

UNIVERZITA KARLOVA
FILOZOFICKÁ FAKULTA
ÚSTAV ROMÁNSKÝCH STUDIÍ



BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Klára Kepková

**Trabajo con los adultos y los jóvenes durante las primeras clases de español
como lengua extranjera (ELE)**

Práce s dospělými a adolescenty během prvních hodin španělštiny jako cizího
jazyka (ELE)

Work with adults and young learners during the first classes of Spanish as a
foreign language (ELE)

Praha 2024

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Daniel Alejandro Márquez Guzmán, Ph.D.

Srdečné poděkování věnuji svému vedoucímu práce, Mgr. et Mgr. Danieli Alexandru Márquezi Guzmánovi, Ph.D., za odborné vedení, cenné rady a věnovaný čas, především pak za jeho trpělivost a morální podporu.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 9.5.2024

Klára Kepková

Resumen:

En esta tesis me concentro en el trabajo con los adultos y los jóvenes durante las primeras clases de español como lengua extranjera (ELE). Me fijo en los grupos individualmente y también los comparo, y explico las diferencias a la hora de aproximar el estudiante a la lengua. En este texto se encuentran respuestas sobre cómo se diferencia el trabajo entre los dos grupos, qué técnicas y tendencias son adecuadas para estas edades, y cómo el profesor desarrolla las clases. También esbozo las temáticas que se pueden explicar durante estas primeras clases. Para hacer este trabajo me ayuda la observación que hago en una escuela secundaria, en un instituto y en una escuela de idiomas.

Palabras claves:

español como lengua extranjera (ELE), enseñanza, adolescentes, adultos, primeras clases

Abstrakt:

V této práci se zaměřuji na první hodiny španělštiny jako cizího jazyka (ELE) při práci s dospělými a adolescentními studenty. Na tyto zmíněné skupiny se zaměřuji jednotlivě, zároveň je také porovnávám mezi sebou a vysvětluji rozdíly v přístupu studentů k jazyku. V tomto textu najdete odpovědi na to, jak se práce mezi těmito dvěma skupinami liší, jaké postupy, techniky a tendence jsou vhodné pro tyto věkové skupiny a jak učitel hodiny rozvíjí. Nastíhnuji také témata, která lze během prvních hodin vysvětlit. K této práci mi pomáhá pozorování, které dělám na středních školách, v ústavech a na jazykových školách.

Klíčová slova:

španělština jako cizí jazyk (ELE), výuka, adolescenti, dospělí, první hodiny

Abstract:

In this thesis, I focus on the first lessons of Spanish as a Foreign Language (ELE) when working with adult and adolescent students. I concentrate on these mentioned groups individually, at the same time I also compare them with each other and explain the differences in students' approach to language. In this text you find answers to how the work differs between these two groups, what procedures, techniques and tendencies are appropriate for these age groups and how the teacher develops the lessons. I also outline topics that can be explained in the first few hours. The observation I make in secondary schools, grammar schools and language schools help me in this work.

Keywords:

Spanish as a foreign language (ELE), teaching, teenagers, adolescents, adults, first classes

Índice

Resumen:	4
Palabras claves:.....	4
Abstrakt:	4
Klíčová slova:.....	4
Abstract:	4
Keywords:.....	4
Listado de figuras	7
Listado de tablas	7
1. Introducción	8
2. Preparación de la clase	9
3. Contenido temático de las primeras clases (de ELE)	11
4. Métodos de la enseñanza	13
4.1. Categorización de Maňák y Švec (2003).....	13
4.1.1. Métodos clásicos	13
4.1.2. Métodos activadores	14
4.1.3. Métodos complejos.....	15
4.2. Categorización de Choděra (2013).....	17
5. Comunicación e interacción en la clase	19
5.1. Los términos “comunicación” e “interacción”	19
5.2. Comunicación entre el docente y el estudiante	20
5.3. Relación entre el docente y el estudiante	21
5.4. Las emociones en la comunicación	21
6. Metodología	23
7. Resultados	28
7.1. Preparación de las profesoras	28
7.2. Temas tratados en las clases	29
7.3. Métodos de enseñanza empleados en las clases	32
7.4. Relacionamiento con los estudiantes	35

8.	Discusión y conclusiones.....	37
8.1.	Preparación de las profesoras	37
8.2.	Temas tratados en las clases	38
8.3.	Métodos empleados en las clases.....	41
8.4.	Relacionamiento con los estudiantes	44
9.	Limitaciones del estudio.....	46
10.	Comentarios finales	47
	Bibliografía	48

Listado de figuras

Figura 1. Modelo de estilos de interacción del docente (Šed'ová et al. 2019, p. 91)	20
---	----

Listado de tablas

Tabla 1. Temas ofrecidos por los libros Embarque 1 y Nueva aventura 1	24
Tabla 2. Participantes del presente estudio.....	27
Tabla 3. Temas tratados en las clases	29
Tabla 4. Métodos de enseñanza empleados en las clases	32
Tabla 5. Interacción de la profesora con los estudiantes	35

1. Introducción

Antes de seleccionar el tema de esta investigación, me encontré por primera vez con la posibilidad de enseñar español como lengua extranjera a principiantes, tanto adultos como adolescentes y jóvenes. Cuestioné cómo llevar a cabo tales clases, cómo prepararme para ellas, qué temas enseñar y hasta qué nivel de detalle. No sabía qué métodos serían apropiados ni cómo abordar estos diferentes grupos de edad. Por lo tanto, elegí como tema de mi trabajo precisamente el *Trabajo con estudiantes adultos y jóvenes durante las primeras clases de español como lengua extranjera (ELE)*.

El propósito de esta tesis es explorar las primeras clases de ELE para estudiantes jóvenes, adolescentes y adultos en tres instituciones diferentes. A través de entrevistas, se investiga cómo se preparan las profesoras para sus clases. Posteriormente, mediante observaciones en estas instituciones, se examinan los temas y la profundidad en la cual se pueden enseñar durante las clases. Por último, también se analizan los métodos que se pueden utilizar en las primeras clases y, gracias a la literatura estudiada, están proporcionadas posibles alternativas que se pueden implementar. También se examina cómo varía la interacción entre estudiantes y profesoras según la edad de los estudiantes, centrándome en si hay diferencias entre los jóvenes y los adultos en su relación con la profesora.

Dentro de la literatura reportada, está descrito lo que implica la preparación del profesor y cómo debería ser, luego se explica en qué consiste el plan curricular del Instituto Cervantes y se detalla qué temas se presentan en el nivel inicial de español. Además, se enumeran métodos relevantes para la enseñanza de idiomas según la clasificación de Maňák y Švec (2003) y de Choděra (2013). La última sección del marco teórico aborda la comunicación y la interacción, que influye en la relación entre la profesora y los estudiantes.

La siguiente parte de este estudio aborda la metodología y los resultados presentados de la investigación, como la preparación de las profesoras, los temas tratados, los métodos de enseñanza empleados en las clases y el relacionamiento con los estudiantes, los cuales son analizados en discusión y conclusiones. Este presente estudio está terminado con las limitaciones del estudio y los comentarios finales.

2. Preparación de la clase

Esta investigación analiza la preparación del docente para las clases de ELE de alumnos jóvenes, adolescentes y adultos. A continuación, se aclara inicialmente la esencia de esta tarea profesional del profesor y cómo debe proceder el profesor durante la misma.

La preparación para una clase concreta va precedida de un largo proceso llamado diseño, que tiene lugar antes del inicio del año escolar o al preparar un curso en una escuela de idiomas. Durante este proceso de planificación, el profesor se familiariza con los documentos curriculares, que en el sistema educativo estatal son los RVP¹ y ŠVP² de acceso público, y elabora su propio plan temático de acuerdo con ellos (Trnková, 2002). El diseño se realiza teniendo en cuenta el tiempo asignado, con el objetivo de presentar el material didáctico y los objetivos de la enseñanza. Además, el docente contempla los métodos y recursos didácticos a utilizar (Rys, 1979). En el ámbito de las escuelas de idiomas privadas, corresponde a la institución misma determinar qué planes sigue y si los divulga antes del inicio del curso.

La preparación para la clase consiste en la planificación de una lección específica, durante la cual el profesor define los objetivos pedagógicos concretos, el contenido de la lección y selecciona los métodos y recursos didácticos apropiados. En esta fase se ponen en práctica los conocimientos especializados del profesor, su habilidad para aplicar la teoría en la práctica y, especialmente, su experiencia profesional. Frecuentemente, la preparación de las clases se basa en una reflexión crítica del profesor sobre sus preparativos previos y su aplicación, y en una evaluación de estos (Rys, 1979). Para mejorar la preparación de las siguientes lecciones, es recomendable analizar las necesidades de los alumnos al inicio de la primera clase o verificar los conocimientos que ya poseen sobre el tema. Para ello, se puede utilizar el método de lluvia de ideas propuesto por Fišarová (2007).

Se pueden utilizar muchos procedimientos para una buena preparación; por ejemplo, Rys (1979) los define mediante preguntas que el profesor debe formular e intentar responder durante la preparación. En primer lugar, es importante fijar un objetivo, es decir, lo que el profesor quiere conseguir con la enseñanza y qué forma

¹ El RVP, conocido como Programa Marco de Educación, establece los objetivos básicos, el contenido y los resultados del proceso educativo a nivel nacional.

² El ŠVP, o Programa de Educación Escolar, es un documento estratégico que especifica los objetivos, el contenido y la organización del proceso educativo en una escuela específica.

debe adoptar el resultado del aprendizaje. Otro aspecto relevante es la selección de los medios apropiados para alcanzar los objetivos establecidos. Para eso, el profesor debe preguntarse qué parte del material puede resultar más difícil para los alumnos y cómo conseguir que les resulte más fácil. A esto le sigue la consideración de actividades de aprendizaje adecuadas que sirvan para practicar y consolidar el contenido.

Entre los pasos finales, es imprescindible familiarizarse con aspectos adicionales que deben tenerse en cuenta, como la edad del alumno. Otro factor crucial son los métodos; es bueno reflexionar sobre cómo utilizarlos durante la enseñanza. Además, es necesario determinar qué tipo de distribución de los estudiantes en el aula de la clase se ajustará mejor al concepto metodológico. Uno de los aspectos más críticos en la enseñanza es la gestión del tiempo, por lo que es importante reflexionar de antemano sobre la distribución del tiempo para cada parte de la lección y el tiempo necesario para preparar a los alumnos para la siguiente clase. Un último punto a considerar puede ser cómo apoyar y asegurar el éxito de los alumnos.

Trnková (2002) señala que es prudente considerar que las actividades planificadas pueden requerir más tiempo del estimado inicialmente. Al mismo tiempo, aconseja a los profesores que preparen actividades adicionales para los alumnos que completen las asignadas con anterioridad. En consecuencia, sugiere que el profesor tenga a su disposición más actividades de las estrictamente necesarias para evitar una improvisación ineficaz en caso de que sobre tiempo. Conviene prepararse para todas estas situaciones, porque, ya Petty (1996) menciona, no planificar equivale a planificar el fracaso.

