



UiT Norges arktiske universitet

Facultad de humanidades, ciencias sociales y formación del profesorado

Una evaluación del libro de texto “Gente” de Aschehoug

A la luz de dos objetivos de competencia para el nivel 1 de lenguas extranjeras en Noruega.

William Daniel Bergvik Sørensen

Tesis de maestría en lingüística española en la formación del profesorado 8-13 – SPA-3982 – mayo 2024

Forord:

Denne oppgaven indikerer slutten på fem år på Lektorutdanningen 8-13 på Universitet i Tromsø. På disse årene har jeg bygget gode vennskap og relasjoner som alle har vært med på å prege studiehverdagen.

En masteroppgave skrevet på spansk virket veldig fjernt ved studiestart for fem år siden, men takket være både gode forelesninger i løpet av årene, og god veiledning under skriveprosessen fra Raquel Ruiz Pareja, har man tilegnet seg masse kunnskap om det spanske språket.

Etter en lang skriveprosess kan jeg endelig være stolt over å snart ha en utdanning man trodde skulle gi garantert jobb, hvor man ironisk nok vell og merke er arbeidsledig i skrivende stund. Likevel sitter man igjen med gode minner og øyeblikk fra det siste halvåret. Stor takk til alle på Lesehuset som har bidratt til å gjøre masterskrivingen både morsom og motiverende. Og ikke minst en stor takk til alle runder med bordtennis som har blitt spilt på Lesehuset.

Vil rette en ekstra oppmerksomhet til min gode medstudent og kompis Oliver som har gjort studietiden fantastisk, både i og utenfor faglige rammer. Noen jeg ikke kunne vært foruten. Vil også takke masse mine støttespillere på hjemmebane, mamma, pappa og min kjæreste Julie, som har hjulpet meg enormt.

Índice

1	Introducción.....	1
2	Estado de la cuestión	3
2.1	<i>El currículo – FSP01-03</i>	3
2.2	<i>Libro de texto.....</i>	5
2.3	<i>El libro de texto – Gente.....</i>	6
3	Teoría y perspectivas didácticas.....	8
3.1	<i>Estrategias de aprendizaje</i>	8
3.1.1	<i>Metacognición.....</i>	8
3.1.2	<i>Varias estrategias de aprendizaje.....</i>	10
3.1.3	<i>Estrategias de aprendizaje en la enseñanza</i>	11
3.1.4	<i>Estrategias de lectura.....</i>	12
3.1.5	<i>Estrategias de aprendizaje de palabras</i>	13
3.1.6	<i>La escritura como una herramienta.....</i>	14
3.2	<i>Recursos digitales</i>	14
3.2.1	<i>El currículo.....</i>	14
3.2.2	<i>Recursos digitales en la enseñanza.....</i>	16
3.3	<i>Activación de conocimiento previo.....</i>	18
3.3.1	<i>Multilingüismo.....</i>	18
3.3.2	<i>Transferencias</i>	19
3.3.3	<i>Uso de estrategias previas de la lectura</i>	20
3.4	<i>Gramática y pronunciación.....</i>	22
3.4.1	<i>La relevancia de la gramática.....</i>	22
3.4.2	<i>Gramática en la enseñanza</i>	23
3.4.3	<i>Métodos de enseñar la gramática.....</i>	24
3.4.4	<i>Pronunciación</i>	27
4	Metodología.....	29
4.1	<i>Elección de método.....</i>	29
4.2	<i>Elección de libro de texto.....</i>	30
4.3	<i>Progreso del análisis</i>	32
4.4	<i>Confiabilidad y Validez.....</i>	36

4.5	Valoraciones éticas	36
5	Análisis	38
5.1	Resultado del análisis.....	38
5.1.1	Las estrategias de aprendizaje.....	38
5.1.2	La activación de conocimiento previo.....	42
5.1.3	Conclusiones respecto a las estrategias de aprendizaje	44
5.1.4	Los recursos digitales.....	45
5.1.5	La gramática.....	47
5.1.6	Resumen general del análisis	50
6	Discusión.....	51
6.1	El uso de las estrategias de aprendizaje en Gente	51
6.2	El uso de conocimiento previo en Gente.....	55
6.3	El uso de los recursos digitales en Gente	57
6.4	La gramática en Gente.....	60
7	Conclusiones generales y cierre.....	65
8	Bibliografía.....	67
	Anexo.....	70
	Anexo 1 Extracto del esquema de codificación completo.....	70

1 Introducción

Este trabajo es un estudio lingüístico-didáctico cuyo objetivo es investigar cómo el libro de texto *Gente* cumple con dos de los objetivos de competencia del nuevo Plan de Estudios de Lenguas Extranjeras (FSP01-03) para que pueda utilizarse de manera adecuada, además de promover el aprendizaje de idiomas en la escuela. Dichos objetivos de competencia son *utilizar las estrategias de aprendizaje y la comunicación pertinentes, recursos digitales y experiencias de aprendizaje previo de lengua en el proceso de aprendizaje, y utilizar las estructuras lingüísticas simples, las reglas de pronunciación y la ortografía, y el alfabeto o los caracteres oficiales de la lengua para comunicarse de una manera adecuada a una situación concreta.*

Como profesor de español me encanta enseñar la lengua, y un gran parte de la enseñanza de la asignatura consta del uso de los libros de textos. Por eso me parecía interesante investigar uno de los libros de textos que se usan en la secundaria noruega. Me encontré con este libro de texto en una de mis prácticas durante mis estudios. Me parecía tanto interesante como beneficioso investigar a fondo un libro de texto, ya que puedo utilizar los hallazgos de mi investigación en mi futura enseñanza. Al conocer tanto las ventajas como las desventajas de su uso, es más fácil utilizarlo de manera más adecuada para la enseñanza, y las posibles deficiencias pueden compensarse con el uso de otros recursos y métodos.

Durante mis estudios de la lengua española, he apreciado el entendimiento de las similitudes que tienen varias lenguas, lo cual me ha ayudado mucho en la adquisición de la lengua. Esto es algo que valoro mucho y que, en mi opinión, es un elemento importante en la enseñanza de lenguas extranjeras, del cual quiero que mis alumnos tomen consciencia. Creo que entender cómo utilizar los conocimientos de otras lenguas en el proceso de aprendizaje es un beneficio significativo en todos los aspectos del aprendizaje de lenguas extranjeras. Esta es una de las varias estrategias de aprendizaje que me motivó a elegir dicho objetivo de competencia. La elección del segundo objetivo de competencia se basa en mi pasión por la gramática, que siempre me ha interesado mucho. El conocimiento gramatical ha mejorado mi habilidad de comunicarme, además, como profesor, quiero que los alumnos entiendan la relación entre el uso de la gramática y los contextos comunicativos para que desarrollen sus habilidades comunicativas y la utilicen como una herramienta de comunicación.

Mi trabajo consta de siete capítulos y voy a emplear un análisis de contenido para basar mi investigación. El primer capítulo es la introducción, seguido del estado de la cuestión, donde hablaremos del currículo y el libro de texto. Más tarde, continuamos con un capítulo dedicado a teoría y perspectivas didácticas, seguido de la metodología. Los capítulos 5 y 6 estarán dedicados al análisis, la discusión de los resultados. Finalmente, daremos unas conclusiones generales.

2 Estado de la cuestión

Este capítulo se presenta el papel de los libros de texto en la enseñanza noruega y la función que tienen. Aquí se presenta también el nuevo Plan de Estudios de 2020. El currículo de las lenguas extranjeras conforma una parte fundamental de mi trabajo y por eso voy a presentarlo y mostrar las diferencias entre el currículo anterior y el nuevo. Basado en esta renovación del Plan de Estudios, se presenta la necesidad de los nuevos libros de textos (en nuestro caso, la publicación del libro de texto *Gente*). En este capítulo solo nos centraremos en estos dos elementos, dado que las perspectivas didácticas se incluyen en un capítulo aparte.

2.1 El currículo – FSP01-03

El contenido de la educación noruega es manejado por el *Plan de Estudios para Kunnskapsløftet* que entró en vigor en 2020. Este es la renovación del Plan de Estudios de 2006 (LK06). El Plan de Estudios de 2020 (LK20) consiste en varios elementos: la sección principal (Kunnskapsdepartementet, 2017), la distribución de las asignaturas y las horas lectivas y los planes de los estudios de las asignaturas (Speitz, 2020, p. 33). La introducción de los nuevos planes de estudios se desarrolla, según (Karseth y Sivesind (2009, como se citó en Speitz, 2020, p. 34) como una parte de reformas de educación más grande y por eso los planes de estudios van a reflejar los objetivos políticos para la escuela. El nuevo Plan de Estudios es una señal de cambios en el mundo real y Speitz (2020, p. 34) afirma que esta forma de adaptación es necesaria.

El nuevo *Plan de Estudios de 2020* no ha cambiado la estructura de la asignatura de lenguas extranjeras (Utdanningsdirektoratet, 2022), pero podemos ver que enfatiza el aspecto práctico. LK06 empezaba con la oración “Las lenguas abren puertas”, y ahora en el nuevo Plan de Estudios, bajo del elemento central *comunicación*, empieza con “Las lenguas extranjeras tratan de entender y ser entendido”. Se ha cambiado el foco desde la lengua en sí misma hacia el alumno. (Christiansen, 2023, pp. 179-180).

La asignatura tiene cuatro elementos centrales en el Plan de Estudios de 2020: *Comunicación*, *Competencia intercultural*, *Aprendizaje de lengua y multilingüismo* y *Lenguas y tecnología*.

Como se ha dicho, *comunicación* trata de entender y ser entendido. Los alumnos van a desarrollar conocimientos y habilidades para comunicarse de una manera adecuada, tanto oralmente como por escrito. La *competencia intercultural* trata del conocimiento de otras lenguas, culturas, estilos de vida y formas de pensar (Utdanningsdirektoratet, 2022, p. 2). Speitz (2020, p. 42) conecta este elemento central con la *comunicación*, ya que es difícil interactuar con otros de manera significativa sin el conocimiento y el entendimiento de otras culturas.

El elemento central, *aprendizaje de lengua y multilingüismo*, trata del conocimiento de lenguas y la reflexión sobre el propio aprendizaje. Los alumnos ya son multilingües y ya tienen experiencias de aprendizaje de lenguas y van a utilizar esta experiencia y el conocimiento previo de otras lenguas que saben. El último elemento central, *lenguas y tecnología*, trata de descubrir y utilizar la tecnología y otros recursos digitales en cuanto al aprendizaje de lenguas, comunicación y competencia intercultural (Utdanningsdirektoratet, 2022, p. 3).

Para este trabajo, hemos elegido dos de los objetivos de competencia del Plan de Estudios de Lenguas Extranjeras (FSP02-03): “Utilizar las estrategias de aprendizaje y la comunicación pertinentes, recursos digitales y experiencias de aprendizaje previo de lengua en el proceso de aprendizaje”, y “Utilizar las estructuras lingüísticas simples, las reglas de pronunciación y la ortografía, y el alfabeto o los caracteres oficiales de la lengua para comunicarse de una manera adecuada a una situación concreta”. Juntos, los dos objetivos de competencias elegidos pueden conectar con todos elementos centrales. Aunque estos objetivos de competencias son amplios, yo diría que cubren varios elementos importantes tanto del aprendizaje de lenguas extranjeras como de los elementos centrales del currículo. Cómo se trabaje con ellos dependerá de los profesores y por eso es importante que tengan un conocimiento competente y reflexivo (Speitz, 2020, p. 43). Speitz (2020, p. 43) destaca que el Plan de Estudios de 2020 da una gran libertad didáctica a los profesores y les permite ser felixibles.

2.2 *Libro de texto*

Los materiales didácticos son una parte importante y necesaria en la enseñanza. La Ley Noruega de Educación define los materiales didácticos como.

“(…) todos elementos imprimidos, no-imprimidos y digitales que son desarrollados para utilizar en la educación. Pueden ser individuales o formar parte de una unidad, y cubren solos o juntos los objetivos de competencia del Læreplanværet de Kunnskapsløftet” (Forskrift til opplæringslova, 2010, §17.1)

Aunque los materiales didácticos se han desarrollado en forma de materiales digitales en los últimos años, escribe Imsen (2020, p. 441) que los libros de texto son los materiales didácticos más importantes. Los libros de texto van a funcionar como ayuda en el proceso de planificación de la enseñanza. Es el Plan de Estudios lo que determina las condiciones de objetivos y contenido en la enseñanza, pero los profesores tienen que concretarlas a través de sus análisis didácticos. (Bachmann, 2004, p. 121). Bachmann (2004, p. 123) explica que los libros de texto juegan un papel indirecto con respecto a la progresión y planificación. Por eso, como dice Imsen (2004, p. 442), es un requisito importante que los libros de texto concuerden con el Plan de Estudios. Aunque este es el punto de partida más importante para los profesores con respecto a la planificación, la interpretación del autor se refleja a través del libro de texto. Por lo tanto, como profesor, es importante tener una relación crítica con estos libros de texto. (Imsen, 2004, p. 442).

Bachmann (2004, p. 137) afirma en su investigación que los libros de texto se utilizan principalmente para presentar el material a los alumnos. Además, explican que muchos profesores los utilizan como material de lectura y de deberes. También son fuentes de tareas escritas y prácticas.

Selander (2003, como se citó en Skrunes, 2010, p. 15) explica las varias funciones que tiene el libro de texto y afirma que “es una herramienta para la enseñanza y el aprendizaje” y que “recoge el conocimiento y la percepción que se consideran como fundamentales e importantes”. Además, el libro de texto forma parte de la introducción del universo de conocimiento que representan las asignaturas y se describe como una herramienta de control. (Selander, 2003, como se citó en Skrunes, 2010, p. 15).

En la asignatura de lenguas extranjeras hay una discusión constante sobre el uso de los libros de texto y cómo afectan a la enseñanza y la planificación. Se dice que los libros de texto pueden ayudar a los profesores, pero en algunos casos no, ya que estos pueden reducir la iniciativa de los profesores (Brumfit, 1979, como se cita en McGrath, 2002, pp. 9-10).

Algunas investigaciones muestran que la enseñanza puede ser controlada completamente por los libros de texto y que esto puede ser desafortunado: a menudo, los profesores pueden dejar a un lado su competencia a favor del libro de texto. (Imsen, 2020, p. 441).

2.3 El libro de texto – Gente

La renovación del Plan de Estudios resultó en cambios en su enfoque y en su contenido, y con estos cambios vino la necesidad de nuevos materiales del aprendizaje. En la investigación de Utdanningsforbundet (2023), salió a la luz que casi un quinto de las escuelas noruegas no había renovado los materiales en absoluto o solo hasta un cierto punto. Como en todas las asignaturas, las lenguas extranjeras necesitaban una renovación de los, tanto los digitales como los analógicos.

