como aprendiente y su potenciación para obtener un mejor aprendizaje de lenguas.

Capítulo 2: Didáctica adaptada a los Estilos de Aprendizaje

Una vez ha sido realizada la revisión sobre los EA, sus autores, progresión y posibilidades en el ámbito del español como lengua extranjera, llega el momento de investigar sobre la forma en que deben ser trasladados al aula. Llevar los EA al aula implica una modificación y adaptación sobre la programación del aula de modo que cada aprendiente pueda disfrutar de un proceso de aprendizaje en el que sea capaz de explotar al máximo sus posibilidades. Para ello, los docentes deben dedicar un porcentaje considerable de su trabajo a personalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, identificando los múltiples estilos mayoritarios del aula y gestionando esta diversidad de manera que resulte enriquecedora para todos. Se comenzará este capítulo con el concepto de diversidad y su relevancia en la didáctica del aula de ELE.

2.1 La diversidad en el aula de ELE

La justificación de este epígrafe nos la ofrece Galindo Merino (2012) en uno de sus estudios, al compartir cómo un grupo de profesores mostró unanimidad a la hora de analizar el progreso en el aula de español esclareciendo que todo cuanto ocurre en esta depende directamente de cada uno de los discentes y sus niveles de competencia. Estos niveles, defendieron los profesores que integraban el estudio, derivaban de la experiencia previa de los alumnos en conexión con la diversidad de los estudiantes y, por tanto, con la diversidad de sus EA.

La diversidad en el aula de español se manifiesta a través de múltiples focos como la lengua materna, el país de procedencia, los estilos de aprendizaje, el nivel de dominio,

la personalidad, las creencias, el poder adquisitivo o las experiencias previas, como aspectos más relevantes. Además de focos, podemos referirnos a ellos como “variables individuales”, como Srivoranart (2015) los denomina, al mismo tiempo que considera esencial la variable del EA (p. 933).

Desde la perspectiva del profesor de español, una de las cuestiones más relevantes en la primera toma de contacto con la clase plurilingüe es la procedencia de cada integrante y, por ende, su cultura y sus conocimientos -en la mayoría de los casos-. Reconocer la lengua materna de cada estudiante de la clase de español concede al profesor una vía de información muy potente a la hora de personalizar el aprendizaje. El docente, a partir de las lenguas maternas de los estudiantes que tendrá en su aula podrá tratar de predecir cuáles serán los errores que más podrán cometer, qué dificultades podrán ser las más comunes, si existe o no la posibilidad de emplear dicha lengua como lengua de apoyo en el aula, etc.

Según Biel (2013), las lenguas que conviven se nutren unas a otras. Si llevamos esta afirmación al aula, reconoceremos que algunos de nuestros estudiantes tendrán lenguas minoritarias y otros mayoritarias, algunas afines y otras lejanas entre sí. Sin embargo, todas ellas serán representativas no solo de un conjunto de normas gramaticales y un léxico, sino también de una cultura y una sociedad. De esta forma, podemos extraer que en las lenguas de nuestros estudiantes subyace una cultura, una tradición y una forma de ver y vivir la vida (Biel, 2013). Por ello, se puede señalar que la lengua y el contexto educativo y cultural influye en los EA y puede ofrecer respuestas ante las coincidencias entre los EA de los estudiantes que comparten lengua o cultura. Reconocer e identificar estos detalles podrá dar lugar a una mejor adaptación de la enseñanza en el aula de ELE.

Como hemos mencionado anteriormente, la capacidad de aprendizaje de los estudiantes incluye a su vez otros factores que la configuran y conforman el concepto de diversidad en el aula. Estos factores también se abordan en el MCER (2002) desde la combinación entre los conceptos de actitud y personalidad de los discentes. En el documento se afirma que estos dos factores no solo influyen de manera directa en el desenvolvimiento de los discentes en los actos comunicativos de la lengua sino también en su capacidad de aprender y, por ende, en sus EA. En consecuencia, surgen cuestiones éticas y pedagógicas. Una de las cuestiones en las que se incluye el concepto de diversidad

es: “cómo se pueden reconciliar la diversidad de personalidades y los obstáculos impuestos en y por los sistemas educativos” (p.104).

Del mismo modo, el PCIC (2006) en su epígrafe *I. Configuración de una identidad cultural*, recopila las habilidades y actitudes interculturales, desviando la atención hacia las diferentes culturas y la forma en que estas influyen en cuestiones de personalidad como pueden ser las actitudes o las habilidades de un individuo como ente activo de una comunidad cultural. Así, podemos recordar que el desenvolvimiento y la capacidad de aprendizaje y la manifestación de sus EA son cruciales en el aprendizaje en el aula siempre y cuando sea posible la inclusión, el respeto y el aprovechamiento de las diferencias culturales de todos los estudiantes que comparten un mismo proceso de aprendizaje en un momento determinado.

Jauregi (2013) también escribió sobre la diversidad en el aula y explicó que el hecho de que las interacciones que se generan en el aula sean más o menos significativas radica en las tareas que se empleen en clase y en los interlocutores que participen en su desarrollo, teniendo en cuenta que cada uno de ellos dispondrá de un conocimiento, unas competencias, unas habilidades, unas actitudes y unos EA diferentes.

Detenerse un instante antes de diseñar las sesiones de clase y reflexionar sobre estos factores implica, a su vez, prestar atención a los EA y su diversidad, así como a la necesaria adaptación curricular que ha de producirse en el aula de ELE.

2.2 La didáctica de ELE adaptada a los Estilos de Aprendizaje

Desde el primer momento en que el docente de ELE toma consciencia de las demandas y preferencias de sus discentes y decide actuar y emprender el proceso de enseñanza-aprendizaje con base en ello, tiene lugar un fenómeno de adaptación, personalización y enriquecimiento que guarda una relación directa con el análisis y tratamiento de los EA presentes en el aula de español.

El proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula de español requiere múltiples decisiones que deberán tomar docentes y discentes. Sin embargo, la metodología

didáctica que se lleve a cabo durante este proceso sí dependerá del criterio del docente puesto que será este quien decida cómo programar sus clases. Es necesario cuestionar en este momento las bases sobre las que se asientan estas decisiones. ¿Qué va a tener en cuenta el docente a la hora de tomar esta decisión? ¿Cómo va a obtener la información que necesita? Y, la cuestión que vamos a desarrollar en este epígrafe y de la que se preocupa Srivoranart (2015): ¿se mantendrá dicha decisión asociada a los EA de los estudiantes?

No solo se trata de una cuestión preocupante, sino que este acto de responder ante los EA de los alumnos es ineludible en las tareas de un docente de español, constata Srivoranart (2015). Este acto, prosigue, consiste en hallar la metodología didáctica que más se adapte a las preferencias de los discentes y ajustar la programación didáctica también a sus preferencias e intereses con la intención de desarrollar al máximo las habilidades y el potencial que cada uno de los estudiantes posee. En esta misma línea, tras un exhaustivo análisis de investigaciones en las que se aplicaron los estilos de aprendizaje en la didáctica, Alonso *et al.* (2012) declaran que los discentes aprenden con mayor efectividad si se ajusta la programación didáctica a sus estilos de aprendizaje. Este proceso de ajuste, volviendo a esta autora, se divide y resume en tres pasos: diagnóstico de los estilos de aprendizaje, adecuado tratamiento de mejora y desarrollo de la capacidad de aprender a aprender.

Al identificar los EA de los discentes a través de los instrumentos de medida empleados en cada caso, se obtienen diferentes resultados en los que para cada alumno se declaran uno o varios estilos de aprendizaje mayoritarios. Más concretamente, añade Srivoranart (2015), suelen ser entre uno y dos los estilos dominantes que se declaran. Sin embargo, añade la autora, el escenario de aprendizaje idílico para un alumno debería consistir en un reparto proporcional de los estilos que este posee. Por ello, una de las oportunidades más valiosas del docente para enriquecer el proceso del alumnado consiste en aplicar un tratamiento de mejora adecuado con el que conseguir que el alumno se sienta cómodo y eficaz ante cualquier tarea que sea propuesta en el aula de español y ante cualquier situación o contexto educativo en los que pueda verse inmerso (Srivoranart, 2015).

Alonso *et al.* (2012) señalan que una práctica adecuada y un metaconocimiento pueden producir la mejora de los EA, mediante el reforzamiento de los EA preferentes y la potenciación de los EA minoritarios. Asimismo, como se ha señalado con antelación, los mismos autores indicaron que los discentes se desenvuelven mejor si la dinámica de las clases coincide con sus EA. Por lo tanto, será necesario partir de los estilos dominantes de los estudiantes para conseguir que puedan sentirse cómodos en el aula y, gradualmente, puedan desempeñar actividades que los lleven a desarrollar aquellos EA minoritarios que probablemente no compartan en muchas ocasiones con otros compañeros de su misma clase de español e incluso con sus docentes.⁶

Los docentes de ELE tienen un peso considerable en la personalización de las clases y en la búsqueda interminable de posibilidades didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje en pos del beneficio de su alumnado. Aun así, aunque sus aportaciones sean fundamentales, el factor determinante para encontrar resultados de mejora en el aula es el rol activo y consciente que adopte el estudiante de español de cara a su propio aprendizaje de la lengua, a sus preferencias y decisiones. A continuación, se desarrollará este concepto de *consciencia* en el contexto académico.

2.3 La consciencia sobre los EA en el aula de ELE

Se dedicaron algunas argumentaciones al inicio del proyecto para presentar la diversidad en el aula como un hecho (Alonso *et al.*, 2012) y se incluyó la formulación de preguntas de estos mismos autores cuyo eje central era identificar los beneficios que el conocimiento de los EA causantes de esta diversidad podría aportar y a quién.

Aprender a aprender es un acto que se persigue por parte del profesorado de español pero que solo podrá tener éxito si el alumnado se implica en ello. A pesar de que el docente facilite y anime al alumno para detenerse a examinar su forma de aprender, es finalmente el alumno el único protagonista de este paso. En definitiva, si un alumno está

⁶ Sánchez González y Andrade Esparza (2014) en su libro *Inteligencias Múltiples y Estilos de Aprendizaje* proponen diferentes actividades en función de cada EA y de la teoría a la que pertenecen.

dispuesto a aprender sobre él mismo, necesitará concienciarse sobre sus EA y sobre los componentes propios que los rodean y lo determinan como estudiante de la lengua extranjera y como estudiante de cualquier otra disciplina, probablemente.

Cuando describe a los alumnos conscientes de sus preferencias y habilidades en el aprendizaje, Vázquez *et al.* (2013) señala que se trata de alumnos que se regulan a sí mismos. Para los autores, este aprendiente maneja y controla de manera intencional todo su proceso empleando una serie de estrategias cognitivas, metacognitivas, motivacionales y de apoyo.

Entre los muchos beneficios que obtiene un alumno conocedor de su(s) EA, Vázquez *et al.* (2013) enumeran algunos. Señalan que estos alumnos tienen motivación para aprender y además saben cómo gestionar esta motivación; por otro lado, a esta motivación se le suma la iniciativa y la capacidad de persistencia en su esfuerzo, controlando los factores externos e internos que puedan debilitarlo.

Cabrera Albert y Fariñas León (2005) coinciden con la perspectiva de Vázquez *et al.* (2013) en que esta consciencia lleva a los estudiantes a la persistencia o lo que los primeros autores prefieren presentar como superación de las dificultades potencialmente presentes en el proceso de aprendizaje. Estas dificultades surgen con mucha frecuencia en el aula de ELE, por lo que perseguir esta consciencia es también urgente en este ámbito.

Los beneficios evidentes que han sido expuestos a lo largo de los años como respuesta a esta consciencia sobre los EA son numerosos, por lo que este debe ser suficiente motivo para que todos aquellos docentes de ELE que comiencen un nuevo curso de español no duden en iniciar el análisis de sus EA; en adaptar su propio estilo de enseñanza y la programación y didáctica de la clase a estos y en potenciar, enriquecer y guiar a sus alumnos hacia un mayor autoconocimiento y una mayor autonomía durante su proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera y durante su trayectoria académica, en general.

En la propuesta didáctica que se planteará más adelante, se integrará la concienciación sobre los estilos de aprendizaje en la sesión inicial y en la sesión de cierre. Por tanto, este concepto se verá reflejado de nuevo en el cuarto capítulo del proyecto.

Parte II. Bloque práctico

Capítulo 3: Metodología

La identificación y el tratamiento de los EA, como se ha desarrollado hasta este momento, tiene un gran impacto dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua. Por este motivo, en el proyecto actual se pretende realizar una investigación empírica con la que analizar las cuestiones revisadas, contrastarlas con un contexto real y, posteriormente, plantear una propuesta con la que aplicarlas.

Así, con base en la naturaleza y la demanda de nuestra cuestión investigativa y contexto educativo, social y cultural, la metodología seleccionada comprenderá: el estudio de caso, como estructura principal y base del proyecto; y la investigación en acción, como perspectiva metodológica que se seguirá debido a las condiciones de inmersión investigativa disponibles. A pesar de que se contemplan ambas metodologías, es preciso aclarar que el estudio de caso será el principal pilar metodológico, sobre el cuál será estructurada la propuesta de investigación, mientras que la Investigación en Acción -en adelante, I-A- será considerada un pilar metodológico secundario. A continuación, se desarrollarán brevemente los pilares metodológicos seleccionados y su pertinencia en este proyecto.

3.1 Estudio de caso

Yin (2018), declara que un estudio de caso parte de una situación de actualidad concreta que alberga un cómo y un porqué que nadie ha respondido con anterioridad. Esta situación implica la descripción de un fenómeno social determinado. En esta misma línea, Soto Ramírez y Escribano Hervis (2019) señalan que este método permite seleccionar, estudiar y evaluar el caso que se desee con exactitud y concederle el individualismo que requiere, pudiendo así comprender su desarrollo y sus peculiaridades de forma aislada y caracterizada.

Estas líneas justifican la selección del método para el actual proyecto, ya que pretendemos encontrar un “cómo”: ¿Cómo interactúa el/los estilo/s de aprendizaje de los alumnos rusos en el aula de ELE plurilingüe? Y también un “porqué”: ¿Por qué funciona así esta interacción? ¿Por qué encontramos conflictos en determinadas ocasiones debido al contraste entre sus estilos mayoritarios y otros estilos del aula?

Asimismo, el individualismo y la exactitud que concede este método es necesario para reconocer el objeto de estudio como un caso aislado en el que se estudiarán detenidamente y con precisión todas las características individuales y grupales necesarias: estilo por estilo, la combinación de estilos, los comportamientos y las generalidades derivadas de todo ello.

Además de este carácter individualista, este método cumple otro requisito fundamental para esta selección: su extensión y profundidad. Según Yin (2018) las preguntas que se consideran en las investigaciones en las que se seleccionan estos métodos deben requerir una extensión y profundidad considerables. Permiten centrarse en un solo caso y por ello concederle dedicación plena.

Seleccionar el estudio de caso implica que todo el proyecto puede limitarse a un único grupo de estudiantes y al comportamiento que manifiestan al aprender. Más allá de comprender el fenómeno de la interacción entre los EA de los estudiantes en sí mismo, se pretende comprender la manifestación de este fenómeno en el grupo seleccionado, para ofrecer un análisis y una comprensión ante una realidad de aula determinada y tratar de plantear respuestas que beneficien el proceso de enseñanza-aprendizaje de quienes la integran.

En conclusión, se va a realizar un estudio de caso en el que el grupo meta seleccionado será un conjunto de estudiantes de una misma clase de español cuyas lenguas maternas son variadas, situando el foco de atención en el subgrupo de alumnos de nacionalidad rusa, en sus EA y en la forma en que estos interactúan y condicionan su aprendizaje. Estudiaremos los EA individuales de cada estudiante y los mayoritarios del grupo de alumnos rusos y del grupo clase -también se denominará grupo meta- en general. Asimismo, realizaremos entrevistas para obtener más perspectivas sobre esta misma cuestión y poder contrastar la información obtenida.

¿Qué tipos de estudios de caso podemos encontrar? La visión más completa que podemos destacar es la de Rodríguez *et al.* (1996) quienes decidieron analizar los criterios de clasificación y seleccionar aquellos que consideraron más pertinentes para fusionarlos y plantear veinte tipos de estudios de caso con base en criterios de diferentes autores. Por tanto, con respecto a las unidades de análisis, el presente proyecto comprende un estudio holístico o global y no detallado o inclusivo, debido a que la realidad de la que parte la cuestión que se va a investigar se considera como una unidad sin subdivisiones. En relación con los objetivos de la investigación, este proyecto puede clasificarse como estudio de caso transformador, ya que el objetivo principal de este implica una transformación en el aula con intención de favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, como se ha señalado con antelación, también se describirá brevemente y se justificará la pertinencia del segundo pilar metodológico que envuelve el proyecto desde un segundo plano: la Investigación en Acción (I-A).

3.2 Investigación en Acción

Resulta muy sencillo justificar el motivo por el que ha sido seleccionada dicha metodología entre otras muchas opciones y Latorre Beltrán (2003) permite hacerlo a través de sus palabras. El autor presenta la *Investigación en Acción* como una forma de indagación que permite mejorar sus acciones docentes y posibilita la revisión de esta práctica a través de evidencias obtenidas de datos reales y del juicio crítico de terceros.

Para Pascual-Arias y López-Pastor (2024) la I-A es un enfoque en el que el docente adquiere el rol de investigador y el aula se transforma en el espacio de estudio. En adición, Bausela Herreras (2004) defiende que la I-A no es únicamente una forma de investigar sobre educación, sino que además es una manera de entenderla. La autora explica que la I-A lleva a los investigadores que la aplican en sus carreras profesionales a comprender la enseñanza como un proceso de búsqueda interminable, a reflexionar sobre sus propias prácticas, a planificar y a mejorar progresivamente.

Elliott (1990) describió muchas de las características que distinguen la I-A de otras metodologías. El autor enumeró diversas peculiaridades. En primer lugar, señaló que su principal objetivo es que los docentes consigan profundizar en la comprensión de la situación-problema que se ha decidido estudiar. No solo se trata de una comprensión más profunda, sino que, como señalan Botella Nicolás y Ramos Ramos (2019), se trata de mejorar una práctica concreta del aula y permitir a otros docentes con una misma situación incorporar las aportaciones en su práctica docente.

Una característica de la I-A como metodología es la concesión de un papel activo a los participantes dentro del proyecto de investigación (Botella Nicolás y Ramos Ramos, 2019). Se puede decir que el grado de implicación en esta metodología puede ser mucho más elevado al necesitar las contribuciones constantes de investigadores y participantes. Las dos partes, explican Colmenares y Piñero (2008), deben participar en los procesos de adaptación o cambio y en los procesos de reflexión.