3. Contenido temático de las primeras clases (de ELE)

El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) constituye el punto de partida para la creación de programas lingüísticos, currículos, exámenes e incluso libros de texto principalmente en Europa. El marco también establece niveles de dominio de la lengua, lo que permite no solo controlar el progreso de los alumnos en cada etapa del aprendizaje, sino también progresar sistemáticamente en el aprendizaje (Consejo de Europa, 2002).

El dominio de la lengua se divide en seis niveles: acceso, plataforma, umbral, avanzado, dominio operativo eficaz y, el último y más alto nivel de dominio, maestría. Estos seis niveles forman tres grupos básicos denominados “A”, “B” y “C”. El grupo “A” se llama “Usuario Básico” e incluye “Acceso”, que se define como “A1”, y “Plataforma”, que pertenece al grupo “A2”. “Usuarios Independientes” se definen en el marco como nivel “B” e incluyen “B1”, es decir, “Umbral” y “B2” o “Avanzado”. El último grupo es el “C”, denominado “Usuario Competente”, que se compone de los niveles “C1, Dominio Operativo” y “C2, Maestría”.

El presente estudio se concentra únicamente en los principiantes absolutos de español como lengua extranjera, es decir, los que intentan alcanzar el nivel A1. El MCRE establece que un estudiante en este nivel es capaz de comprender y utilizar frases sencillas y cotidianas para satisfacer sus necesidades inmediatas. Puede presentarse y hablar de su información básica (lugar de residencia, características personales o personas que conoce), también puede pedir esta información a los demás y preguntar por ella. Sabe comunicarse y colaborar a un nivel sencillo y básico.

El Plan curricular del Instituto Cervantes³ (PCIC), del año 2015, aborda los niveles de enseñanza de la lengua española y explica con gran detalle los conocimientos del alumno en cada nivel. Para el nivel A1, el plan establece una serie de temas para los que especifica lo que el alumno debe ser capaz de hacer. Debido al alcance de este trabajo, no es necesario mencionar todos los temas incluidos en el plan de estudios, que es muy extenso y detallado. No obstante, en él se establecen los temas que se exponen brevemente en el párrafo siguiente.

³ Institución fundada por el Gobierno español en 1991. Se dedica a la enseñanza del español y a la promoción de la cultura española.

Al inicio, el plan desarrolla los objetivos generales que incluyen las descripciones generales de los niveles. A continuación, está descrita muy detalladamente la gramática adecuada a niveles lingüísticos específicos. Se hace gran énfasis también en la pronunciación y en la prosodia, a la que pertenece, entre otras cosas, el acento. Siguiendo es la ortografía, es decir, la escritura de letras y palabras o la acentuación gráfica y la puntuación. Temas como dar y pedir información o expresar opiniones están elaborados en una parte sección llamada funciones. El plan sigue con las tácticas y estrategias pragmáticas a la cuales corresponde, por ejemplo, la expresión de la negación. Otro tema son los géneros discursivos y productos textuales. Entre las últimas partes se encuentran las nociones. Las nociones generales en el nivel A1 significan, por ejemplo, expresar cualidades generales con el verbo ser. Las segundas nociones son las específicas, que se refieren, por ejemplo, a la alimentación, la información y los medios de comunicación, o las relaciones personales. Los referentes culturales, que acompañan la enseñanza de idiomas, forman una parte esencial del plan. Al final aparecen temas socioculturales como los saberes y comportamientos socioculturales, las habilidades y actitudes interculturales y los procedimientos de aprendizaje. La mayoría de los profesores de español se inspiran en este plan durante la preparación de sus lecciones.

4. Métodos de la enseñanza

Este apartado desarrolla los métodos de enseñanza de ELE, lo cual sirve para comprender mejor su aplicación y los procedimientos por parte de los profesores en sus clases de español para principiantes (el objeto de análisis en la parte práctica del presente estudio). Para que una clase de español sea atractiva, eficaz, estimulante, motivadora, y esté bien organizada, es importante elegir los medios didácticos adecuados para alcanzar los objetivos previamente planificados. Los medios didácticos son uno de los elementos fundamentales que influyen los objetivos de la enseñanza; los otros esenciales son el profesor, el estudiante y el contenido (Maňák, 2003). Se trata de todo aquello que permite alcanzar los objetivos educativos, es decir, la pizarra, el libro de texto o el aula, y también la forma o el método de enseñanza (Obst, Kalhoust, 2002).

El método de enseñanza es un instrumento operativo del profesor, pero al mismo tiempo puede servir como medio de transmisión de conocimientos y destrezas. Otras funciones del método de enseñanza son la función de activación, que sirve para motivar a los alumnos a aprender, y la función de comunicación. Al mismo tiempo, mediante métodos adecuados, los alumnos pueden adquirir diversas competencias claves como la comunicación, la cooperación, la independencia o la responsabilidad (Belz, Siegrist, 2001). El profesor elige el método de enseñanza adecuado con base en su experiencia y sus preferencias, pero también según el objetivo de la enseñanza, el nivel de desarrollo físico y mental del alumno, el grupo de alumnos y las condiciones externas de la enseñanza, que son el entorno o el equipamiento del centro (Maňák, Švec, 2003).

Existen diversas formas para clasificar los métodos. Aquí se exponen solo las relevantes para este trabajo. Por una parte, las generales, según Maňák y Švec (2003), quienes se citan muy a menudo en la República Checa; y, por otra, la división según Choděra (2013), quien se especializa en la didáctica de las lenguas extranjeras.

4.1. Categorización de Maňák y Švec (2003)

Según estos autores, los métodos de enseñanza generales se dividen en clásicos, activadores y complejos. En las siguientes secciones se desarrollan.

4.1.1. Métodos clásicos

Los métodos clásicos de enseñanza se dividen en métodos de demostración, métodos prácticos y métodos verbales. Los métodos de demostración incluyen la observación, el trabajo con imágenes y la instrucción que anima a los alumnos a realizar

acciones prácticas. Los métodos de imitación, manipulación, laboratorio, experimentación o producción son métodos prácticos (Maňák, Švec, 2003). El último grupo de métodos clásicos son los métodos verbales, que son los más utilizados en la enseñanza.

Los métodos verbales más comunes son la narración y la explicación. La primera se basa en el acto de narrar o expresar experiencias o conocimientos, lo que requiere una escucha intensiva de los alumnos. La segunda mencionada consiste en el proceso sistemático de transmisión de la información en la enseñanza, que es una competencia fundamental del profesor. Esto permite a los alumnos comprender incluso materias complejas, pero para ello el profesor debe avanzar de forma clara y lógica (Maňák, Švec, 2003).

Entre otros métodos verbales son la conferencia y el método basado en el trabajo con el texto. La primera se utiliza sobre todo en las universidades y consiste en un discurso extenso sobre un tema profundo. Una variante de la conferencia en primaria o secundaria es, por ejemplo, un informe preparado por un alumno sobre un tema concreto. El método basado en el trabajo consiste en el procesamiento de la información textual, que proporciona al alumno nuevos impulsos para realizar actividades independientes. En un entorno escolar, el texto suele ser un libro de texto (Maňák, Švec, 2003).

El último método verbal es la conversación, a menudo utilizada en el entorno escolar para activar a los alumnos, dándoles la oportunidad de trabajar juntos para resolver problemas. Es conveniente que el alumno tenga unos conocimientos mínimos del tema sobre el que se le pregunta para que el diálogo sea eficaz. Hay conversaciones más libres, como el debate o la discusión, y conversaciones más delimitadas, como la conversación guiada (Maňák, Švec, 2003).

4.1.2. Métodos activadores

Los procedimientos que intentan alcanzar el objetivo educativo a través del propio trabajo de los alumnos se denominan métodos de activación (Jankovcová et al., 1989). Entre estos se encuentran el debate, la resolución de problemas, métodos de situaciones y el juego didáctico.

Según Maňák y Švec (2003), un método de activación utilizado con frecuencia es el debate, que se diferencia de la conversación porque se basa en las propias opiniones

de los alumnos sobre un tema determinado. Los métodos de resolución de problemas se definen también como heurísticos. Su punto fuerte es que esta forma de enseñar favorece el desarrollo de la personalidad y la creatividad. Consiste en descubrir, buscar respuestas o formular preguntas. Los métodos de situaciones se basan en la resolución de casos problemáticos de la vida real. Muy cercano a estos se encuentran los métodos de representación escénica, cuando los propios alumnos actúan diversas situaciones y aprenden socialmente. Este método está también muy próximo a la enseñanza del teatro. El último método de activación es el juego didáctico, que puede ser a la vez educativo y entretenido para los alumnos.

4.1.3. Métodos complejos

Se presentan como metodologías complejas que combinan formas, métodos de enseñanza y también medios didácticos. Esta sección se centra en aquellas que son relevantes para las primeras clases de la enseñanza de lenguas extranjeras.

En la educación checa contemporánea, el método complejo más utilizado es la enseñanza catedrática, como afirman Maňák y Švec (2003). Este método domina tres cuartas partes de la enseñanza y tiene una larga tradición en la República Checa; sobre todo por el papel político que desempeñó durante el anterior régimen comunista. Bajo esta forma de enseñanza, los alumnos son pasivos y no se les anima a pensar ni a actuar de forma independiente, lo que correspondía a la situación política de la época. Se hace énfasis en dominar el plan de estudios y mantener el orden o la disciplina, que puede ser controlada.

Durante la enseñanza catedrática, el profesor ocupa una posición dominante, controlando y dirigiendo todas las actividades de los alumnos. La comunicación en el aula se basa principalmente en las explicaciones del profesor y, luego, en su interacción con los alumnos; muy a menudo pronuncia más palabras en la clase que todos los alumnos juntos. Esta enseñanza puede ser eficaz si el profesor comprueba regularmente los conocimientos de los alumnos, repasa el material con ellos, señala las deficiencias y proporciona una retroalimentación que sea formativa. A pesar de algunos aspectos positivos, este método suele ser criticado hoy en día porque se basa en la transmisión de conocimientos y datos y en su memorización, lo que puede reducir la motivación para estudiar. Otros aspectos negativos son que permite la pasividad de los alumnos, no

desarrolla el pensamiento independiente ni la aplicación de la información adquirida, como indica Gošová (2011).

Lo contrario de la enseñanza catedrática son los métodos de enseñanza en grupo y el método cooperativo, porque no se basan principalmente en el trabajo del profesor, sino en el de los alumnos. Lo importante es la cooperación colectiva para resolver problemas o tareas. Durante la enseñanza, se comparten experiencias y opiniones. El método de enseñanza en grupo desarrolla particularmente las competencias sociales de los estudiantes. El aprendizaje cooperativo se lleva a cabo en grupo, por lo que también se considera un método grupal. El papel del profesor es ser asesor, guía, motivador y observador. Otro método que requiere colaboración es, como su nombre indica, la enseñanza en parejas. A menudo se realiza con un estudiante en el mismo pupitre, y suele utilizarse en la enseñanza de lenguas extranjeras cuando los alumnos conversan en parejas. Los alumnos pueden corregirse unos a otros o compensar sus debilidades o carencias y, sobre todo, ayudarse mutuamente en su autodesarrollo.