Debido a la renovación, varias editoriales noruegas publicaron nuevos libros de textos. En 2018 la editorial *Aschehoug* publicó su nuevo libro de texto *Gente 8* a la asignatura español, seguido de *Gente 9* y *10* en 2019. Hoy en día, *Gente* se usa como el material didáctico en varias escuelas noruegas. *Gente* es un libro de texto que se usa en la secundaria noruega que se desarrolla la competencia de nivel 1 español. Además, se supone que corresponde a los objetivos de competencia del Plan de Estudios de Lenguas Extranjeras (FSP01-03) para el nivel 1. El libro de texto contiene varios textos, ejercicios y actividades para aprender español. Incluye

explicaciones y ejemplos gramaticales y presenta el arte, la cultura y los estilos de vida del mundo hispanohablante. *Gente* consiste en tres libros, *Gente 8*, *9* y *10*, que, según la editorial,

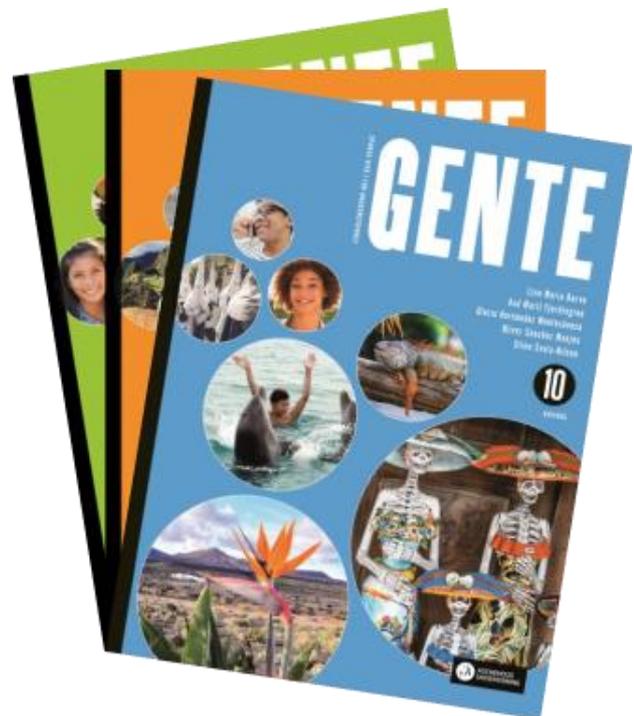


Ilustración 1 El libro de texto *Gente 8-10* de Aschehoug (2018-2019)

sigue una progresión buena y sistemática. Explicaré más sobre la estructura y el contenido del libro de texto en el apartado de metodología.

3 Teoría y perspectivas didácticas

En este capítulo se presentan las teorías y las perspectivas didácticas en que se basa mi análisis y consiste en cuatro apartados: *las estrategias de aprendizaje, los recursos digitales, la activación de conocimiento previo* y al final *la gramática y la pronunciación*. Estos temas reflejan la teoría del contenido de los dos objetivos de competencia elegidos para el nivel 1 del Plan de Estudios de Lenguas Extranjeras (FSP01-03).

3.1 Estrategias de aprendizaje

3.1.1 Metacognición

Un objetivo importante del aprendizaje de lenguas es que los alumnos aprendan a ser conscientes de lo que saben y lo que no saben. Un punto es la reflexión sobre el propio conocimiento, las propias habilidades y el propio aprendizaje, lo que es conocido como *metacognición*. Sigmund Tobias y Howard Evenson (2002, como se citó en Haukås, 2020, p. 69) definen el término como “la habilidad de planear, evaluar y reflexionar sobre su propio aprendizaje”. En este sentido, es importante que se reflexione previamente sobre lo que se sabe y lo que no para poder saber qué se necesita aprender y qué objetivos se debe fijar.

Ogden (2020, p. 142) afirma que la enseñanza de habilidades metacognitivas puede tener efectos positivos con respecto a la motivación por el aprendizaje y el resultado. Haukås, por su parte, afirma que la metacognición es una herramienta importante en el contexto de aprendizaje y destaca que varios estudios muestran que, si comparamos el alumno metacognitivo activo con los alumnos que no lo son, el primero podrá considerar en mayor medida qué necesita para dominar una situación de aprendizaje y utilizar sus propias estrategias (Haukås, 2020, pp. 68-69). Además, hay otros estudios que muestran que la habilidad de planear, evaluar y reflexionar sobre su propio aprendizaje se puede desarrollar durante de la enseñanza (Haukås 2014, 2018; Haukås Bjørke & Dypedahl, 2018; Wenden, 1998, como se citó en Haukås, 2020, p. 69).

Varios documentos reguladores en Noruega enfatizan la importancia de la habilidad de la metacognición, como, por ejemplo, el Plan de Estudios de 2020 y de Marco de Habilidades

Fundamentales. En este contexto Haukås (2020, pp. 69-70) define el término como *conciencia y reflexiones sobre su propios conocimientos, habilidades y aprendizaje*. Esta forma de definir el término se puede comparar con el entendimiento del término de *Norges Offentlige Utdredninger*, (NOU) que, explica que la metacognición es que los alumnos puedan reflexionar sobre el propósito de qué aprenden, qué han aprendido y cómo aprenden. Además, destaca que los alumnos que desarrollan una relación consciente a su propio aprendizaje son más capaces de resolver problemas de manera reflexiva, solos y junto con otros. (NOU 2015: 8 p. 10.)

Si echamos un vistazo al currículo de la lengua extranjera (Utdanningsdirektoratet, 2022), podemos ver que deja bien claro que los alumnos necesitan ser conscientes de su propio aprendizaje, y de lo que saben y de cómo pueden desarrollarse en la asignatura. Aunque la metacognición no es mencionada explícitamente, se la puede ver claramente en todas partes del currículo. Bajo *La relevancia y los valores centrales de la asignatura* se dice que “el conocimiento de la diversidad lingüística y cultural de la sociedad da una percepción valiosa de la experiencia de otras y de uno mismo” (Utdanningsdirektoratet, 2022, p. 2). Haukås (2020, p. 70) interpreta esto como que el conocimiento de otras sociedades no solo da el conocimiento de estas, sino que causa más reflexión y metacognición sobre su propia identidad, uso del lenguaje y pertenencia a sociedad.

Sin embargo, el apartado que realmente enfatiza la metacognición es *Aprendizaje de lengua y multilingüismo* Utdanningsdirektoratet, 2022, p. 3). Este elemento trata de que el conocimiento de la lengua y la exploración del propio aprendizaje de lenguas mejora la habilidad de los alumnos para aprender y entender lenguas que pueden utilizar más adelante en la vida. Además, menciona, que cuando los alumnos se encuentran con la lengua extranjera, ya tienen avanzadas experiencias de aprendizaje de lenguas de varios contextos y ya son multilingües. Enfatiza que el aprendizaje se vuelve más significativo y eficaz cuando los alumnos utilizan los conocimientos lingüísticos previos y las experiencias previas de aprendizaje de lenguas. (Haukås, 2020, p. 70)

3.1.2 Varias estrategias de aprendizaje

Con el tiempo la investigación sobre estrategias de aprendizaje de lenguas ha sido compleja, ya que muchos investigadores han intentado categorizar varias estrategias, como las estrategias de lectura, de escritura, de comunicación, de comprensión auditiva, y de aprendizaje de palabras y gramática. Cada de una de ellas pertenecen a sus propios campos de investigación. (Haukås, 2020, p. 71.) Tantas investigaciones sobre estrategias de aprendizaje significan varias definiciones. Una buena definición es; “*Actividades elegidas conscientemente por los aprendices con el propósito de regular su propio aprendizaje de lenguas*” (Griffiths, 2013, como se citó en Haukås, 2020, p. 71).

Para categorizar y clasificar las estrategias de aprendizaje, Haukås (2020, p. 72) hace referencia a *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know* (Rebecca Oxford (1990). En este contexto, clasifica las estrategias de aprendizaje en *las estrategias de memoria, las estrategias cognitivas, las estrategias de compensación, las estrategias metacognitivas, las estrategias afectivas y las estrategias sociales.*

Las estrategias de memoria se usan para recordar, ejemplificado con el aprendizaje de palabras o reglas gramaticales. *Las estrategias cognitivas* se usan en el contexto de analizar y entender las estructuras lingüísticas, por ejemplo, cuando se compara la conjugación de los verbos entre la lengua extranjera y las lenguas aprendidas. *Las estrategias de compensación* se usan para comunicarse: si no se domina la lengua, se puede compensar con la ayuda de otras palabras, el lenguaje corporal o confiar en los conocimientos de lenguas que se saben, como inglés. *Las estrategias metacognitivas* tratan de las reflexiones sobre el proceso de aprendizaje de lengua, tanto la planificación y la observación como la evaluación. *Las estrategias afectivas* tratan de las emociones y la motivación (por ejemplo, las reflexiones sobre las estrategias para superar miedos en la clase). *Las estrategias sociales* tratan del aprendizaje de lengua junto con otros, y de ser consciente de utilizar la lengua meta. Aunque la persona con que se hable sabe inglés, se usa la lengua meta para practicarla (Haukås, 2020, p. 72).

3.1.3 Estrategias de aprendizaje en la enseñanza

Haukås, (2020, p. 73) sigue explicando que trabajar con las estrategias de aprendizaje en la enseñanza puede tener consecuencias positivas, y dice que los investigadores están de acuerdo en que una enseñanza de estrategias integrada naturalmente es la más conveniente. Destaca que, cuando se trabaja con la lectura, se debe reflexionar sobre las estrategias de lectura, y reflexionar sobre las estrategias de la escritura cuando se trabaja con la escritura. Además, deja claro que la enseñanza de estrategias debe ser *explícita* y no *implícita* para mejorar el aprendizaje. Lo que las separa es que, en la enseñanza explícita de estrategias, los alumnos saben que están trabajando con las estrategias de aprendizaje para mejorar el conocimiento de dicho aprendizaje, mientras que, en la implícita, los alumnos están trabajando con varias estrategias sin que el profesor les dé una explicación de por qué, algo que resulta en poco tiempo para reflexionar sobre el aprendizaje de lengua.

Esta enseñanza explícita de estrategias se puede ver como un ciclo que se repite durante todo el año y debe contener varias fases. La primera fase trata de las reflexiones sobre la estrategia y el beneficio de utilizarla. La segunda fase trata de la presentación y la demostración, dónde el profesor puede presentar una estrategia y el uso de ella y explicar el beneficio de esta estrategia para el aprendizaje de lenguas. La tercera fase trata de probar las estrategias. La última fase trata de la evaluación, dónde los alumnos pueden reflexionar sobre el beneficio de las estrategias que han aprendido. El objetivo de este proceso es darles herramientas que puedan utilizar para conseguir sus objetivos. Los alumnos podrán utilizar estrategias diferentes pero el objetivo es tener varias herramientas en varios contextos de aprendizaje de lenguas. (Haukås, 2020, pp. 74-77).

Al igual que los alumnos, el profesor también necesita reflexionar sobre sus conocimientos y cómo utilizarlos para ayudar el desarrollo de los alumnos. En este contexto, el profesor juega un papel más importante que otras asignaturas, ya que los profesores son modelos lingüísticos a seguir, les introducen a una cultura desconocida y van a ayudar con la práctica de manera escrita y oral. Es importante que el profesor utilice la metacognición para reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades y siempre se fije metas para desarrollarse. Por lo tanto, el uso de la metacognición y otras estrategias de aprendizaje es importante para tanto los alumnos como los profesores. (Haukås, 2020, pp. 78-79).

Ogden (2020, pp. 132-133) explica que uno de los principios básicos de una enseñanza buena es encontrar lo que sabe el alumno. Desde aquí se puede empezar enseñar. Ogden (2020, pp. 132-133) también apoya la teoría de que, cuando los alumnos van a aprender algo nuevo, van a intentar conectar lo nuevo con lo que ya saben y destaca que aprendizaje es dependiendo de los conocimientos previos de los alumnos. Ogden explica el aprendizaje como una construcción de significado donde los alumnos intentan encontrar el significado de lo que ven y escuchan. De este modo, construyen su propio conocimiento. Lo que es esencial en este contexto, es que el conocimiento que se construye no debe ser idéntico al que se expresa en la enseñanza, sino que trata sobre el entendimiento del alumno y lo que el alumno es capaz de entender. (Speece & Keogh, 1996, como se citó en Ogden, 2020, p. 123).

Si se cambia el enfoque hacia otras perspectivas, más, concretamente, hacia la perspectiva constructivista, los alumnos se explican como “*buscadores*” de significado, donde van a interactuar en su propio proceso de aprendizaje (Ogden, 2020, p. 134). Vygotskij (1978, como se citó en Ogden, 2020, p. 134) dice que, cuando los alumnos aprenden algo nuevo, necesitan reflexionar e intercambiar las ideas y los puntos de vista con otros.

Mientras las estrategias metacognitivas de aprendizaje tratan de cómo los alumnos piensan sobre sus propios pensamientos y su propio entendimiento, las estrategias cognitivas tratan del método de los alumnos con respecto a las tareas de aprendizaje y cómo los conocimientos son procesados y organizados en sus mentes. Ogden, (2020, p. 141) describe esto como “aprender a aprender”. Estas habilidades cognitivas se desarrollan gradualmente y los alumnos desarrollan las habilidades cuando entienden qué estrategias son las más adecuadas.

3.1.4 Estrategias de lectura

Un elemento importante de la enseñanza de las lenguas extranjeras es la lectura, una de las habilidades fundamentales. En este contexto, es importante que los alumnos desarrollen las estrategias de lectura. Bjørke & Grønn (2020, p. 151) destacan que se debe enseñar a los alumnos dichas estrategias. Estas se dividen en tres categorías: las estrategias *antes*, *durante* y *después* de la lectura. Al utilizar las estrategias antes de la lectura, se van a crear expectativas y los lectores son capaces de empezar trabajar con el texto. Es también una manera de activar los conocimientos previos, y los lectores pueden utilizar las imágenes, los titulares, las

palabras marcadas, la estructura del texto..., y pueden utilizar lo que ya saben para crear una hipótesis sobre el texto. Al utilizar las estrategias durante la lectura, los lectores pueden reflexionar sobre el texto mientras leen. Al utilizar las estrategias después de la lectura, los lectores pueden resumir el texto y reflexionar sobre lo que han leído. Los lectores pueden reflexionar sobre si sus expectativas corresponden al desenlace (Bjørke & Grønn, 2020, p 152).

Como ya he mencionado, muchos alumnos necesitan una presentación y una demostración de cómo pueden utilizar las estrategias de aprendizaje. y en cuanto a las estrategias de lectura también es importante mostrar a los alumnos cómo pueden utilizarlas. En la enseñanza de las lenguas extranjeras el profesor puede empezar activando *los conocimientos previos*, luego encontrar *las palabras transparentes* (que son dos términos que se presentan más adelante), y después mostrar la relación en el texto entre varios elementos, como el uso de pronombre, sustantivos y otros recursos lingüísticos. Además, es cierto que esta forma de contextualización y activación de conocimientos previos es un elemento importante tanto en el uso de las estrategias antes de la lectura como en la enseñanza de lenguas extranjeras (Bjørke & Grønn, 2020, pp. 152-153).