Elliot (1990) señala una última característica que se relaciona con la primera metodología del actual proyecto, un vínculo entre la I-A y el estudio de casos. El autor argumenta que “lo que sucede” se interpreta en un proyecto de I-A a través de un guión en el que se describe el hecho o la situación en cuestión en un contexto determinado, este guión se manifiesta a modo de estudio de caso. En este proyecto, el estudio de caso será el guión mediante el cual se investigará dentro del plano docente para analizar una cuestión del aula y ofrecer respuestas en pos de obtener beneficios sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En conclusión, se realizará un estudio de caso donde se analizará de manera aislada un caso único y real dentro del contexto académico de ELE, en el que se tratará de comprender y describir una cuestión determinada previamente -la interacción entre los EA en un contexto plurilingüe de aprendizaje con énfasis en el alumnado ruso- y de ofrecer unas respuestas -propuesta de adaptación-. El estudio de caso será realizado desde el papel del docente, por lo que se aplicará a su vez el método de Investigación en Acción.

Capítulo 4: Desarrollo de la investigación

4.1 Contextualización y delimitación del estudio de caso

Como ya se ha señalado, el estudio se enmarca en el área de la lingüística aplicada a la didáctica del español, en concreto, en el área temática de los estilos de aprendizaje. Dentro de los estilos de aprendizaje, se pretenderá abordar el análisis, estudio y la propuesta de adaptación de un grupo de discentes en función de un perfil académico y cultural determinado: el aprendiz ruso de español como lengua extranjera en un aula plurilingüe.

El estudio se llevará a cabo en una escuela de español ubicada en el centro de Madrid en la que se cuenta con estudiantes procedentes de multitud de países y eso tiene como resultado la formación de aulas multiculturales y plurilingües. Esta diversidad se manifiesta a través de la lengua, la cultura y los estilos de aprendizaje. La comunión de estilos de aprendizaje -en muchas ocasiones asociados mayormente a una cultura- puede brindar oportunidades enriquecedoras de aprendizaje, siempre y cuando el docente responsable preste atención a la cuestión y decida gestionarla personalizando la propuesta didáctica al aula.

Una de las situaciones más habituales que experimentan los docentes de español en la actualidad es el aula plurilingüe y, del mismo modo en que la diversidad proporciona enriquecimiento al aula, en este contexto recién planteado también da lugar a dificultades. Las dificultades provienen de la multitud de estilos de aprendizaje y del enorme contraste que existe entre unos y otros. Este aspecto es el motor y la causa principal de la realización de este proyecto: tratar la diversidad entre los EA para obtener beneficios y saber subsanar aquellas complicaciones que se encontrarán con alta probabilidad en el aula.

Todos los alumnos tienen un estilo de aprendizaje diferente, pero hemos podido percibir cómo los alumnos que comparten una misma cultura y, por ende, experiencia académica, también han desarrollado estilo(s) de aprendizaje coincidentes. Este hecho lo expone Pazó Espinosa (2014) y fue desarrollado al inicio del proyecto, donde se expuso que los profesores de ELE que han trabajado con perfiles culturales variados probablemente puedan reconocer los patrones de compartimiento coincidentes durante su aprendizaje. El contraste entre estilos de unas y otras culturas en ocasiones ha causado ciertas dificultades en el desarrollo de las sesiones de clase. A pesar de que la diversidad

siempre está presente en un aula, sea o no plurilingüe, en el caso de alumnos de diferentes culturas se muestra una acentuación notable de esta posible dificultad.

Por un lado, la justificación de dicha propuesta se apoya en la necesidad de combatir dichas dificultades mediante el camino de la concienciación de los EA de docentes y discentes y la adaptación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, no solo se transformarán las adversidades en beneficios, sino que se pondrán a disposición del alumnado las vías necesarias para aprovechar y optimizar al máximo sus posibilidades y potencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español, personalizando la enseñanza. De esta forma, se intentará prevenir o resolver aquellas situaciones más difíciles que derivan de una inadecuada gestión de la diversidad de EA en el aula, en las que algunos estudiantes experimentan frustración, desmotivación o la no explotación de recursos propios.

Después de delimitar el caso y justificar el porqué de su estudio, se pueden recordar los objetivos que se pretenden conseguir a lo largo de este proyecto. En pocas palabras, estos son: el análisis de EA del grupo determinado, la formulación de necesidades de este y la proposición de una respuesta didáctica en beneficio de su autoconocimiento y rendimiento académico.

4.1.1 Descripción del contexto

La academia en la que se va a desarrollar la investigación es un centro de enseñanza de idiomas privado adscrito al Instituto Cervantes en el que el español es la única lengua que actualmente se enseña. Está situada en el centro de Madrid y cuenta con una planta completa que bordea un edificio. La planta se estructura en once aulas para impartir la enseñanza presencial y tres salas para impartir las clases en línea, además de las zonas comunes y de ocio y las salas destinadas a desempeñar las labores de los diferentes departamentos que conforman la escuela.

El cómputo total es de 176 estudiantes que en este momento se muestran activos y acuden a clase con regularidad, a pesar de que muchos más constan en el registro de alumnos matriculados pero que no asisten a sus clases. Los estudiantes matriculados

proviene de diversos países como Marruecos (34,23%), Federación Rusa (17,24%), Argelia (12,95%), China (8,24%), India (7,32%) y Brasil (4,04%). La escuela también recibe alumnos de Túnez, Estados Unidos, Bielorrusia y Turquía, entre otros. Las aulas son mixtas y, por tanto, la multiculturalidad y el plurilingüismo son dos de los principales bienes y riquezas de esta escuela, a pesar de que en muchas ocasiones pueden suponer un reto para los docentes de español y los propios estudiantes.

En relación con el personal docente, se cuenta con dieciséis docentes de español para impartir todos los cursos ofertados en las distintas modalidades -presencial y en línea-. La academia ofrece una amplia oferta de cursos de español: acelerado, extensivo y semi intensivo. Todos estos cursos se ofrecen en el turno de mañana y de tarde, en función de las posibilidades de los estudiantes. En este momento se imparten cursos desde Pre A1 hasta C1, todos ellos subdivididos en etapas para poder diferenciar los grupos e ir evaluando en función de los contenidos aprendidos y su progresión.

Con respecto al perfil del estudiante en esta academia, se trata de un estudiante joven y adulto, con un rango de edad entre veinte y cuarenta años de edad. Normalmente son estudiantes que deciden emigrar de sus países a España para trabajar o para iniciar un nuevo proyecto de vida y establecerse en el país, por ello su motivación suele resultar muy elevada.

4.1.2 Descripción del grupo meta

El grupo meta lo conforman un conjunto de seis alumnos y alumnas de nivel A2 que, como hemos mencionado anteriormente, se sitúan en uno de los estadios en los que la academia divide los niveles: A2.3 (de dos semanas) -nivel en el que solo estarán una semana más antes de ser evaluados y optar al siguiente nivel-.

Contamos con 6 alumnos de entre 23 y 39 años. Sus nacionalidades son: rusa, kazaja, brasileña y china. En relación con sus nacionalidades es importante considerar sus lenguas maternas y segundas que pueden incidir directamente en su interlengua y en su proceso de aprendizaje. Así, los alumnos rusos también dominan con fluidez y poseen como segunda lengua el inglés; el alumno chino también cuenta con el inglés como segunda lengua, el alumno kazajo domina el ruso como segunda lengua además del inglés

y los alumnos de origen brasileño únicamente cuentan con su lengua materna: el portugués.

Cabe señalar que estos estudiantes son muy participativos y están muy motivados. Son constantes y sus esfuerzos y progreso en el aprendizaje de español son evidentes. Todos ellos cumplen los objetivos propios de su nivel y superan los niveles sin dificultad. Asimismo, las diferencias entre sus estilos de aprendizaje en ocasiones pueden dar lugar a una falta de cohesión e incluso un abandono por parte de algunos estudiantes de las dinámicas del aula. De esta cuestión nace el presente proyecto.

4.2 Descripción y fases de la investigación

Ya hemos señalado cómo la variedad es una dimensión esencial de los EA. Sin embargo, existen rasgos coincidentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes que hablan una misma lengua y que, probablemente, comparten una misma cultura. Con este motivo se pretende situar el foco de atención de manera predominante sobre el estudiante de nacionalidad rusa en su interacción con otras nacionalidades propias de un aula multicultural y plurilingüe de español, en este caso con nacionalidades que pueden guardar grandes similitudes -como la kazaja- y con otras con las que suele mostrar un mayor contraste -como la brasileña-, entre otras.

La investigación se presenta bajo el formato de un estudio de caso focalizado en los estilos de aprendizaje de los alumnos y sus posibilidades de adaptación e integración en el aula de español. El caso será el grupo meta recién mencionado y la forma en que interactúan sus diversos estilos de aprendizaje. Tras la obtención de datos, estableceremos un análisis y propondremos una adaptación en la programación, la metodología y la dinámica de las clases.

Los instrumentos que se utilizaron para extraer la información fueron el cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA) y las entrevistas realizadas a discentes y docentes. El primer paso fue distribuir a la dirección del centro y al alumnado la información pertinente en la que se explica y se detalla el proyecto, sus objetivos y posibles implicaciones. Además, al alumnado se le entregó la hoja de

consentimiento y el propio cuestionario de estilos de aprendizaje para que lo completasen con el tiempo necesario.

Este cuestionario -al igual que el resto de los documentos mencionados- estaba traducido a la lengua materna de cada uno de los estudiantes para asegurar así su correcta comprensión. Comienza con la solicitud de datos socioacadémicos y después se centra únicamente en la parte central de análisis de los EA, previa explicación de las instrucciones básicas para su correcto desarrollo. Está formado por ochenta ítems y muestra los que serán los porcentajes de los estilos de aprendizaje de los estudiantes a través de preguntas relacionadas con su forma de actuar y su forma de ser y aprender, tanto dentro como fuera del aula.⁷ Los alumnos contaron con un plazo de tres días para completar el cuestionario y el resto de los documentos y entregarlos en clase. Una vez fueron entregados, se procedió a su análisis y síntesis.

En búsqueda de triangulación, las entrevistas se llevaron a cabo a dos docentes de español con experiencia en la enseñanza de español en aulas plurilingües en las que se incluía la nacionalidad rusa, entre otras. Junto a estas, también se entrevistó a dos discentes de nacionalidad rusa de una clase de español diferente a la clase que se seleccionó como grupo meta. Por tanto, cabe señalar que se ha realizado un diseño metodológico mixto de la investigación, pues integra los dos tipos de análisis: cualitativo y cuantitativo y que incluye perspectivas diversas para enfocar las cuestiones de estudio. El análisis cuantitativo de los resultados obtenidos en los cuestionarios ofrece información fundamental que, contrastada con la descripción y argumentación cualitativa de las entrevistas, supone un gran beneficio y enriquecimiento al proyecto.

Por un lado, las entrevistas para los dos docentes de español constaban de cuatro preguntas en las que se cuestionaban aspectos relacionados principalmente con la enseñanza de español en contextos plurilingües y multiculturales; con la diversidad de estilos de aprendizaje en el aula de español y sus posibles manifestaciones además de los rasgos generalizados que ha podido -o no- percibir en función del EA mayoritario de la cultura rusa y con las propuestas de adaptación que ellos mismos han desempeñado para favorecer todos los EA de sus clases.

⁷ En los Anexos 1 y 2 se encuentra la versión original del cuestionario y una versión adaptada que fue entregada a los estudiantes.

Por otro lado, se diseñó una entrevista diferente enfocada a su respuesta por parte del alumnado ruso, concretamente a dos estudiantes que experimentaron durante un periodo de tiempo la enseñanza de español en un aula plurilingüe y multicultural. La muestra, por motivos circunstanciales, tiene un número de participantes rusos limitado, por lo que los comentarios o impresiones no podrán ser extrapolados a todo el conjunto de alumnos rusos. Como el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene dos perspectivas - docente y discente-, el planteamiento de un único diseño de entrevista para una de las dos perspectivas era escaso. De esta forma, se consiguió el valioso par que forman ambas visiones sobre unas mismas cuestiones. Estas últimas preguntas incluyen cuestiones relacionadas con la perspectiva del estudiante asociadas a su autoconocimiento sobre los EA, a las generalizaciones que pueden ser percibidas sobre el EA mayoritario o los rasgos comunes que pueden compartir los alumnos de origen ruso en estos términos, a su visión hacia la diversidad y el contraste de EA en sus clases de español. Las preguntas y sus respuestas transcritas se incluyen en los anexos, al final del documento.

Después de ser entregados los cuestionarios y de ser realizadas las entrevistas, se continuó con el análisis de estos. En primer lugar, con el análisis de los datos obtenidos de los cuestionarios y su representación gráfica y numérica y, en segundo lugar, se enumeraron una serie de reflexiones obtenidas de los puntos más significativos que se obtuvieron de las respuestas de los docentes y discentes entrevistados. Las actividades de investigación cuantitativa y cualitativa permitieron obtener los resultados finales en una serie de conclusiones que contrastaban con las preguntas de investigación -formuladas al comienzo del trabajo- y que daban respuesta a la situación planteada al inicio del estudio, incluyendo en ello una base sobre la que crear la correspondiente propuesta de adaptación.

4.3 Análisis de los datos

En este epígrafe se van a analizar los datos obtenidos mediante los dos instrumentos de recogida de datos seleccionados para el estudio: el cuestionario y la entrevista. En este mismo orden daremos lugar a su análisis. La primera fuente de datos que va a ser analizada es la de los cuestionarios.

Para ello, procederemos a analizar esta información, alumno por alumno, en seis apartados diferentes. Cada apartado presenta la información de un alumno y los nombraremos con números del uno al seis para mantener su anonimato. Para comenzar cada apartado individual se muestran los principales datos socioeconómicos de cada alumno en una tabla y, después, su análisis individual de los EA. Después de realizar un análisis por separado, se propondrá una visión holística en la que se contemplarán los porcentajes y los gráficos que muestran la proporción de EA del grupo meta y del subgrupo de alumnos de nacionalidad rusa.

Estudiante 1

Titulación	Artista
Puesto de trabajo actual	Muralista
Año en que terminó sus estudios principales	2020
Edad	23 años
Nacionalidad	Rusa

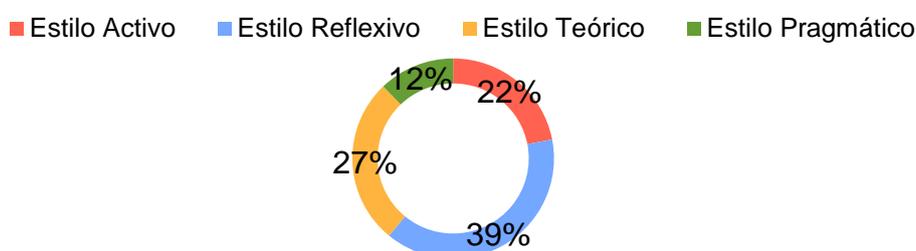


Figura 2. *Gráfico de EA de Estudiante 1. Elaboración propia*

Estudiante 1 suele participar con frecuencia en todas las dinámicas del aula a pesar de que siempre se toma su tiempo para aportar una respuesta acertada. Sus esfuerzos por participar en todas las dinámicas del aula -independientemente de la naturaleza de estas- son evidentes. Se muestra siempre con actitud activa, creativa y asertiva. Su estilo de aprendizaje mayoritario es el estilo reflexivo, seguido del estilo teórico. Ambos estilos muestran evidencias en el aula ya que Estudiante 1 emplea mucho tiempo del aula en la observación al docente y al resto de compañeros y solamente actúa en el momento en que se siente con seguridad y confianza. Sin embargo, con un porcentaje similar al estilo

teórico, el siguiente porcentaje que más muestra es el estilo activo. Puede que un reflejo de su profesión como artista se encuentre en su inconformismo y su actitud activa ante las dificultades y las cuestiones planteadas en el aula de español. Por último, Estudiante 1 también manifiesta un porcentaje menor del estilo pragmático que probablemente se manifieste en su ímpetu constante, en la búsqueda de conclusiones lógicas o afirmaciones sensatas y transferibles, para aliviar la sensación de incertidumbre ante las dudas que se producen en la clase de español.

Estudiante 2

Titulación	Emprendimiento en IT
Puesto de trabajo actual	Sin empleo
Año en que terminó sus estudios principales	2007
Edad	39
Nacionalidad	Rusa

■ Estilo Activo ■ Estilo Reflexivo ■ Estilo Teórico ■ Estilo Pragmático

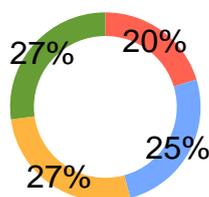


Figura 3. Gráfico de EA de Estudiante 2. Elaboración propia

Estudiante 2 presenta una proporción de estilos de aprendizaje muy equilibrada en la que todos ellos se manifiestan y conviven con armonía durante su proceso de aprendizaje. Este estudiante presenta una actitud sobresaliente en las clases, interactúa con sus compañeros, muestra respeto, tolerancia, es comprensivo y pretende comprender cada pequeño detalle. Es un estudiante ambicioso y realmente minucioso. Sus estilos de aprendizaje con mayor porcentaje son el estilo pragmático y el estilo teórico, seguidos del estilo reflexivo y con una menor manifestación del estilo activo. Como reflejo de ello en el aula podemos destacar su continua actividad sin cese y su búsqueda completa por la lógica. A pesar de ser reflexivo en sus procedimientos de aprendizaje y mostrar una clara

relación con la lógica, el estudiante rompe los moldes de los estilos mencionados y se deja llevar en muchas ocasiones por la improvisación y la subjetividad.

Estudiante 3

Titulación	Administración y Dirección de Empresas
Puesto de trabajo actual	Sin empleo
Año en que terminó sus estudios principales	2012
Edad	35
Nacionalidad	Rusa

■ Estilo Activo ■ Estilo Reflexivo ■ Estilo Teórico ■ Estilo Pragmático

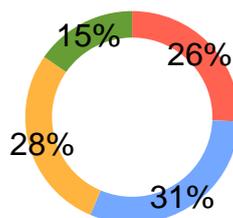


Figura 4. Gráfico de EA de Estudiante 3. Elaboración propia

De Estudiante 3 lo primero que se debe describir es su curiosidad permanente que se manifiesta no solo ante cuestiones gramaticales o léxicas, sino también ante cuestiones culturales y sociales. Estudiante 3 reflexiona sobre cada una de las cuestiones que se valoran en el aula en el momento de clase, reflexiona en la realización de tareas en su casa y al día siguiente o a los pocos días las expone en la clase de español con sus conclusiones y nuevos interrogantes. Su actitud es bastante abierta a los cambios. Su estilo mayoritario es el reflexivo, seguido del estilo teórico. Muestra también un importante porcentaje en la presencia del estilo activo y, finalmente, un porcentaje muy bajo del estilo pragmático. Es posible concluir que Estudiante 3, a pesar de buscar el lado práctico del aprendizaje de español y tener este objetivo presente, disfruta del proceso de aprendizaje y se detiene sin miramientos en cada uno de los detalles que considere significativos o interesantes.