Al otro lado de la colaboración se encuentra el trabajo independiente, en el cual los alumnos disponen de tiempo para trabajar en sus propios procesos motores o de pensamiento. Muy a menudo, este método es un complemento de la enseñanza catedrática. Es importante que el alumno esté siempre bajo la supervisión del docente, pero al mismo tiempo requiere autocontrol por su parte para que su comportamiento no sea pedocéntrico, sino siempre en pro de los alumnos. De este modo, el alumno aprende a planificar su propio trabajo y a programar su tiempo, a la vez que aprende a ser responsable. También se desarrolla el pensamiento independiente y crítico.

El *brainstorming*, también conocido como lluvia de ideas, es un método creativo que se enfoca en la reproducción de ideas. Entre sus ventajas se encuentra la creación de un ambiente de completa libertad para generar ideas, durante el cual no se permite la crítica. Después de esta fase creativa, se evalúa si los conocimientos son útiles. Sin embargo, este enfoque no puede utilizarse para resolver problemas complejos. No obstante, es un método que abre espacio para posibles enfoques y metodologías adicionales.

La última y más novedosa técnica es el uso de la tecnología digital en la enseñanza. Maňák y Švec la denominaron en 2003 “La enseñanza asistida por la televisión y el ordenador”. Según estos autores, se basaba en el uso de documentales

audiovisuales, películas o Internet, pero hoy en día va mucho más a fondo. En la actualidad, la tecnología se utiliza principalmente para desarrollar competencias digitales y la creatividad, pero también es eficaz para el autoaprendizaje o la enseñanza en línea y, de este modo, permite la flexibilidad en la enseñanza. Entre otras razones, las tecnologías digitales gozan de gran popularidad entre los estudiantes y pueden motivarlos, como indica Maříková Tůmová (2021). Ella también afirma que pueden servir como una “diversión” en la enseñanza. Recomienda las plataformas *Kahoot*, *Padlet*, *Gimkit* y *FutureMe*.

4.2. Categorización de Choděra (2013)

Para entender mejor a los procedimientos del profesor de ELE, se expone esta división centrada especialmente en los métodos de la didáctica de lenguas extranjeras. Los métodos se dividen en dos grupos: directos e indirectos.

Los métodos directos se basan en la comunicación en una lengua extranjera y son similares al proceso de adquisición de la lengua materna por parte de los niños, aunque el aprendizaje por parte del alumno es controlado y deliberado. Bajo estos métodos, el profesor intenta evitar el uso de la lengua materna y se comunica principalmente en la lengua meta. Choděra (2013) señala que el uso adecuado de los métodos directos es para alumnos adultos y especialmente para cursos intensivos. El método directo más común y dominante es el comunicativo, que es el más similar al método de activación de Maňák y Švec (2003). En este caso, la comunicación se realiza en la lengua meta o se dirige continuamente hacia ella. La ventaja del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras es que hace hincapié en su funcionamiento y uso prácticos (Zelinková, 2013). Choděra (2013) menciona otros métodos frecuentemente utilizados en la enseñanza de lenguas extranjeras, tales como el método audio lingual directo, que se centra en la automatización de modelos de habla mediante la repetición, y el método audiovisual, similar al anterior pero complementado con elementos visuales.

Por otro lado, se encuentran los métodos indirectos que, a diferencia de los primeros, involucran una confrontación constante con la lengua materna. En su mayoría, consisten en explicaciones y comentarios gramaticales (Choděra, 2013). La preferida por muchos profesores es la traducción gramatical que, según Zelinková (2013), es el método más antiguo en la enseñanza de lenguas extranjeras; que hace un

uso extensivo de la lengua materna y traduce a la lengua meta o viceversa. El alumno adquiere así vocabulario y aprende fenómenos gramaticales; sin embargo, el inconveniente de este método es que no desarrolla las capacidades y habilidades comunicativas.

5. Comunicación e interacción en la clase

Para analizar el relacionamiento entre el estudiante y el profesor, esta sección se enfoca en la comunicación y en la interacción en la clase. Esto se debe a que la relación entre el profesor y los alumnos se basa en estos dos elementos, como menciona también Gavora (2005). En esta parte se analizan los términos comunicación e interacción, luego se examina la comunicación y la relación entre profesor y alumno, y finalmente se abordan los aspectos emocionales en la enseñanza.

5.1. Los términos “comunicación” e “interacción”

En la clase de ELE, el término “comunicación” se define mediante sinónimos como “informar”, “anunciar”, “avisar”, “discutir” y “conversar”, ya que se utilizan en diversas situaciones con distintos propósitos. Sin embargo, los propósitos más importantes durante el proceso de aprendizaje son comprender las ideas de otras personas, anunciar novedades o intercambiar información (Gavora, 2005). En su libro, Gavora (2005) también distingue la existencia de dos tipos de comunicación, la comunicación verbal y la no verbal. La primera informa sobre las posturas y los estados de ánimo. La segunda se divide en dos: la comunicación con recursos paralingüísticos (volumen del discurso, pausas, ritmo del discurso, énfasis verbal) y la comunicación con recursos extralingüísticos (gesticulación, expresiones faciales, mirada, tacto, posición y postura, distancia entre los comunicadores).

La interacción es el proceso de actuación mutua entre los participantes de la comunicación, y tiene el efecto de influir en ellos. La comunicación sirve para realizar y crear la interacción, por ejemplo, entre el docente y el estudiante. La interacción tiene varias dimensiones, las cuales se expresan en ocho líneas, ver la Figura 1, según Šed'ová et al. (2019). Los estilos de interacción se superponen entre sí en los dos ejes principales. Uno representa la influencia del maestro en los estudiantes y el otro en la cercanía del maestro a los estudiantes, si es complaciente o rechazador.

En este apartado explico los tipos de profesores según la figura 1. Sector de *dominance* es la dominación (*přísný* es estricto, tiene el control de la clase, exige disciplina, establece reglas estrictas y vela por su cumplimiento; *organizátor* es organizador, demanda orden en el aula, asigna tareas y explica conceptos), sector de *vstřícnost* es la obsequencia (*pomáhající* es ayudante, ofrece ayuda, muestra interés y se comporta de manera amigable; *chápající* es ser comprendiente, escucha, es empático,

acepta disculpas y es paciente), *submisivita* es la sumisión (*nejistý* es inseguro, es pasivo, no interviene demasiado en las situaciones, se disculpa y reconoce sus errores; *zodpovědnosti* son las responsabilidades, fomenta la responsabilidad al crear oportunidades para el trabajo independiente, otorga a los estudiantes libertad y responsabilidad), *odmítání* es el rechazo (*nespokojený* es descontento, se trata de un profesor insatisfecho con los estudiantes, critica, hace muchas preguntas, espera tranquilidad y está disgustado; *kárající* es ser reprendiente, se enoja con los estudiantes, prohíbe, muestra ira y aplica castigos).

De este modo, podemos encontrarnos con un profesor complaciente y dominante que es un buen organizador o ayuda a sus alumnos, o si es un rechazador, puede ser estricto e incluso reprender. El segundo tipo es el profesor sumiso que, si es complaciente, puede ser comprensivo o responsable, pero si es rechazador, puede ser insatisfecho o inseguro (Šed'ová et al., 2019). Los estilos y las formas de interacción afectan no solo la motivación del estudiante, sino también su rendimiento y conocimiento (Gavora, 2005).

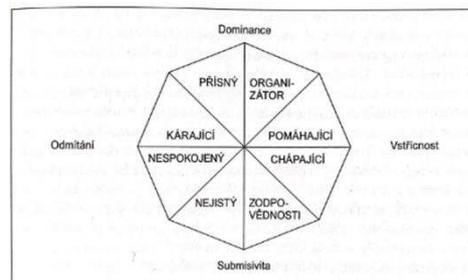


Figura 1. Modelo de estilos de interacción del docente (Šed'ová et al. 2019, p. 91)

5.2. Comunicación entre el docente y el estudiante

La comunicación entre el docente y el estudiante es un proceso con roles, objetos y propósitos claros. El formato de la comunicación es específico; por ejemplo, el horario de la comunicación es determinado por el momento en que se lleva a cabo. En las clases se intercambian los papeles de emisor y receptor, y se utiliza una variedad de recursos para comunicarse. Según Gavora (2005), la comunicación es esencial en el proceso educativo, ya que permite al docente aplicar sus métodos y también transmitir deseos, posturas, hechos e información.

Para poder comunicarse de manera efectiva, es necesario establecer reglas para regularizar las actividades del proceso de comunicación. Las reglas de comunicación se dividen en dos tipos: las convencionales (de carácter costumbrista) y las codificadas

(creadas por instituciones). Entre las convencionales se encuentran reglas como las de tutear y tratar de usted o saludar al profesor levantándose de la silla.⁴ Sin embargo, muchas instituciones prefieren codificar reglas convencionales. En el establecimiento de las normas de comunicación en la escuela de idiomas pueden participar la propia escuela de idiomas, así como el cliente-alumno y el profesor. Las primeras clases de enseñanza, por ejemplo, son útiles para establecer estas reglas. Sin embargo, en el sistema escolar público, las normas y reglas vienen determinadas principalmente por el reglamento escolar. Entre estas normalmente se incluye: derechos del estudiante, derechos de los padres o tutores legales, especificación de diversas instrucciones, obligaciones del estudiante o de los padres, reglas de clasificación del progreso y los resultados de la educación y el comportamiento de los estudiantes (Základní škola Unhošť, 2020).

5.3. Relación entre el docente y el estudiante

La comunicación e interacción en la clase generan un grupo social con varias relaciones personales. Según el portal metodológico del RVP (2011), la relación entre el profesor y el alumno es un aspecto interpersonal crucial no solo para la enseñanza en el aula, sino también para el aprendizaje autónomo de los alumnos en casa. Además, juega un papel fundamental en su colaboración, la integración social y los aspectos emocionales y motivacionales del proceso de enseñanza.

La relación que se crea entre el docente y el estudiante se considera asimétrica, es decir, el profesor tiene una posición superior y el alumno una subordinada. La posición superior permite tomar decisiones y gestionar el aprendizaje, es decir, determina quién habla, qué se discute y cómo se desarrolla la lección. Otro tipo de relación puede ser la preferencial, donde el profesor elige quién será su interlocutor en la comunicación. Las relaciones se manifiestan mediante la comunicación (Gavora, 2005). Las investigaciones demuestran que cuando las relaciones entre profesores y alumnos son buenas, ello repercute positivamente en el rendimiento de los alumnos (Šed'ová et al, 2019).

5.4. Las emociones en la comunicación

El efecto que tienen las emociones en la comunicación es muy importante. La expresión oral del docente influye en el estudiante y puede ser fresca, amistosa,

⁴ Cuando el profesor entra en la clase, los alumnos se levantan y lo saludan de esta manera. Es una costumbre en la República Checa, que se respeta en la mayoría de las escuelas.

agradable y satisfacer las necesidades emocionales de los alumnos, pero también puede tener efectos negativos. Estos efectos pueden ser renuencia a aprender; miedo a la clase, al profesor o a las notas; todo lo cual puede paralizar el aprendizaje o el desarrollo personal del alumno. Por eso, es necesario que el docente dirija este proceso con cuidado y tenga empatía.