3.1.5 Estrategias de aprendizaje de palabras

Además del proceso de la lectura, encontramos otro elemento fundamental del aprendizaje de lenguas extranjeras: el aprendizaje de palabras y el desarrollo del vocabulario. Por lo tanto, los alumnos necesitan aprender las estrategias de aprendizaje de palabras (Bjørke, 2020, p 163). Bjørke (2020, p. 176) escribe que, cuando se aprende las palabras, se las va a recordar más fácilmente cuanto más frecuentemente uno se encuentra con ellas. Destaca que la repetición de las palabras es importante, y que la lectura, en general, va a mejorar el aprendizaje. Además, escribe que es importante enfocarse en el significado, y no solamente la ortografía y la pronunciación. Menciona, como ejemplo, ejercicios que tratan de conectar las palabras que tienen un significado similar o pertenecen al mismo campo semántico. Al procesar las palabras de una manera cognitiva, los alumnos van a recordarlas mejor.

Otra estrategia de aprendizaje de palabras es trabajar con los sinónimos y los antónimos; esto va a mejorar el entendimiento de las palabras (Bjørke, 2020, p. 177). Además, destaca que se

aprenden para poder comunicarse y, por lo tanto, es importante utilizarlas en varios contextos que sean significativos, tanto de manera escrita como oral (Bjørke, 2020, p 178). El uso de imágenes y sonidos es también útil. Plass et al. (2003, p. 236) concluyen en su investigación que la mayoría de los alumnos ingleses que aprenden alemán, lo aprenden mejor cuando están expuestos a imágenes y letras.

3.1.6 La escritura como una herramienta

En el proceso del aprendizaje de lenguas extranjeras, los alumnos van a aprender expresarse tanto de forma oral como de forma escrita. En varios libros de texto, a menudo los ejercicios son presentados en forma de ejercicios escritos y se usa la escritura para recordar, repetir y aprender las reglas gramaticales y palabras nuevas. (Lund & Villanueva, 2020, pp. 121-122). También se puede utilizar la escritura para organizar y estructurar un texto u otras formas de materiales de manera que se recuerda mejor (Langer & Applebee, 1987, como se citó en Lund & Villanueva, 2020, p. 124). Por lo tanto, la escritura funciona también como una herramienta en el proceso del aprendizaje. Los ejercicios que abren la posibilidad de la escritura libre pueden llamar la atención hacia lo que a los alumnos les parece difícil de expresar. Esta forma de percepción de las propias habilidades es importante para desarrollar la lengua (Lund & Villanueva, 2020, p. 124). Destacan que es importante que los ejercicios deben ser con propósito y relevantes. Otro aspecto es el apoyo en el proceso de la escritura. En este caso, pueden ser útiles los textos modelos que pueden mostrar la forma del texto que van a escribir. (Lund & Villanueva, 2020, p. 125).

3.2 Recursos digitales

3.2.1 El currículo

Una parte de los objetivos de competencia del Plan de Estudios de Lengua Extranjeras (Utdanningsdirektoratet, 2022) es el uso de los recursos digitales. Además, las habilidades digitales son parte de las habilidades fundamentales en el currículo: significan utilizar los recursos y medios digitales para expandir la arena de aprendizaje. Los alumnos utilizarán

estas habilidades digitales en el aprendizaje de lenguas y en el encuentro con la lengua auténtica. Además, en grado creciente, también las utilizarán de manera independiente, para comunicarse tanto por escrito como oralmente, y obtener conocimientos, explorar la cultura y la geografía. Con todo esto, es importante que los estudiantes puedan ser críticos y conscientes y muestren juicio utilizando recursos digitales y multimedia (Utdanningsdirektoratet, 2022, p. 4).

A propósito del currículo, es el profesor debe asegurarse de que los alumnos puedan desarrollar las habilidades digitales, pero ¿cuáles son importantes para el aprendizaje de las lenguas extranjeras y cómo pueden los alumnos trabajar para desarrollarlas? Sabemos que la tecnología digital está avanzando rápidamente, que la mayoría de los jóvenes hoy día se sienten confiados en su uso, y como dice Drange (2020, p. 249) muchos profesores expresan que los alumnos son incluso mejores resolviendo los desafíos digitales que ellos mismos. Después de la introducción del “*Kunnskapsløftet*” en 2006, ha habido más enfoque en el desarrollo de las habilidades fundamentales, algo que se continúa con LK20, y el uso de las herramientas digitales se ha convertido en una habilidad elemental, igual que la lectura y la escritura. Utdanningsdirektoratet (2017, p. 3) define las habilidades digitales así:

“Las habilidades digitales significan recoger y tratar la información, ser creativo e inventivo con los recursos digitales, y comunicar e interactuar con otras en los entornos digitales. Implica poder utilizar los recursos digitales de una manera adecuada y justificada para resolver tareas prácticas. Las habilidades digitales implican también desarrollar un juicio digital al adquirir un buen conocimiento y varias estrategias del uso de la red.”

Las habilidades que son mencionadas arriba son elementos con los que se debe trabajar en la enseñanza de lengua extranjera. Cada vez más aplicaciones y otras formas de tecnología se presentan en la enseñanza de lenguas extranjeras, y el reto de los profesores deviene en aprovechar los nuevos elementos que se pueden utilizar en la enseñanza.

3.2.2 Recursos digitales en la enseñanza

El desarrollo tecnológico causa un cambio en el entendimiento de dónde, cuándo y cómo ocurren la enseñanza y el aprendizaje. Hay varios ejemplos de una enseñanza alternativa que pueden dar efectos positivos a propósito de un mejor resultado de aprendizaje. Hoy los profesores pueden utilizar videos que los alumnos pueden ver tanto en la clase como en casa y por eso pueden entrar en contacto con la lengua meta en un grado mayor. (Drange 2020, pp. 252-253). Drange (2020, p. 254) sigue explicando que no hay muchos estudios del uso de la tecnología en la enseñanza de lenguas extranjeras y pocos estudios que han investigado el potencial del aprendizaje con el uso de tecnología.

En este contexto es importante diferenciar entre el *Plan de Estudios de Lenguas Extranjeras* (FSP01-03) que establece las premisas del aprendizaje en la asignatura y el *Marco de habilidades fundamentales* (Utdanningsdirektoratet, 2017) que se enfoca en el desarrollo de las habilidades digitales de los alumnos. El *Marco* divide las habilidades digitales entre estas cinco áreas: *utilizar y entender, encontrar y tratar, producir y procesar, comunicar e interactuar y ejercer juicio digital*. (Drange, 2020, p. 250).

El área de habilidades *utilizar y entender* se enfoca en utilizar los recursos digitales. En concreto, al trabajar con las lenguas extranjeras, es importante que los alumnos puedan utilizar el corrector de la lengua meta y evaluar las recomendaciones que hace el corrector. Además, utilizan varias formas de diccionarios, traductores o herramientas de conjugación verbal. Drange (2020, pp. 254-255) explica que “utilizar y entender este tipo de herramientas tratan de desarrollar la reflexión crítica sobre cómo funcionan estas herramientas, y para qué son adecuadas”. Es deber del profesor presentarlas y mostrar el uso a los alumnos. (Drange, 2020, pp. 254-255).

Encontrar y tratar se enfocan en buscar la información y poder evaluarla. En esta área de las habilidades, el profesor también necesita presentar y aconsejar a los alumnos. Para desarrollar las estrategias de búsqueda, Drange (2020, p. 257) menciona trabajar con buenas palabras clave, utilizar los ajustes correctos en el navegador y aprovechar las funciones de búsqueda. Es importante que el profesor muestre las funciones y los recursos que están disponibles en los distintos contextos, pues a los alumnos les puede ser difícil encontrar la información y los sitios web relevantes.

Producir y procesar se enfocan en producir y procesar el contenido en la lengua meta donde los alumnos tienen que ser creativos y crear producciones digitales. Esto causa autonomía e independencia, que son experiencias que pondrán utilizar más tarde en la vida. Además, se pueden utilizar las herramientas digitales en la evaluación, donde dan una gran variedad de posibilidades. Los alumnos pueden trabajar de otras formas alternativas, por ejemplo, hacer un podcast o un cuento digital. Drange (2020, pp. 259-260) explica que, al trabajar con estas herramientas digitales, se trabaja con composiciones que combinan el texto, el sonido y la imagen. Esto da la oportunidad de escuchar y evaluar la pronunciación, tanto desde la perspectiva del profesor como la perspectiva del alumno mismo. El alumno puede reflexionar sobre su propia pronunciación y el profesor puede dar comentarios de una manera más fácil si puede escuchar la grabación varias veces.

Drange (2020, p. 261) destaca que en la asignatura de lenguas extranjeras el área de las habilidades *comunicar e interactuar* es muy relevante. Además, está definido en el *Marco de habilidades fundamentales*:

“Poder utilizar los recursos digitales para la comunicación y la interacción. La interacción digital trata del uso de los recursos digitales para la planificación, la organización y la realización del trabajo de aprendizaje junto con otros, por ejemplo, a través de escribir en conjunto o compartir.” (Utdanningsdirektoratet 2017, p. 4.)

Hay varias formas de comunicarse e interactuar con otros al utilizar los recursos digitales. Un ejemplo de plataformas que dan a los alumnos una posibilidad de comunicarse en la lengua meta es participar en *eTwinning*, que es parte del programa de aprendizaje electrónico de la Comisión Europea, donde profesores pueden cooperar de manera global con proyectos. Además, esta área de habilidades trata de planear y organizar el trabajo de aprendizaje y poder escribir en conjunto, por ejemplo, escribiendo un texto o haciendo una presentación juntos, utilizando varias herramientas para comunicar en la fase de planificación de un trabajo. (Drange, 2020, pp. 261-262).

Utdanningsdirektoratet (2017, p. 4) explica que *ejercer juicio digital* significa “seguir reglas de privacidad y mostrar consideraciones con otros en internet” y “utilizar estrategias para evitar incidentes indeseados y mostrar la habilidad de reflexión y evaluación ética del propio papel en internet y en las redes sociales”. En el contexto del aprendizaje de lenguas

extranjerías, esto se trata de crítica de fuentes en la lengua meta. Ya que los alumnos no tienen el mismo conocimiento que los profesores, necesitan una presentación de cómo encontrar fuentes fiables. Además, por lo general, es importante que los alumnos sean conscientes del uso de trabajos de otros (Drange, 2020, p. 262).

3.3 Activación de conocimiento previo

Un principio básico de la didáctica del multilingüismo es que todos los alumnos tienen conocimiento sobre lenguas y aprendizaje de lenguas que han adquirido previamente. El objetivo es concienciarles sobre lo que saben de antes y cómo este conocimiento previo puede utilizarse para promover el aprendizaje de lenguas (Haukås y Speitz 2020, p. 57). En el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, lo llamamos activación de conocimientos previos. Según Wetzels et al. (2011, p. 16), la activación del conocimiento previo tiene un efecto fuerte en el aprendizaje. Mayer (1979, p. 134) hace referencia a la *teoría de asimilación*, que trata de “la idea de que aprendizaje implica relacionar el material potencialmente nuevo y significativo con un contexto asimilativo de conocimiento existente”. Al activar el conocimiento previo, dicho conocimiento es traído de la memoria a largo plazo a la memoria de trabajo, que aporta este contexto asimilativo de conocimiento existente a los aprendices (Wetzels et al, 2011). Mayer (1979, p. 134) menciona tres condiciones de aprendizaje asimilativo y significativo. La primera es la *recepción*, que implica que los aprendices deben recibir el material nuevo. La segunda es la *disponibilidad*, que implica que los aprendices deben poseer un contexto significativo y asimilativo para integrar la información nueva con el conocimiento previo. La tercera es la *activación*, que implica que, para integrar la información nueva con el conocimiento previo, los aprendices deben utilizar activamente este contexto durante el aprendizaje.

3.3.1 Multilingüismo

En cuanto al aprendizaje de lenguas extranjeras, hay varios ejemplos de cómo se pueden activar los conocimientos previos. Uno de los recursos es el multilingüismo en la escuela. Haukås & Speitz (2020, p. 52) explican que, a menudo, los participantes multilingües

consiguen mejores resultados que los monolingües en pruebas cognitivas. Además, los multilingües tienen una percepción lingüística más desarrollada que los monolingües y son más capaces de elegir las estrategias de aprendizaje en el aprendizaje de lenguas (Haukås & Speitz, 2020, p. 253). También afirma Haukås (2016, p. 1) que:

(...) Las personas multilingües demuestran habilidades metalingüísticas y metacognitivas superiores, como la habilidad de establecer comparaciones entre diferentes lenguas y reflexionar sobre y emplear estrategias de aprendizaje apropiadas.

La investigación *Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach* (Haukås, 2016) muestra la creencia de los profesores sobre el uso de multilingüismo en la enseñanza: todos los profesores en la investigación están de acuerdo de la siguiente afirmación: “*Cuanto más lenguas sepas, más fácil será aprender nuevas lenguas*” (Haukås, 2016, p. 8). La investigación concluye con un acuerdo entre los profesores de que multilingüismo no solo es positivo para los aprendices sino una herramienta para ayudarlos a encontrar conexiones lingüísticas entre la lengua extranjera y las lenguas aprendidas desde antes (Haukås, 2016, p. 14).

3.3.2 *Transferencias*

Los alumnos que empiezan aprender una lengua extranjera en la escuela noruega ya saben noruego e inglés. Por eso, tienen conocimientos de cómo se aprende una lengua extranjera. Entonces, los alumnos son capaces de reflexionar sobre las lenguas y el aprendizaje de lengua. Los alumnos tienen la posibilidad de comparar las lenguas y ver similitudes entre ellas con respecto a la estructura, las palabras, la gramática, el sonido etc. Esto es lo que se llama *transferencias* entre idiomas y es algo que pasa tanto conscientemente como inconscientemente. (Haukås & Speitz, 2020, p. 55)

Esta teoría de las transferencias deriva del *behaviorismo* y la creencia de que el aprendizaje es una cuestión de la formación de un hábito (según Skaalvik & Skaalvik (2021, pp. 31-32), es decir, son teorías que se enfocan en las condiciones de aprendizaje más que en lo que sucede mentalmente. Johnson (2001, pp. 59-60) escribe: “Los conductistas creían que, cuando se aprendía un nuevo hábito, los hábitos viejos (ya aprendidos) tendrían algún efecto en el

proceso de aprendizaje”. Este autor divide entre transferencias *positivas* y transferencias *negativas*. Por ejemplo, un aprendiz alemán que aprende inglés no va a tener dificultades con el concepto del sistema de los artículos, ya que ambas lenguas tienen un sistema similar. Probablemente este aprendiz va a experimentar transferencias positivas de su lengua primera a la lengua meta. Por otro lado, un japonés que aprende inglés va a experimentar transferencias negativas, ya que el inglés y el japonés no tienen un sistema de artículos que sea comparable.

Además, Haukås & Speitz destacan que los alumnos necesitan ayuda en el proceso de hacerse conscientes de lo que saben, y enfatizan la importancia de darles tiempo para reflexionar sobre los conocimientos y las habilidades que se pueden transferir al aprendizaje de la lengua meta. Por eso, es importante que el profesor dé apoyo en el proceso de aprendizaje generando consciencia sobre los conocimientos previos y ayudar a los alumnos a ser conscientes de las estrategias que pueden utilizar entre las lenguas. (Haukås & Speitz, 2020, pp. 56-57).