Estudiante 4

Titulación	Dato no facilitado
Puesto de trabajo actual	Dato no facilitado
Año en que terminó sus estudios principales	Dato no facilitado
Edad	40
Nacionalidad	Kazaja

■ Estilo Activo ■ Estilo Reflexivo ■ Estilo Teórico ■ Estilo Pragmático

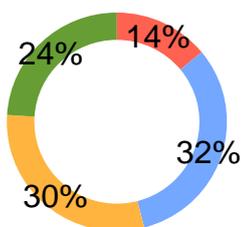


Figura 5. Gráfico de EA de Estudiante 4. Elaboración propia

Estudiante 4 muestra evidencias en el aula constantemente de su capacidad de escucha, de la atención que presta a cada suceso del aula, al resto de compañeros y al docente. El estilo reflexivo en este estudiante se refleja también en su forma de seguir las explicaciones y de retener cada dato para después utilizarlo. Por otro lado, improvisar y salir del guion establecido le supone tensión y esfuerzo, al igual que cualquier respuesta o acción que no entre dentro de sus expectativas. Se esfuerza mucho por aprender y muestra constancia en su trabajo dentro y fuera del aula. Tiene un gran sentido del humor y muchas veces lo demuestra con sus compañeros y con el profesor a pesar de que, en algunas ocasiones, el estudiante prefiere mantenerse en una actitud pasiva y dedicarse a seguir y analizar los comportamientos y las aportaciones del resto de participantes de la clase. Los estilos mayoritarios son el estilo reflexivo y teórico, seguido en un porcentaje menor pero relevante del estilo pragmático. Sin embargo, el estilo que posee en menor porcentaje es el activo.

Estudiante 5

Titulación	Arquitectura y Urbanismo
Puesto de trabajo actual	Estudiante de español
Año en que terminó sus estudios principales	2018
Edad	35 años
Nacionalidad	Brasileña

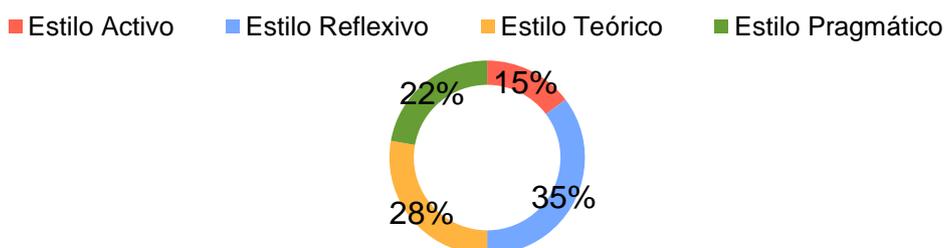


Figura 6. *Gráfico de EA de Estudiante 5.* Elaboración propia

Una característica predominante en el estilo de aprender de Estudiante 5 es su rigurosidad. Con este concepto de rigurosidad se comprende su forma de corregir sus errores, su forma de tomar apuntes, su forma de participar. La claridad y el orden con el que toma sus notas, plantea sus preguntas y desarrolla las actividades propuestas en el aula es significativa para comprender el cómputo final de sus estilos. Además de ello, tiene una actitud muy moderada y calmada y una forma de interaccionar totalmente asertiva, cuidadosa y serena hacia la figura del docente y el resto de los compañeros de la clase. Su estilo predominante es el estilo reflexivo con bastante distancia del siguiente estilo más manifestado que es el estilo teórico. Con una aparición menor se refleja su estilo pragmático y, en último lugar y con un porcentaje muy bajo, el estilo activo. Normalmente, los estudiantes que comparten esta misma nacionalidad -brasileña- suelen

mostrar más evidencias del estilo activo pero Estudiante 5, por el contrario, muestra un porcentaje muy bajo.

Estudiante 6

Titulación	En proceso
Puesto de trabajo actual	Estudiante
Año en que terminó sus estudios principales	Terminará en 2026
Edad	24
Nacionalidad	China

■ Estilo Activo ■ Estilo Reflexivo ■ Estilo Teórico ■ Estilo Pragmático

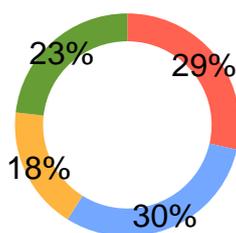


Figura 7. Gráfico de EA de Estudiante 6. Elaboración propia

Estudiante 6 proviene de una cultura muy alejada del resto de culturas del grupo clase y, por tanto, existe bastante diferencia en su modo de operar y de interactuar. Además de ello, se suma la complejidad de su lengua materna, el chino, que dista tanto del español y que provoca en los estudiantes una ralentización en sus primeras fases del proceso de aprendizaje de la lengua. Estudiante 6 muestra una falta de comprensión enorme al recibir la instrucción en español y no es capaz de seguir la clase sin la ayuda del traductor. De esta forma, la percepción de su estilo de aprendizaje es muy compleja puesto que todos los esfuerzos del estudiante probablemente se destinen a tratar de comprender la lengua vehicular de la clase. Se puede apreciar la intención y las ganas del estudiante al igual que su mentalidad abierta ante las diversas dinámicas desarrolladas en las clases. Sin embargo, tras realizar este cuestionario podemos apreciar que, a diferencia

de sus compañeros, sus estilos mayoritarios son el estilo reflexivo y el estilo activo. A continuación, el siguiente estilo con mayor porcentaje es el estilo pragmático y, en último lugar, el estilo teórico.

Estudiante 7

Titulación	Dato no facilitado
Puesto de trabajo actual	Jugador de póker
Año en que terminó sus estudios principales	2015
Edad	29 años
Nacionalidad	Brasileña

■ Estilo Activo ■ Estilo Reflexivo ■ Estilo Teórico ■ Estilo Pragmático

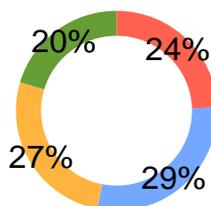


Figura 8. Gráfico de EA de Estudiante 7. Elaboración propia

Estudiante 7 se incorporó al grupo clase después de que ya llevase un tiempo funcionando, de modo que todavía continúa su proceso de integración. Se trata de un estudiante respetuoso cuya personalidad destaca por su humildad, a pesar de que esta no le impide participar y comprometerse en todos los momentos de la clase. Este compromiso por seguir la clase y mantenerse atento y activo lo mantiene cada día de clase y siempre muestra disposición ante cualquier dinámica que sea planteada, ofreciendo buenas acogidas a todas las propuestas que el docente lleva al aula. Se podría añadir que este estudiante es muy comprensivo, comunicativo y observador. Sus estilos de aprendizaje mayoritarios son el estilo reflexivo y el estilo teórico con una diferencia muy pequeña, seguidos del estilo activo y del estilo pragmático, en último lugar.

Después de analizar los estilos de aprendizaje de cada alumno por separado, se van a analizar los estilos de aprendizaje en la interacción entre estudiantes y, para ello, se expondrá el análisis de los estilos de aprendizaje del alumnado ruso y el análisis de los estilos de aprendizaje de todo el grupo clase.

En el gráfico que aparece a continuación podemos observar la distribución que se ha analizado de los estilos de aprendizaje de todos los alumnos de nacionalidad rusa.



Figura 9. Gráfico de EA del alumnado ruso. Elaboración propia

Tras haber terminado el recuento de los ítems que el alumnado ruso seleccionó, se ha podido obtener la gráfica que precede y determinar los porcentajes asignados a cada estilo. Podemos observar que los alumnos rusos de esta clase muestran una división muy proporcionada en este gráfico final de estilos de aprendizaje a pesar de que el estilo mayoritario es el reflexivo, seguido del estilo teórico. En tercer lugar, encontramos el estilo activo y, con una vaga diferencia entre porcentajes, observamos que el estilo menos desarrollado por estos estudiantes es el estilo pragmático. Los tres estudiantes coinciden en que el estilo teórico es el primer o el segundo estilo mayoritario -varía entre estos tres estudiantes-, mientras que el estilo que ocupa este otro puesto de entre los dos primeros es el estilo reflexivo en dos de los tres estudiantes y el estilo pragmático en uno de ellos.

De tal forma, como los estilos que más desarrollados tienen en su proceso de enseñanza-aprendizaje estos estudiantes son el estilo teórico, reflexivo y pragmático, deberíamos tratar de centrarnos en el desarrollo del estilo activo puesto que ninguno de ellos cuenta con este en sus dos primeros puestos. Asimismo, es interesante tener en consideración que el pragmático es el estilo que en líneas generales aparece como estilo menos desarrollado al tener en cuenta la agrupación de los tres estudiantes. A

continuación, se pueden observar los estilos de aprendizaje en conjunto de todos los estudiantes de la clase y la distribución de sus EA.



Figura 10. *Gráfico de EA del grupo meta.* Elaboración propia

En esta última observación cabe señalar que los estilos mayoritarios y minoritarios que se han ido sucediendo en cada análisis también se manifiestan en este último gráfico con mucha claridad. Los estilos mayoritarios del grupo son el estilo reflexivo y el estilo teórico y los dos estilos menos desarrollados son el estilo pragmático y activo en un mismo porcentaje. A pesar de que no muestran un mismo porcentaje para cada EA, como podrían mostrar en un escenario ideal -y prácticamente ficticio-, sus porcentajes están bastante proporcionados. Los porcentajes de los dos estilos menos desarrollados pueden ser indicadores de una demanda de adaptación y explotación moderada. Asimismo, aunque los porcentajes finales simbolicen un equilibrio, las diferencias individuales entre los EA de cada estudiante del grupo, como hemos analizado previamente, son perceptibles.

El contraste entre los resultados del alumnado ruso y de la clase global no es alarmante, simplemente muestra una ligera variación de diferencia entre los dos estilos mayoritarios y los dos minoritarios. Los EA se distribuyen de forma equitativa y no existen grandes deficiencias sino más bien estilos que se pueden fortalecer con ayuda de una propuesta docente. Por tanto, es posible plantear una adaptación que permita al alumnado ruso desarrollar sus EA menos manifestados, con el objetivo de permitir a este alumno una mayor autonomía y flexibilidad hacia las dinámicas y actividades que, a pesar de su reparto equilibrado de EA, continúan resultando incómodas o difíciles de realizar.

Para buscar una perspectiva más que nutra este proyecto, se han formulado cuatro preguntas relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje del español para la figura

del docente y cuatro para la del discente. Las preguntas pretenden adquirir información actualizada y cercana acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado ruso en un aula plurilingüe e intercultural. Por un lado, los dos docentes que van a ser entrevistados cuentan con una experiencia significativa en la enseñanza de ELE y, a su vez, con el contexto citado anteriormente: el aula plurilingüe de ELE con un porcentaje determinado de estudiantes de nacionalidad rusa. Por otro lado, los dos estudiantes que van a responder a las preguntas propuestas serán dos ex alumnos de la escuela de nacionalidad rusa que también poseen experiencia en el aprendizaje de español en aulas plurilingües de esta misma escuela.

Comenzaremos con la síntesis y reflexión obtenida tras escuchar y analizar las respuestas ofrecidas por los dos docentes. Para ello, aparecerán a continuación presentadas las preguntas que se formularon seguidas de las respectivas conclusiones.

Con respecto a la primera pregunta, donde se solicitaba conocer el número actual de alumnos rusos en su contexto laboral inmediato, para Docente 1 y Docente 2 la respuesta es afirmativa. Ambos están de acuerdo en que el número de estudiantes rusos es elevado actualmente en las aulas de su contexto más inmediato. También han alegado que el crecimiento de alumnos de nacionalidad rusa en las aulas ha sido relativamente reciente y que probablemente esté directamente relacionado con sus complejas circunstancias.

En relación con la segunda pregunta, la que solicita a los docentes que describan la manifestación que aprecian del contraste de los EA en sus estudiantes, es interesante apreciar los indicadores en los que se han basado los docentes para contrastar los estilos de aprendizaje puesto que mientras Docente 1 ha establecido una diferenciación entre países, Docente 2 ha establecido su diferenciación con base en los propios estudiantes y sus estilos de aprendizaje individuales.

En primer lugar, podemos destacar que ambos docentes han dividido la clase en dos partes, independientemente de los nombres con los que han nombrado a cada parte: dos estilos, dos grupos o dos corrientes. Una de estas partes la conforma el alumnado más acostumbrado a un estilo tradicional de aprendizaje, basado en la traducción y la gramática -como explica Docente 2- o lo conforma el alumnado ruso, chino y árabe -

como señala Docente 1-. La otra parte está formada por el alumnado con una mayor manifestación del estilo comunicativo e incluso pragmático -según Docente 2- o está formada por los alumnos brasileños -como específica Docente 1-. En el siguiente párrafo, utilizaremos “primer subgrupo” y “segundo subgrupo” para referirnos a estos grupos, comprendiendo que la primera de ellas es la que primero se ha mencionado y la segunda, la última.

Ambos docentes han justificado sus afirmaciones con las respuestas que ofrecen estos alumnos ante las distintas actividades o dinámicas del aula. Así, los docentes se han mostrado bastante homogéneos en sus respuestas para referirse a ambos grupos. Con respecto al primer subgrupo, los docentes han asegurado que se trata de un grupo que persigue la traducción y la gramática. Docente 1 incluso destaca al alumnado ruso del resto añadiendo que estos son especialmente insistentes y buscan un conocimiento más profundo y analítico que el resto que busca más bien una sistematización y mecanización.

En relación con el segundo subgrupo, los docentes coinciden en que se trata de estudiantes que no se muestran motivados y participativos cuando se proponen dinámicas y ejercicios gramaticales en el aula pero que sí lo hacen cuando se trata del trabajo de la expresión y la interacción oral. Esta parte destaca por la oralidad y por ser estudiantes más activos y más autónomos en el aula. Estos alumnos pueden mostrar dejadez cuando se plantean los ejercicios que tanto agradan a la otra parte de la clase. Este hecho se subraya para demostrar la diversidad que ha sido planteada ante los diferentes EA que manifiestan estos dos subgrupos de los que se ha discutido con antelación.

Sobre la tercera pregunta, la que requiere los rasgos más característicos de la manera de aprender del estudiante ruso, la primera cuestión que se debe abordar es indudablemente la relación entre estos alumnos y la gramática, puesto que es la cuestión en la que ambos docentes han insistido y puesto que esta deriva en otras cuestiones a las que los docentes han concedido suma importancia. Así, Docente 1 explicó que los alumnos valoran realmente la gramática y continuamente tratan de relacionarla con la gramática de su lengua. Del mismo modo, Docente 2 muestra acuerdo con esta afirmación, ya que expresa que conceden una enorme importancia al conocimiento y al dominio de la gramática y añade que son los ejercicios de gramática más tradicionales los que mantienen a estos alumnos en su zona de confort.

Con respecto a la zona de confort, podemos extraer de sus respuestas que las excepciones de las reglas gramaticales son las que sacan a estos alumnos de su zona de confort -tal y como señala el docente 2- y que, de aquí podemos extraer que se trata de alumnos perfeccionistas que necesitan tener todo bajo control. Muestran un alto nivel de perfeccionismo y, por tanto, no conciben el error, explica Docente 2. Mientras tanto, Docente 1 únicamente hace alusión a la precisión y la disciplina propia de estos estudiantes, dos conceptos que pueden vincularse al perfeccionamiento mencionado.

Como se puede intuir, este miedo a cometer errores y la forma en que estos alumnos se sienten cómodos con los ejercicios en los que tienen tiempo -como los ejercicios para casa que hacen por su cuenta, como añade docente 1 o los ejercicios de escritura, más reflexivos, como añade el docente 2-, cabe esperar que los alumnos sientan una enorme dificultad al enfrentarse a la expresión y la interacción oral, como también menciona Docente 2. De aquí, extraemos la relevancia de la reflexión para este alumnado y, por ende, el rechazo ante la improvisación o la espontaneidad, que se puede ver reflejado en los porcentajes de este mismo trabajo. Así, se extrajo que el EA predominante del subgrupo de alumnos de nacionalidad rusa es el reflexivo, con un 31% de manifestación. Asimismo, se pueden emplear estos datos numéricos para reflejar que esa “improvisación” y “espontaneidad” recién mencionada se puede apreciar en el porcentaje minoritario del estilo activo.

Por último, como aspecto relevante que está muy relacionado con este proyecto, ambos docentes coinciden en que el aprendizaje de estos alumnos es lento al principio. Posteriormente comienzan a progresar -explica Docente 2- o comienza a variar a partir del nivel B2 -señala docente 1- . De ahí podemos extraer la hipótesis de que probablemente el hecho de convivir con otros estilos de aprendizaje les permite adaptarse a ellos y comenzar a realizar aquellas actividades que en un inicio le sacaban completamente de su zona de confort.

Finalmente, en relación con las respuestas a la cuarta pregunta, donde se pide a los docentes que compartan -en caso de que lo hayan experimentado- alguna situación compleja en el aula debido al contraste entre los EA, ninguno de los docentes declaró

haber tenido un capítulo complejo en concreto. Sin embargo, ambos reconocieron situaciones que se sostuvieron en el tiempo y supusieron cierta complejidad en su labor docente y en la dinámica del aula. Para desarrollarlas, abordaremos por separado la experiencia de cada docente.

En primer lugar, Docente 1 comenzó a cerciorarse de que los alumnos brasileños y los alumnos rusos no eran compatibles en la misma aula, “no funcionaban” añadió Docente 1 y veía “malas caras”. La explicación que ha facilitado ante este conflicto Docente 1 es que, en líneas generales, el alumnado ruso quería una dinámica de la clase más tradicional y con más gramática y el alumnado brasileño quería hablar, quería una dinámica más comunicativa. De esta forma, Docente 1 decidió solventar el problema y para ello dividió la clase en dos mitades con dos dinámicas diferentes. La primera media hora se dedicaba a gramática, ejercicios, preguntas cortas para aplicar la gramática. Mientras que la segunda parte de la clase se utilizaba para hablar. Docente 1 añade que siempre les preguntaba, era una dinámica de hablar, pero guiada. Sin embargo, añade que los alumnos rusos se fueron acostumbrando y que comenzaron a ser más espontáneos con el paso del tiempo.