La empatía con los estudiantes y la escucha activa son aspectos necesarios para una comunicación que fomente una buena relación. El siguiente componente de las emociones es la aceptación del alumno y el respeto de su personalidad. No interrumpir al estudiante, aceptar sus ideas, animarlo o seguir las normas establecidas son manifestaciones de respeto de parte del docente. El entusiasmo es otro factor que puede tener un impacto en la enseñanza. Si al profesor le fascina el tema que está enseñando, es probable que sus alumnos también se sientan interesados por él. El entusiasmo se transmite fácilmente. Ayuda a que los alumnos obtengan mejores resultados.

El humor ayuda a entablar mejores relaciones, facilita las situaciones y anima a los estudiantes. Pero hay que manejarlo con mucho cuidado. Si se maneja mal, puede arruinar algo más que la dinámica de una lección (Gavora, 2005). Los riesgos son varios, el mal uso de humor puede hacer que los alumnos se sientan ridiculizados, lo que puede desembocar en acoso escolar. Es conveniente evitar el humor injusto que no sea apropiado para el aula. Otro riesgo es que puede distraer del tema.

6. Metodología

De acuerdo con la literatura consultada, el presente estudio aborda cuatro preguntas de investigación:

Pregunta 1: ¿En qué medida la preparación de los profesores para sus primeras clases de ELE se basa principalmente en sus experiencias previas?

Hipótesis 1: Los profesores se preparan para sus primeras clases de ELE, en gran medida, a partir de sus experiencias previas (Rys, 1979).

Pregunta 2: ¿Cuáles son los temas apropiados para abordar en las primeras clases de ELE?

Hipótesis 2: Basándose en el estudio de los libros de texto para principiantes *Aula internacional 1* (2013), *Embarque 1* (2011) y *Nueva aventura 1* (2018), se puede prever que los principales temas que se tratan en las clases son: el abecedario, la conjugación de los verbos “llamarse” y “ser”, el género, las presentaciones, los numerales del 0 al 10, saludos y despedidas.

Pregunta 3: ¿Cuál es el método más frecuentemente elegido entre los métodos complejos utilizados?

Hipótesis 3: Se espera que la enseñanza catedrática prevalezca entre los métodos complejos utilizados como indican Maňák y Švec (2003), debido a su larga tradición en la República Checa.

Pregunta 4: ¿Cuál es el relacionamiento entre el profesor y los alumnos durante las primeras clases de ELE?

Hipótesis 4: El relacionamiento entre el profesor y los alumnos probablemente sea asimétrico durante las primeras clases (Gavora, 2005), lo que permite al profesor gestionar el aprendizaje de los estudiantes al tomar decisiones.

La presente investigación es cualitativa en vista de que su fin es obtener información sobre las características de las primeras clases, abordando la preparación del profesor, los métodos pedagógicos empleados, los temas tratados y el relacionamiento con estudiantes de diversas edades, incluidos jóvenes, adolescentes y adultos. En total, se examinaron 10 sesiones en tres instituciones distintas. Durante estas visitas, se llevaron a cabo entrevistas con las profesoras y se observó un total de 180

minutos de enseñanza en cada institución. Este estudio se enfoca en tres grupos de estudiantes: jóvenes de 13 o 14 años (en lo sucesivo, JOV), adolescentes de 15 y 16 años (ADO) y adultos de edades comprendidas entre los 19 y los 26 años (ADU).

La planificación empleada para las observaciones fue la misma en todos los casos. En un primer paso, se llevaron a cabo entrevistas con las profesoras encargadas de impartir las clases, durante las cuales se les preguntó cómo se preparaban para sus clases, cuánto tiempo dedicaban a prepararse y si aprovechaban su experiencia. Posteriormente, se acompañó a las profesoras al aula donde se observó la clase desde el último pupitre para que la observación no perturbara la situación en el aula. El inicio de todas las clases fue de índole administrativo. Las docentes rutinariamente realizaban la toma de asistencia y presentaban a los alumnos información relevante para la sesión, como los libros de texto u otros materiales necesarios. A continuación, se observaron las actividades y los temas desarrollados con los estudiantes, registrando además la duración de estas actividades. Las profesoras informaron de los libros de texto con los que iban a trabajar en las clases; JOV y ADO seguían *Nueva aventura 1*, mientras que ADU utilizaban el libro de texto *Embarque 1*. En la Tabla 1 se describen los temas que ofrecen esos libros según las competencias pragmáticas, lingüísticas (gramática, léxico) y sociolingüísticas.

Tabla 1. Temas ofrecidos por los libros Embarque 1 y Nueva aventura 1

	EMBARQUE 1	NUEVA AVENTURA 1
Competencias pragmáticas	Deletrear Conocer las fórmulas de tratamiento Saludar y despedirse formal e informalmente Reaccionar a un saludo Pedir y dar información personal	Saber deletrear y pronunciar Preguntar cómo se dice algo en español y qué significa Entender a las instrucciones del libro en los ejercicios Saludar y despedirse Presentarse y los demás Preguntar por el nombre y la nacionalidad, y

			<p>saber responder</p> <p>Decir qué lenguas habla</p> <p>Dar las gracias,</p> <p>disculparse, preguntar por el significado de algo</p>
Competencias lingüísticas	Gramática	<p>Los pronombres personales sujeto</p> <p>El género y número de los adjetivos de nacionalidades</p> <p>Los pronombres interrogativos (<i>¿cómo?</i>, <i>¿dónde?</i>, <i>¿de dónde?</i>, <i>¿cuál?</i>, <i>¿cuáles?</i>, <i>¿qué?</i>)</p> <p>El presente de indicativo de los verbos <i>llamarse</i>, <i>ser</i> y <i>vivir</i></p>	<p>Los pronombres personales sujeto</p> <p>Conjugar los verbos <i>ser</i>, <i>llamarse</i>, <i>hablar</i>, en singular y en indicativo</p> <p>Expresar negativo en la frase</p> <p>Los pronombres interrogativos (<i>¿qué?</i>, <i>¿quién?</i>, <i>¿de dónde?</i>, <i>¿cómo?</i>)</p>
	Léxico	<p>Los nombres y apellidos hispanos</p> <p>Los países y las ciudades</p> <p>Las nacionalidades</p>	<p>Las nacionalidades, los países, las lenguas</p> <p>Los saludos y las despedidas</p> <p>Los números del 1 al 10</p>
Competencias sociolingüísticas		<p>El mundo hispanohablante (monumentos, personajes, bailes, comidas, costumbres)</p>	<p>Cosas características de los países hispanohablantes</p> <p>Las lenguas oficiales de España</p> <p>El mapa de España</p>

Durante la observación, se contemplaron técnicas, procedimientos y metodologías empleados por las profesoras, se evaluaron según la perspectiva de Maňák y Švec

(2003) y Choděra (2013). Para determinar si la relación en las primeras clases de ELE es asimétrica, tal y como afirma Gavora (2005), este estudio se centra también en los estilos de interacción docente de las profesoras. Se evaluaron según el esquema de Šed'ová et al. (2019), que divide a los profesores en dominantes y sumisos.

El plan de observación se pilotó con un instituto de educación secundaria general en la República Checa. Los resultados se incorporaron al presente estudio debido a la calidad de la información obtenida.

De ese modo, en ese instituto se observaron 4 clases de 45 minutos de JOV (13 estudiantes). Es un instituto público de enseñanza general de ocho años. El sistema educativo de esta escuela permite a los estudiantes elegir qué segunda lengua extranjera van a aprender a partir del octavo curso⁵. El tiempo asignado a este curso son 3 horas por semana. El objetivo de la enseñanza del español en esta institución está prescrito en el RVP del Ministerio de Educación, Juventud y Deporte de la República Checa (en lo sucesivo, MŠMT). El objetivo de la enseñanza de una segunda lengua extranjera en los institutos es alcanzar el nivel B1 al final de los estudios (MŠMT, 2007).

Las observaciones se llevaron a cabo en clases de ADO (17 estudiantes) en una escuela secundaria pública de formación profesional en la República Checa. En total asistí a cuatro horas de 45 minutos. Los estudios en esta institución duran cuatro años. Los alumnos eligen el español como segunda lengua extranjera, que cursan 4 horas a la semana. Según el RVP SOV para esta institución, el alumno debe alcanzar como mínimo el nivel A2 al final del proceso educativo (MŠMT, 2023).

Los cursos de español ADU (dos grupos de 15 estudiantes cada uno) se observaron en un centro de idiomas de una universidad en la República Checa. Las clases se llevaban a cabo en un aula universitaria, pero eran clases privadas. Se realizaban dos veces por semana, con una duración de 90 minutos cada una durante todo el semestre, que son 13 semanas. Una sesión era siempre en línea y la otra presencial. La profesora impartía dos de estos cursos A1 consecutivamente. El objetivo de este curso era que los alumnos alcanzaran el nivel A1 en 13 semanas. La Tabla 2 resume la información de los participantes.

⁵ Octavo curso de educación primaria, es decir, el tercer año en el instituto.

Tabla 2. Participantes del presente estudio

	JOV	ADO	ADU
Duración de una clase	45 minutos	45 minutos	90 minutos
Duración del estudio de ELE	6 años	4 años	13 semanas
Duración observada en total	180 minutos	180 minutos	180 minutos
Edad de los estudiantes	13 y 14 años	15 y 16 años	Entre los 19 y los 26 años
Nivel que los alumnos alcanzan al final del curso	B1	A2	A1
Número de clases observadas	4	4	2
Número de clases por semana	3	4	2
Número de estudiantes observados	13	17	15
Tipo de institución	Instituto general	Escuela secundaria pública de formación profesional	Centro de idiomas en una universidad

La información recabada se analiza en cuatro etapas. Primero, se analizan las entrevistas con las profesoras sobre su preparación para las clases; si se preparan para la enseñanza con base en su experiencia y cuánto tiempo tardan en prepararse. A continuación, se examina si los temas entran dentro del PCIC para el nivel A1; se compara sobre todo su profundidad entre sí. Para entender los procedimientos en las clases, se analizan y evalúan los métodos que los profesores utilizaron en las clases según Maňák y Švec (2003) y Choděra (2013), y se proponen soluciones óptimas según la literatura estudiada. Por último, pero no menos importante, se discute el relacionamiento entre la profesora y los estudiantes según el marco teórico.

7. Resultados

Este capítulo presenta los datos obtenidos sobre la preparación de las clases y los temas que se enseñaron en las lecciones. Luego se reportan los métodos que las profesoras utilizaron y, por último, se esboza lo observado frente al relacionamiento entre las docentes y los estudiantes.

7.1. Preparación de las profesoras

En todas las instituciones observadas, la enseñanza de ELE estaba a cargo de profesoras. Durante las entrevistas con ellas, se les preguntó cómo se preparaban para sus clases iniciales de ELE y si aprovechaban su experiencia, así como cuánto tiempo les llevaba prepararse.