3.3.3 *Uso de estrategias previas de la lectura*

La perspectiva cognitiva del aprendizaje de Ausubel (1968, como se citó en Ogden, 2020, p. 136) apoya también la teoría de que aprendizaje nuevo es afectado por conocimiento previo. Con respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras, el entendimiento de la lengua es un proceso cognitivo que consiste en el uso de, por lo menos, dos lenguas. Con respecto a la lectura, se describe como un proceso dividido entre *descodificación* y *entendimiento*. La descodificación trata de identificar las palabras y utilizar el vocabulario para reconocerlas. El entendimiento trata de encontrar la correlación entre las palabras y procesar las palabras y oraciones para entender el mensaje del texto (Bjørke & Grønn, p. 143).

El proceso de lectura y el proceso de reconocer las palabras varían según las lenguas. Para un alumno noruego, la lectura va a resultar más fácil en lenguas que se parecen al noruego, como alemán. Con las lenguas como francés y español y otras lenguas latinas normalmente los alumnos leen sin problemas, pero hay lenguas que son retos cognitivos para los alumnos donde necesitan aprender otra forma del alfabeto. A menudo los alumnos pueden utilizar su vocabulario previo de noruego e inglés para descodificar y reconocer palabras ya que hay

muchas palabras que se parecen a las lenguas que ya saben. (Bjørke & Grønn 2020, pp. 143-144).

Bjørke y Grønn (2020, pp. 143-144) siguen explicando que es importante que los alumnos desarrollen un vocabulario bueno y variado. Destacan que es más fácil entender un texto cuando se sabe y se reconoce una gran variedad de palabras. En el contexto de conocimiento de palabras es relevante mencionar el término de *palabras transparentes*. Estas palabras son fáciles de reconocer en varias lenguas y los alumnos pueden utilizar su conocimiento previo para entender el significado (Bjørke & Grønn, p. 144). Según Bjørke (2020, p. 170) es buena idea empezar el proceso de aprendizaje con textos donde haya muchas palabras transparentes. Las palabras transparentes están caracterizadas por un mismo significado, pero la ortografía depende de la propia lengua. Son palabras como, por ejemplo, “restaurante”, “internacional” y “estación” que todas se parecen mucho tanto en inglés y noruego como en francés y español. Al utilizar el conocimiento previo y las palabras transparentes, los alumnos pueden razonar en mayor grado el significado del texto. Con respecto al uso del conocimiento previo es importante, como ya se ha mencionado, que el profesor muestre explícitamente las estrategias que pueden utilizar los alumnos, y en este contexto es útil utilizar *las estrategias de compensación* para que los alumnos puedan utilizar sus conocimientos previos de palabras y lenguas de las otras lenguas que saben. (Bjørke & Grønn, 2020, p. 144).

Entre las investigaciones cognitivas de lectura, se han desarrollado modelos del proceso de lectura. En este contexto, tenemos los modelos conocidos como de abajo hacia arriba (*bottom up models*), de arriba hacia abajo (*top down models*) y los interactivos (*interactive models*). En los modelos de abajo hacia arriba, las letras, palabras y oraciones son leídas secuencialmente para dar un contexto. Por otro lado, en los modelos de arriba hacia abajo los lectores utilizan sus expectativas sobre el texto en el proceso de lectura, tanto antes y durante como después. Los lectores hacen hipótesis que van a ser confirmadas o desechadas (Bjørke & Grønn, 2020, pp. 146-147).

Ya que estos modelos no describen el proceso completo de lectura, los modelos que han sido reconocidos son los interactivos, que tratan de utilizar ambos. Dependiendo del propósito, el lector va a utilizar el modelo que dé la interpretación y el entendimiento más probable. El modelo interactivo de Stanovich (1980, como se citó en Bjørke & Grønn, 2020, p. 146)

explica cómo se puede compensar por problemas y debilidades con la lectura. Si se tiene debilidades con unas partes del proceso de lectura, es posible apoyarse en la información de otras partes. Por ejemplo, si se tiene problemas con la descodificación, se puede compensarlas apoyándose en conocimiento sobre el tema del texto (*estrategias de compensación*).

Bjørke & Grønn (2020, p. 146) afirman que el proceso de lectura es muy similar en la lengua materna comparado con la lengua extranjera, sin embargo, hay muchas más palabras desconocidas que pueden crear problemas para la interpretación y el entendimiento. Es importante destacar que el profesor, en este contexto también, debe mostrar a los alumnos cómo pueden utilizar las estrategias de compensación para activar sus conocimientos previos. Los alumnos deben poder hacer hipótesis sobre el contenido del texto en lugar de leer las palabras secuencialmente. Según Tornberg (2015, como se citó en Bjørke & Grønn, 2020, pp. 146-147) es una percepción común entre los alumnos que la lectura de una lengua extranjera es entendida mejor cuando se descodifican palabras por palabras. Es decir, los alumnos a menudo creen que la comprensión del texto es lo mismo que traducción. Por eso es importante que desarrollen sus habilidades de crear una visión general sobre todo el texto, así que no lean los textos palabras por palabras y oraciones por oraciones. (Bjørke y Grønn, 2020. p. 147).

3.4 Gramática y pronunciación

3.4.1 La relevancia de la gramática

En el *Plan de Estudios de Lenguas Extranjeras* (FSP01-03), no podemos encontrar la palabra “gramática” en absoluto, pero podemos ver que se menciona implícitamente. El objetivo de competencia elegido dice que los alumnos van a poder utilizar estructuras lingüísticas simples y, en este contexto, hablamos de gramática. Además, también se menciona el uso de las reglas de pronunciación, ortografía y el alfabeto o caracteres. El objetivo es que los alumnos puedan utilizar esto para comunicarse de una manera adecuada a una situación concreta. Por último, podemos conectar el objetivo de competencia “utilizar (...) experiencias del aprendizaje de lenguas previo en el proceso del aprendizaje” (Utdanningsdirektoratet, 2022) con la gramática. Como he mencionado en el capítulo anterior, cuando se activan los conocimientos

previos es más fácil aprender. En cuanto a esto, como dice Vold (2020, p. 186) “se sabe algo, por lo general, sobre cómo las lenguas son estructuradas y construidas, y esto se puede aprovecharse en el aprendizaje de otras lenguas. Destaca que el conocimiento de gramática es un elemento importante con respecto a la competencia de la lingüística, que, a su vez, es un elemento importante para la competencia comunicativa. Se ve la gramática como una herramienta y un recurso de comunicación (Vold, 2020, p. 187). De esta manera, podemos ver que es un elemento esencial en la enseñanza de lenguas extranjeras. Su objetivo es, como ya he mencionado, desarrollar la competencia comunicativa en la lengua meta. Por lo tanto, escriben Keck y Kim (2014, p. 37) “Si el objetivo de la enseñanza de una segunda lengua es desarrollar la competencia comunicativa, conocer todas las posibles estructuras gramaticales de una lengua no es suficiente”. Destacan que los aprendices también necesitan saber las formas que son adecuadas en varias situaciones, y no solo la forma de la estructura.

3.4.2 Gramática en la enseñanza

El papel de la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido siempre un tema discutido. La gramática es un término amplio que puede ser definido como “(...) un sistema de reglas que determine cómo las palabras (y otros morfemas más pequeños) puede ser combinadas para construir oraciones” (Keck & Kim, 2014, p. 33). Además, escriben estos autores que la mayoría de los lingüistas estaría de acuerdo en que la definición de la gramática debe aplicarse en los análisis de las oraciones individuales. Vold (2020, pp. 184-185) define el término como un *sistema de la lengua* y explica que puede incluir todos los aspectos de la construcción de esta. Aquí incluye Vold la fonología, la morfología, la sintaxis y la pragmática, aunque dice que, normalmente, se incluye solo la morfología y la sintaxis. Ella afirma que el término se ha desarrollado y se ha empezado a incluir también la *gramática del texto*, que trata de cómo se construye un texto.

Por mucho tiempo, ha sido un tema discutido el cómo se debe enseñar la gramática. ¿Debe enseñarla explícita o implícitamente? En una enseñanza explícita a los alumnos les explican los fenómenos gramaticales; y en la implícita, los alumnos están expuestos a un input auténtico y la gramática es aprendida inconscientemente. Afirma Vold (2020, p. 190) que, aunque los alumnos deben estar expuestos a tanto input como sea posible, la pregunta no es

relevante, ya que, en el contexto de la enseñanza de las lenguas extranjeras, una enseñanza explícita es una necesidad para los alumnos. Por otro lado, es relevante reflexionar sobre el método de trabajar con la gramática.

Vold (2020, p. 185) identifica cuatro principios que se debe introducir a los alumnos. El principio *contrastivo* trata de enseñar las diferencias entre la lengua materna y la lengua meta. El principio *pragmático* trata de expresar a los alumnos el significado de la gramática en una situación dada. El principio *frecuencia* trata de aprender las estructuras más frecuentes en la lengua meta. Finalmente, el principio *pedagógico* trata empezar aprendiendo lo que es más fácil. Vold (2020, p. 185) enfatiza que la enseñanza debe combinar estos principios de una manera adecuado. Sin embargo, cuando vemos el plan de estudios, que principalmente trata de la habilidad de utilizar la lengua e interactuar con otros, vemos que el principio pragmático es el principio más relevante. Vold (2020, p. 186) cuenta que la mayoría de los libros de texto que existe está de acuerdo con respecto a cuáles de los principios son los más importantes y su orden. Por otra parte, según Keller (1996, como se citó en Vold, 2020, p. 186), hay una tendencia de los libros de texto a dar demasiado peso al principio pedagógico.

3.4.3 Métodos de enseñar la gramática

Al trabajar con la gramática, es relevante reflexionar sobre qué método es el más adecuado. Podemos diferenciar entre un método deductivo y un método inductivo. El método tradicional, que consiste en un método deductivo, es conocido con la abreviatura *PPP* y representa un método dividido en tres partes: *presentar, poner en práctica y producir*. Primero, se presentan a los alumnos los principios gramaticales por el profesor/libro de texto al utilizar ejemplos ilustrados y terminología gramatical. Luego, los alumnos ponen en práctica el fenómeno gramatical dado, a menudo en forma de ejercicios donde rellenan las palabras que faltan o las sustituyen. Vold (2020, p. 191) cuenta que este tipo de ejercicios se pueden resolver sin entender el significado del contenido de las oraciones o el texto. Al final, los alumnos utilizan las estructuras aprendidas. Este tipo de ejercicios de producción da la oportunidad de crear una conexión entre la gramática dada y la lengua auténtica. También aquí, el objetivo no es expresar el significado del contenido, sino practicar las estructuras. Este método ha sido criticado por la falta de conexión con la lengua auténtica y un mayor

enfoque en el output, la producción de los alumnos, comparado con el input, que está delimitado a los ejemplos de los ejercicios o el profesor (Vold, 2020, p. 192).

El método inductivo, por otra parte, se enfoca más en el input. En esta forma de enseñanza, los alumnos por sí mismos encuentran las reglas gramaticales al utilizar el input que presenta el profesor. Los alumnos tratan por sí mismos de explicar y formular la regla. Una condición importante es que el contenido que se presenta contenga suficientes ejemplos entendibles para que los alumnos puedan razonar, reconocer e identificar la estructura. Se dice que los alumnos recuerdan mejor lo que descubren por sí mismos y se describe como una ventaja con el método inductivo. Este método se puede conectar también con la activación de los conocimientos previos, ya que los alumnos pueden utilizar sus conocimientos de otras estructuras lingüísticas de otras lenguas para identificar la estructura relevante (Vold, 2020, p. 194). Sin embargo, por otro lado, sigue explicando Vold (2020, p. 194) que se considera el método deductivo como el más eficiente, ya que los alumnos podrían necesitar más tiempo para descubrir las estructuras, y además cada uno tiene un ritmo diferente y algunos necesitarían aún más tiempo del que se dispone en clase.

Existe otro método que se llama *input processing instruction*. Este método se enfoca más en el input que el output, y la idea es que los alumnos aprendan la gramática a través de interpretar y procesar el input lingüístico. Se puede explicar las reglas a los alumnos (método deductivo) o dejar que las descubran por sí mismos (método inductivo). De cualquier manera, el punto principal es conseguir una comprensión del significado. Al trabajar con los ejercicios de este método, los alumnos necesitan mostrar que entienden el significado que es expresado a través de las estructuras gramaticales. Los alumnos son de antemano conscientes de los problemas y la confusión que a menudo la estructura puede dar a los aprendices. Ejemplos de ejercicios del método de *input processing instruction* son aquellos donde los alumnos van a conectar oraciones activas y pasivas con imágenes donde necesitan reflexionar sobre el sujeto, objeto directo u objeto indirecto etc. Esto va a dar una comprensión de la relación entre la forma y el significado donde los alumnos pueden utilizar varias estrategias para interpretar y entender el input que se presenta. Cuando los alumnos entienden la relación entre forma y significado, es más fácil entender el propósito de aprender la gramática (Vold, 2020, pp. 195-196).

Los métodos que se enfocan en el input se fundamentan en un conocimiento gramatical que no va a causar automáticamente una gramática correcta en la producción oral. En este contexto, aceptan que el conocimiento no siempre se refleja el uso de la lengua espontánea (Vold, 2020, pp. 197-198). Hay investigaciones que muestran que los libros de texto principalmente están basados del método deductivo con ejercicios del método de PPP. (Vold, 2020, p. 198).

En la enseñanza de lenguas extranjeras, los alumnos aprenden los fenómenos gramaticales para utilizarlos en contextos comunicativos. Vold (2020, p. 198) escribe que la mayoría está de acuerdo en que es importante que los alumnos tengan la oportunidad de utilizar la lengua productivamente en contextos comunicativos. Por lo tanto, el uso de la lengua no solo implica practicar las estructuras gramaticales. Los ejercicios basados en input pueden continuar con actividades comunicativas que se enfoquen en la producción de lengua, tanto oral como escrita. Un ejemplo que muestra Vold, (2020, p. 198) es dar a los alumnos ejercicios donde van a descubrir lo que otros *han hecho* en las vacaciones a través de entrevistas. Tienen que utilizar el tiempo verbal de pretérito perfecto, aunque el propósito es descubrir algo que no se sabe de antes. Lightbown y Spada (2021, p. 134) destaca que esta forma de resolver ejercicios enfatiza el uso de lengua más que discutirla. Este tipo de ejercicios es conocido como *task-based language teaching (TBLT)*. Lightbown y Spada (2021, p. 245) definen TBLT como “Instrucciones en las cuales las actividades en la clase son “tareas” similares a las que los aprendices podrían realizar fuera de la clase”.

Littlewood (2004, p. 324) explica que los aprendices tienen enfoques diferentes hacia los ejercicios. Aunque se quiere que los alumnos trabajen con un enfoque equilibrado en forma y significado, afirma Littlewood que unos aprendices puede tener un enfoque totalmente en la forma que van a producir, y otros solo se enfocan en el significado y ser entendidos. Este tipo de ejercicios, como se ha mencionado arriba, puede ayudar a los alumnos a tener un enfoque equilibrado en forma y significado y puede aportar una conexión entre el mundo real y la clase que les permita desarrollar las habilidades comunicativas. (Littlewood, 2004, p. 324). El punto principal es que a los alumnos se les da ejercicios u objetivos que van a resolver al utilizar la lengua extranjera. Los alumnos producen lengua auténtica que presentan en una forma de producciones. Después, se puede corregir las producciones de los alumnos. Vold

(2020, pp. 198-199) cuenta que los alumnos podrían estar más motivados si la gramática se dirige hacia el uso de su propia lengua.