En segundo lugar, Docente 2 también tuvo que modificar su práctica docente al percibir que estaba experimentando una situación problemática en el aula. Esta situación, explica Docente 2, tenía que ver con la reacción de sus estudiantes de nacionalidad rusa al introducir en la programación de sus clases actividades o dinámicas con gamificación o aprendizajes basados en juegos. “Vienen a aprender, no a jugar” presenta Docente 2 como frase o tópico que probablemente haya sido expresado como opinión de alguno o varios de sus alumnos -literalmente o ligeramente modificada-. Docente 2 explica que los alumnos no encuentran la relación entre este tipo de métodos y la enseñanza eficaz. Así, las soluciones que decidió aplicar docente 2 ante esta problemática fueron dos. Por un lado, reducir el número de dinámicas o actividades de gamificación o basadas en el juego. Por otro lado, a la hora de introducir estas actividades, decidió explicar detalladamente los objetivos y contenidos de estas, de tal manera que los estudiantes puedan ser conscientes de lo que van a aprender y de cómo van a aprenderlo para que no las miren con desconfianza. Después de reflexionar sobre las respuestas de los docentes, se continuará con el análisis de las respuestas de los dos discentes.

Con respecto a la primera pregunta, donde se solicita información sobre los rasgos generales de aprendizaje de los estudiantes rusos de español, no hemos encontrado acuerdo, pero sí dos aportaciones muy relevantes. Discente 1 responde a esta pregunta mediante la descripción de los requisitos ideales para un ambiente de confort para el alumno ruso. Este se caracteriza por mantener un ambiente tranquilo y sin presión ni urgencia, en el que no sea necesario responder sin antes poder reflexionar de manera calmada. Asimismo, Discente 1 explica que el orden que ellos prefieren a la hora de aprender se determina por una primera parte teórica y una segunda parte práctica, sin invertir este orden en ningún caso. Además, añade Discente 1 con respecto a esta segunda parte práctica: “hablar es lo más difícil”.

Desde otra perspectiva, Discente 2 ofrece una respuesta menos teórica y más relacionada con el contraste entre las actitudes. Así, señala que los alumnos rusos se sumergen en el objeto de estudio y experimentan, mientras tanto, emociones muy fuertes y con un alto contraste, manifestando entusiasmo y falta de interés sin mucha diferencia de tiempo. Sin embargo, Discente 2 cuenta que apreció cómo el resto de sus compañeros con diferente(s) EA aprendían con una actitud más equilibrada.

Ante las respuestas obtenidas de la segunda pregunta, donde se solicita una descripción acerca de su propia forma de aprender, se comprende que cada estudiante ha incidido en aspectos diferentes y que se necesita exponer ambos puntos por separado. Empezamos con la forma de aprender de Discente 1, quien expresa que coincide en la mayoría de los aspectos del estilo de aprendizaje con las generalidades del estilo de aprender ruso. Discente 1 señala que prefiere aprender desde un principio con profesores que puedan emplear el ruso como lengua vehicular en el aula. Aparece de nuevo el miedo al error y a su vez repite que después de todo este camino inicial ya puede llegar a aprender con profesores que utilicen el español como lengua vehicular y, solo entonces, hablar.

Discente 2, por otro lado, muestra un especial interés en la parte más emocional y actitudinal del aprendizaje, explicando que su humor cumplía un papel determinante en el desarrollo de su aprendizaje y que esto se manifestaba en que cuando su humor no era favorable tampoco lo era su concentración. Esta no era constante.

En relación con la tercera pregunta en la que se aborda el contraste entre los EA de los diferentes estudiantes podemos señalar que existe una respuesta afirmativa por ambas partes, debido a que ambos reconocen un contraste. Sin embargo, el contraste que reconoce Discente 1 hace referencia a los diferentes caracteres de los estudiantes mientras que el contraste que expone Discente 2 sí se vincula directamente a los propios estilos de aprendizaje. Discente 1 señala, también, que el nivel de dominio era muy similar entre los integrantes de su clase y que este hecho alejaba ciertos contrastes adicionales que podían venir del desconocimiento de la lengua.

En relación con los aspectos diferentes que aporta cada uno, podemos mencionar que Discente 1, quien considera solo la diferencia de carácter, señala que la diferencia era suya principalmente y se debía a su timidez. Sin embargo, Discente 2 explica que la diferencia se forma entre los estilos de los estudiantes y divide a la clase en dos grupos. Se puede presentar cada grupo a través de su cualidad principal que, según el alumno, son la precisión y la fluidez. Con respecto al primero, Discente 2 expresa que su forma de aprender es “como si cada día se prepararan un examen para el día siguiente” mientras que el segundo grupo, en contraste con esto, se muestra mucho más relajado.

Para responder a la última pregunta, donde se pregunta al estudiante sobre la posible experimentación de situaciones complejas en el aula debido al contraste entre los EA, los dos discentes han hablado de situaciones que supusieron determinada complejidad en el aula. Discente 1 comparte una experiencia que vivió en primera persona y Discente 2 de una complicación de la clase en términos generales de la que aparentemente no fue partícipe. Así, Discente 1 explica que su carácter tímido le hizo sentirse alejada los primeros dos meses hasta que poco a poco pudo comenzar a interactuar de forma significativa con sus compañeros con el paso de los meses cuando fue conociéndolos. Discente 2, sin formar parte activa, ha compartido que podía escuchar comentarios en su clase con respecto a la desproporción de la parte de trabajo de la gramática en las sesiones.

Los datos que se han obtenido a lo largo del análisis -datos obtenidos de las entrevistas y datos obtenidos de los cuestionarios- se complementan mutuamente, independientemente de mostrar diferencias. Esto se debe a que las entrevistas ponen de manifiesto datos cuantitativos del análisis de las respuestas obtenidas del cuestionario CHAEA y viceversa. Además, no se detectan grandes contrastes en el grupo meta, sino

más bien ligeras diferencias que no llegan a presentar dificultades llamativas, como sí lo hacen en las respuestas recopiladas de las entrevistas.

En el momento en el que se ha realizado el proyecto, es probable que el grupo meta seleccionado no requiera una adaptación tan sustancial como la que demandan otros grupos con una diversidad similar. Es decir, otros grupos también plurilingües requieren una necesidad de adaptación mucho más urgente ante un contraste relevante que impide el correcto desarrollo de las sesiones de clase.

4.4 Discusión

La discusión que comenzaremos a continuación se origina tras la recopilación y el análisis de los datos obtenidos a través de los instrumentos de investigación empleados en este bloque práctico del proyecto: el cuestionario de Honey y Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) y las entrevistas personales.

En primer lugar, se van a revisar los datos obtenidos de los cuestionarios CHAEA para el conjunto de alumnos de nacionalidad rusa y se van a contrastar con los datos obtenidos del conjunto de alumnos del grupo meta. En este caso, es imprescindible señalar que los porcentajes del grupo clase y los porcentajes del grupo de alumnos de nacionalidad rusa son prácticamente idénticos.

Los porcentajes son sorprendentemente similares. En ambas partes -grupo meta y subgrupo del alumnado ruso- los estilos mayoritarios son el estilo reflexivo (que ocupa el primer puesto) y el estilo teórico (que ocupa el segundo puesto). También coinciden ambas partes en sus estilos minoritarios, a pesar de que existe una mínima diferencia en este caso: para el alumnado ruso el estilo activo ocupa el tercer lugar y el estilo pragmático el cuarto lugar. Por otro lado, para los alumnos del grupo clase los dos estilos minoritarios, que también son el estilo activo y el estilo pragmático, presentan un mismo porcentaje. La información que ha sido obtenida desdibuja las hipótesis que inicialmente fueron descritas en el presente trabajo. Estas hipótesis -se recuerda- anunciaban cómo la interacción entre la manera de aprender de estudiantes de diferentes nacionalidades se

dificultaba debido a la diversidad de estilos entre estas, hecho que guarda una lejana relación con la situación estudiada.

Con base en las entrevistas realizadas, podemos extraer algunos puntos de coincidencia y contraste relevantes tras comparar las conclusiones de los resultados de las entrevistas realizadas a docentes y los de los cuestionarios CHAEA respondidos por los alumnos rusos del grupo meta. Explicaremos los puntos en los que se observa cierta coincidencia entre los resultados y los puntos en los que se encuentra la discordia.

Los resultados de las entrevistas coinciden con los resultados del cuestionario en que se trata de alumnos principalmente reflexivos y teóricos y eso se manifiesta en muchas de las afirmaciones ofrecidas por docentes y discentes: necesitan tiempo para procesar, analizar y reflexionar; procuran comprender la gramática de manera primordial, prefieren seguir un orden lógico en el que primero empleen su lengua como lengua vehicular para comprender todo lo que necesiten y después comenzar a expresarse e interactuar, son perfeccionistas y tienen miedo a cometer errores.

Por otro lado, la información obtenida de las entrevistas y del cuestionario también muestra discordancia. Esto se ve reflejado puesto que muchos de los entrevistados ponen de manifiesto que existe una diversidad en el aula de español entre los alumnos de nacionalidad rusa y otras nacionalidades, especificando en varios casos que la principal diferencia existe entre los alumnos brasileños y los alumnos rusos, además de otras nacionalidades, pero defienden una diversidad de estilos en el aula. Sin embargo, en la muestra de alumnos del grupo meta seleccionado no se aprecia excesiva diversidad, se trata de porcentajes muy similares, con variaciones mínimas.

Finalmente, como cuestión fundamental con la que cerrar este epígrafe de discusión, se expone que la adaptación en este caso no sería precisa, puesto que los porcentajes entre estos alumnos y el resto de los alumnos de otras nacionalidades no muestra apenas diferencias. El alumnado ruso puede que no muestre una necesidad relevante en este caso específico de adaptación, pero se pueden seleccionar sus EA y proponer una adaptación o flexibilización con la que se pretenda desarrollar y potenciar en estos alumnos los estilos de aprendizaje minoritarios, es decir, su estilo activo y su

estilo pragmático, de cara a futuras experiencias académicas que puedan experimentar en las que los compañeros de clase presenten una mayor diversidad de EA.

Está investigación, lejos de invalidar el empleo de cuestionarios y realizar entrevistas para analizar los estilos de aprendizaje de un grupo de clase, resalta la necesidad de la *Investigación en Acción* de los docentes a lo largo de su carrera profesional, es decir, de enseñar y diseñar cada clase al mismo tiempo que se investiga. Podemos concluir en que ambas acciones deben concebirse como complementarias, como acciones que se retroalimentan y enriquecen el aprendizaje. Investigar aleja los prejuicios que los profesores y alumnos asumen y permite al docente programar y diseñar sus clases con base en datos reales de su contexto académico más inmediato: datos empíricos y fácilmente verificables.

Capítulo 5. Propuesta didáctica

Esta propuesta didáctica es la respuesta que se ofrece ante la cuestión que se ha desarrollado a lo largo del proyecto: el contraste e interacción entre los EA de una clase de ELE y las posibles dificultades que pueden experimentar los estudiantes y el profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como ya se ha expuesto a lo largo del proyecto, se quiso situar el foco de atención en los EA mayoritarios de los estudiantes rusos en contacto con el resto de EA de la clase.

Tras analizar los datos recopilados, se proponen tres objetivos principales para esta propuesta didáctica: adaptar su EA al del grupo meta; desarrollar aquellos rasgos propios de otros EA que no poseen y cuyas actividades y dinámicas suponen en ellos un esfuerzo y una dificultad elevada; y, tomar conciencia y parte activa en la identificación y el tratamiento de estos.

Los objetivos generales y específicos de la unidad didáctica se extraen de la décima unidad del manual *Aula Plus Internacional* para el nivel A2. Estos objetivos sufren modificaciones en su presentación y abordaje, pero son la base sobre la que se apoya la propuesta didáctica. El manual seleccionado presenta muchas características no

compatibles en su totalidad con los EA mayoritarios del alumnado ruso. Por ello, el manual será una base, pero realizaremos una adaptación constante sobre este.

Se desarrollarán diez sesiones de una hora y cincuenta minutos mediante las cuales se impartirá una unidad didáctica del método *Aula Internacional A2* con las remodelaciones, adaptaciones y aportaciones pertinentes en relación con el análisis previo de los EA. Dividiremos las sesiones en tres partes: apertura o calentamiento, cuerpo de la sesión y enfriamiento o cierre. Además, se adjuntarán los materiales necesarios para impartir cada sesión y se señalarán los contenidos y objetivos específicos de cada sesión.

DÍA 1

Sesión 0/Sesión dedicada a la consciencia sobre los EA

Objetivo: Reconocer el(los) estilo(s) propios de aprendizaje y el contraste con los otros estilos de la clase.

1. La primera sesión de una hora y cincuenta minutos se dedicará a las reuniones individuales en las que se mostrará gráficamente a cada alumno los resultados de sus pruebas y, posteriormente, se explicaran los detalles mas relevantes detectados sobre su(s) estilo(s) de aprendizaje. La reunión será individual y tomará, aproximadamente, unos diez minutos por alumno. Finalmente, se le entregará una copia del gráfico de sus estilos mayoritarios y minoritarios con las observaciones del docente. (1h y 20 minutos)
2. Se terminará la sesión con una actividad que utiliza una dinámica muy conocida: “que baje un dedo el/la que...”. Asimismo, se distribuirá la clase en círculo. Los alumnos deben formular enunciados con la estructura “que baje un dedo el que...” acompañado de una acción de su proceso de enseñanza aprendizaje de español. Se escribirán en la pizarra ejemplos de acciones como: “repetir frases en español en voz alta delante del espejo”, “buscar información en *Google* en español sobre lo que hemos aprendido en clase y no encontrar nada” o “yo nunca he mirado para otro lado porque no quiero salir a la pizarra”. Dejaremos a los alumnos quince minutos para que diseñen estas preguntas y no necesiten improvisar. (20 minutos)

3. Finalizaremos la sesión presentando las ideas principales de la programación que vamos a llevar a cabo durante los próximos días en el aula de español. (10 minutos)

Sesión 1

Objetivos: Escuchar a una persona que habla de un momento del pasado e identificar las frases que emplea para ello.

Contenidos gramaticales: Verbos irregulares en pretérito indefinido.

Contenidos léxicos: Vocabulario para hablar de momentos del pasado.

Desarrollo:

Calentamiento

1. Utilizaremos la página web *Wordwall*⁸ para diseñar nuestra propia ruleta con contenido gramatical. Esta contendrá verbos regulares en indefinido que se abordarán en la sesión con los cuales cada alumno deberá crear una frase. Estas frases tendrán una función comunicativa determinada que justificaremos antes de comenzar: compartir con otras personas experiencias pasadas. (20 minutos)

Cuerpo de la sesión

2. Se iniciará el punto 1 del libro⁹: “Un momento inolvidable”. Continuaremos el procedimiento tal y como sugiere el método, pero proporcionaremos al estudiante una transcripción mediante la cual pueda sentirse más seguro y traducir e interpretar aquello que necesite. (20 minutos)
3. En este momento, introduciremos una explicación teórica del paradigma con la que los estudiantes puedan sistematizar el funcionamiento de estos verbos irregulares. Dejaremos unos minutos para que los alumnos tomen notas, razonen y planteen las preguntas necesarias. (15 minutos)
4. A continuación, repartiremos a los alumnos una plantilla¹⁰ en la que encontrarán tablas de conjugación sin completar. Con ellas, los alumnos deberán localizar todas las formas de los verbos de la transcripción conjugados

⁸ El recurso se encuentra en el Anexo 7. Ruleta con contenido gramatical.

⁹ Anexo 8. *Aula Internacional A2*. “Un momento inolvidable”.

¹⁰ Anexo 9. Plantilla “Nuestros indefinidos conjugados”.

en indefinido y situarlos en sus tablas, completando su conjugación. En estas tablas situarán los verbos regulares y los irregulares. (20 minutos)

5. Por último, se propondrán diez minutos de investigación en la que los alumnos puedan indagar en diversas fuentes y recopilar más verbos irregulares en pretérito indefinido. Finalmente, se pondrá en común toda la información. (10 minutos)

Cierre

6. Se explicará la tarea para el día siguiente: conjugar los nuevos verbos que se han añadido en la puesta en común grupal en nuestra plantilla con tablas de conjugación y elaborar cinco frases realistas sobre su vida en las que aparezcan cinco de estos verbos. (15 minutos)

DÍA 2

Sesión 2

Objetivos: Escuchar a una persona que habla de un momento del pasado e identificar las frases que emplea para ello.

Contenidos gramaticales: Verbos irregulares en pretérito indefinido.

Contenidos léxicos: Vocabulario para hablar de momentos del pasado.

Desarrollo:

Calentamiento

1. Se dedicará un momento a la resolución de dudas de los estudiantes. Para que no sientan presión al formular sus preguntas, proporcionaremos un *Padlet*¹¹ mediante el cual, de forma anónima, llevaremos al alumno a participar, sin forzarlo. (15 minutos)

Cuerpo de la sesión

2. Corregiremos los ejercicios que se propusieron el día anterior como tarea para casa, instando a la participación de todos los estudiantes. (20 minutos)
3. Para aplicar los contenidos gramaticales aprendidos, se dedicará la parte central de la clase a la realización de una tarea de comprensión lectora. Esta tarea se ha extraído de una prueba DELE para el nivel A2 del Instituto Cervantes y se titula

¹¹ Anexo 10. *Padlet* “Dudas”.

“Mi viaje a Costa Rica”¹². En ella, se encuentran todos los verbos que fueron trabajados en la sesión previa y, tras su lectura, los alumnos responderán a seis preguntas breves, de respuestas cerradas y tipo test. (35 minutos)

4. Realizaremos una corrección grupal y una ronda de preguntas para aclarar cualquier cuestión que haya podido surgir hasta ese momento de la sesión. Si necesitan más tiempo podrán escribir cualquier duda por correo electrónico. (20 minutos)

Cierre

5. Finalmente, pediremos a los alumnos que respondan a las siguientes preguntas que escribiremos en la pizarra: “¿Cuál fue el examen más difícil de vuestra vida? ¿Por qué?”. Los estudiantes compartirán sus experiencias, pero primero el docente compartirá una primera experiencia como ejemplo. (20 minutos)

Sesión 3

Objetivos: Relacionar momentos históricos con el momento en el que sucedieron y reflexionar sobre las irregularidades del pretérito indefinido.

Contenidos gramaticales: Verbos irregulares en pretérito indefinido.

Contenidos léxicos: Acontecimientos históricos -conflictos, catástrofes y otros-.