La profesora de JOV informó que trabajaba en esta escuela desde hacía 15 años y que había dado clases durante varios años, por lo que tiene el plan temático y la preparación hecha y sigue con el mismo plan. Todo lo tiene preparado en sus documentos. En dichos documentos tenía anotadas las actividades que puede realizar con los alumnos principiantes. Lo puede hacer de esta manera porque los grupos de estudiantes son cada año casi del mismo tamaño y el tiempo asignado a las clases no cambia. La profesora contó que solo tenía breves descansos entre sus clases, durante los cuales siempre iba a la oficina a por el material que necesitaba y se iba a la clase siguiente. Al preguntarle cuánto tiempo le lleva prepararse, dijo que casi nada, porque se limitaba a coger los materiales ya preparados en su despacho, que conoce y, por tanto, no tenía que estudiárselos.

La profesora de ADO informó que se preparaba para las clases en casa un día antes de la enseñanza y se basaba principalmente en sus clases anteriores de otros años. Sin embargo, siempre tenía ejercicios de práctica preparados para la lección por si esta va más rápido de lo que espera. Explicó que solía tardar unos 5 minutos en prepararse para las clases. Solo estudiaba el libro de texto el día anterior y preparaba el plan de los ejercicios que haría con los alumnos.

Con la docente de ADU también se discutió sobre la preparación de sus clases. Informó que ese año había impartido varios cursos para principiantes, así que ya tenía la preparación lista y simplemente la repasaba, por eso no le llevaba mucho tiempo prepararse para estas clases. Comentó que se fundamentaba principalmente en su

experiencia, aunque también procuraba incorporar otros materiales didácticos cada cierto año.

7.2. Temas tratados en las clases

Los temas tratados en las clases fueron muy similares. La Tabla 3 los describe todos, incluidas las lecciones en las que se trataron.

Tabla 3. Temas tratados en las clases

		JOV				ADO				ADU	
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2
Abecedario		.	.	.	✓	.	.	✓	✓	✓	✓
Conjugación del verbo	Llamarse	.	.	✓	.	.	.	.	.	✓	✓
	Ser	.	.	.	.	.	.	.	.	.	✓
Dar y pedir información personal		✓	✓	✓	✓	✓	.	.	.	✓	✓
Estados y nacionalidades		.	.	.	.	.	.	.	.	✓	✓
Género		✓	.	.	.	.	.	.	.	✓	✓
Números		.	✓	✓	✓	.	✓	.	.	.	.
Preguntar por el significado		.	.	.	.	.	.	✓	.	✓	✓
Pronombres personales	de sujeto	.	.	✓	.	.	.	.	.	✓	✓
	reflexivos	.	.	✓	.	.	.	.	.	✓	✓
Saludos y despedidas		✓	.	.	.	.	✓	.	.	✓	✓
Tema sociolingüístico		.	.	.	.	✓	✓	.	.	✓	✓
Tratar de tú y usted		.	.	.	.	.	.	.	.	✓	✓

Nota: “✓” indica si los grupos abordaron el tema en clase.

El primer tema que está mencionado en la Tabla 3 es el abecedario, JOV lo conocieron a través de fotocopias en la cuarta clase. Progresaron de la “A” a la “Z” durante una hora. La profesora se detuvo especialmente en las vocales que consideró necesarias para una explicación más profunda. Explicó las vocales utilizando las

palabras que menciono a continuación entre paréntesis. Entre esas estaban la “c” (cacao, cola, curso, trece, cinco), la “ch” (checo), la “g” (gato, goma, gusta, general, gimnasio), escritura de la “h” (explicada sobre la diferencia de significado de las palabras hola y ola), la “j” (Juan, hoja), la “ll” (llamarse), la “ñ” (niño), la “q” (queso, química), la “v” (vivir), la “z” (zanahoria, zumo, zorro). Para practicar el tema, escribieron las palabras “cuchara, hielo, garaje, zanahoria” que la profesora les dictó letra por letra.

El grupo de ADO realizó el ejercicio de comprensión para aprender el alfabeto español y cómo pronunciar las distintas sílabas. Al principio solo escucharon el audio en el que se pronunciaban las palabras con las consonantes [k], [θ]/ [s], [g] y [ch]⁶. En la cuarta hora continuaron con este tema y practicaron la pronunciación de las consonantes “c”, “g”, “j”, “q” y “z”. La última actividad del abecedario fue un ejercicio de comprensión auditiva que contenía 20 palabras, a saber: concierto, junio, hotel, victoria, yogur, parque, chorizo, pijama, camello, inteligencia, alcohol, sierra, mosquito, jaguar, cuatro, plaza, hamburguesa, gazpacho, vocabulario.

ADU abordaron el abecedario varias veces a lo largo de las dos horas. En la primera lección, hicieron un ejercicio de audición del abecedario, que observaron escrito en el libro de texto mientras lo hacían. Al final del audio, la profesora hizo una pausa en algunas consonantes; por ejemplo, para la “ll” explicó también el léismo en Latinoamérica. Siguió esta actividad deletreando sus propios nombres y apellidos. Al final de la primera lección, los alumnos recibieron una fotocopia en la que se describía el alfabeto y se explicaba detalladamente la pronunciación en checo. En la segunda lección, volvieron a escuchar el mismo audio con el abecedario y practicaron la escritura de nombres y apellidos hispanos.

Solo JOV y ADO trataron la conjugación del verbo *llamarse* en presente de indicativo en todas las personas. ADU añadieron la conjugación del verbo *ser* en la segunda lección y aprendieron que este verbo es uno de los 3 equivalentes del verbo checo “být”⁷. ADO, sin embargo, también conocieron los verbos *llamarse*, *tener* y *ser*, pero solo en las dos primeras personas del singular; al igual que JOV, conocieron los verbos *ser* y *tener* también en las primeras dos personas, por lo que no se incluyen en la Tabla 3. Otro elemento gramatical que se presentó a los alumnos fueron los pronombres

⁶ La pronunciación de la “ch” en checo equivale a la de la “j” en español.

⁷ “Být” significa en checo “ser, estar” y “haber”.

de sujeto y los reflexivos. Se les presentaron a JOV y a ADU, junto con la conjugación de los verbos.

Saber conjugar las dos primeras personas del singular era necesario para que los estudiantes supieran dar y pedir información general. Todos se familiarizaron primero con la pregunta “¿Cómo te llamas?” y su correspondiente respuesta “Me llamo”. JOV también conocieron en la primera clase la variante “¿Cuál es tu nombre?” y “Mi nombre es”. Además, fueron los únicos que aprendieron a preguntar por el apellido de dos maneras, “¿Cómo te apellidas?” y “¿Cuál es tu apellido?”. Asimismo, aprendieron a responder utilizando las frases “Me apellido” y “Mi apellido es”. En relación a las preguntas personales sobre la residencia, JOV y ADO aprendieron a utilizar las frases “¿Dónde vives?” y “Vivo en”, mientras que JOV también conocieron la variante “¿De dónde eres?” y la respuesta “Soy de”. Estas expresiones también fueron enseñadas a los ADU. Entre las últimas preguntas personales se incluyó “¿Cuántos años tienes?” y la respuesta “Tengo x años”; esto fue enseñado por las profesoras durante las primeras clases de ELE solo a ADO y JOV. Los últimos también aprendieron las frases “¿Cuál es tu número de teléfono?” y “Mi número de teléfono es”. ADO y ADU se familiarizaron además con las preguntas sobre el significado, preguntando “¿Cómo se dice?, ¿Qué significa?”, y la respuesta “Significa”.

En cuanto al tema de los estados y nacionalidades, solamente ADU le dedicaron tiempo durante las primeras clases. Aprendieron varios países y nacionalidades, deteniéndose en las palabras “portugués” y “portuguesa” cuando la profesora les explicó la acentuación (un estudiante le preguntó). También se detuvieron en la pronunciación de la palabra “México” y en las palabras “belga, estadounidense, marroquí”. Junto con este tema, ADU repasaron el género en las primeras horas. JOV conocieron el masculino y el femenino en la primera lección con las palabras “buenos días” y “buenas tardes”.

Durante la segunda sesión, los estudiantes JOV conocieron los números del 0 al 20, mientras que, en la tercera clase, la docente les introdujo a todos los números de dos cifras hasta el 100. En la cuarta lección, se realizó una breve revisión de este tema. ADO también se familiarizaron con los números, aprendiendo del 1 al 10 y posteriormente solo los números 15 y 16, para poder responder a la pregunta sobre su edad.

Un tema recurrente en los tres grupos fue el de saludos y despedidas. Todos estaban familiarizados con términos como “hola, buenos días, adiós, hasta luego”. Además, ADU también aprendieron “hasta el lunes/ miércoles” (debido a que tenían clases esos días) y “hasta mañana”. Esta última despedida también la aprendieron JOV, junto con “hasta pronto, buenas tardes, buenas noches”.

El tema sociolingüístico fue principalmente tratado por ADO, quienes utilizaron un mapa en blanco de los países hispanohablantes para relacionarlos con sus nombres, al mismo tiempo que exploraban la cantidad de hablantes de español en el mundo. Este grupo de estudiantes también conoció cosas típicas del mundo español y latinoamericano, como los chiles, el jamón, Machu Picchu y el tequila. ADU discutieron durante ambas clases por qué los españoles tienen dos apellidos, y además fueron los únicos que se ocuparon de las formas de tratamiento, como el uso de “tú” y de “usted”, así como las abreviaturas “Sr.” y “Sra.”. Otra especificidad de este grupo fue que al final de cada clase, la profesora les recordaba que podían practicar todos los temas ya cubiertos en casa a través del sitio web de *ProfedeELE*.

7.3. Métodos de enseñanza empleados en las clases

En la Tabla 4 se muestra la utilización de los métodos de enseñanza por parte de las profesoras de conformidad con las clasificaciones propuestas por Maňák y Švec (2003) y Choděra (2013).

Tabla 4. Métodos de enseñanza empleados en las clases

Clasificación según	Los métodos		JOV				ADO				ADU		
			1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	
Maňák y Švec (2003)	Clásicos	Demostración	Instrucción	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Verbales	Explicación	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
			Trabajo con el texto	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
			Conversación	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

	Activados	Heurísticos	.	.	.	.	.	.	✓	✓	.	.
		Juego didáctico	.	✓	✓	.	.	.	.	.	.	.	.
	Complejos	Enseñanza catedrática	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		En parejas	.	.	.	.	✓	✓	.	.	.	.	.
		Uso de tecnología digital	.	.	.	.	.	.	✓	✓	✓	✓	✓
		Brainstorming	✓	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Choděra (2013)	Directos	Audio lingual directo	✓	✓	.	.	✓	.	✓	.	✓	✓	
		Comunicativo	.	.	.	.	.	.	.	.	✓	✓	✓
	Indirectos	Traducción gramatical	✓	✓	✓	✓	✓	.	✓	✓	✓	✓	✓

Nota: “✓” indica si la docente empleó este método en clase.