Esta forma de interacción, donde los alumnos carecen de información, promueve la adquisición de los fenómenos particulares gramaticales. Keck y Kim (2014, p. 150) hace referencia a dos análisis (Keck, Iberra-Shea, Tracy-Ventura, & Wa-Mbaleka, 2006; Macky & Goo, 2007) que concluyen que:

“Los aprendices que participan en las interacciones basadas en tareas demuestran mayores avances en la adquisición de gramática en L2 que los grupos de control (aprendices que no recibieron ninguna instrucción) y los grupos de comparación (aprendices que recibieron una forma alternativa de instrucción)”

Aunque Keck y Kim (2014, p. 169) afirman que las investigaciones de ejercicios de TBLT han encontrado que aquellos que se enfocan en el significado promueve la adquisición de la gramática, señala Vold (2020, p. 199) que los resultados de varias investigaciones son diferentes y contradictorias. Vold (2020, p. 201) concluye que variación es la palabra clave en este contexto y explica que “las explicaciones gramaticales explícitas y los ejercicios que se enfocan en automatización (...), deben complementarse con los métodos inductivos y los ejercicios que enfatizan la interpretación y el proceso de input. (...) es importante facilitar que los alumnos vean la conexión entre la forma y el significado.

3.4.4 Pronunciación

Bergsland y Kessner (2020, p. 104) explican que tanto la comprensión auditiva como la producción oral son elementos importantes dentro del tema de pronunciación. Esto es una de las habilidades que los alumnos van a desarrollar y el Plan de Estudios (FSP01-03) dice que van a poder utilizar reglas simples de la pronunciación para comunicarse de una manera adecuada a una situación concreta. Por lo tanto, se debe trabajar con la pronunciación desde el principio de la enseñanza. Bergsland y Kessner (2020, pp. 107-108) señalan que una buena manera de introducir el tema es a través de comparación y practicar la entonación. En este contexto, podemos conectar el uso de conocimiento previo de otras lenguas para reflexionar y comparar las similitudes y diferencias entre las lenguas que se sabe y la lengua meta. En la

enseñanza de la pronunciación parece que integrar constantemente ejercicios de pronunciación es el método que resulta más exitoso. Los ejercicios deben enfocarse en situaciones comunicativas reales, donde los alumnos pueden practicar la pronunciación también. Para facilitar el aprendizaje de la pronunciación es importante que los alumnos se sientan seguros en un buen ambiente de aprendizaje. Varios ejercicios orales pueden mejorar el sentimiento de seguridad en la enseñanza, además de un profesor que incluya a todos, y que sea consciente de sus elecciones de ejercicios. Los ejercicios que a los alumnos les parezcan divertidos pueden mejorar el sentimiento de seguridad. En este contexto, los ejercicios físicos donde los alumnos utilizan su cuerpo pueden mejorar la motivación de aprendizaje y el sentimiento de seguridad. (Bergsland & Kessner, 2020, p. 108).

La pronunciación se puede conectar con las habilidades orales del *Marco de las habilidades fundamentales* (Kunnskapsdepartementet, 2017, p. 9) que divide las habilidades en cuatro áreas: *entender y evaluar, componer/formar, comunicar, y reflexionar y evaluar*. El conocimiento de las reglas de la pronunciación forma parte de todas estas áreas. Los alumnos deben ser conscientes de la fonología de la lengua meta (cómo los sonidos pueden combinarse). Esto resulta en un conocimiento de tanto el estilo de escritura como la pronunciación. Además, se debe incluir la entonación en la enseñanza, ya que cada lengua tiene sus propias características. Una introducción a la entonación puede mejorar el entendimiento del mensaje. Por lo tanto, el conocimiento de las reglas de la pronunciación puede desarrollar tanto las habilidades orales como las habilidades auditivas. (Bergsland & Kessner, 2020, pp. 114-116).

Sin embargo, Bergsland y Kessner (2020, p. 119) cuenta que el Plan de Estudios de las Lenguas Extranjeras (FSP01-03) da poca información sobre cómo los alumnos van a lograr el objetivo de competencia de “utilizar las reglas de pronunciación para poder comunicarse de una manera adecuada una situación concreta”. Por lo tanto, explican que la corrección a los alumnos de manera discreta es un elemento que puede desarrollar el conocimiento de la pronunciación. Por ejemplo, el profesor puede repetir la palabra de manera correcta o generar consciencia sobre la pronunciación de las palabras que, a menudo, se pronuncian incorrectas.

4 Metodología

4.1 Elección de método

Dado la naturaleza de la investigación, lo ideal es utilizar un método dentro de la investigación de las ciencias sociales. Podemos diferenciar entre los métodos cualitativos y cuantitativos según qué método de recogida y análisis de datos utilizaremos. Al elegir uno de ellos, necesitaremos tener en cuenta el objetivo de la investigación, cómo queremos alcanzarlo y qué tipo de datos que son adecuados para hacerlo.

En un método cualitativo, se trabaja con las fuentes que dan interpretaciones en forma de palabras al investigador, mientras que, en el método cuantitativo, se trabaja con los datos en forma de números que se analizan estadísticamente (Nyeng, 2012, p. 71). Los métodos cualitativos se enfocan en profundizar, y “decir poco sobre mucho” comparado con los métodos cuantitativos que quieren “decir mucho sobre poco” (Nyeng, 2012, p. 73). Tjora (2018, p. 28) explica que los métodos cualitativos enfatizan la perspicacia y buscan el entendimiento, mientras que los cuantitativos enfatizan una visión general y buscan la explicación.

Para mi investigación, he elegido un análisis cualitativo de contenido, puesto que busco la comprensión del libro de texto y cómo se cumplen los objetivos de competencia en los que me enfoco. Johannesen et al. (2021, p. 236) dice que, en un análisis cualitativo de contenido o un análisis de documentos, el investigador recoge los datos que se van a analizar para ilustrar las correlaciones y la información relevante sobre las condiciones en la sociedad que se quiere investigar. El análisis de contenido es un método que da un resumen sistemático del contenido del material de texto. Esta forma de analizar se enfoca en el contenido del texto y no en la estructura del texto ni la forma de expresión de la lengua. (Bakken y Andersson-Bakken, 2021, p. 305). Una definición que se utiliza a menudo es la de Krippendorff (2004, como se citó en Bakken y Andersson-Bakken, p. 305) que lo define como “un método para sacar las conclusiones reproducibles y válidas desde el texto hasta el contexto donde se utilizan”

Johannesen et al. (2021, p. 236) hace referencia a Grønmo (2004, p. 120), que dice que “un análisis cualitativo de contenido implica sistematizar las citas de texto, las imágenes u otros tipos de fuentes documentales elegidas que sean relevantes para dilucidar las preguntas de

investigación específicas”. Además, dice que implica tanto una investigación superficial y profunda como la interpretación. Aunque mi análisis tiene elementos de un análisis cuantitativo, yo lo categorizaría como un análisis cualitativo. Bakken y Andersson-Bakken (2021, pp. 306-307) escribe que la definición de los dos métodos del análisis de contenido puede variar y explican que un análisis cualitativo de contenido “es un término de todas formas de los análisis de contenido donde el investigador hace una interpretación del contenido del texto, a pesar de que el investigador cuente los incidentes de los elementos del contenido o no” (Hsieh & Shannon, 2005, como se citó en Bakken & Andersson-Bakken, 2021, p. 307). Hay varios investigadores, como Krippendorff que ha contribuido a desarrollar el análisis de contenido como método de investigación, que eluden los términos *cualitativo* y *cuantitativo* (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, p. 307). Según la definición de Krippendorff, el análisis debe ser reproducible, lo que significa que el investigador necesita tener un método específico y bien descrito de manera que otras puedan repetir el análisis y obtener los mismos resultados (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, p. 305). Mi análisis se basa en interpretación, así como en el recuento de los incidentes de las categorías, por lo que yo diría que es un análisis de contenido cualitativo.

Los documentos pueden ser de cualquier tipo, tanto públicos como privados (Thagaard, 2018, como se citó en Johannesen et al. 2021, p. 237). Krippendorff (2004, como se citó en Bakken y Andersson-Bakken, 2021, p. 305) destaca que se puede analizar todos los materiales significativos como las imágenes, los símbolos y las películas. Por lo tanto, en este contexto se clasifica el libro de texto *Gente* como un documento.

4.2 Elección de libro de texto

Como se ha mencionado, la serie *Gente 8-10* se usa en varias escuelas en Noruega y está dirigido a los alumnos en la secundaria, y consiste en un libro para cada grado. Toda la serie es escrita por Børve, Fjerdingsren, Montesdeoca, Manjón y Sveia-Nilsen y tiene la misma estructura.

Los libros están divididos en “partes”, donde cada una pertenece a un tema principal con un enfoque diferente en la cultura y la comunicación. Las partes están divididas en capítulos. La serie consiste en una introducción y cinco o seis partes. Las partes se estructuran así:

- *¿Ya sabes?:* Cada parte empieza con dos páginas llamadas “páginas de motivación”, donde encontramos palabras transparentes que animan a utilizar el conocimiento previo de otras lenguas.
- *Literatura:* Todas las partes contienen textos escritos con imágenes y explicaciones gramaticales además del glosario de los textos. Después de cada texto, siguen varias formas de ejercicios, tanto orales como escritas.
- *¡Levántate!:* En cada parte encontramos diferentes actividades llamadas *¡Levántate!*, que son tareas en las que los alumnos deben levantarse para resolver.
- *Yo-libro:* La serie nos introduce en el primer libro a él: es un cuaderno donde los alumnos contestan varios ejercicios que aparecen en cada parte, que se utilizará desde octavo hasta décimo grado. Estos ejercicios funcionan como una colección de textos propios que se puede utilizar antes del examen.
- *Mochila cultural:* Una parte cultural, en la cual encontramos información complementaria sobre el mundo hispanohablante en noruego.
- *¡Ya se!:* Todas las partes terminan con un resumen de los elementos más importantes.

Además, en toda la serie también encontramos estas partes:

- *Aunivers:* El libro de texto tiene su propio sitio web llamado *Aunivers*, donde encontramos varios ejercicios donde se pueden practicar la escritura, la comprensión auditiva, la comprensión de textos, el vocabulario, la gramática y la pronunciación.
- *Gramática:* Al final del libro, hay una parte gramatical, donde la gramática de todo el curso es mostrada y explicada.
- *Lista de palabras:* Al final hay una lista del vocabulario del libro.

Aunque el contenido varía entre los libros, y el enfoque gramatical progresa desde el primer libro hasta el tercero, he decidido analizar solo uno de los libros de la serie para delimitar mi investigación. Dado que todos los libros son escritos por los mismos autores, siguen el

currículo de las lenguas extranjeras y tienen la misma estructura, además de seguir el mismo patrón, un análisis de uno de ellos arrojará luz sobre la aproximación de la serie hacia los objetivos de competencia. He decidido analizar el libro *Gente 10* porque quería investigar la última parte de la serie, donde el nivel lingüístico ha progresado al máximo.

En mi análisis he decidido excluir las partes *Gramática*, *Lista de palabras* y *Mochila cultural* además del sitio web de mi análisis y concentrarme en las partes principales que consiste en textos, imágenes, ejercicios y explicaciones gramaticales. Esto con el objetivo de obtener el resultado más preciso, pues los capítulos mencionados no son tan relevantes a la hora de ver cómo se reflejan los objetivos de competencia elegidos.

4.3 Progreso del análisis

He desarrollado un esquema de codificación para organizar el libro de texto. Para recoger mis datos, he dividido los objetivos de competencias en cuatro categorías para facilitar la investigación: *Las estrategias de aprendizaje*, *los recursos digitales*, *la activación de conocimiento previo* y *la gramática*. Las categorías corresponden a los temas que los objetivos de competencia enfatizan.

Bakken y Andersson-Bakken (2021, pp. 312-313) explican que, a menudo, se diferencia entre tres procedimientos para desarrollar categorías. El primero es el procedimiento *deductivo* basado en los conocimientos teóricos y empíricos ya existentes. El segundo es el procedimiento *inductivo* basado en el material de texto que se analiza. Explican que la ventaja con este procedimiento es que hace posible acercarse al material y se puede recoger más aspectos comparado con el procedimiento deductivo. Mi procedimiento es una mezcla del inductivo y del deductivo, ya que he utilizado los conocimientos teóricos y empíricos ya existentes para definir unas categorías principales y unas subcategorías temporales. Traté de categorizar el libro de texto basado en esto y las ajusté durante la marcha. Revisé sistemáticamente el libro de texto para descubrir qué partes del libro de texto son relevantes para mi análisis y al final utilicé las categorías principales y subcategorías y lo analicé de nuevo. Este tercer procedimiento es denominado por Shannon (2005, como se citó en Bakken y Andersson-Bakken, 2021, p. 314) como un *enfoque dirigido*.

Las subcategorías deben poder decir algo sobre cómo aparecen los temas de los objetivos de competencia en el libro de texto y en qué medida. Las subcategorías fueron hechas durante el proceso del análisis después de varias tentativas de encontrar un patrón del libro. Al final terminé con estas siguientes subcategorías.

Tabla 1 Las categorías principales con sus subcategorías.

Las categorías principales	Las subcategorías
Las estrategias de aprendizaje	Las estrategias de lectura Unidades que piden/animan explícita y activamente el uso de las estrategias de la lectura.
	Las estrategias de aprendizaje de palabras Unidades que piden/animan explícita y activamente el uso de las estrategias de aprendizaje de palabras.
	Las estrategias de escritura Unidades que piden/animan explícita y activamente el uso de las estrategias de escritura donde los alumnos van a utilizar la escritura para aprender
	Las estrategias cognitivas Unidades que piden/animan explícita y activamente el uso de las estrategias cognitivas de aprendizaje.
La activación del conocimiento previo	La activación de los conocimientos previos dirigidos a elementos previamente aprendidos Unidades que aparecen y se usan directamente con el propósito de activar los conocimientos previos dirigidos a elementos previamente aprendidos en la asignatura.
	La activación de los conocimientos previos dirigidos al multilingüismo Unidades que aparecen y se usan directamente con el propósito de activar los conocimientos previos dirigidos al multilingüismo.

Los recursos digitales	Referencia al recurso del sitio web Unidades que hacen referencia a los recursos digitales del sitio web de Aschehoug (Aunivers).
	El uso de los recursos digitales a través del libro de texto Unidades que facilitan el uso de los recursos digitales a través del libro de texto.
La gramática	Las explicaciones de los fenómenos gramaticales Unidades que aparecen con el propósito de explicar los fenómenos gramaticales etc.
	El uso de las estructuras gramaticales (forma) Unidades que aparecen con el propósito de facilitar la práctica de las estructuras gramaticales centrándose en la forma.
	Uso de las estructuras gramaticales (significado) Unidades que aparecen con el propósito de facilitar la práctica de las estructuras gramaticales centrándose en el significado.