Desarrollo:

Calentamiento

1. Se extraerán las imágenes que se trabajarán a continuación en un ejercicio del libro y la proyectaremos. Los alumnos tienen un minuto para mirarla y retener todos los detalles posibles (podrán tomar notas para sentirse más cómodos). A continuación, se quitará la imagen y se planteará una serie de preguntas al alumnado. Ellos deben tratar de responderlas, sin consultar sus notas. Finalmente, volveremos a mostrar la imagen para comprobar sus respuestas y se realizará una descripción conjunta de la imagen.¹³ (15 minutos)

Cuerpo de la sesión

2. “Momentos para el recuerdo” (Punto cuatro del libro). Se desarrollará el epígrafe “A” tal y como sugiere el libro, puesto que se trata de una actividad de investigación y contraste de fuentes para encontrar las fechas que se relacionan con un suceso histórico determinado. (15 minutos)

¹² Anexo 11. Prueba de comprensión lectora DELE A2. “Mi viaje a Costa Rica”.

¹³ Anexo 12. *Aula Internacional* A2. “Momentos para el recuerdo”.

3. Después, continuarán con el siguiente epígrafe. Clasificarán las irregularidades trabajadas en el libro y, a continuación, contrastarán sus respuestas con el grupo clase para corregirlas. (25 minutos)
4. A continuación, cada estudiante deberá investigar sobre un hecho histórico y compartirlo con el resto de los compañeros. Tras haber contrastado diferentes fuentes, se proporcionará acceso a una nuevo *Padlet*¹⁴ en el que podrán compartir una foto del hecho histórico que ellos mismos hayan elegido y escribir un breve texto. Como esta plataforma permite comentar e interactuar con las publicaciones de otros compañeros, se pedirá a los estudiantes que, una vez hayan escrito sobre su hecho histórico, comenten en una de las publicaciones de sus compañeros, añadiendo un comentario o una pregunta. (35 minutos)

Cierre

5. Al final de la clase se explicará *Pasapalabra*¹⁵, una dinámica que mantendremos a lo largo de diferentes sesiones. La plantilla de la actividad contiene tantos espacios como letras tiene el abecedario y los estudiantes deberán identificar todo el nuevo léxico que vayan adquiriendo y colocarlo en estos espacios, junto a una definición que ellos mismos asignen a cada término. Al final de la semana, los estudiantes compartirán con el resto del grupo sus definiciones y el resto de la clase deberá adivinar cada término. (20 minutos)

DÍA 3

Sesión 4

Objetivos: Escuchar y leer una conversación, y observar el contraste en el relato entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto.

Contenidos gramaticales: Forma y usos del pretérito indefinido y del pretérito imperfecto.

Contenidos léxicos: Vocabulario para hablar sobre momentos del pasado.

Desarrollo:

Calentamiento

¹⁴ Anexo 13. *Padlet* “Sobre un acontecimiento histórico”.

¹⁵Anexo 14. “Pasapalabra”.

1. Para calentar y revisar los contenidos previos se planteará un juego de tarjetas¹⁶ en el que los alumnos se situarán en mesas colaborativas de tres o cuatro estudiantes. Los alumnos deberán agrupar tríos de tarjetas con cada verbo. Cada trío estará formado por el verbo en infinitivo, en indefinido y en imperfecto de indicativo. (20 minutos)

Cuerpo de la sesión

2. En este momento, se empleará la propuesta del libro para el punto cinco: “Un misterio en el parque”. A lo largo de sus tres epígrafes, los estudiantes escucharán un audio sobre un suceso en un parque y mediante la transcripción del audio tendrán que razonar, de manera inductiva, sobre el contraste principal en el uso del pretérito perfecto y del pretérito indefinido.¹⁷ (45 minutos)
3. Tras finalizar, se entregará a los alumnos una ficha en la que realizarán ejercicios de mecanización de la gramática con oraciones independientes sobre el contraste recién presentado.¹⁸ (20 minutos)

Cierre

4. Realizaremos una corrección grupal de la ficha y dedicaremos los últimos minutos de la clase a la realización de preguntas en voz alta sobre las dudas más frecuentes. (25 minutos)

Sesión 5

Objetivos: Escuchar y leer una conversación, y observar el contraste en el relato entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto.

Contenidos gramaticales: Forma y usos del pretérito indefinido y del pretérito imperfecto.

Contenidos léxicos: Vocabulario para hablar sobre momentos del pasado.

Desarrollo:

Calentamiento

1. Se comienza prestando atención a los errores que cometieron los estudiantes en sus publicaciones de la plataforma *Padlet* en la tercera sesión. Se escribirán en la pizarra oraciones anónimas con errores y se dividirá a la clase en dos grupos. Cada grupo tendrá que abordar un error. Ganará el equipo que más errores identifique. (20 minutos)

¹⁶ Anexo 15. Tarjetas con verbos en infinitivo, indefinido e imperfecto.

¹⁷ Anexo 17. *Aula Internacional* A2. “Un misterio en el parque”.

¹⁸ Anexo 18. Actividad de mecanización de contraste indefinido e imperfecto.

Cuerpo de la sesión

1. Los alumnos tendrán que crear una batería de cinco preguntas en pretérito indefinido e imperfecto para conocer un capítulo importante de la vida de uno de sus compañeros. Todas deben basarse en indagar sobre un mismo momento de la vida de otra persona. El docente escribirá cinco preguntas a modo de ejemplo que los estudiantes no podrán repetir. (20 minutos)
2. Durante la parte central de esta sesión, llevaremos a cabo las entrevistas entre parejas de alumnos mientras toman nota de las ideas más relevantes. (25 minutos)
3. Finalmente, cada alumno transmitirá al resto de compañeros la información obtenida con sus propias palabras, siguiendo las preguntas que él mismo diseñó. (30 minutos)

Cierre

4. Puesto que los alumnos habrán adquirido léxico nuevo, llega el momento de cerrar la sesión con la dinámica presentada con antelación: la dinámica *Pasapalabra*. Los alumnos dedicarán los últimos momentos de la clase a seguir completando su plantilla, revisando el léxico pasado y añadiendo el léxico recién adquirido. (15 minutos)

Por limitación de páginas, dos las sesiones 6 y 7 se encontrarán en los anexos, puesto que se considera que la adaptación más relevante es la que se ha visto hasta ese momento, donde comienza la adaptación de los estilos minoritarios. Asimismo, se prosigue con las sesiones 8, 9 y 10, para que se pueda apreciar el resultado final de la propuesta de adaptación.¹⁹

DÍA 5

Sesión 8

Objetivos: Contar una anécdota personal.

Contenidos gramaticales: pretérito indefinido e imperfecto y sus formas irregulares, imperfecto/indefinido + gerundio.

Contenidos léxicos: Vocabulario para hablar sobre momentos pasados.

Desarrollo:

Calentamiento

¹⁹ Las sesiones 6 y 7 se encuentran en el Anexo 16. Sesiones 6 y 7.

1. Para desarrollar su fluidez e improvisación, se realizará una actividad con los dados de historias. Agruparemos a los estudiantes en una mesa llena de dados mezclados de temáticas diferentes. Cada alumno tendrá su propio dado, con el que se familiarizará unos minutos antes. Entre todos crearán una anécdota inventada que ampliarán cada vez que tiren el dado y lo relacionen con el símbolo obtenido. (25 minutos)

Cuerpo de la sesión

2. Se desarrollará el punto trece del libro: “Momentos”²⁰. Los estudiantes tratarán de responder a través de la creación de una pequeña composición. Los alumnos utilizarán las pautas que ofrece el libro para crear una anécdota, pero cambiaremos la dinámica. Repartiremos folios a cada alumno y escribirán, de forma anónima, una anécdota real de su vida. A continuación, doblarán sus papeles y se introducirán todos en una bolsa. El docente irá leyendo cada papel y los estudiantes deberán adivinar quién es el compañero que ha vivido y escrito ese relato. (50 minutos)

Cierre

3. Por último, explicaremos a los alumnos las dos últimas actividades que se llevarán a cabo en la siguiente sesión: la visita virtual de un invitado y la dinámica *Pasapalabra*. Los alumnos recibirán la llamada de un invitado que les contará una anécdota de su vida. Los alumnos deberán tratar de comprender su relato e interactuar con él o ella. Por otro lado, se llevará a cabo, a modo de competición, la propuesta *Pasapalabra* en dos grandes grupos. (25 minutos)

Sesión 9

Objetivos: Contar una anécdota personal.

Contenidos gramaticales: Indefinido, imperfecto, formas irregulares, imperfecto/indefinido + gerundio.

Contenidos léxicos: Vocabulario para hablar sobre momentos del pasado.

Desarrollo:

Calentamiento

1. Presentaremos al invitado/a y ofreceremos alguna información básica sobre su vida. Sin embargo, vamos a tratar de instar a los estudiantes a que formulen

²⁰ Las capturas correspondientes se sitúan en Anexo 22. *Aula Internacional A2*. “Momentos”.

preguntas e interactúen con este/a sin necesidad de preparar preguntas con antelación y reflexión. (15 minutos)

Cuerpo de la sesión

2. Los alumnos recibirán la llamada a través de la plataforma *Zoom*, será proyectada en la pizarra y se dedicarán a presentarse y escuchar con atención al invitado. (30 minutos)
3. A continuación, el invitado tratará de interactuar con los estudiantes y se procederá a la formulación de preguntas en caso de que los alumnos así lo decidan. (20 minutos)

Cierre

4. Finalmente, agruparemos a los estudiantes en dos mitades para llevar a la práctica la dinámica *Pasapalabra*. Cada equipo tendrá que crear una plantilla mezclando términos y definiciones de otros compañeros. Así, mientras uno de los grupos lee su plantilla, el otro debe tratar de adivinar la palabra correspondiente a cada definición. Ganará el equipo que /amás términos consiga identificar. (45 minutos)

Sesión final /Sesión de los EA

Del mismo modo en que se hizo al principio, el docente se irá reuniendo con los alumnos tras finalizar todas las sesiones de la propuesta de adaptación. Durante estas reuniones se realizarán preguntas para valorar la perspectiva del docente con respecto a la propuesta didáctica. Asimismo, se plantearán otras preguntas con respecto a su propio proceso y a las percepciones que ha podido tomar a lo largo de los días.

Finalmente, realizaremos una reunión con todo el grupo clase en la que se plantearán cuestiones relacionadas con observaciones que se han hecho en el aula o simplemente con los estilos de aprendizaje en el aula de español. Se abrirá discusión y será mediada por el docente.

Conclusiones

A lo largo del recorrido de este proyecto se ha pretendido investigar y tratar de comprender cómo interactúan la diversidad de EA en una clase multicultural y plurilingüe de ELE y, mediante la información obtenida, plantear una detección de necesidades, comprensión y posterior adaptación para facilitar el proceso de aprendizaje del español a los estudiantes.

El primer objetivo que se planteó fue el análisis de los EA del alumno ruso en el aula plurilingüe de español. Así, se detectó que el perfil seleccionado posee dos estilos mayoritarios: el estilo reflexivo y el estilo teórico. Con estos datos obtenidos de la investigación se pudo concluir en que sus EA mayoritarios se manifiestan en el aula a través de su enorme interés por el conocimiento de las reglas gramaticales y su sistematización; la necesidad de análisis y reflexión constantes, de tomar el tiempo necesario para comprender, procesar y sedimentar todos los conocimientos; y, vinculado a esta última manifestación, su miedo a cometer errores -principalmente en la expresión e interacción oral- puesto que estos pueden derivar de una falta de análisis y reflexión sobre determinados contenidos impartidos -o no- en el aula.

El segundo objetivo propuesto para el proyecto fue la formulación de posibles necesidades para el perfil de alumnado seleccionado. En relación con ello y con la conclusión previa, se obtuvieron diversas respuestas ante esta solicitud. Por un lado, tras detectar sus EA mayoritarios, se identificaron a su vez los estilos minoritarios: el estilo pragmático y el estilo activo. Con los resultados obtenidos de la investigación cuantitativa y cualitativa, se puede señalar que los estudiantes demandan una adaptación para desarrollar gradualmente actitudes y aptitudes que les permitan, en líneas generales, actuar sin necesidad de una reflexión y un análisis completo, sin tomar el control de todas las situaciones, comprendiendo el carácter flexible de la lengua y desarrollando en ellos la interacción ante cuestiones subjetivas, en las que se demande su creatividad e imaginación, en las que predomine la acción y la aplicación real de la lengua frente a la reflexión y el análisis.

El último objetivo del proyecto fue proponer una intervención didáctica de adaptación y concienciación. Con los datos recogidos y la detección de necesidades, se estableció una propuesta didáctica de diez sesiones. Una sesión inicial en la que se aborda explícitamente la concienciación de los EA; ocho sesiones para impartir una unidad didáctica en la que, inicialmente, se parte de la zona de confort de estos estudiantes y progresivamente, se comiencen a integrar dinámicas y actividades propias de sus estilos minoritarios -pragmático y activo-, combinando cada una de ellas con rasgos propios de sus estilos mayoritarios. Y una sesión final en la que, de nuevo, se aborde explícitamente la consciencia sobre los EA.

Los estilos de aprendizaje conforman un puente a través del cual se comunican el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje. La identificación, la consciencia y el tratamiento de los EA personalizan este proceso y permiten obtener beneficios y un mayor rendimiento de él para ambas partes implicadas. En definitiva, se facilita y se mejora la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Por ello, la Investigación en Acción sobre los EA debe ser un requisito fundamental del docente de español como lengua extranjera, quien experimenta una diversidad significativa, también en lo que atañe a los EA.

Los análisis obtenidos de la investigación en el presente proyecto muestran cómo cada alumno manifiesta unos porcentajes en la manifestación de sus EA completamente diferentes; sin embargo, el alumnado ruso muestra, en su análisis global, coincidencia de estilos mayoritarios. Aunque coinciden estos datos con el análisis global del grupo meta, difieren en los testimonios de las entrevistas. Por tanto, a pesar de que este grupo meta no manifieste contraste entre estilos de aprendizaje, contra el pronóstico que se planteó en este proyecto, se ha podido comprobar cómo los estilos de aprendizaje, si bien pueden mostrar generalidades, también pueden no hacerlo y, en ese caso, investigar es la clave para no dejar que ningún alumno se vea desfavorecido y para proporcionarle la mejor orientación posible con el fin de que conozca sus posibilidades, las explore y se beneficie de esta manera de su propio proceso de aprendizaje dentro y fuera del aula de ELE.

Pese a que el estudio de caso implica la focalización en un caso concreto y su profundización, en este, una de las limitaciones fundamentales del proyecto es la escasa dimensión de muestra debido a que solo se pudo analizar los estilos de aprendizaje de siete estudiantes. Por otro lado, otra limitación fue no poder comprobar los resultados que

se podrían haber adquirido al pilotar esta propuesta en el aula, sus posibles beneficios e inconvenientes, para reconocer si tiene validez y realmente funciona. De cara al futuro, se propone subsanar estas limitaciones y ampliar la muestra, así como llevar a cabo un estudio de caso pluricéntrico en el que se recopilen datos de diferentes grupos: con ello aumentaría el número y se obtendrían conclusiones estadísticamente significativas y, por tanto, extrapolables al conjunto de la población. Asimismo, se propone diseñar nuevas propuestas para cada uno de los casos y llevar a cabo su pilotaje para corroborar las hipótesis iniciales y encontrar la cohesión pertinente. Por último, un último camino que se propone iniciar es el del análisis focalizado en cada una de las culturas, ya que el trabajo actual solo abordó el perfil del alumnado ruso y se pretende conocer todos los perfiles de los que se dispone en el aula para prestar a todo el alumnado, el reconocimiento, la personalización y la adaptación que demanda y merece.

Aquí finaliza este proyecto, en el que se ha podido ofrecer respuesta a las cuestiones formuladas desde la posición del docente en el aula de ELE, así como comprender desde diversas perspectivas el concepto de estilo de aprendizaje y, más específicamente, el estilo de aprendizaje en el aula de español como lengua extranjera. El final del proyecto se mantiene abierto para subsanar las limitaciones mencionadas y desarrollar nuevas dimensiones de esta investigación.

Referencias bibliográficas

Alonso, C., Gallego, D., & Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora* (55). Bilbao: Mensajero. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/311452891_Los_Estilos_de_Aprendizaje_Procedimientos_de_diagnostico_y_mejora

Bausela Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista iberoamericana de educación*, 35(1), 1-9.

Biel, L. A. (2013). ¡SOS! Estudiantes plurilingües en mi aula: Herramientas básicas para crear un contexto plurilingüe y pluricultural en la clase de ELE. En *Actas del XXV Congreso Internacional ASELE: Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales* (pp. 91-100). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=562312>

Botella Nicolás, A. M., & Ramos Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica. *Perfiles educativos*, 41(163), 127-141. Recuperado de: <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v41n163/0185-2698-peredu-41-163-127.pdf>

Cabrera Albert, J. S., & Fariñas León, G. (2005). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de educación*, 37(1), 1-10. Recuperado de: <https://doi.org/10.35362/rie3712731>

Camarero Suárez, F. J., Martín del Buey, F. D. A., & Herrero Díez, F. J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12 (4). <http://hdl.handle.net/10651/27505>

Chen, K. (2023). The relationship between learning styles and foreign language learning. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 8, 801-806. <https://doi.org/10.54097/ehss.v8i.4362>

Colmenares E., A. M., & Piñero M., M. L. (2008). LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte- Anaya. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Del Valle García Carreño, I. (2016). Planificación, estilos cognitivos y de aprendizaje. En A. F. Silva & J. M. Costa (Eds.), *Estilos de aprendizagem: Educação, tecnologias e inovação I* (pp. 123-135). Instituto Politécnico de Bragança. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/304248457_planificacion_estilos_cognitivos_y_de_aprendizaje

Domínguez Pelegrín, J. y Andión Herrero, M. (2012). *Recursos virtuales que aplican los estilos de aprendizaje en la enseñanza-aprendizaje de ELE*. <http://hdl.handle.net/10396/12926>

Dubravac, V., & Zunic-Rizvic, L. (2016). The Importance of Learning Style in the EFL Classroom. *Zbornik radova Islamskog pedagoškog fakulteta u Zenici*, 14, 363-380. https://www.researchgate.net/publication/317036660_The_importance_of_learning_style_in_the_EFL_classroom

Elliot, J. (2010). *La investigación-acción en educación* / J. Elliot (6ª ed.). Morata.