De los métodos tradicionales, únicamente se emplearon los métodos verbales y la demostración en las clases. Respecto a las demostraciones, las profesoras solían guiar a los alumnos mediante instrucciones comunes, como “lee”, “escribe” y “contesta”, durante todas las clases. En cuanto a los métodos verbales, la explicación se empleaba en todas las clases para aclarar información nueva, además del trabajo con el texto, que en la mayoría de los casos consistía en el libro de texto, así como el texto en la pizarra o el uso de fotocopias. El último método verbal utilizado durante las primeras clases fue la conversación, pero solo entre la docente y los alumnos de manera individual. Se permitía a los estudiantes conversar únicamente cuando trabajaban en parejas, pero no se trataba de una conversación guiada o controlada.

Entre los métodos de activación empleados por ADO se encontró el método heurístico, el cual fue aplicado en dos clases. Durante estas lecciones, los estudiantes investigaron por sí mismos las pronunciaciones de distintas consonantes a través de una audición y resolvieron los ejercicios de manera autónoma.

Durante la segunda hora, JOV llevaron a cabo un juego didáctico que se jugó con una pelota. La persona que la lanzaba hacía alguna pregunta que habían tratado en la lección anterior como “¿cómo te llamas?” o “¿dónde vives?”. La persona que atrapaba

el balón tenía que responder. La docente explicó las reglas de manera clara y concisa y, de manera demostrativa, ella misma formuló la primera pregunta y pasó la pelota al siguiente estudiante. Los alumnos pudieron jugar con ayuda de sus apuntes. De este modo, se lanzaron el balón unos a otros durante diez minutos. Otro juego realizado por ADO consistió en que los estudiantes escribieron un número de teléfono dictado por un voluntario que se encontraba detrás de la parte abatible de la pizarra, quien proporcionaba su propio número de teléfono o uno ficticio. Este voluntario dictaba los dígitos a toda la clase, que tomaba nota y luego revisaba en conjunto. La profesora supervisaba al estudiante ubicado detrás de la pizarra para verificar si leía los dígitos correctamente.

Todas las clases observadas se llevaron a cabo con un enfoque de enseñanza catedrática, donde la profesora dirigía la clase y hablaba más que los alumnos en el aula. Trabajaba de manera colectiva con todos los estudiantes utilizando el mismo contenido y las mismas actividades. El método basado en el trabajo en las parejas empleó solo la profesora de ADO en las dos primeras clases. Durante la primera hora, los compañeros de pupitre asignaron conjuntamente los estados en un mapa en blanco a sus respectivos nombres. En la segunda hora, durante el mismo tipo de colaboración, asignaron los números de objetos característicos del mundo hispanoamericano a sus nombres. En la Tabla 4, se designa el método de enseñanza asistida por la televisión y la computadora como “uso de tecnología digital”. Este método se empleó en las clases de ADO y ADU cuando la profesora puso audiciones durante la práctica del alfabeto.

La lluvia de ideas fue empleada únicamente por la profesora de JOV y constituyó la primera actividad de la primera lección. Esta actividad sirvió para evaluar el conocimiento previo de español de los alumnos. La profesora preguntó a los alumnos si sabían alguna palabra en español. Los que sabían alguna se acercaron a la pizarra y la escribieron. En la pizarra aparecieron palabras y frases como “hermano” (escrito sin la “h”), “hola”, “mujer” (escrito “mucher”), “manzanas”, “pan”, “hasta la vista” (escrito junto), “uno”, “española”, “lo siento”, “mi nombre es”, “buenos días”, “por favor”, “la casa”, “gracias” y “tu madre”.

La automatización de modelos de habla mediante la repetición fue empleada por todas las profesoras. Durante la primera hora, JOV hicieron las mismas preguntas durante un juego didáctico, lo que les permitió escucharlas varias veces. En la segunda

hora, la profesora les pidió a los estudiantes que repitieran los números en español para practicar la pronunciación. La profesora de ADO realizó las mismas preguntas a todos durante la primera hora, recorriendo la clase y preguntándoles sus nombres y direcciones, solicitando respuestas formuladas de la misma manera. Utilizó este método también durante la tercera hora, cuestionando a los estudiantes sobre cómo se decían diferentes palabras en español o qué significaba cada palabra en checo. La docente de ADU utilizó el mismo enfoque que la profesora anterior, formulando a los estudiantes las preguntas discutidas en clase.

La profesora de ADU intentó emplear exclusivamente el método de comunicación directa. Daba instrucciones a los estudiantes en español y se esforzaba por hablarles en la lengua meta. Sin embargo, a menudo tenía que complementar la enseñanza con frases en checo. Por lo tanto, aquí también está mencionado el método de traducción indirecta, que todas las profesoras empleaban en las clases para traducir toda la información nueva a los estudiantes en su lengua materna.

7.4. Relacionamiento con los estudiantes

La Tabla 5 describe cómo interactuaron las profesoras con sus estudiantes en las primeras clases de ELE. En todos los casos del sector dominante, se observa una obsecuencia, es decir, una interacción ayudante y una interacción que conduce a la organización. La organización se manifestaba mediante la asignación de tareas, la determinación de procedimientos y métodos apropiados, la estructuración de situaciones en las clases y la explicación. Las profesoras intentaban ayudar a todos sus estudiantes, respondían todas las preguntas, incluso si, por ejemplo, no estaban relacionadas con la enseñanza (principalmente en el grupo de JOV).

Tabla 5. Interacción de la profesora con los estudiantes

Interacción			JOV				ADO				ADU	
			1	2	3	4	1	2	3	4	1	2
Dominación	Obsecuencia	Organizador	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Ayudante	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Rechazo	Estricto	✓	✓	✓	✓	✓	.	.	✓	✓	.
		Reprendiente	.	.	.	.	.	.	✓	.	.	.
Sumisión	Obsecuencia	Comprendiente	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

		Responsable	.	✓	.	.	✓	.	✓	.	.	.
	Rechazo	Descontento	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
		Inseguro	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.

Nota: “✓” indica que la profesora interactuó con los estudiantes de la forma señalada.

En varios casos del sector dominante, las profesoras también tuvieron que mostrarse estrictas, es decir, cuando controlaban la situación en la clase y pedían silencio con instrucciones como “silencio, por favor”, “tranquilidad, por favor”, “díganlo después de la hora”; esto se solicitaba principalmente por los estudiantes JOV, pero también se pedía silencio en las clases de ADO. La profesora de ADO también quería en la primera hora que llevaran los libros de texto y estableció esta regla como fundamental. En el caso de ADU, esto se limitaba solo a pedir silencio. Entre otras normas, que las profesoras no enfatizaban pero que se esperaba que los estudiantes cumplieran y que era apropiado, estaba dirigirse a ellos en checo usando el “usted” (en todos los grupos). Solo la profesora de ADU usaba “usted” con los estudiantes; JOV y ADO eran tratados de forma más informal por las profesoras.

Otro estilo fue la interacción comprensiva. Las profesoras se mostraban empáticas hacia los estudiantes, escuchaban sus inquietudes y tomaban en cuenta todas las preguntas o comentarios de estos. Durante los ejercicios, mostraban paciencia y esperaban con disposición las respuestas o reacciones de los estudiantes. También aceptaban las disculpas en caso de retraso a clase, esto aplicaba para ADU y ADO, o si alguien olvidaba su libro de texto, en el caso de JOV y ADU. En el caso de los estudiantes ADO, olvidar el libro de texto resultaba en una breve reprimenda, para que lo llevaran la próxima vez con el fin de no obtener un puntito negro⁸.

Solo las profesoras de JOV y ADO motivaban a los estudiantes a que fueran responsables. Durante el juego didáctico con el balón, JOV tuvieron la oportunidad de elegir libremente a los otros jugadores, mientras que ADO durante el trabajo con el mapa ciego tuvieron la oportunidad de trabajar de forma independiente. Al mismo tiempo, las profesoras los motivaron a ser responsables al mencionar las reglas que deben cumplirse, como la asistencia a clases o llevar el libro de texto a clase.

⁸ Si se reunían 5 puntos negros, la profesora se dirigiría al profesor de la clase y se ocuparía de la indisciplina.

8. Discusión y conclusiones

8.1. Preparación de las profesoras

La primera pregunta del estudio buscaba identificar en qué medida la preparación de los profesores para sus primeras clases de ELE se basa en sus experiencias previas. Durante esta sección se desarrolla la respuesta a esta pregunta.

Para iniciar, es importante señalar que todas las profesoras eran conscientes de los factores fundamentales que se deben conocer para llevar a cabo la clase, como menciona Rys (1979). Conocían su asignación de tiempo para los cursos, ya que esta sigue siendo la misma que en sus otros cursos. Además, estaban al tanto de la edad y del número de estudiantes, ya que enseñan grupos muy similares en este sentido cada año. Por lo tanto, eligen temas y métodos principalmente en función de su experiencia y también según los libros de texto que siguen.

La preparación no les lleva mucho tiempo, ya que se basan en sus experiencias previas y en los materiales ya preparados. En el caso de la profesora de JOV, se observa que su preparación no es un proceso largo, ya que se basa en sus 15 años de experiencia y simplemente repite lo mismo con los estudiantes cada año. La profesora de ADO dedica un poco más de tiempo a la preparación, ya que el día anterior repasa los libros de texto o prepara materiales adicionales, como aconseja Trnková (2002). Lo mismo ocurre con la profesora de ADU, ya que también ha tenido experiencias similares con cursos anteriores.

Fišarová (2007) resalta la importancia de realizar un análisis de necesidades antes de iniciar la enseñanza, ya que proporciona información valiosa sobre las necesidades individuales y las preferencias de los estudiantes. No obstante, es relevante destacar que ninguna de las maestras llevó a cabo este análisis. Sería beneficioso considerar su implementación en las clases para mejorar la adaptación de la enseñanza y los materiales a las necesidades específicas de los estudiantes. El único análisis parecido observado fue una verificación de los conocimientos previos de español de los estudiantes, que empleó la profesora de JOV utilizando el método de lluvia de ideas, como también recomienda Fišarová (2007). Este enfoque le permitió conocer mejor a sus estudiantes y tener una idea de sus conocimientos previos. Sin embargo, ella fue la única maestra que utilizó este método. Para las otras dos maestras, esta fase inicial en las clases también podría haber sido muy útil.

La cuestión es si el mismo material didáctico puede repetirse cada año. La experiencia de los profesores sugiere que sí, pero es beneficioso adaptar la enseñanza a las tendencias actuales, como la tecnología moderna, y a las necesidades de los alumnos (Fišarová, 2007). Aunque utilizar el mismo material año tras año puede proporcionar una base estable, también puede provocar aburrimiento, frustración, pereza o estancamiento en el profesor. Por eso es conveniente mantenerse actualizado y ser flexible para responder a los cambios socioculturales y lingüísticos. Además, es importante analizar métodos y actividades adecuadas, como señala Rys (1979), para responder eficazmente a las necesidades dinámicas de aprendizaje y garantizar un mayor éxito en la enseñanza.

A pesar de las reservas mencionadas, la respuesta a la pregunta “¿En qué medida la preparación de los profesores para sus primeras clases de ELE se basa principalmente en sus experiencias previas?” confirma la hipótesis de que la preparación de las profesoras para las primeras clases de ELE se basa, en gran medida, y se puede decir que principalmente, en sus experiencias, como sostiene Rys (1979).