Como he mostrado en tabla 1, la primera categoría es *las estrategias de aprendizaje*, que incluye la parte del objetivo de competencia que trata de “utilizar las estrategias de aprendizaje y la comunicación pertinentes en el proceso de aprendizaje”. Dado que hay varias formas de estrategias de aprendizaje, necesitaba delimitar la elección. Además, hay varias formas de trabajarlas, por eso decidí concentrarme en las unidades que piden y animan explícita y activamente el uso de las estrategias de aprendizaje.

Mientras revisaba el libro, me daba cuenta de que muchos de los textos y los ejercicios facilitan explícitamente el uso de las estrategias de la lectura y de la escritura. Además, aparecían varios elementos de las estrategias de aprendizaje de palabras que es algo que quiero destacar. También quería investigar si había algunos elementos que pudieran entrar en la categoría de las estrategias cognitivas. Por eso tiene la categoría principal *las estrategias de aprendizaje* las subcategorías mostradas en tabla 1.

La segunda categoría, *la activación de conocimiento previo*, incluye la parte del objetivo de competencia que trata de “utilizar las experiencias previas en el proceso de aprendizaje de lenguas”. Podríamos categorizar esto como una estrategia de aprendizaje, pero considero esto como un elemento importante en el aprendizaje de lenguas extranjeras junto con la metacognición. Por eso tiene este objetivo de competencia su propia categoría principal. En esta parte de mi investigación, también me ha concentrado en unidades que se usan directamente con el propósito de activar los conocimientos previos dirigidos a elementos previamente aprendidos en la asignatura y al multilingüismo.

La tercera categoría, *los recursos digitales*, incluye la parte del objetivo de competencia que trata de “utilizar los recursos digitales en el proceso de aprendizaje”. Aunque hay varias formas de utilizar los recursos digitales con el libro de texto me he concentrado en los elementos del libro que explícitamente hace referencia al uso de los recursos digitales y los facilitan.

La cuarta categoría, *la gramática*, incluye la parte del objetivo de competencia que trata de “utilizar las estructuras lingüísticas simples, reglas de pronunciación y ortografía, y el alfabeto o caracteres oficiales de la lengua para comunicarse de una manera adecuada a una situación concreta”. Aquí, he dividido la categoría principal entre tres subcategorías para investigar cómo el libro de texto se corresponde con el objetivo de competencia. He buscado los elementos que aparecen con el propósito de explicar los fenómenos gramaticales. También he buscado los elementos que aparecen con el propósito de directamente facilitar la práctica de las estructuras gramaticales centrándose en la forma. Aquí he incluido el uso de las reglas de pronunciación también. Al final, he buscado los elementos que aparecen con el propósito de directamente facilitar la práctica de las estructuras gramaticales centrándose en el significado.

Para codificar las unidades de cada categoría durante el análisis, las he colgado en un esquema de codificación. Las he organizado por subcategorías con una explicación del código y con la fuente para poder encontrar la unidad más fácil. En anexo 1 se puede ver un extracto del esquema de codificación completo.

En mi análisis muestro tanto los hallazgos cualitativos como los cuantitativos. Para mostrar tanto los cualitativos como los cuantitativos he hecho una enumeración cuantitativa de las unidades cualitativas. Esto va a reflejar el enfoque del libro de texto dentro de las categorías,

y podemos ver los incidentes de cada subcategoría. En el análisis cualitativo voy a mostrar ejemplos de las unidades de cada subcategoría.

4.4 Confiabilidad y Validez

El término *confiabilidad* trata de cómo de confiables son los datos. Esto conecta con la precisión de los datos de la investigación (Christoffersen & Johannessen, 2012, p. 23). La confiabilidad trata de que, si otro investigador utiliza el mismo método en el proceso de investigación, podría obtener el mismo resultado (Thagaard, 2013, p. 202). Esto se relaciona con los datos que se recogen, la manera de recogerlos y cómo se tratan (Christoffersen & Johannessen, 2012, p. 23).

El término *validez* se utiliza sobre la interpretación de los datos y trata de la fiabilidad de las interpretaciones que hace el investigador. (Thagaard, 2013, p. 204). Los datos que recoge el investigador no son la realidad por sí misma, sino representaciones hechas por él mismo. Se relaciona con cómo de relevante y bien representan los datos el fenómeno que se investiga (Christoffersen & Johannessen, 2012, p. 24). La pregunta de la validez trata de las expectativas y las percepciones anteriores del investigador, que pueden interrumpir la percepción de la investigación y reducir la validez de los datos (Befring, 2015, p. 54).

Mi investigación ha sido hecha a través un método sistemático con criterios evidentes para que otras puedan utilizar el mismo método. Los criterios de las categorías principales y subcategorías reflejan los objetivos de competencia que se investigan en *Gente 10*. Además ha sido hecha con un enfoque objetivo, tras de haber revisado mis datos varias veces para controlar la precisión del análisis.

4.5 Valoraciones éticas

Dado que esta investigación ha sido realizada a través de un análisis de contenido del libro de texto *Gente 10*, no ha sido necesario encargarse ni de información sensible ni la información personal. Sin embargo, los libros de texto deben corresponderse con los reglamentos de las

editoriales y las condiciones determinadas por el plan de los estudios con el que los autores trabajan en concordancia.

5 Análisis

En este capítulo se presenta mi análisis y el resultado de mi investigación. Presentaré dichos resultados a través de varias tablas para mostrar el enfoque del libro y a través de varios ejemplos del libro de texto para mostrar los hallazgos y mi interpretación del libro de texto.

5.1 Resultado del análisis

En mi investigación hay en total 230 unidades del libro de texto *Gente 10* que forman parte de mi análisis cuantitativo. Se pueden ver ejemplos de cómo he categorizado las unidades y cómo las he colocado en las subcategorías en Anexo 1. Estas unidades presentan mis hallazgos de la relación entre los objetivos de competencia y el libro de texto. En este apartado se presentan las unidades en conjunto que forman las subcategorías (tabla 1). Las unidades se presentan en forma de texto, varios diagramas y varios ejemplos del libro de texto. Dentro de cada categoría principal presentaré el alcance de las subcategorías y mostraré varios ejemplos de ellas.

5.1.1 Las estrategias de aprendizaje

Al utilizar los libros de textos en la enseñanza, hay varias posibilidades para utilizar las estrategias de aprendizaje. Diría que todo el libro de texto se puede utilizar cuando se trabaja con las estrategias de aprendizaje, y por lo tanto, sentí necesario delimitar el análisis para encontrar los elementos que piden o animan explícita y activamente el uso de las estrategias de aprendizaje. Además, esta limitación significa que no todas las unidades que pueden facilitar el uso de estrategias de aprendizaje se incluyen en el análisis cuantitativo, pero más adelante voy a discutir cómo otros elementos del libro pueden utilizarse en relación con esto. En este apartado se presentan varios ejemplos de las estrategias de aprendizaje.

- 1 Les teksten om Olivers ferie i Fuengirola, og svar på spørsmålene på norsk.
 - a Hvem har Oliver besøkt?
 - b Hva har Oliver spist?
 - c Hva heter Sankthans på spansk?
 - d Hvordan har folk i Fuengirola feiret Sankthans?
 - e Hvorfor er det vanlig å bade klokken 12 om natten?
 - f Hva har noen brent på bålet i Fuengirola?

Ilustración 2 Ejercicio, comprensión de la lectura (Gente 10, 2019, p. 23).

El ejercicio arriba es un ejemplo típico de los ejercicios del libro. Después de casi todos los textos, hay una forma de ejercicio que trata sobre la comprensión lectora. Esto es una parte principal de la estructura del libro de texto y es una razón de porqué hay tantas unidades que caen bajo las estrategias de la lectura, ya que la mayoría de las unidades de esta subcategoría trata de la comprensión lectora.

- 1 Hvilket ord skal ut? Bruk ordbok hvis du er i tvil.
 - a teatro – escena – actor – natación – público
 - b película – actriz – cebolla – actor – cine
 - c biblioteca – cómics – libro – literatura – camiseta
 - d música – batería – piano – canción – perro
 - e museos – galerías – agua – fotos – artistas

Ilustración 3 Ejercicio, las estrategias de aprendizaje de palabras (Gente 10, 2019, p. 33)



Ilustración 4 Las estrategias de aprendizaje de palabras (Gente 10, 2019, p. 54)

En la ilustración 3, podemos ver una de las unidades que he categorizado como un ejercicio que facilitan las estrategias de aprendizaje de palabras. Aquí el libro de texto pide a los alumnos que clasifiquen las palabras por el significado. En el libro de texto hay muchos ejercicios que facilitan esta forma de estrategias en una o otra manera. Varios elementos de mi investigación son ejercicios relacionados con el aprendizaje de palabras al utilizar las imágenes. La ilustración 4 muestra un ejemplo de esto.

Quería ver cómo el libro de texto facilita el uso de la escritura como una herramienta y descubrí que hay varios ejercicios que piden utilizar la escritura libre para practicar los elementos tanto de la comunicación como la gramática. A menudo, estos ejercicios son presentados en forma de ejercicios que los alumnos escriben en su “Yo-libro”. En la ilustración 5 se presenta uno de ellos.

YO 6 ¡Mira qué estamos haciendo!

Finn et bilde med flere personer, enten av familien din, noen andre eller et kunstverk. Skriv 5–10 setninger om hva de forskjellige personene på bildet holder på med. Skriv også noe om hvor bildet er fra, og finn på en tittel selv. Husk å bruke gerundium!

Ejemplo: En la foto vemos a mi familia. Estamos cenando en la casa de mis abuelos. Mi madre está hablando con mi hermano, Isak.

Ilustración 5 Las estrategias de la escritura (Gente 10, 2019, p. 35).

El último elemento de esta categoría principal son las estrategias cognitivas. En el libro de texto hay varios elementos expresados como ejercicios, donde los alumnos necesitan reflexionar y explicar el uso de un elemento lingüístico. La ilustración 6 presenta un ejemplo de cómo el libro de texto facilita el uso de las estrategias cognitivas, donde pide a los alumnos que reflexionen sobre la diferencia entre el uso de “ser” y “estar” y que expliquen el uso.

- 6 Oversett setningene under til spansk. Forklar hvorfor du bruker *ser* eller *estar*.
- a Yossiel er fra Cuba.
 - b Jeg er på Cuba.
 - c Cuba ligger i Det karibiske hav.
 - d Cuba er en øy.
 - e Favorittfaget mitt er kroppsøving.
 - f Hvordan har du det?

Ilustración 6 Ejercicio que facilita el uso de las estrategias cognitivas (Gente, 10, 2019, p. 11).

La ilustración 7 muestra la representación de las estrategias que más sobresalieron. El resultado de mi análisis con respecto a las estrategias de aprendizaje muestra que hay un gran número de unidades que facilita el uso de las estrategias de lectura, lo que indica que la editora Aschehoug ha enfatizado estos aspectos de las estrategias de aprendizaje. En segundo lugar, encontramos un número considerable de unidades que facilita las estrategias de la escritura. Por otro lado, podemos ver que las estrategias de aprendizaje de palabras y las estrategias cognitivas tienen una menor representación en este libro.

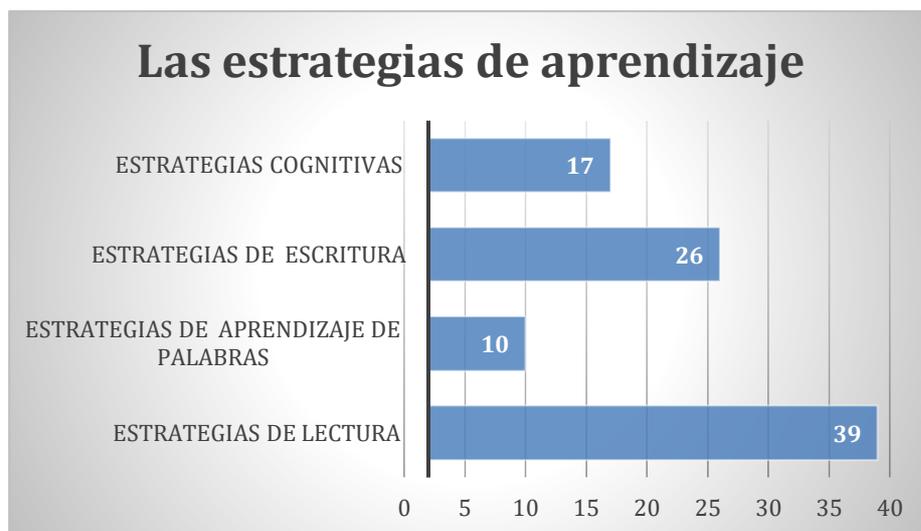


Ilustración 7 La representación de las unidades de la categoría principal “las estrategias de aprendizaje” en Gente 10.

Pasemos ahora al siguiente apartado, donde presentaremos los resultados sobre la activación del conocimiento previo.

5.1.2 La activación de conocimiento previo

Dado que la activación de los conocimientos previos es un elemento fundamental en el proceso de aprender una lengua, y está expresada en los objetivos de competencia del Plan de Estudios (FSP01-03) la dejé en su propia categoría principal. La ilustración 8 muestra la distribución de las unidades de esta categoría principal:



Ilustración 8 La distribución de las unidades de la categoría principal “la activación del conocimiento previo” en Gente 10.

Las unidades del libro de texto “dirigidas a los elementos previamente aprendidos” son elementos o ejercicios que se enfocan en utilizar el conocimiento previo del proceso de aprendizaje de la lengua. Son unidades que tratan de repasar los elementos lingüísticos en forma de varios elementos que funcionan como un recordatorio de algo previamente presentado en el libro de texto. En la ilustración 9, se presenta este tipo de elemento cuyo su propósito es activar los conocimientos previos sobre el tiempo verbal de futuro antes de trabajarlo en un texto. Este elemento del aprendizaje de lengua ya se presenta en *Gente 8* y *Gente 9*, y por eso interpreté esta unidad como un elemento que tiene la función de activar el conocimiento previo. Otro ejemplo que funciona como un elemento para activar los conocimientos previos es el ejercicio presentado en la ilustración 10:



Ilustración 9 La activación del conocimiento previo (Gente 10, 2019, p. 18)

- 2 ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre / el fin de semana / en las vacaciones?
Snakk med flere medelever. Bruk det dere kan fra før og ordene fra ordskyene.

Ilustración 10 La activación de los conocimientos previos a través de un ejercicio (Gente 10, 2019, p. 33).