Galindo Merino, M. D. M. (2012). La lengua materna en el aula de ELE. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). Recuperado de: <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcrn564>

Hernández García, S. M., y Cabrera Albert, J. S. (2021). Los estilos de aprendizajes desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua. *Varona. Revista Científico*

Metodológica, (73), 118-130. Recuperado de:
<http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rVar/article/view/1369>

Honey, P. y Mumford, A. (2000). *The learning styles helper's guide*. Maidenhead: Peter Honey Publications Ltd

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes. Biblioteca Nueva. Recuperado de:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

Jauregi, K. (2013). La interacción, elemento clave en el proceso de aprendizaje de E/LE. En *Actas del XXV Congreso Internacional ASELE: Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales* (pp. 5-16). Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=562312>

Latorre Beltran, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (Vol. 179). Grao.

Martínez Martínez, I. (2004). *Nuevas perspectivas en la enseñanza-aprendizaje de ELE para japoneses: la concienciación formal* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Docta Complutense. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/20.500.14352/54974>

Pascual-Arias, C., & López-Pastor, V. M. (2024). Competencia investigadora, investigación-acción y formación permanente del profesorado. *Alteridad*, 19(2), 173-183.

Pazó Espinosa, J. (2014). *Estilos de aprendizaje y la clase de ELE*. Biblioteca virtual redELE. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11162/108685>

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Malaga: *Aljibe*.

Rodríguez, R. (2018). Los modelos de aprendizaje de Kolb, Honey y Mumford: implicaciones para la educación en ciencias. *Sophia*, 14(1), 51-64.

Rosales, A. (2021). Los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza en la clase de lenguas extranjeras. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*. 13 (7). Atlante. Recuperado de: <https://ojs.europublications.com/ojs/index.php/ced/article/view/654>

Sánchez González y Andrade Esparza (2014). *Inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje*. Alfaomega.

Soto Ramírez, E. R. y Escribano Hervis E. (2019). El método estudio de caso y su significado en la investigación educative. En D.M. Arzola Franco (coord.). *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 203-221). Chihuahua, México: Red de Investigadores Educativos Chihuahua.

Sprock, A. S. (2018). Conceptualización de los Modelos de Estilos de Aprendizaje. *Revista de estilos de aprendizaje*, 11(21). Recuperado de: <https://doi.org/10.55777/rea.v11i21.1088b>

Srivoranart, P. (2015). Enseñanza adaptada al estilo de aprendizaje de los alumnos: Estilo reflexivo y actividades para desarrollar el pensamiento crítico. En Actas del XXV Congreso Internacional ASELE: La enseñanza de ELE centrada en el alumno (pp. 933-942). Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0933.pdf

Vázquez, S., Noriega, M. y García, S. (2013). Relaciones entre rendimiento académico, competencia espacial, estilos de aprendizaje y deserción. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 29-44. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no1/contenido-vazqueznoriega.html>

Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Zapata, P. (2010). Estilos cognitivos, de aprendizaje y de enseñanza: Unas relaciones controvertidas. *Actualidades Pedagógicas*, 1(55).

Anexos

Anexo 1. Cuestionario de Honey y Alonso de Estilos de Aprendizaje CHAEA.

- 1. Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.
- 2. Estoy seguro/a de lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.
- 3. Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.
- 4. Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.
- 5. Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas.
- 6. Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.
- 7. Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.
- 8. Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.
- 9. Procuero estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.
- 10. Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.
- 11. Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.
- 12. Cuando escucho una nueva idea enseguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.
- 13. Prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean prácticas.
- 14. Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos.
- 15. Normalmente encajo bien con personas reflexivas, y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.
- 16. Escucho con más frecuencia que hablo.
- 17. Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.
- 18. Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.
- 19. Antes de hacer algo estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.
- 20. Me crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente.
- 21. Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.

- 22. Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.
- 23. Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes.
- 24. Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.
- 25. Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras.
- 26. Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.
- 27. La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.
- 28. Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.
- 29. Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.
- 30. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.
- 31. Soy cauteloso/a a la hora de sacar conclusiones.
- 32. Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.
- 33. Tiendo a ser perfeccionista.
- 34. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.
- 35. Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.
- 36. En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.
- 37. Me siento incómodo/a con las personas calladas y demasiado analíticas.
- 38. Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.
- 39. Me agobio si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.
- 40. En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.
- 41. Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.
- 42. Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.
- 43. Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.
- 44. Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.

- 45. Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.
- 46. Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.
- 47. A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.
- 48. En conjunto hablo más que escucho.
- 49. Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.
- 50. Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento.
- 51. Me gusta buscar nuevas experiencias.
- 52. Me gusta experimentar y aplicar las cosas.
- 53. Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.
- 54. Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.
- 55. Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.
- 56. Me impaciento cuando me dan explicaciones irrelevantes e incoherentes.
- 57. Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.
- 58. Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.
- 59. Soy consciente de que en las discusiones ayudo a mantener a los demás centrados en el tema, evitando divagaciones.
- 60. Observo que, con frecuencia, soy uno/a de los/as más objetivos/as y desapasionados/as en las discusiones.
- 61. Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.
- 62. Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.
- 63. Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.
- 64. Con frecuencia miro hacia adelante para prever el futuro.
- 65. En los debates y discusiones prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el/la líder o el/la que más participa.
- 66. Me molestan las personas que no actúan con lógica.
- 67. Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.

- 68. Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.
- 69. Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.
- 70. El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.
- 71. Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.
- 72. Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos.
- 73. No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.
- 74. Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.
- 75. Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.
- 76. La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.
- 77. Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.
- 78. Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.
- 79. Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.
- 80. Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.

Extraído de: Alonso, C., Gallego, D., & Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora* (55). Bilbao: Mensajero. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/311452891_Los_Estilos_de_Aprendizaje_Procedimientos_de_diagnostico_y_mejora

Anexo 2. Cuestionario CHAEA con adaptación propia y de Sánchez González y Andrade Esparza (2014).

1. Datos socioacadémicos

TITULACIÓN	
PUESTO DE TRABAJO ACTUAL	
AÑO EN QUE TERMINÓ SUS ESTUDIOS PRINCIPALES	
EDAD	
FECHA EN QUE SE RELLENA ESTE CUESTIONARIO	

2. Instrucciones para responder al cuestionario

- * Este cuestionario ha sido diseñado para identificar su Estilo preferido de Aprendizaje. No es un test de inteligencia, ni de personalidad.
- * No hay límite de tiempo para contestar al Cuestionario. No le ocupará más de 15 minutos.
- * No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que sea sincero/a en sus respuestas.
- * Si está más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem ponga un signo (+).
- * Si, por el contrario, está más en desacuerdo que de acuerdo, ponga un signo (-).
- * Por favor conteste a todos los ítems.

* El Cuestionario es anónimo. Para facilitar el análisis del grupo le rogamos que responda también a las preguntas de índole socioacadémica.

* Muchas gracias.

3. CUESTIONARIO HONEY-ALONSO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE: CHAEA

1. Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.
2. Estoy seguro/a de lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.
3. Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.
4. Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.
5. Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas.
6. Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.
7. Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.
8. Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.
9. Procuro estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.
10. Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.
11. Estoy a gusto siguiendo un orden en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.

12. Cuando escucho una nueva idea, enseguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.
13. Prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean prácticas.
14. Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos.
15. Normalmente encajo bien con personas reflexivas y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas e imprevisibles.
16. Escucho con más frecuencia que hablo.
17. Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.
18. Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.
19. Antes de hacer algo, estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.
20. Me crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente.
21. Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.
22. Cuando hay una discusión, no me gusta ir con rodeos.
23. Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes.
24. Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.
25. Me cuesta ser creativo/a y romper estructuras.
26. Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.
27. La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.
28. Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.
29. Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.
30. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.
31. Soy cauteloso/a a la hora de sacar conclusiones.

32. Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.
33. Tiendo a ser perfeccionista.
34. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.
35. Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.
36. En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.
37. Me siento incómodo/a con las personas calladas y demasiado analíticas.
38. Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.
39. Me agobio si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.
40. En las reuniones, apoyo las ideas prácticas y realistas.
41. Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.
42. Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.
43. Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.
44. Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.
45. Detecto frecuentemente la inconsistencia y los puntos débiles en las argumentaciones de los demás.
46. Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.
47. A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.
48. En conjunto hablo más que escucho.

49. Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.
50. Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento.
51. Me gusta buscar nuevas experiencias.
52. Me gusta experimentar y aplicar las cosas.
53. Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.
54. Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.
55. Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.
56. Me impaciento cuando me dan explicaciones irrelevantes e incoherentes.
57. Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.
58. Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.
59. Soy consciente de que en las discusiones ayudo a mantener a los demás centrados en el tema evitando divagaciones.
60. Observo que con frecuencia soy uno/a de los/as más objetivos/as y desapasionados/as en las discusiones.
61. Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.
62. Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.
63. Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.
64. Con frecuencia miro hacia adelante para prever el futuro.
65. En los debates y discusiones prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el/la líder o el/la que más participa.
66. Me molestan las personas que no actúan con lógica.
67. Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.
68. Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.
69. Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.

70. El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.
71. Ante los acontecimientos, trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.
72. Con tal de conseguir el objetivo que pretendo, soy capaz de herir sentimientos ajenos.
73. No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.
74. Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.
75. Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.
76. La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.
77. Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.
78. Si trabajo en grupo, procuro que se siga un método y un orden.
79. Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.
80. Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.

Extraído de: Sánchez González y Andrade Esparza (2014). *Inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje*. Alfaomega.

Anexo 3. Transcripción de la entrevista con Docente 1.

1. ¿El número de estudiantes de origen ruso es elevado actualmente en las aulas de ELE de su contexto laboral más inmediato?

Pues sí, he tenido, tengo y he tenido estudiantes rusos. Lo que pasa que no ha sido de una forma continua. Yo empecé a tener alumnos rusos en los años noventa, cuando la apertura de la Unión Soviética, y entonces vinieron bastantes. Y bueno, no he vuelto a tener alumnos rusos hasta hace dos, tres años, más o menos. No sé si como consecuencia de la guerra, pues supongo.

2. ¿Cómo se manifiesta en el aula el contraste entre los estilos de aprendizaje que posee cada uno de sus alumnos?

Bueno, en cuanto al contraste de los estudiantes que tenemos en las clases: los estudiantes que tenemos suelen ser una mezcla de rusos, brasileños, chinos y árabes. Y bueno, dentro de estos tres grupos hay como dos tipos. Por un lado, están los brasileños que serían los más dinámicos, los más expresivos. Y, por otro lado, los rusos, chinos y árabes que son más, no sé, más estructurados. Lo que pasa es que claro, dentro de que los árabes, los rusos y chinos son más estructurados, los rusos son los más analíticos, mientras que los árabes y los chinos pues son más de memorizar y de repetir.

Los rusos, los chinos y los árabes valoran la gramática, sí, pero los rusos tienen un interés demasiado profundo y muy analítico con el tema de la gramática, primero comprenden y luego aprenden. Mientras que, desde mi punto de vista, claro, los chinos también son estructurados, pero no son tan analíticos. Ellos es memorizar, memorizar y repetir y repetir y repitiendo, aprenden. Y los árabes también un poco así, porque tampoco son muy de analizar y profundizar y de saber el porqué, no. Ellos aprenden una regla y repiten y repiten hasta que la aprenden, no intentan ver el porqué como les pasa a los chinos que tienen bastante interés por saber el porqué. Y luego, por otro lado, están los brasileños que bueno, es donde está el mayor contraste puesto que los brasileños, frente al aprendizaje de

los rusos que es más metódico, más estructurado, más analítico, el de los brasileños es todo lo contrario. Es un aprendizaje comunicativo, expresivo, les encanta hablar. A los brasileños les encantan los trabajos grupales, les gusta la conversación, estarían todo el tiempo hablando. Tienen mucha motivación, son más autónomos, los brasileños, son más dinámicos. En fin, que son más dados a la interacción y la expresión oral que los rusos.

Bueno, en cuanto a los árabes y los chinos, la conversación, la expresión, bueno, sobre todo la interacción oral, les cuesta. Más a los chinos que a los árabes, los árabes son más abiertos, pero les cuesta también. Son mucho más estructurados, ellos prefieren, tanto los unos como los otros, el método repetitivo. Lo de hablar no les gusta mucho. Bueno, los árabes tienen más afición por hablar sobre todo si es una conversación guiada.

[Docente 1 contestó lo que se muestra a continuación debido a que comprendió que la pregunta solo incluía el contraste de los estilos de aprendizaje entre los alumnos rusos. Sin embargo, vamos a mantener esta transcripción que aparece a continuación debido a que consideramos que resulta relevante para la cuestión de investigación]

Yo, en los alumnos rusos, lo que observo es que hay dos tipos de alumnos rusos. Los que nosotros tenemos tienen entre veinte y cuarenta años y bueno pues hay una ligera diferencia porque la gente más joven tiende a un tipo de aprendizaje más activo, más de participación. Mientras que los alumnos más mayores, no sé si por la influencia de su educación, tienen un tipo de aprendizaje mucho más tradicional, de gramática, reglas, practicar y claro...eso en la expresión oral influye bastante porque normalmente en los niveles bajos participan poco, bueno...hay de todo, pero, en general, y sobre todo los de edad más mayor, a partir de “treinta y tantos” yo veo que hay un cambio y en los niveles bajos. Están los alumnos que son gente más joven, más abierta, hablan inglés generalmente...Entonces, esta gente tiene por lo menos una idea del ridículo y una forma más activa de participar en clase y son bastante participativos en la expresión oral. Mientras que los otros tienen una forma más tradicional, les gustan los ejercicios de huecos, les gusta memorizar, les gusta saber todo muy bien y

claro, no hablan, sobre todo en niveles más bajos, porque tienen miedo de hacerlo mal. Son como muy perfeccionistas. Tienen que tenerlo todo controlado. Si no lo tienen todo controlado, no pueden.

Eso, por un lado, luego también pues en las formas de trabajar en clase hay un grupo más mayor que es más individualista, pero puede participar también en grupos. Luego también está el otro grupo que son muy activos, participan en grupo. Yo creo que en general les gusta más la participación individual, por lo que yo veo. Sobre todo, en los niveles hasta B. En B2 ya empiezan a cambiar un poco, a variar.

3. ¿Cuáles son los rasgos más característicos para usted de la manera de aprender del alumnado ruso?

Les gusta mucho la memorización, la precisión. A diferencia de otro tipo de alumno que tenemos, muestra mucho respeto a la autoridad del “profe”. Prefieren un aprendizaje más de tipo individual pero no rechazan totalmente el trabajar en grupo. Poca participación, sobre todo en los niveles más bajos. Mucha motivación, tienen bastante motivación y les gusta la disciplina, les gustan los deberes para casa, el trabajar ellos por su cuenta. Y luego, sobre todo la valoración de la gramática. Con la gramática hay bastantes diferencias, por lo que cuentan ellos... ¿no? Que no tienen artículos, que solo tienen tres tiempos verbales - pasado, presente y futuro-...Entonces, les resulta un poco difícil el aprendizaje de los pasados y de ciertas cosas que son bastantes diferentes.

4. ¿Alguna vez ha experimentado alguna situación compleja en el aula debido al contraste entre estilos de aprendizaje en la que se vio involucrado algún estudiante de origen ruso? ¿Cómo lo solventó?

Pues sí, yo al principio veía que no funcionaba muy bien cuando había sobre todo alumnos brasileños y alumnos rusos y, repito, en los niveles bajos, hasta B1/B2. Había una parte de la clase que quería más el aprendizaje de hablar más, más comunicativo. Mientras que ellos prefieren un tipo de aprendizaje más gramatical, más clásico y más tradicional.

En clase, a veces, veía malas caras. Si no era por parte de unos era por parte de otros. Entonces pues lo que decidí fue practicar media hora una forma un poco más tradicional del aprendizaje, viendo gramática, viendo ejercicios, haciendo pequeñas preguntas para que vayan aplicando la gramática. Por otro lado, la segunda parte de la clase la dedicaba más a hablar. Siempre preguntándoles, pero una vez que se acostumbran empiezan a tener más autonomía y a ser más espontáneos. También el saber más, claro, según van aprendiendo tienen más capacidad para expresarse y van participando más.

Anexo 4. Transcripción de la entrevista con Docente 2.

0. ¿El número de estudiantes de origen ruso es elevado actualmente en las aulas de ELE de su contexto laboral más inmediato?

La respuesta es que sí. Es cierto que no es que haya una gran variedad de nacionalidades actualmente donde imparto clases de español, pero digamos que sí que sería la segunda o la tercera nacionalidad más numerosa en el aula. También es curioso que es un número que ha aumentado en los dos últimos años. De hecho, al principio, hace dos años digamos, el número de estudiantes rusos no era para nada significativo, todo lo contrario, era bastante bajo, básicamente testimonial pero, seguramente, y quizá tenga bastante que ver, no lo sé, pero creo que la invasión de Ucrania por parte de Rusia yo creo que ha hecho que cada vez haya más alumnos de nacionalidad rusa estudiando español o que al menos se han desplazado a nuestro país y por lo tanto yo creo que eso ha contribuido de forma significativa a que el número de alumnos rusos aumente en el aula. Así que sí, actualmente yo creo que sí, que es desde luego, hablo evidentemente sin datos objetivos, pero yo diría que si no es la segunda nacionalidad mas numerosa es la tercera, aunque insisto en que no es que haya una gran variedad en cuanto a nacionalidades ya que en el contexto laboral actual básicamente son cinco las nacionalidades que son mayoritarias o con las que trabajamos.

1. ¿Cómo se manifiesta en el aula el contraste entre los estilos de aprendizaje que posee cada uno de sus alumnos?

Yo diría que básicamente existen como dos estilos, dos corrientes. Por una parte, quienes están acostumbrados a un estilo de aprendizaje más tradicional que digamos se basa más en la traducción y el interés o la importancia que le dan al dominio de la gramática. Por otro están aquellos que son más partidarios de un estilo de aprendizaje más apoyado o basado en el estilo comunicativo -incluso pragmático- de la lengua, no tanto en ese estilo más basado en la repetición, en el interés o la obsesión casi -a veces- por conocer la gramática y por trabajar la gramática. Se manifiesta claramente en que cuando se trabaja más la gramática con ejercicios propios para sistematizar cualquier aspecto gramatical estos alumnos son mucho más trabajadores o hacen los ejercicios con celo y les gusta demostrar que van dominando y van conociendo las reglas y que las aplican correctamente. Y aquellos que no le dan tanta importancia y notas cierta dejadez, mientras que cuando trabajas una actividad más oral, en la que vas a trabajar aspectos más de léxico incluso, están más activos, participan mucho más y se les nota más motivados que cuando haces ese tipo de ejercicios más enfocados en la sistematización o de aplicar las reglas gramaticales más relacionados con el conductismo, con el aprendizaje más tradicional, por decirlo de alguna manera.