8.2. Temas tratados en las clases

La segunda pregunta de investigación tiene como objetivo identificar cuáles son los temas apropiados para abordar en las primeras clases de ELE. De la tabla de resultados se desprende que los temas aparecieron en las clases mucho más frecuentemente de lo que sugería la hipótesis 2, la cual presuponía que durante estas clases los estudiantes aprenden el abecedario, la conjugación de los verbos “llamarse” y “ser”, el género, las presentaciones, los numerales del 0 al 10, saludos y despedidas. Se ha comprobado que todos los temas que están presentes en los resultados corresponden al nivel A1 del PCIC, por lo que es apropiado impartirlos en las primeras clases de ELE.

En cuanto al tema del abecedario, ADO le dedicaron las últimas dos clases y JOV solo la última clase observada. Estos datos podrían considerarse sorprendentes, ya que ambos grupos trabajaron con el libro de texto *Nueva aventura 1*, el cual presenta el tema del abecedario en las primeras páginas y lo elige como uno de los temas principales que se deben enseñar al principio del estudio de ELE para aprender la pronunciación del español. Es posible que las profesoras no hayan abordado ese tema en la primera clase para que los estudiantes tuvieran la oportunidad de familiarizarse primero con la pronunciación por sí mismos, y no se hayan sobrecargado con reglas desde el principio.

Otra información inesperada fueron las palabras que los estudiantes JOV aprendieron como ejemplos para aprender la pronunciación de las consonantes. Solo las palabras “cacao”, “curso” y “zorro” se encuentran también en el libro de texto que los estudiantes tuvieron a su disposición. En este caso, la profesora no siguió el libro de texto, sino que actuó según su propio criterio. Es posible que en las siguientes clases hayan vuelto a los ejercicios del libro de texto, utilizando esto como repaso y también para aprender nuevas palabras. La profesora de ADO adoptó un enfoque diferente, utilizando el libro de texto y enseñando las consonantes a través de los ejercicios que contiene *Nueva aventura 1*. Como se menciona en los resultados, ADU también aprendieron el abecedario con la ayuda del libro de texto, pero fueron los únicos que hablaron sobre el leísmo en América Latina y también sobre esa pronunciación, lo que no hicieron los otros grupos a pesar de que este tema no se encuentra en el libro *Embarque 1*. Sin embargo, el leísmo de persona, según el PCIC (2015), se presenta como un tema del nivel B2 y el leísmo de cosa pertenece al nivel C1, pero como la profesora solo lo mencionó y no lo explicó, se puede afirmar que no abordaron este tema. Considerando que el curso dirigido por la profesora de ADU tuvo una duración de solo 13 semanas, es posible que haya intentado proporcionar a los estudiantes la mayor cantidad de información general sobre el mundo hispanohablante, en caso de que no continuaran con el curso y se encontraran con sociedades hispanohablantes no europeas. A pesar de eso, se puede decir que prestaron más atención en cuanto a profundidad, pero no le dedicaron tanto tiempo como, por ejemplo, ADO.

Otro aspecto que solo se mencionó en las clases de ADU fue que el verbo *být* tiene tres equivalentes en español. Los tres, “ser”, “haber” y “estar”, están clasificados en el nivel A1; sin embargo, ningún libro de texto los incluye a todos ellos entre los primeros temas que se pueden enseñar, por lo que este hecho puede resultar inesperado. Dado que se trató de cursos intensivos para adultos en un entorno universitario, fue posible proceder de esta manera y proporcionar a los estudiantes información integral desde el principio. Según las observaciones, la profesora aparentemente intentó establecer una base para el futuro desarrollo de estos conocimientos y, al mismo tiempo, introducirlos de inmediato en la conciencia de los estudiantes. En cuanto a los pronombres y los verbos, otro elemento inesperado fue que la profesora de JOV enseñó a los estudiantes todos los pronombres de sujeto y, al mismo tiempo, todos los reflexivos. El libro de texto *Nueva aventura 1* solo incluye los pronombres en singular

en el primer capítulo y, junto con eso, la conjugación de los verbos solo en singular; sin embargo, JOV aprendieron a conjugar el verbo “llamarse” en todas las personas al igual que los ADU. El verbo “ser” recibió atención por ADO y JOV solo en primera y segunda persona del singular y solo los ADU se familiarizaron con él en todas las personas. Por lo tanto, el grupo de ADU, como el único, validó una parte de la hipótesis 2 sobre la conjugación del verbo “ser”.

En el caso de dar y pedir información personal al presentarse, se puede observar que JOV aprendieron la mayor cantidad de variantes en la formulación de preguntas y respuestas, lo cual, dada su edad, podría no ser esperado. Dado que es apropiado proporcionar información gradualmente a los estudiantes JOV y no toda de una vez, como también se puede observar en el libro de texto *Nueva Aventura 1*, diseñado específicamente para estudiantes JOV y ADO. De igual manera, aprendieron muchas variantes de preguntas que ni los libros de texto ni el PCIC ofrecen, como por ejemplo “¿Cómo te apellidas?” y la respuesta “Me apellido...”. Una opción más adecuada en el caso abordar el tema de dar y pedir información a JOV podría ser enseñarles menos variantes desde el principio e ir añadiendo gradualmente nuevas opciones, para que los estudiantes puedan orientarse y no se vean abrumados por la cantidad de información, tal como lo presentan progresivamente los libros de texto *Nueva aventura 1* o *Embarque 1*.

Otro tema que la hipótesis no contemplaba y que está relacionado con los verbos fue la distinción entre el tuteo y el tratamiento de usted. *Embarque 1* ofrece esta variante, por lo que la profesora de ADU probablemente la utilizó y la enseñó. Al mismo tiempo, con esto la profesora pudo explicar a los estudiantes por qué en español usaban la segunda persona del singular en conversaciones, mientras que en checo se trataban de usted.

JOV también aprendieron la mayor cantidad de variantes en los saludos, lo cual, a pesar del número de opciones y variantes presentadas por la profesora, no es sorprendente, ya que todas se encuentran en el libro de texto con el que trabajaron. Además, la profesora de JOV utilizó el tema de los saludos para enseñarles el género, que también es un tema esperado según la hipótesis. Sin embargo, se enfocaron en ello solo ellos y los ADU, quienes también abordaron, como únicos, las nacionalidades, tema que según la hipótesis no era esperado.

La hipótesis 2 suponía que los estudiantes aprendieran los números hasta el 10. Los únicos que lo hicieron fueron ADO. Los ADU, en contraste con lo esperado por la hipótesis, no abordaron este tema en absoluto durante los primeros 180 minutos. Esta suposición de la hipótesis fue superada por JOV, quienes aprendieron números hasta el 100, aunque su libro de texto presenta solo los números hasta el 10 en el primer capítulo. Por lo tanto, solo uno de los tres grupos cumple con las expectativas de la hipótesis en cuanto a los números. El hecho de que los estudiantes más jóvenes hayan aprendido la mayor cantidad de números desde el principio es sorprendente; sin embargo, como se observó en los casos anteriores con el tema de dar y pedir información personal y los saludos, se puede notar que la profesora proporcionó mucha información a los estudiantes. Esto podría deberse también al hecho de que los institutos en la República Checa seleccionan a los estudiantes en función de los resultados de los exámenes y por eso asisten principalmente estudiantes muy inteligentes, a los que se puede proporcionar más información. Del mismo modo, el hecho de que ADU no hayan llegado a los números también es inesperado, aunque se podría suponer que durante las próximas clases el grupo de ADU abordó este tema.

Se puede resumir que la hipótesis 2 se confirmó parcialmente. En las primeras clases, realmente se enseñó el abecedario, los estudiantes hicieron preguntas y obtuvieron respuestas a preguntas personales, lo que les permitió presentarse. Dos de los tres grupos se familiarizaron con el género y los números, y todos aprendieron a saludar y a despedirse. Sin embargo, la hipótesis no consideraba muchos otros temas que surgieron en las clases, como los estados y las nacionalidades (ADU), los números hasta cien (JOV), pronombres personales (ADU, JOV), temas sociolingüísticos (ADO, ADU) y el uso del vosotros (ADU).

8.3. Métodos empleados en las clases

La pregunta 3 intentaba buscar qué método es el más frecuentemente elegido entre los métodos complejos utilizados. En esta sección se da respuesta a esta cuestión, pero antes se analizan los demás métodos presentados por Maňák y Švec (2003).

En el presente estudio predominan los métodos de enseñanza clásicos. Esto no es de extrañar, dada la naturaleza de las primeras lecciones; los profesores explicaron mucha información nueva e introdujeron nuevo material a los alumnos durante estas lecciones. Sin embargo, solo se utilizaron la demostración y la instrucción, seguidas de los

métodos verbales, que las profesoras emplearon en mayor medida. La conversación se llevó a cabo en casi todas las clases, pero solo entre la profesora y los estudiantes. Prevalció la explicación, que es una competencia fundamental del profesor según Maňák y Švec (2003), y el trabajo con el texto, dado que todos los estudiantes tenían libros. La explicación requiere una escucha intensiva de los estudiantes (Maňák y Švec, 2003), quienes durante este proceso son receptores pasivos. De este modo, el proceso no fomenta el desarrollo de la personalidad. Como posible alternativa, sería útil utilizar con más frecuencia el método heurístico de activación en lugar de la explicación tan frecuente, ya que no solo promueve el desarrollo de la personalidad, sino también la creatividad (ver la sección 4.1.2). De esta manera, el estudiante llega a las respuestas por sí mismo. Entre otros métodos de activación, la profesora utilizó un juego didáctico, que cumplió su propósito al permitir que los estudiantes practicaran el material de una manera entretenida. Ya Komenský en el siglo XVII sostenía la idea de que el aprendizaje debería ser como un juego, como lo sugiere el título latino de su obra *Schola ludus*, que literalmente significa “escuela juego” (Komenský, 1941).

La metodología compleja menos utilizada fue el *brainstorming*, que solo fue empleada por la profesora de JOV para analizar las necesidades de los estudiantes, como recomienda Fišarová (2007). De esta manera, la profesora ofreció a los estudiantes un espacio libre para evaluar su propio conocimiento, lo que se confirma, por ejemplo, con el hecho de que un estudiante no dudó en escribir en la pizarra “tu madre”.

Fue sorprendente que solo en cuatro clases las profesoras utilizaron tecnologías digitales, ya que actualmente son muy populares entre los estudiantes como método de aprendizaje. Además, el uso de estas tecnologías fomenta las competencias digitales de los estudiantes (Maříková Tůmová, 2021), por lo que consideraría su uso con más frecuencia como una posible alternativa en la enseñanza. Conforme a Maříková Tůmová (2021), se podría usar la aplicación *Kahoot* durante las primeras clases de ELE para practicar, por ejemplo, los saludos, lo cual serviría como una forma de “diversión”, según indica la autora.