En cuanto a la subcategoría “la activación del conocimiento previo dirigido al multilingüismo”, he buscado los elementos que se usan directamente con este propósito. Estos elementos son unidades que presentan las palabras transparentes o ejercicios que facilitan el uso del multilingüismo. Además, hay explicaciones de las estructuras gramaticales donde también se utiliza el conocimiento previo. En la ilustración 11, podemos ver un ejemplo de cómo el libro de texto utiliza el conocimiento de la lengua inglés para explicar el uso de la perífrasis verbal “estar + gerundio”:

Estar + gerundio

For å snakke om noe vi **holder på** med akkurat nå, bruker vi hjelpeverbet **estar + gerundio** av hovedverbet. Gerundio tilsvarer -ing-formen på engelsk.

estar	hovedverb
estoy (I am)	habl ando (talking) comi endo (eating) vivi endo (living)
estás (you are)	
está (he, she, it is)	
estamos (we are)	
estáis (you are)	
están (they are)	

Ilustración 11 Explicación de una estructura gramatical con ayuda del multilingüismo (Gente 10, 2019, p. 35).

En la ciudad

plaza restaurante
 quiosco hotel
 parque cajero automático
 supermercado cruce



En la naturaleza

volcán glaciar
 Océano Pacífico costa
 géiser desierto clima
 región bosque

Ilustración 12 La activación del conocimiento previo a través de palabras transparentes (Gente 10, 2019, p. 55).

2 Forstår du ordene i ordskyene? Husk at flere ord ligner på engelsk. Jobb sammen med en medelev, og spør og svar som i eksempelet.

Ilustración 13 Ejercicio que facilita el uso del multilingüismo (Gente 10, 2019, p. 55).

Las ilustraciones 12 y 13 son buenos ejemplos de cómo el libro de texto presenta y utiliza las palabras transparentes y el multilingüismo en el aprendizaje de lenguas extranjeras. En varias ocasiones, presenta a los alumnos varias palabras transparentes, como las mostradas en la ilustración 12, seguidas por un ejercicio que facilita el uso de sus conocimientos previos de otras lenguas, como el de la ilustración 13.

5.1.3 Conclusiones respecto a las estrategias de aprendizaje

Después de analizar el libro, podemos ver que hay varias estrategias de aprendizaje que parecen ser más enfatizadas. La ilustración 14 muestra la distribución de todas las unidades de las estrategias de aprendizaje. Aquí he combinado el resultado de las categorías principales “las estrategias de aprendizaje” y “la activación del conocimiento previo”. Vemos que las unidades de la subcategoría “la activación del conocimiento previo” se corresponde con 21% de todas las unidades que representa el uso de las estrategias de aprendizaje. Esto indica que los autores han enfatizado esta subcategoría hasta un cierto punto, donde está claro que juega un papel importante. Las estrategias de lectura y de escritura representan la mayoría de las unidades de mi análisis con 33% y 22 % que nos dice que el libro de texto ha enfatizado la importancia de las estrategias de la lectura y especialmente la comprensión lectora, además de la habilidad de expresarse en forma escrito.

Yo diría que, en cuanto a los libros de texto en general, es natural que ofrezcan ejercicios que pidan explícitamente el uso de las estrategias de lectura y escritura, ya que ambas son habilidades fundamentales, lo que puede ser una razón de su gran representación en Gente. Por otro lado, aunque el uso de las estrategias de aprendizaje de palabras no tiene la misma representación, el libro se enfoca en la progresión del vocabulario a través de los textos (algo que no influye en el análisis, ya que solo he buscado las unidades que explícitamente las

piden). Además, el aprendizaje de palabras, a menudo, conecta con la activación de conocimiento previo y el uso de las palabras transparentes.

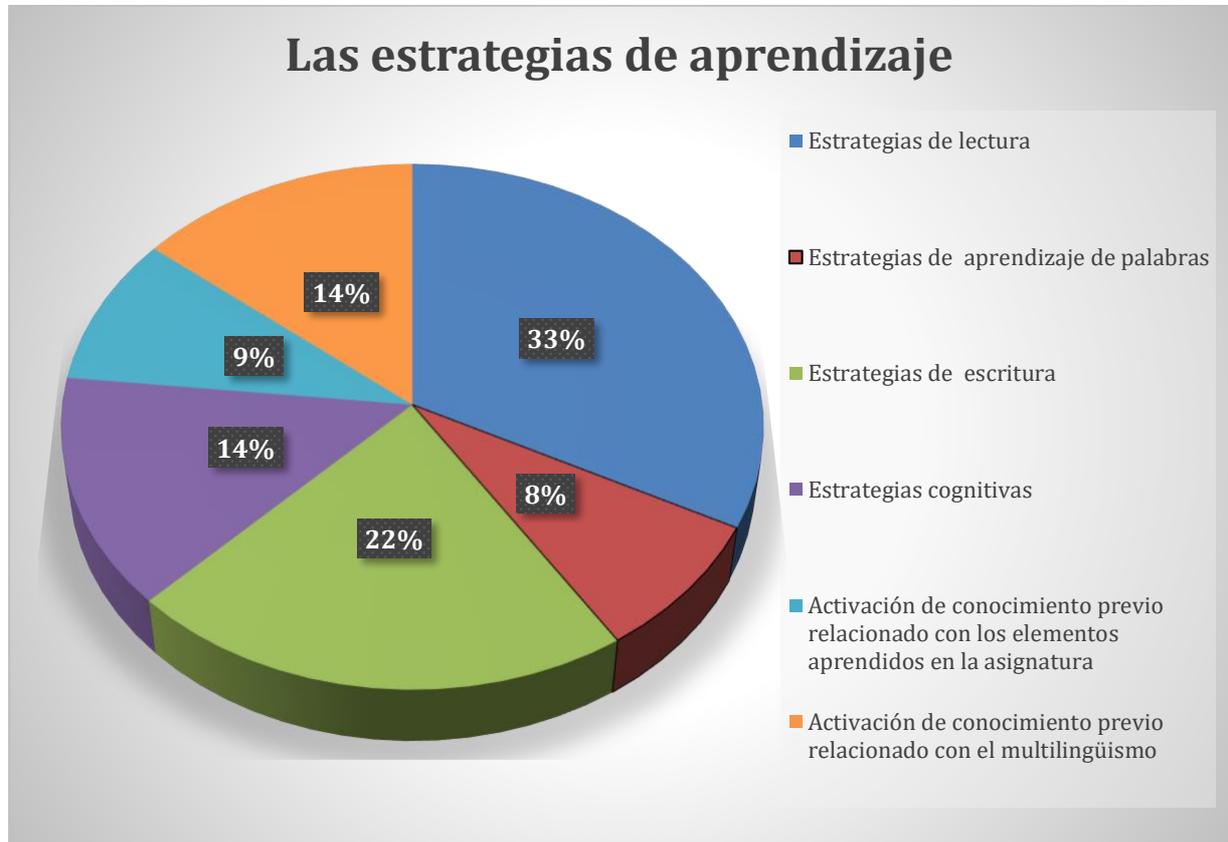


Ilustración 14 La distribución de las estrategias de aprendizaje de *Gente 10*, (2019)

5.1.4 Los recursos digitales

Dividí esta categoría principal en dos subcategorías. La primera son las unidades que facilitan el uso de los recursos digitales a través del libro de texto. Estas unidades consisten en tareas que piden o animan el uso de los recursos digitales. La segunda son las referencias a los recursos del sitio web de Aschehoug llamado “Aunivers”. Aunque no analicé el sitio web, me pareció interesante ver cómo las referencias son presentadas en el libro de texto, su extensión y mostrar la representación de los recursos digitales.

Gente 10 contiene 10 unidades que facilitan el uso de los recursos digitales. En la ilustración 15 se presenta un ejercicio que piden a los alumnos que utilicen las ayudas digitales para resolver el ejercicio. Esto es un ejemplo que muestra claro el uso de los recursos digitales a través del libro de texto:

- 4 Finn et bilde av en spansktalende kunstner på nettet, og presenter det for klassen eller i små grupper.

Ilustración 15 Ejercicio que facilita el uso de los recursos digitales (*Gente 10*, 2019, p. 37).

Además, podemos ver un ejercicio en la ilustración 16 que genera consciencia sobre el uso de traductores como el “Google translate”. Esto es el único ejemplo que trata sobre la consciencia del uso de los recursos digitales:

- 1 Her ser du Google translates oversettelse av første del av teksten. Les teksten, og finn ut hvor Google translate har valgt rare løsninger.
«I Costa Rica er det mennesker som tar seg av naturen til landet og dens rare dyr. Men det er også folk som ser etter vanlige dyr som José, en frivillig som jobber i Zaguates Territory. Han har besvart spørsmålene våre.
Hva betyr «zaguato»?
Det betyr svindel hund og mongrel hund. Det er en hund som ikke har eier og er ikke rasbestatt. Det er mange hunder så forlatt og behov for et nytt hjem.»

Ilustración 16 Ejercicio que genera consciencia sobre el uso de los recursos digitales (*Gente 10*, 2019, p. 79).

Podemos encontrar las referencias al sitio web a través de todo el libro. Estos ejercicios (ilustración 17) funcionan como una adición del libro de texto que hace posible trabajar con la lengua de una manera que el libro de texto solo no puede ofrecer por sí mismo.



Trenger du å repetere litt? På nettstedet finner du oppgaver med samsvarbøying av substantiv og adjektiv.

Ilustración 17 Referencia al sitio web en *Gente 10* (2019, p. 29).

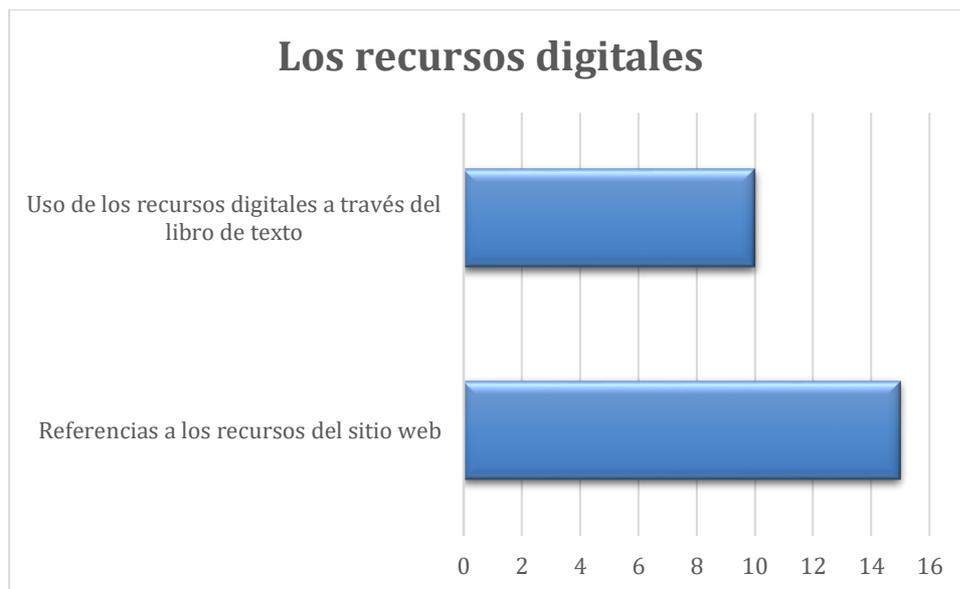


Ilustración 18 La distribución de las unidades de la categoría principal "Los recursos digitales".

Después de analizar el libro, vemos que facilita el uso de los recursos digitales hasta un cierto punto. La ilustración 18 muestra la distribución de las unidades de esta categoría principal. La mayoría de las unidades pertenece a la subcategoría “Referencias a los recursos del sitio web” y solo hay 10 unidades en las cuales el libro de texto facilita directa y activamente el uso de los recursos digitales.

Es interesante que solo encontremos un ejercicio referido a cómo deben usarse los recursos digitales, dado que los alumnos los usan frecuentemente y su uso es parte de las habilidades fundamentales también. ¿Debería el libro ofrecer más ejercicios de este tipo o debería la responsabilidad recaer en el profesor? A pesar de esto, sí es posible utilizar *Gente* junto con recursos digitales, aunque no lo pida explícitamente. Este punto lo discutiremos más adelante.

5.1.5 La gramática

En mi análisis he revisado las explicaciones de los fenómenos gramaticales que da el libro de texto, que caen bajo la primera subcategoría. En la ilustración 19, vemos un ejemplo de una explicación de una estructura gramatical en el libro de texto. Generalmente, estas explicaciones son seguidas por un ejercicio que practica la forma. La ilustración 20 muestra un ejercicio donde su propósito es practicar la forma de los determinativos después de la

presentación de su uso. Este tipo de patrón nos lo encontramos a través de todo el libro, donde se presenta una estructura gramatical seguida por varios ejercicios con el propósito de practicar la forma antes del significado.

Pekeord

dette, denne, disse	den, det, de
este chico (denne gutten)	ese chico (den gutten)
esta chica (denne jenta)	esa chica (den jenta)
estos chicos (disse guttene)	esos chicos (de guttene)
estas chicas (disse jentene)	esas chicas (de jentene)
esto (dette)	eso (det)

Ilustración 19 Explicación de una estructura gramatical (Gente 10, 2019, p. 29).

- 5 Lag en setning med hvert av ordene under. Du skal bruke ett pekeord i hver setning. Husk at det må passe i kjønn og tall med ordet det beskriver (substantivet): sombrero, vestidos, zapatos, mujer, niña, pintoras, tigre, chico, señor, profesores, pinturas, accidente, autobús, pizza, exámenes

Ilustración 20 Ejercicio que facilita la práctica de la forma de una estructura gramatical (Gente 10, 2019, p. 29).

El libro de texto también presenta varios ejercicios que, a un mayor grado, se enfocan en la comprensión de la relación entre la forma y el significado. En el ejercicio mostrado en la ilustración 21, el propósito es trabajar con el uso del pretérito perfecto en lugar de solo practicar su forma. El ejercicio tiene su propio objetivo donde los alumnos pueden practicar y utilizar la estructura dada para un propósito. En este ejemplo, el ejercicio se enfoca en el significado a mayor grado que la forma, pero facilita la práctica de la relación entre la forma y el significado.

4 Busca a alguien ...

Aktivitet med presens perfektum. Du får et ark av læreren din. På arket står det at du skal finne personer i klassen som har gjort forskjellige ting. Gå rundt og still hverandre spørsmålene som står på arket. Skriv ned navnene på de som har gjort de forskjellige tingene. Etterpå oppsummerer dere i klassen.

Ejemplo:

¿Has estado en España?

Sí, he estado en España.

Ilustración 21 Ejercicio que facilita la práctica de la relación entre forma y significado (Gente 10, 2019, p. 23).