2. ¿Cuáles son los rasgos más característicos para usted de la manera de aprender del alumnado ruso?

Es un alumno que le da mucha importancia al conocimiento y al dominio de la gramática. Por lo tanto, hay una cosa que a mí me resulta bastante curiosa, sobre todo en el alumnado ruso, y es que la existencia de excepciones en cuanto a las reglas gramaticales les genera mucha ansiedad. Ellos le dan mucha importancia al conocimiento y dominio de todas las reglas gramaticales y el español no está exento ni muchísimo menos de las excepciones en cuanto a las reglas pues esto a ellos les genera cierta ansiedad. O bien cuando la regla no es demasiado clara o es difusa que pueden ayudar pero que tampoco clarifican o estructuran algo de una manera muy concreta y muy determinada. Esto les genera esa ansiedad y además son alumnos muy perfeccionistas y claro el miedo al error que existe en el alumnado ruso... Esto está ligado por lo tanto a esta ansiedad. Un miedo al error que sobre todo se manifiesta en

la práctica de interacción y expresión oral donde evidentemente la intuición...o es un trabajo menos reflexivo en el que cuando se trabaja la expresión escrita o los típicos ejercicios de gramática *cloze* o similar donde ellos se sienten más seguros y no tanto cuando tienen que trabajar esa expresión oral, esa interacción oral. Ahí hay mucho miedo al error y por lo tanto son mucho menos participativos, digamos que no arriesgan por miedo a ese error. Tienen bastante miedo a equivocarse, a fallar. Les cuesta salir de su zona de confort que está sobre todo en ese ámbito de conocimiento y dominio de la gramática. Traducir cada palabra es algo muy curioso por saber adquirir el léxico nuevo. Les cuesta mucho trabajar con estrategias diferentes basadas en el contexto, en la contextualización, las reglas de derivación -sufijos, prefijos...- o cuando trabajas colocaciones léxicas, a ellos esa parte les trastoca bastante, les cuesta... la adquisición del léxico utilizando este tipo de estrategias. Por lo tanto, *grosso modo*, su curva de aprendizaje al principio...es muy lento el aprendizaje porque lo basan todo en la traducción y en el conocimiento de la gramática. Poco a poco van progresando y llega un punto en el que empiezan a despegar y su curva de aprendizaje se despega, pero al principio les cuesta bastante empezar a hablar y a comunicarse, sobre todo.

Ellos se juzgan mucho y eso les dificulta mucho salir de esa zona de confort, quizás eso les permitiría avanzar más rápido. Pero insisto, sobre todo más en la parte de interacción y expresión oral que en otro tipo de destrezas. También la comprensión auditiva es algo que también les genera bastante ansiedad por la velocidad a la hora de hablar el idioma, sobre todo fuera del aula. Evidentemente no es lo mismo el aprendizaje formal en el aula que el aprendizaje o la adquisición del idioma que se hace de manera más natural en la calle. Es gente que tampoco se suele relacionar demasiado, en principio, con nativos. Eso también les ralentiza su proceso de aprendizaje. Eso es lo que más influye o lo que más he detectado en cuanto a su estilo, a su forma de aprender español en clase, en comparación, a veces, con otras nacionalidades...lo que es diferente.

3. ¿Alguna vez ha experimentado alguna situación compleja en el aula debido al contraste entre estilos de aprendizaje en la que se vio involucrado algún estudiante de origen ruso? ¿Cómo lo solventó?

La verdad es que no, sí que en algún caso he tenido que modificar mi práctica docente en lo que a la introducción de la gamificación o el juego en el aprendizaje del español se refiere ya que, sí que es cierto que, con excepciones, por supuesto, porque siempre las hay y me he encontrado con rusos cuya posición es contraria a esto, pero en general en algún caso sí que me he encontrado con alumnos rusos para los que la introducción del juego o el aprendizaje a través del juego, la gamificación, no acaban de entenderla. Para ellos: “vienen a aprender y no a jugar”, les cuesta ver la relación que existe entre el aprendizaje y el juego, la capacidad que tiene el juego para impartir conocimiento, para trabajar determinados contenidos y que evidentemente la parte didáctica que tiene el juego es muy grande. Sí que en algún caso como he visto que este tipo de prácticas o dinámicas en el aula no han funcionado del todo con algún alumno ruso sí que lo que he hecho es reducir el número de dinámicas basadas en el juego o de gamificación o explicar de una manera mucho más detallada, específica, para qué nos sirve esa dinámica, qué vamos a conseguir con ella, qué se persigue, cuáles son los objetivos y qué se trabaja, de una manera muy concreta para que ellos entiendan la utilidad que tienen este tipo de dinámicas, este tipo de prácticas en el aula y no las vean con desconfianza, con recelo y se animen a participar. Que les motive y vean que realmente les ayuda mucho y salgan de esa zona de confort y ese estilo de aprendizaje que ellos tienen muy arraigado y que cualquier otra cosa que se aleja un poco de eso les genera ansiedad y se sienten inseguros en el aprendizaje del idioma.

Anexo 5. Transcripción de la entrevista con Discente 1.

1. A pesar de que los estilos de aprendizaje de cada individuo pueden ser completamente diferentes -aunque compartan una misma nacionalidad-, ¿cuáles cree que son los rasgos generales que caracterizan la forma de aprender de los estudiantes de español de nacionalidad rusa?

Vale, primero de todo, para los rusos creo que es lo mejor aprender en un ambiente más tranquilo, sin mucha presión que ya ahora tienes que responder, porque hay mucho miedo de decir algo incorrecto “gracias al colegio” y por eso mejor no dar presión y luego empezar con la teoría, con el vocabulario y solo después empezar a intentar hablar porque, en mi opinión, como soy rusa, cuando

aprendes inglés, no sé, español u otro idioma, hablar es lo más difícil. Así que, lo primero es dar teoría, gramática, vocabulario y luego sí, intentar hablar con los estudiantes rusos, pero no como en la primera clase.

2. ¿Cómo describiría su propia manera de aprender? ¿Qué ventajas e inconvenientes encuentra en ella?

Para mí es prácticamente lo mismo. Primero yo tenía que aprender gramática, vocabulario. Para mí, aprender español primero como A1/A2 en ruso, porque cuando el profesor me intenta enseñar español en español cuando yo no sé ni las palabras “hola”, “qué tal”, las más simples, yo no voy a entender nada de gramática y yo voy a hacer errores. Por eso, en mi experiencia, primero A1 y A2 aprendía con la profesora rusa en ruso y luego, sí, empecé a aprender con los profesores españoles e intentar hablar y tal. Pues para mí primero aprender gramática en ruso y luego intentar conciliarlo con español. Pero no sé, no es como un camino para todos, creo.

Para mí es mejor aprender A1/A2 con los profesores rusos y luego con españoles y practicar y hablar y todo eso. Las ventajas son que cuando aprendo español con un profesor ruso voy a tener una base sólida y realmente entender todo, por qué funciona así y cómo cambian, por ejemplo, las conjugaciones. Es como, entiendo y no voy a hacer errores en futuro porque tenía una base de todo eso, como de conocimientos básicos, no sé si me explico. Creo que es una ventaja que tú tengas una base sólida, porque tú entiendes todo porque a ti te han enseñado en tu propio idioma y por eso tú sabes concretamente, es más fácil entender porque te hablan en ruso y tú eres ruso. Eso primero y las desventajas es que yo, concretamente, tenía vergüenza a hablar. Es como que en mi cabeza entiendo qué quiero decir y sé cómo decirlo, pero cuando tengo que decirlo tengo mucho miedo de decirlo en voz alta porque con los profesores rusos no practicábamos mucho el hablar y por eso para mí fue muy difícil intentar hablar, es como que en mi cerebro está todo, pero cuando llega el momento de hablar no puedo hacerlo y ya está. Por eso, es una desventaja, mejor desde el principio no tener miedo a hablar, porque luego, con cada mes que aprendes un idioma y no hablas, se hace más y más difícil empezar a hacerlo. Por eso creo que, en mi experiencia, que aprendí A1/A2 con rusos y luego con españoles, la ventaja es que tengo una base sólida y entiendo

todo y la desventaja es que tenía un problema de hablar, que no podía hablar, que tenía miedo, y no tenía práctica.

3. ¿Cree que en su aula de español existía un gran contraste entre los estilos de aprendizaje de los diferentes estudiantes? ¿Qué evidencias de ello observó?

Creo que en mi clase no había tantas diferencias porque vine a la academia cuando tenía B1.1 y por eso ya sabía mucho y en este caso todos, los rusos y turcos y no sé, de Brasil, tenían casi lo mismo, creo. Como aprender intentando hablar, con palabras y tal. Pero quizás si hubiera tenido otra experiencia de aprender español desde cero en la academia con los profesores españoles quizá tendría otra opinión, pero por ahora creo que todos eran más o menos lo mismo. Pero, con respecto al carácter de los estudiantes, sí, un poco diferente, porque yo era más tímida que los demás y creo que es lo único, que me costaba abrirme y hablar, solo por mi carácter porque no soy muy extrovertida.

4. ¿Alguna vez ha experimentado alguna situación compleja en el aula debido al contraste entre los estilos de aprendizaje de los compañeros de clase? ¿Cómo se solventó?

En las primeras clases, como en los primeros dos meses, me sentía un poco alejada por mi carácter, porque soy tímida y por eso me costaba como hablar con todos, como hacer las actividades entre el grupo, me refiero, entre dos, porque cuando tú haces una actividad de hablar entre toda la clase, con todos, por ejemplo, todos los diez estudiantes tienen que hablar al mismo tiempo, estaba bien, pero si tenía que hablar solo yo y una chica más como una pareja y no conozco a la chica muy bien me sentía un poco rara y no sé, eso sí, eso para mí fue difícil, como hablar con la persona que no conozco y hablar con esta persona muy cerca, cara a cara, con poca distancia. Pero no es ese el problema de la actividad creo, no sé. Por eso, para mí, lo mejor es hacer una actividad de la clase completa en lugar de por parejas y si conozco a la persona bien, como después de dos meses, sí, sin problema, pero las primeras semanas es un poco incómodo.

Anexo 6. Transcripción de la entrevista con Discente 2.

1. A pesar de que los estilos de aprendizaje de cada individuo pueden ser completamente diferentes -aunque compartan una misma nacionalidad-, ¿cuáles cree que son los rasgos generales que caracterizan la forma de aprender de los estudiantes de español de nacionalidad rusa?

El ritmo con el que se sumergen en el objeto. El entusiasmo y la pasión se alternan con la falta de interés y la apatía. Los demás parecen aprender más equilibradamente.

2. ¿Cómo describiría su propia manera de aprender? ¿Qué ventajas e inconvenientes encuentra en ella?

La dependencia de humor que se manifiesta en la falta de enfoque y concentración periódica.

3. ¿Cree que en su aula de español existía un gran contraste entre los estilos de aprendizaje de los diferentes estudiantes? ¿Qué evidencias de ello observó?

El contraste sí que existe. Unos aprenden con mucho afán y con el máximo cuidado como si se prepararan cada día para un examen al día siguiente. Los demás son más relajados. Unos se enfocan en la precisión de lo dicho y a los demás no les importa nada y lo esencial es la fluidez.

4. ¿Alguna vez ha experimentado alguna situación compleja en el aula debido al contraste entre los estilos de aprendizaje de los compañeros de clase? ¿Cómo se solventó?

No recuerdo que algún conflicto haya tomado lugar, pero oí a algunos de mis compañeros quejarse sobre todo de lo de la gramática y su exceso durante la lección.

Anexo 7. Ruleta con contenido gramatical.



Enlace para el juego: <https://wordwall.net/play/77737/238/261>

Anexo 8. Aula Internacional A2. “Un momento inolvidable”.



Empezar

1. UN MOMENTO INOLVIDABLE

A. Mira esta fotografía. ¿Por qué crees que este día fue especial para Emilio? Coméntalo con otra persona de la clase.

B.  50 Emilio habla de la fotografía con un amigo suyo. Escucha y completa con los datos que da.

1. Estuvo en Melpa (Colombia) en el año 2010.
2. Allí hizo submarinismo.
3. En ese momento estaba con Olivia, una amiga.
4. Pasó mucho miedo cuando un día que estuvieron buceando en el arrecife vieron un tiburón.

Anexo 9. Plantilla “Nuestros indefinidos conjugados”.



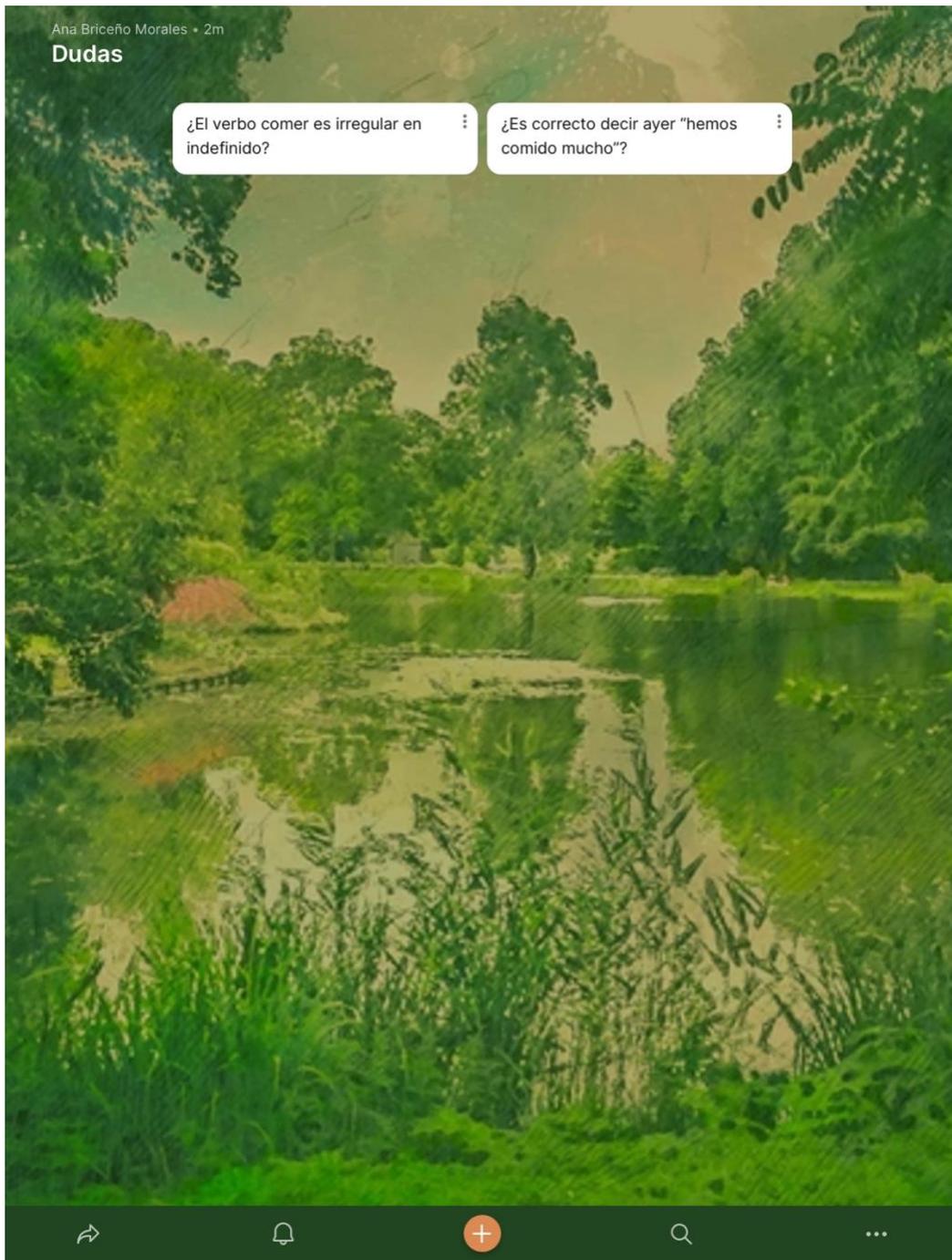
NUESTROS INDEFINIDOS CONJUGADOS

Yo			
Tú			
Él/Ella/Usted			
Nosotros/as			
Vosotros/as			
Ellos/Ellas/Ustedes			

Yo			
Tú			
Él/Ella/Usted			
Nosotros/as			
Vosotros/as			
Ellos/Ellas/Ustedes			

Yo			
Tú			
Él/Ella/Usted			
Nosotros/as			
Vosotros/as			
Ellos/Ellas/Ustedes			

Anexo 10. Padlet "Dudas".



Anexo 11. Prueba de comprensión lectora DELE A2. “Mi viaje a Costa Rica”.



DELE A2 | PRUEBA 1. COMPRENSIÓN DE LECTURA

Tarea 4

INSTRUCCIONES

Usted va a leer un texto que escribe una mujer sobre su viaje a Costa Rica. A continuación, conteste a las preguntas (de la 20 a la 25). Seleccione la opción correcta (A, B o C).

Marque las opciones elegidas en la **Hoja de respuestas**.

MI VIAJE A COSTA RICA

Llegué a San José, la capital de Costa Rica, en autobús desde Panamá y busqué un teléfono público para llamar a Diego, un argentino amigo de mi prima que estaba viviendo en este país. Él le dijo a mi prima que yo podía quedarme en su casa. Y no me dio la dirección de su casa porque las calles en San José no tienen nombre.

Cuando lo llamé me dijo cómo podía llegar a su casa desde la estación, que no estaba lejos y no necesitaba tomar ningún transporte. No sé cómo lo hice, pero llegué. Hablé un poco con él y me acosté pronto porque estaba muy cansada. Por la mañana fui al aeropuerto a buscar a mi amiga María, a quien no veía desde hacía seis meses y con quien quedé porque íbamos a viajar durante un mes y medio por Costa Rica, Nicaragua y Honduras.

Pasamos dos días más en San José en casa de Diego; por eso María y yo pudimos visitar todos los monumentos de la ciudad, que son muy bonitos. El tercer día fuimos a conocer Quepos y el Parque Nacional Manuel Antonio, en la costa. Diego nos contó por qué teníamos que hacer esa visita: es una de las partes más bonitas del país.

Manuel Antonio está a unos 132 kilómetros de San José y es el parque nacional más pequeño del país (tiene menos de 7 kilómetros cuadrados), pero es el más visitado por ser uno de los más bonitos del mundo. Además es muy popular porque tiene playas blancas, montañas y bosques. El parque está cerca del pueblo de Manuel Antonio. Este pueblo es bastante pequeño, pero tiene varios restaurantes que preparan el plato típico «el casado», que lleva verduras, carne, arroz, frijoles y plátanos fritos.