El método más utilizado fue la enseñanza catedrática, lo que confirma la hipótesis 3. Las profesoras siguieron este enfoque en todas las clases, principalmente utilizando la conversación solo entre ellas y los estudiantes. Esto limitó el trabajo cooperativo en

grupos o en parejas, el cual solo se utilizó en dos clases. Sin embargo, las actividades cooperativas son más efectivas para el desarrollo personal, dado que durante la enseñanza catedrática no se desarrolla el pensamiento independiente ni la aplicación de la información adquirida, como indica Gošová (2011) y bajo esta forma de enseñanza, los alumnos son pasivos (Švec, Maňák, 2003). Por eso el trabajo cooperativo podría incluirse como un método de enseñanza más frecuente y una posible alternativa a la enseñanza catedrática pasiva en las primeras clases de ELE. Esto permitiría a los estudiantes mejorar no solo su comunicación, sino también su independencia y responsabilidad.

Un ejemplo de este tipo de actividad podría ser el trabajo en grupo, donde, por ejemplo, los estudiantes podrían averiguar información sobre sus compañeros utilizando preguntas recién aprendidas como “¿Cómo te llamas?”, “¿Cuántos años tienes?” y “¿Dónde vives?”. Luego podrían presentar y compartir esta información ante la clase, también en español. De esta manera, no solo practicarían la primera y segunda persona del singular de los verbos básicos (ser, llamarse, vivir y tener), sino también la tercera persona del singular al presentar a los demás compañeros de clase.

Según la clasificación de Choděra (2013), es evidente que los métodos directos fueron utilizados principalmente por la profesora de los ADU; fue la única que les proporcionó instrucciones y tareas directamente en la lengua meta. Las profesoras de los grupos más jóvenes privilegiaban el uso del idioma materno y recurrían ampliamente al método indirecto de traducción gramática. La edad de los alumnos y el periodo de tiempo en el que piensan progresar son factores importantes. Mientras que las profesoras de JOV y ADO disponen de varios años para progresar con sus alumnos, la profesora de ADU solo contaba con unas pocas semanas y, por tanto, utilizó el método directo, que es el que recomienda Choděra (2013) para los cursos intensivos para adultos. Para un mejor desarrollo de las habilidades comunicativas, sería adecuado incorporar métodos comunicativos para que los estudiantes se acostumbren al funcionamiento práctico y su uso. Sin embargo, las profesoras claramente intentaban lograr esto mediante la automatización de modelos de habla a través de la repetición, método que todos los grupos empleaban.

Es importante tener en cuenta qué métodos emplearon las profesoras, pero también, cuáles no se utilizaron en absoluto en las primeras clases. Durante estas, los

estudiantes no recurrieron al método del debate como forma de activación, lo cual es comprensible dada su falta de conocimiento del nuevo idioma. No obstante, entre los métodos clásicos predominaron especialmente los de demostración y los prácticos. En cuanto a los métodos verbales, se quedaron rezagadas las conversaciones entre los propios estudiantes y el trabajo en grupo apropiado para actividades cooperativas dentro de los métodos complejos. Asimismo, las profesoras no aprovecharon completamente el potencial del trabajo individual de los estudiantes, algo habitual durante la enseñanza catedrática. Por lo tanto, sería apropiado no siempre seguir el enfoque catedrático e intentar fomentar el trabajo individual de los estudiantes.

8.4. Relacionamento con los estudiantes

En virtud de la cuarta pregunta de investigación, sobre la relación entre el profesor y los alumnos durante las primeras clases de ELE, se esperaba que la interacción fuera asimétrica. Los resultados indican que las profesoras interactuaron con los estudiantes principalmente de manera dominante, lo que les permitió tomar decisiones y gestionar el aprendizaje (Gavora, 2005). Sin embargo, en todos los casos, su relación pasó de dominante a sumisa, mostrándose comprensivas, empáticas y, en algunos casos, motivándolos a ser responsables al mencionar las reglas que deben cumplirse.

Una diferencia importante que también afectó la relación fue la forma de dirigirse a los estudiantes, que fue de usted a ADU en un entorno universitario, mientras que otras profesoras tuteaban a los estudiantes, dado que los estudiantes no eran adultos y sus normativas escolares no indicaban que los profesores debían dirigirse a los estudiantes de manera formal. Además, las profesoras de JOV y ADO intentaron, aunque en menor medida, motivar los estudiantes a ser responsables y así seguir educándolos. Este hecho puede considerarse positivo, dado que de este modo desarrollaron la competencia civil, que se basa también en la responsabilidad, la cual el RVP G (2021) considera fundamental.

De los resultados también se desprende que las profesoras se esforzaron en todos los casos por ayudar a los estudiantes, mostrándose comprensivas y empáticas. Escuchar a los estudiantes y ser empático son, según Gavora (2005), condiciones básicas para establecer una buena relación, lo cual Šed'ová et al. (2019) mencionan como un factor importante para el rendimiento positivo de los alumnos. Por lo tanto, según estas afirmaciones, se puede presuponer que, si las maestras continuaban generando el mismo

tipo de interacciones con los estudiantes en las clases siguientes, esto influiría positivamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y podrían alcanzar buenos resultados.

Es importante evaluar las interacciones que las docentes desarrollaron hacia los estudiantes en las clases, pero igualmente necesario es enfocarse en las interacciones que no se desarrollaron y el impacto que ello pudo tener en la enseñanza. Se puede afirmar que el hecho de que las docentes no utilizaran interacciones como descontento, inseguro y reprendimiento (esto ocurrió solo en un caso en la clase de ADO, sin embargo, se puede valorar como un estilo educativo, ya que la profesora intentó motivarles a ser responsables mediante ello) tuvo un efecto positivo en la enseñanza. Estas interacciones se pueden percibir como factores negativos que podrían influir en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y podrían causar, por ejemplo, miedo al profesor o paralizar el aprendizaje o el desarrollo personal de los estudiantes (Gavora, 2005). Por lo tanto, es bueno que no hayan aparecido en las clases.

Ocupar una posición dominante fue posible para las profesoras gracias, entre otras cosas, a la enseñanza catedrática, que se basa en esta interacción docente, como afirman Maňák y Švec (2003). De este modo se puede responder a la pregunta 4 con la confirmación de la hipótesis 4; el relacionamiento de las profesoras con los estudiantes fue verdaderamente asimétrico, como sostiene Gavora (2005), porque las profesoras principalmente adoptaron una posición dominante, que utilizaron para gestionar el aprendizaje.

9. Limitaciones del estudio

Las limitaciones de este trabajo radican principalmente en el número de horas de análisis. Sin embargo, esto habría sido mucho más exigente en términos de tiempo y habría requerido un trabajo más extenso que esta tesis de grado. Sería beneficioso para este estudio disponer de grabaciones audiovisuales de las clases, lo que habría permitido revisarlas varias veces y recabar más detalles, como el lenguaje no verbal de los estudiantes y de las profesoras (Gavora, 2005). Sin embargo, esto no fue posible en las condiciones en las cuales se llevó a cabo las observaciones, ya que las profesoras no estaban de acuerdo. Otro factor importante es que se utilizó el grupo piloto como muestra de análisis, lo que también podría considerarse como un posible aspecto para mejorar.

10. Comentarios finales

Es importante señalar que este estudio, a pesar de las limitaciones mencionadas, responde con la literatura consultada a las cuatro preguntas de investigación que abordaron la realización de las primeras clases de ELE para jóvenes, adolescentes y adultos estudiantes. Las hipótesis mencionadas números 1, 3 y 4 fueron confirmadas en todos los casos. La hipótesis número 2 también fue completamente cumplida, aunque complementada con varios factores adicionales que no se esperaban. Por lo tanto, en este estudio se pueden encontrar temas investigados, como la preparación de los profesores de ELE para las primeras clases, los temas que enseñan durante ellas, los métodos que emplean y la relación entre ellos y sus estudiantes.

Se espera que este trabajo sirva como una guía sobre cómo abordar las primeras clases de español como lengua extranjera, no solo en términos de selección de temas adecuados, sino también de métodos, que se ofrecen como alternativas.

Bibliografía

Centro Virtual Cervantes. (2015). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm

Cuenca, M. A., & Prieto, R. P. (2011). *Embarque 1*. Edelsa.

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Instituto Cervantes, Trans.).

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

Corpas, J., María, B. G. E., Garmendia, A., & Baulenas, S. N. (2013). *Aula internacional 1*. Difusión.

Fišarová, G. (2007). *Příprava učitele na výuku*. Obecná a alternativní didaktika.

https://is.muni.cz/el/1421/jaro2008/DPS003/um/4429574/Priprava_na_vyuku.pdf

Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Paido.

Gošová, V. (2011). *Frontální výuka*. Metodický portál RVP.CZ.

https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/F/Frontalni_vyuka

Gošová, V. (2011). *Vztah učitel-žák*. Metodický portál RVP.CZ.

https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/V/Vztah_u%C4%8Ditel-%C5%BE%C3%A1k

Jankovcová, M., Průcha, J., & Koudela, J. (1989). *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Státní pedagogické nakladatelství.

Kalhous, Z., & Obst, O. (2002). *Školní didaktika*. Portál.

Komenský, J. A. (1941). *Orbis pictus* (J. Hendrich, J. Chmela, & F. Jílek, Eds.). František Borovský.

Maňák, J. (2003). *Nárys didaktiky*. Masarykova univerzita.

Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Paido.

Maříková Tůmová, J. T. (2021). *Digitální kompetence – jak ji nejlépe rozvíjet ve výuce cizích jazyků?* Metodický portál RVP.CZ.

<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/j/22875/DIGITALNI-KOMPETENCE---JAK-JI-NEJLEPE-ROZVIJET-VE-VYUCE-CIZICH-JAZYKU.html>

MŠMT. (2021). *RVP G - Rámcové vzdělávací programy pro gymnázia*.

<https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>

MŠMT. (2023). *RVP SOV - Rámcový vzdělávací program pro střední odborné vzdělávání*. <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-stredniho-odborneho-vzdelavani-rvp-sov/database-vsech-rvp-sov-od-1-9-2023/>

Petty, G. (1996). *Moderní vyučování*. (Š. Kovařík, Trans.). Portál.

Rys, S. (1979). *Příprava učitele na vyučování*. Státní pedagogické nakladatelství.

Siegrist, M., & Belz, H. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení* (D. Lisá, Trans.). Portál.

Šedřová, K., Šalamounová, Z., Švaříček, R., Sedláček, M., Majcík, M., & Navrátilová, J. (2019). *Výuková komunikace*. Masarykova univerzita.

Trnková, K. (2002). *Příprava učitele na vyučování*. Ústav věd pedagogických.

https://docplayer.cz/10932674-Vstav-priprava-ucitele-na-vyucovani-katerina-trnkova-brno-2002-filozoficke-fakulty-masarykovy-univerzity-v-brne-elektronicke-studijni-texty.html#google_vignette

Základní škola Unhošť. (2020). *Školní řád*. <https://www.zsunhost.cz/wp-content/uploads/2020/06/Skolni-rad-1.-cast-2020-2021-upr-3.pdf>

Zelinková, Š. (2013). *Pohled na metody výuky cizích jazyků 20. století*. Lingvistika Praha 2013. <http://lingvistikapraha.ff.cuni.cz/sbornik>

Zlesáková, K., & Ferrer Peñaranda, C. (2018). *Nueva aventura 1*. Klett.