Otro de los lugares que visitamos fue Quepos, una ciudad que tiene uno de los puertos más importantes de la costa del Pacífico del país. Quepos recibe bastante turismo, pero cuando estuvimos allí no había mucho. Es un lugar perfecto para gente jubilada. Esos fueron días de playa y de paseos por la fantástica costa.

Costa Rica es un país tranquilo. No tiene ejército desde 1948 y tuvo un presidente que recibió el premio Nobel de la Paz. Está lleno de montañas y bosques preciosos, pero lo mejor son los «ticos», que es como llaman a la gente de Costa Rica, a mí me encantaron.

(Información extraída de <https://viajandoporahi.com/recuerdos-de-centroamerica-2-costa-rica-pura-vida/> y de [wikipedia.org](https://es.wikipedia.org), Argentina)

PREGUNTAS

- | | |
|---|--|
| <p>20. La mujer dice que cuando llegó a San José...</p> <ul style="list-style-type: none">a) llamó a una persona de su familia.b) fue a la casa de un argentino.c) un amigo fue a buscarla a la estación. | <p>23. En el texto se dice que el parque...</p> <ul style="list-style-type: none">a) es conocido por su naturaleza.b) está a 7 kilómetros de San José.c) tiene lugares donde se puede comer. |
| <p>21. Según el texto, el segundo día la mujer...</p> <ul style="list-style-type: none">a) tomó un avión con su amiga.b) habló con Diego de una amiga.c) estuvo en el aeropuerto con una amiga. | <p>24. En Quepos, la mujer y su amiga...</p> <ul style="list-style-type: none">a) vieron demasiados turistas.b) conocieron a unos jubilados.c) caminaron al lado del mar. |
| <p>22. En el texto se dice que Diego...</p> <ul style="list-style-type: none">a) les dijo que debían conocer la costa.b) les enseñó los lugares más bonitos.c) se fue a Quepos con ellas el tercer día. | <p>25. A la mujer, lo que más le gustó de Costa Rica fue...</p> <ul style="list-style-type: none">a) su historia.b) su naturaleza.c) sus habitantes. |

Anexo 12. Aula Internacional A2. “Momentos para el recuerdo”.



4. MOMENTOS PARA EL RECUERDO /MÁS EJ. 2, 3

A. Relaciona los siguientes acontecimientos históricos con el momento en el que ocurrieron.

1 El 20 de julio de 1969 3 El 10 de enero de 2016 4 En 2010

6 El 28 de agosto de 1963 2 En 2011 5 El 9 de noviembre de 1989



1. Neil Amstrong **se convirtió** en el primer humano en pisar la superficie lunar.



2. Hubo un terremoto y, poco después, **se produjo** un tsunami en Japón.



3. Murió David Bowie.



4. 33 mineros chilenos **estuvieron** atrapados bajo tierra más de dos meses.



5. **Cayó** el muro de Berlín.



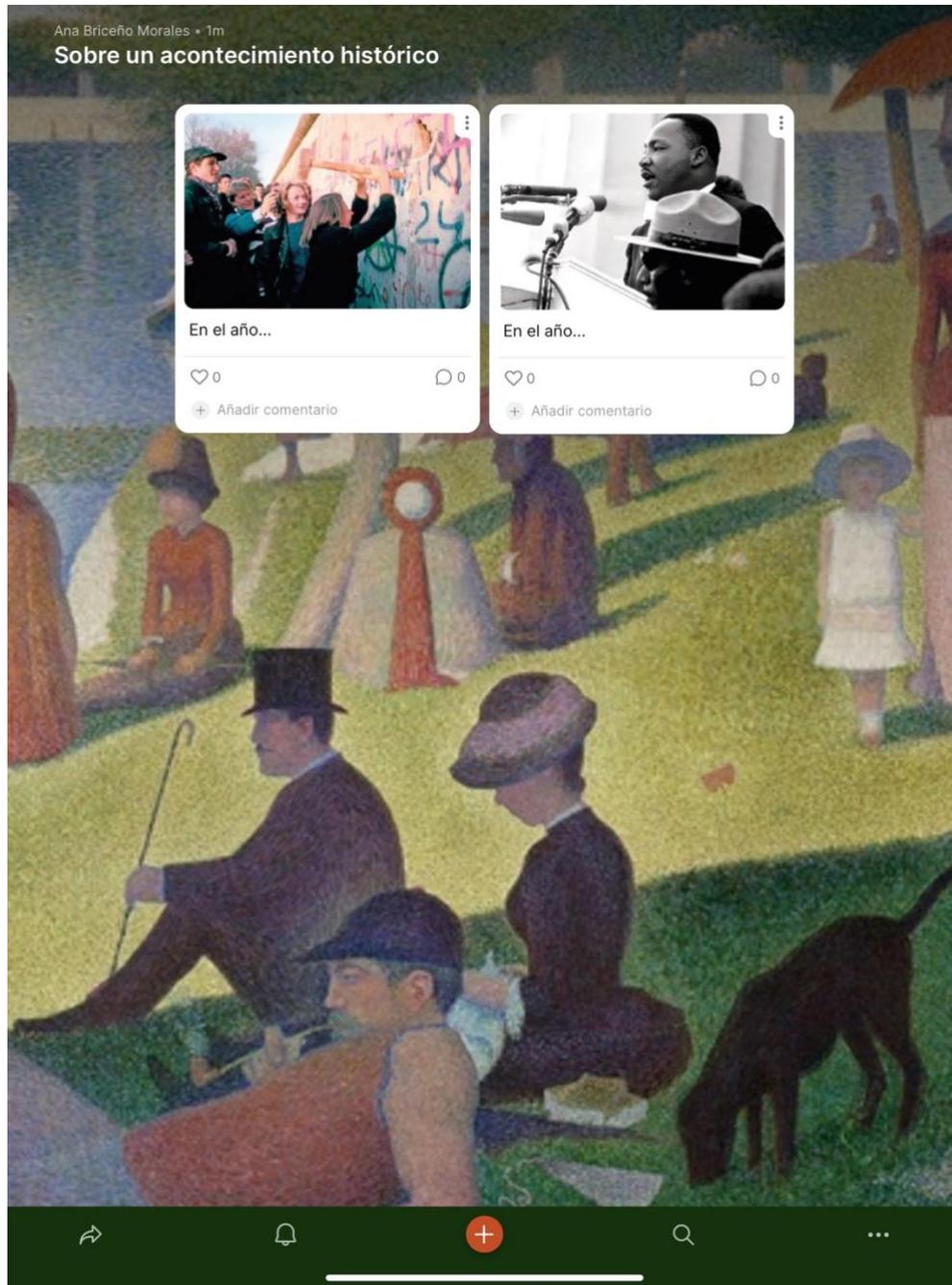
6. Martin Luther King **hizo** en Washington un famoso discurso en el que **dijo** "I have a dream".

B. Escribe en tu cuaderno el infinitivo de los verbos en negrita del apartado anterior. Luego, clasificalos en la siguiente tabla según su tipo de irregularidad.

E > I	O > U	RAÍZ IRREGULAR	Y EN LA TERCERA PERSONA
<i>convertirse</i>	<i>morir</i>	<i>hacer decir</i> <i>estar haber</i> <i>producirse</i>	<i>caer</i>



Anexo 13. Padlet “Sobre un acontecimiento histórico”.



Anexo 14. “Pasapalabra”. Elaboración propia. Idea extraída de Sánchez Melgarejo (2020).

NUESTRO PASAPALABRA

A	
B	
C	
D	
E	
F	
G	
H	
I	
J	
K	
L	
M	
N	
Ñ	
O	
P	
Q	
U	
V	
W	
X	
Y	
Z	

Idea extraída de: Sánchez Melgarejo, J. L. (2020). *Pasaletras*. Letrame Editorial.

Anexo 15. Tarjetas con verbos en infinitivo, indefinido e imperfecto.



Anexo 16. Sesiones 6 y 7.

DÍA 4

Sesión 6

Objetivos: Reflexionar sobre el uso de estructuras estar + gerundio en indefinido y en imperfecto.

Contenidos gramaticales: Forma y usos de las estructuras: estar + gerundio en indefinido y en imperfecto.

Contenidos léxicos: Vocabulario para hablar sobre momentos del pasado.

Desarrollo:

Calentamiento

1. Para iniciar la sesión, se realizará un ejercicio de memoria en el que se incorporarán contenidos abordados en las sesiones anteriores y se comenzará a emplear la imaginación. Entre todos los estudiantes crearemos un recuerdo compartido ficticio. Esto es, un estudiante comenzará diciendo un dato sobre

nuestro recuerdo compartido y el siguiente alumno deberá repetir la frase del compañero anterior y añadir una más. (20 minutos)

Cuerpo de la sesión

2. Se retomará de nuevo el libro en el punto siete²¹: “Estaba lloviendo y...”. Se proyectarán las dos imágenes del inicio del epígrafe “A” y pediremos a los alumnos que imaginen hipótesis con información extra sobre las imágenes dadas, empleando su imaginación. (15 minutos)
3. Se leerá el texto que acompaña las imágenes en el libro para que los estudiantes reflexionen sobre las diferencias entre imágenes y estructuras gramaticales. (15 minutos)
4. A continuación, realizaremos una modificación de la propuesta del libro y, en lugar de que los estudiantes dibujen escenas en las que se reflejen cada una de las dos estructuras, nos dirigiremos al final del libro para que realicen un ejercicio mecánico donde aplicar lo aprendido.²² (15 minutos)
5. Para desarrollar su creatividad, deberán crear un ejercicio de gramática siguiendo la estructura de este último. Para ello, deberán diseñar seis oraciones en las que den a otro compañero la opción de elegir entre imperfecto/indefinido + gerundio. (15 minutos)

Cierre

6. Los alumnos intercambiarán su nuevo ejercicio con otro compañero de la clase y tratarán de contestar a las preguntas. A continuación, ofrecerán una corrección y explicarán las respuestas correspondientes bajo la supervisión del docente. (20 minutos)

Sesión 7

Objetivos: Reflexionar sobre el uso de estructuras estar + gerundio en indefinido y en imperfecto.

Contenidos gramaticales: Forma y usos de las estructuras: estar + gerundio en indefinido y en imperfecto.

Contenidos léxicos: Vocabulario para hablar sobre momentos del pasado.

Calentamiento

²¹ Anexo 19. *Aula Internacional* A2. “Estaba lloviendo y...”

²² Anexo 20. *Aula Internacional* A2. Ejercicio extra para practicar y mecanizar el contraste entre imperfecto e indefinido + gerundio.

1. Se dedicará un tiempo a resolver dudas. Después, se dialogará con los estudiantes acerca de sus valoraciones y sugerencias para el aula a través de un *Jamboard*²³ de *Google*, una pizarra digital en la que podrán añadir esta información en notas. (15 minutos)

Cuerpo de la sesión

2. Se separará a la clase en dos mitades y cada grupo deberá repasar en conjunto los conceptos más importantes hasta el momento de la unidad impartida y sacar sus propias conclusiones finales. (20 minutos)
3. Cuando estén listos, comenzará una dinámica de concurso. Se sentarán unos frente a otros y formularán y recibirán preguntas sobre el tema extraídas del libro. Deben estar todos de acuerdo y si fallan, contestará el equipo contrario. El concurso constará de diez preguntas para cada equipo y ganará el que más puntos consiga. (30 minutos)
4. Finalmente, se procederá a explicar aquellas cuestiones que no hayan sido comprendidas. En este momento, los alumnos que las comprendan tratarán de explicárselo a quienes lo necesiten -bajo la supervisión de la profesora-. (20 minutos)

Cierre

5. Por última vez, se cerrará la sesión con la dinámica *Pasapalabra*. Los estudiantes finalizarán su plantilla y el docente se la llevará para asegurar su corrección. (15 minutos)

²³ Para visualizar esta idea, es preciso dirigirse al Anexo 21. Pizarra digital *Jamboard* con sugerencias y valoraciones.

Anexo 17. Aula Internacional A2. “Un misterio en el parque”.

5. UN MISTERIO EN EL PARQUE /MÁS EJ. 4

A.  **54** Escucha a Omar, que cuenta a un amigo algo que le sucedió hace poco. ¿Qué ocurrió? ¿Por qué Omar está sorprendido?

B. ¿Qué explicación encuentras a lo que pasó? Coméntalo con otra persona.

- Yo creo que Omar se equivocó.
- Sí, vio a otra persona parecida.



C. Lee la transcripción de la conversación. En el texto aparecen dos tiempos del pasado: el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto. Márcalos de manera diferente.

- ¿Sabes qué? El otro día vi a Marcos en el parque.
- ¿Marcos? ¡Qué dices! Si está en Argentina.
- Yo lo sé. Pero lo vi, te lo juro. Mira, como había muy buen tiempo, decidí ir a dar una vuelta en bici. Salí de casa y fui por el paseo hasta el parque. No había casi nadie y se estaba muy bien. Entonces vi a una persona detrás de un árbol. Me acerqué un poco más y lo vi: llevaba una camisa roja de cuadros y tenía un libro en la mano. Era Marcos, sin duda. Cuando me vio empezó a correr, entró en un lugar donde había muchos arbustos y desapareció. Fui detrás de él, pero cuando llegué ya no había nadie.
- O sea, que no era él.
- No sé. Yo creo que sí. Pero lo más fuerte es que ese mismo día Marcos me llamó, supuestamente desde Argentina..., pero el número estaba oculto.

D. ¿Para qué sirve cada tiempo? Completa la tabla.

p. indefinido : sirve para narrar los hechos, hace avanzar la acción.

p. imperfecto : sirve para describir las circunstancias, lo que rodea a la acción.

Anexo 18. Actividad de mecanización del contraste entre indefinido e imperfecto.



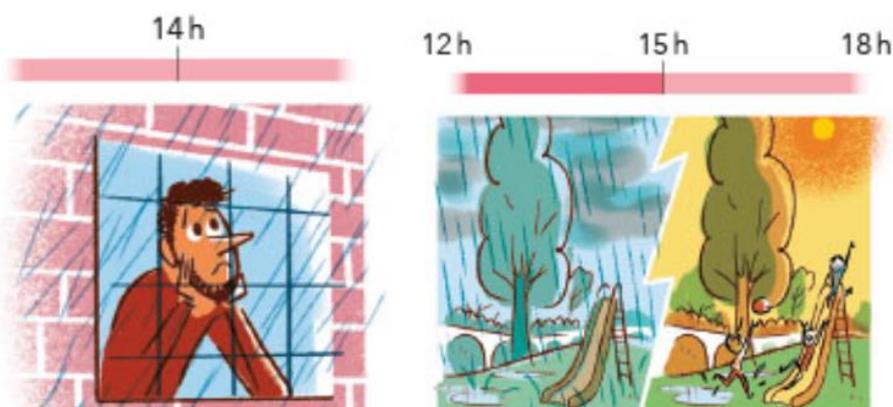
Tarea Imperfecto vs. Indefinido

¿Cuál es la opción correcta?

- 1 El otro día **veía / vi** a Mercedes con su hijo recién nacido.
- 2 ¿Dónde **solías / soliste** ir de vacaciones cuando **eras / fuiste** adolescente?
- 3 Cuando **tenía / tuve** 18 años, **empecé / empezaba** mis clases en la universidad.
- 4 Al final no me **gustaba / gustó** nada la película que **vimos / veíamos** el domingo.
- 5 Antes este barrio **era / fue** tranquilo, ahora es increíblemente ruidoso.
- 6 ¿Qué **cenasteis / cenabais** anoche?
- 7 ¿Cuándo **quedaste / quedabas** con Marta por última vez?
- 8 Mi hermana **era / fue** muy tímida. Ahora, en cambio, es todo lo contrario.
- 9 Cuando **era / fui** estudiante salía por la noche mucho más que ahora.
- 10 ¿Cuándo **era / fue** construido ese edificio?

Recuperado de: <https://deleahora.com/actividades/gramatica/imperfecto-vs-indefinido>

Anexo 19. Aula Internacional A2. “Estaba lloviendo y...”

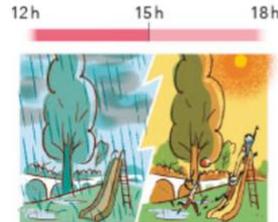


7. ESTABA LLOVIENDO Y... /MÁS EJ. 6

A. Lee estas dos frases y mira las ilustraciones. ¿Entiendes por qué usamos el imperfecto en 1 y el indefinido en 2?



1. Ayer a las 14 h
estaba lloviendo y
no salí de casa.



2. **Estuvo lloviendo**
de las 12 h a las
15 h.

B. En parejas, hacéd dibujos o gráficos para representar lo que se describe en estas frases.

- Estaba estudiando** Medicina cuando conoció a Luis.
 - Estuvo estudiando** Medicina hasta el año pasado, pero ahora trabaja de camarero.
- Cuando llegó la policía, **estábamos bailando** con la música muy alta.
 - Estuvimos bailando** varias horas con la música muy alta hasta que llegó la policía.
- Estaba tomando** el sol en la playa cuando me llamaste.
 - Estuve tomando** el sol hasta las 15 h y luego fui a casa.

Anexo 20. Aula Internacional A2. Ejercicio extra para practicar y mecanizar la gramática.

- Subraya la opción adecuada en cada frase.
 - Fui a visitar a Patricia al hospital, pero no pude verla porque en ese momento **estuvo** / **estaba** descansando.
 - Estuvimos** / **estábamos** tres días esquiando en los Alpes y nos encantó la experiencia.
 - Estuvo** / **Estaba** viviendo unos meses en Alemania, pero no aprendió ni una palabra de alemán.
 - Llegué muy tarde al restaurante y mis amigos ya **estuvieron** / **estaban** tomando el té.
 - Me llamó por teléfono, pero no lo oí porque **estuve** / **estaba** escuchando música.
 - Me lo pasé genial en la fiesta; **estuve** / **estaba** bailando todo el tiempo.

Anexo 21. Pizarra digital *Jamboard* con sugerencias y valoraciones.



Anexo 22. Aula Internacional A2. “Momentos”.

13. ALT|DIGITAL MOMENTOS

A. ¿Has vivido algún momento como los siguientes? Elige uno e intenta recordar las circunstancias y qué pasó. Si lo prefieres, puedes inventarte una historia.

Un momento en el que...

- te emocionaste mucho.
- pasaste mucho miedo.
- te reíste mucho.
- te quedaste sin palabras.
- pasaste mucha vergüenza.

Piensa en...

- ¿Dónde estabas y con quién?
- ¿Cómo era el lugar?
- ¿Cuándo fue?
- ¿Qué estabas haciendo?