En la ilustración 22 se presenta la distribución de las unidades de esta categoría principal:

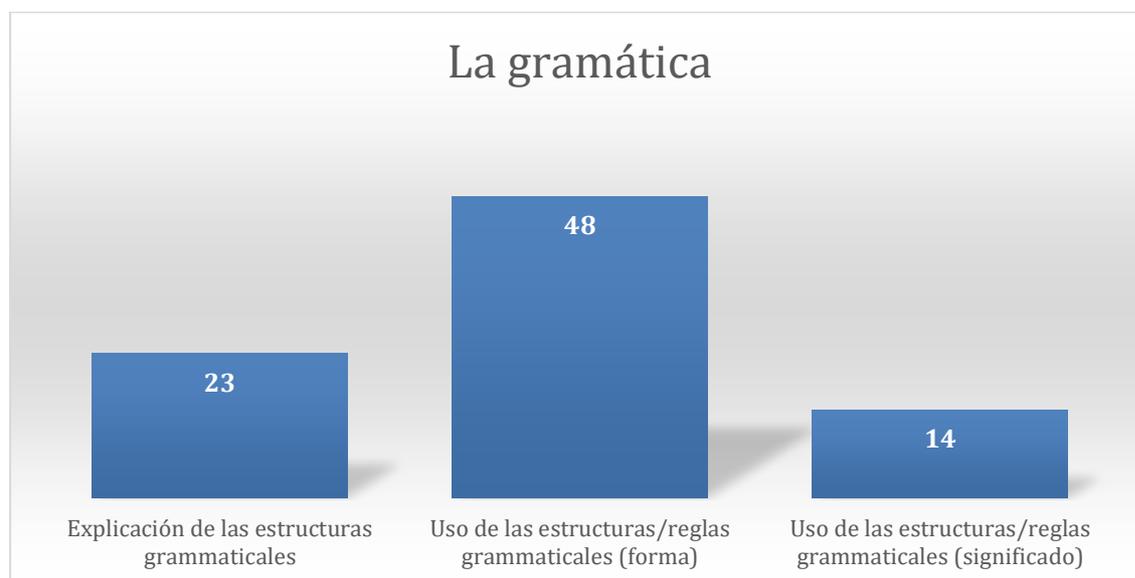


Ilustración 22 La distribución de las unidades de la categoría principal “La gramática”

Podemos ver que, en *Gente 10*, la mayoría de las unidades que facilitan el uso de las estructuras gramaticales cae bajo la subcategoría que se enfoca en practicar la forma y solo hay 14 casos de unidades que facilitan la comprensión entre la forma y el significado. Es interesante ver, especialmente la diferencia del enfoque entre la forma y el significado.

Vemos que los ejercicios que se enfocan en la forma son ejercicios escritos, mientras que los que enfocan en el significado son actividades, que podría ser una de las razones de esta distribución. Esto es algo que discutiré más adelante.

5.1.6 Resumen general del análisis

Mi análisis muestra que los objetivos de competencia elegidos se encuentran representados en *Gente 10*. En la ilustración 23, podemos ver el total de las unidades de cada categoría principal. El propósito no es compararlas, sino dar un resumen y mostrar el alcance de la investigación.

Como hemos mencionado, vemos que el libro enfatiza el uso de las estrategias de aprendizaje, además de enfocarse en los aspectos gramaticales del aprendizaje de lengua. Vemos que las diferentes estrategias de aprendizaje identificadas en el análisis están distribuidas de manera uniforme, pero el libro enfatiza principalmente las estrategias de lectura y escritura. En cuanto a los aspectos gramaticales, el análisis muestra que hay una mayoría de unidades que facilita la práctica de la forma. Sin embargo, encontramos algunos buenos ejercicios que facilitan el significado también.

La subcategoría “Recursos digitales” contiene el menor número de unidades, y la mayoría de ellas son referencias al sitio web. Sin embargo, se puede combinar el uso del libro de texto con los recursos digitales, algo que se mostraré en la discusión.

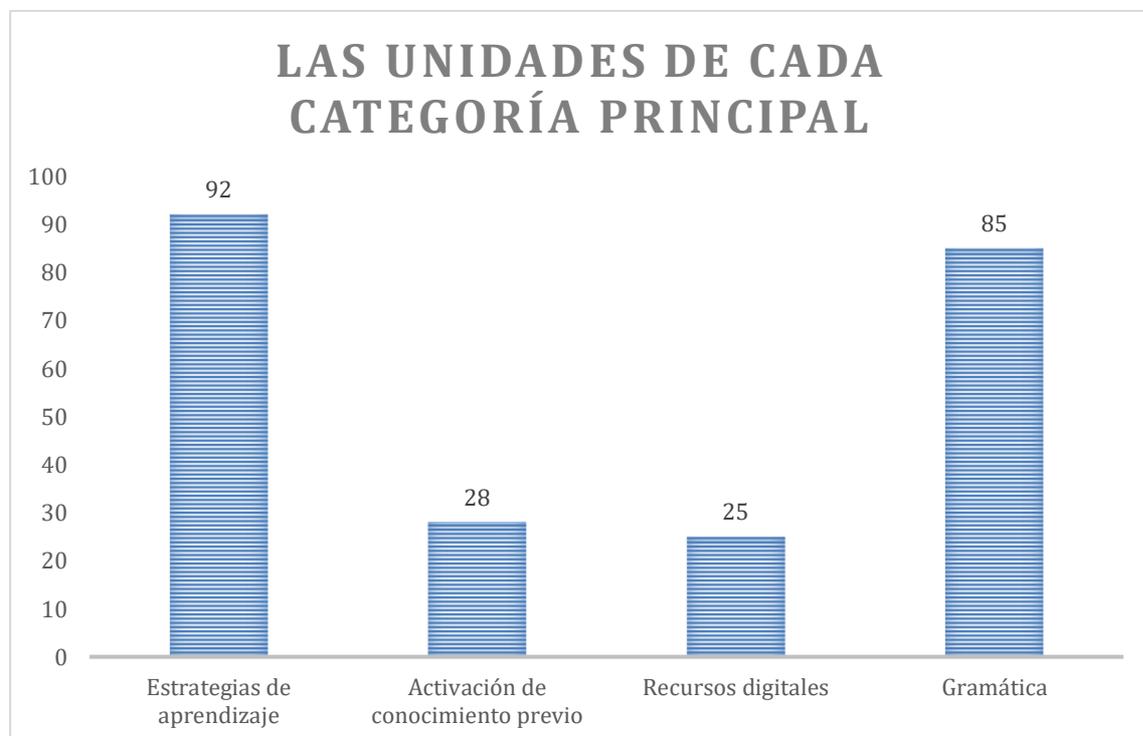


Ilustración 23 La distribución de las unidades de cada categoría principal.

6 Discusión

En este capítulo voy a discutir los hallazgos de mi análisis. Utilizaré tanto los hallazgos cualitativos como los cuantitativos y además discutiré cómo el libro de texto *Gente* se puede utilizar para cumplir con los objetivos de competencia a la luz de la teoría y el análisis.

6.1 *El uso de las estrategias de aprendizaje en Gente*

Como hemos mostrado en el capítulo 4, las estrategias de aprendizaje están representadas en gran medida en el libro de texto en forma de varios elementos y ejercicios. El libro de texto deja mucho espacio para utilizar las estrategias de la lectura, algo que se anticipaba antes de la investigación (pues, como ya se ha mencionado, la lectura es una de las habilidades fundamentales). Las unidades que piden el uso de las estrategias de la lectura se enfocan principalmente en las estrategias después de la lectura. Sin embargo, hay casos donde elementos facilitan el uso de las estrategias antes y durante de la lectura. El libro de texto contiene varios textos con títulos, imágenes y glosarios que pueden utilizarse para trabajar con las estrategias de la lectura, algo que puede ayudar a los alumnos con su comprensión lectora.

Aunque el libro de texto contiene elementos que se pueden utilizar trabajando con las estrategias de la lectura, no es un hecho que los alumnos sepan aprovechar el contenido y la estructura del libro de texto. El libro de texto ha facilitado el uso de las estrategias de lectura, pero los alumnos necesitan la guía del profesor para que puedan aprovecharlo. Como dice Haukås (2020, p. 74-77) es importante que el profesor presente las estrategias, muestre sus beneficios y dé una demostración concreta de cómo se pueden utilizar las estrategias. Dado que *Gente* presenta varios tipos de textos, a los alumnos les resulta beneficioso trabajar con las estrategias de lectura y probarlas para mejorar su comprensión lectora y adquirir herramientas para interpretar y entender la lengua meta. La ilustración 2 mostraba un ejercicio típico que facilita el uso de las estrategias después de la lectura, no encontramos muchos elementos que pidan o animen activa y explícitamente el uso de las estrategias antes y durante la lectura. Por lo tanto, diría que cuando se usa *Gente*, es importante que los alumnos se les enseñe explícitamente cómo utilizar las estrategias de la lectura, de acuerdo a Haukås (2020,

p. 73) está de acuerdo, cuando dice que la enseñanza de las estrategias de aprendizaje debe ser explícita.

Aunque hay casos de elementos en *Gente* que aparecen con el propósito de guiar a los alumnos en el proceso de la lectura, como las palabras transparentes, los alumnos tienen que ser conscientes de otros elementos que también puedan ayudarles. Cuando los alumnos empiezan con la asignatura, ya tienen varias experiencias de lectura en otras lenguas. Por lo tanto, como en el uso de todas las estrategias de aprendizaje, es importante que los profesores sean conscientes de mostrar cómo se puede utilizar el conocimiento previo de otras lenguas, en este contexto con respecto a la lectura. Al ver los títulos, la forma del texto, las imágenes y las palabras transparentes, los alumnos pueden crear expectativas y utilizar lo que ya saben sobre el tema o el género, algo que pueden ayudarles con la descodificación y el entendimiento de un texto.

Bjørke y Grønn (2020, p. 143) dividen el proceso de lectura, como se ha mencionado, en descodificación y entendimiento. Basado en mis propias experiencias en la enseñanza de español y en la afirmación de Tornberg (2015, como se citó en Bjørke y Grønn, 2020, pp. 146-147) a menudo los alumnos descodifican los textos palabra por palabra. Por lo tanto, al trabajar con los textos, considero importante proporcionar a los alumnos diversas herramientas, en forma de varias estrategias sobre cómo abordar un texto en una lengua extranjera. Ya he mencionado la estrategia de compensación que se corresponde al modelo interactivo del proceso de lectura de Stanovich (1980, como se citó en Bjørke y Grønn, 2020, p. 146), donde los alumnos pueden compensar las problemas y debilidades en la lectura. Si los alumnos abordan un texto tratando de descodificar las palabras secuencialmente y encuentran dificultades, es esencial que tengan estrategias para entender el mensaje del texto de otra manera.

Hay varias formas de aprender palabras y este aprendizaje es una parte fundamental de la enseñanza de lenguas extranjeras. Cada texto en *Gente* tiene su propio glosario, que, generalmente, consiste en palabras nuevas para el alumno. El desarrollo del vocabulario es importante para poder entender y comunicarse, como señala Bjørke (2020, p. 163). En mi análisis mostraba dos ejemplos de los elementos (las ilustraciones 3 y 4) del libro de texto que facilitan el uso de estrategias de aprendizaje de palabras. El primero se enfoca en utilizar el

significado de las palabras en el proceso de aprenderlas. Este ejercicio se corresponde con los ejercicios explicados por Bjørke (2020, p. 176), que tratan de conectar las palabras que tienen un significado similar o pertenecen al mismo campo semántico. Ella afirma que este tipo de ejercicios es una manera cognitiva de procesar las palabras, lo que resulta en recordarlas más fácilmente. Mi análisis muestra que este tipo de ejercicios no aparecen frecuentemente, lo que indica que, también en este contexto, es importante que las estrategias de aprendizaje sean enseñadas explícitamente por el profesor.

El segundo ejemplo mostrado en mi análisis es un ejercicio que usa las imágenes para facilitar el proceso de aprendizaje. En este ejercicio, *Gente* da la oportunidad a los alumnos de trabajar con las palabras en forma de letras junto con imágenes. Según Plass et al. (2003, p. 236) se aprende mejor al utilizar esta estrategia de aprendizaje de palabras. Mi análisis se ha enfocado principalmente en las unidades que activa y explícitamente piden o animan el uso de las estrategias de aprendizaje de palabras, pero el libro de texto contiene otros elementos que también se pueden utilizar en el proceso del aprendizaje de palabras. Estos elementos se vinculan a la activación de los conocimientos previos y las palabras transparentes, los cuales voy a discutir en el apartado 6.2.

La ilustración 5 nos mostraba un ejercicio enfocado al uso de las estrategias de la escritura, donde los alumnos van a utilizar la escritura para aprender. Aquí, *Gente* presenta un ejercicio que facilita la escritura libre. Este tipo de ejercicio se encuentra frecuentemente a través de todo el libro y sirve para utilizar la escritura como una herramienta para el aprendizaje de lengua. Es decir, el ejercicio sirve para utilizar y practicar los fenómenos relevantes del capítulo, para aprenderlos y repetirlos. Los alumnos tienen la oportunidad de practicar la expresión escrita, que es, como dicen Lund y Villanueva (2020, p. 124), una habilidad importante para desarrollar la lengua. Como se ha mencionado, *Gente* presenta el “Yo-libro”, una colección de textos escritos por los alumnos mismos. Al utilizar este concepto, los alumnos pueden practicar expresarse y ver su propio desarrollo. Además, el profesor puede corregir los textos y hacer que los alumnos se den cuenta de sus errores y sus habilidades. En este contexto, el profesor puede facilitar la metacognición de los alumnos al ayudarles a reflexionar sobre su propio conocimiento. Como señalan Lund y Villanueva (2020, p. 124), los ejercicios que facilitan la escritura libre pueden también llamar la atención hacia lo que a los alumnos les parece difícil de expresar, es decir, los alumnos que utilizan estas estrategias

metacognitivas pueden desarrollar los conocimientos de la lengua. Diría que tales ejercicios sirven también con un propósito más grande y son más relevantes que los ejercicios más restringidos, y dan a los alumnos una mejor oportunidad de aprender, y reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. Lund y Villanueva (2020, p. 125) apoyan que los ejercicios deben ser con propósito y relevantes en relación con el aprendizaje, y tales ejercicios pueden parecer más relevantes en relación con el uso de lengua, ya que los alumnos pueden probar y explorar su propio uso.

Las estrategias cognitivas forman parte de la última subcategoría. En la ilustración 6 se mostraba un ejemplo de cómo el libro de texto facilita esta estrategia. Como ya se ha mencionado, *Gente* tiene varios ejercicios que piden a los alumnos que reflexionen y expliquen el uso de elementos lingüísticos. Aunque solo encontramos un pequeño número de estos ejercicios, estos pueden ayudar a mejorar la aproximación del alumno hacia el aprendizaje. De este modo, los alumnos pueden desarrollar las habilidades de interactuar en su propio proceso de aprendizaje, en otras palabras, como dice Ogden (2020, p. 141) “aprender a aprender”.

El libro tiene diferentes tipos de ejercicios y aunque no pide explícitamente que se hagan junto con otros, hay varios que, sin embargo, puede ser resueltos de esta manera. Esta forma de trabajar con los ejercicios puede beneficiar a los alumnos ya que así pueden intercambiar sus pensamientos y su entendimiento. Está apoyado en la teoría de Vygotskij (1978, como se citó en Ogden, 2020, p. 134), que dice que los alumnos necesitan reflexionar e intercambiar sus ideas y sus puntos de vista con otros. Además, *Gente* ofrece actividades que facilitan el desarrollo de las habilidades orales. Estas actividades permiten a los alumnos trabajar con las estrategias sociales. (Haukås, 2020, p. 72). Cuando los alumnos están participando en una actividad oral, el profesor debe fomentar el uso del español, aunque todos hablan noruego. Es importante para el desarrollo de sus habilidades comunicativas y orales que practiquen la lengua meta y que sean conscientes de su propio aprendizaje. Como señala NOU (2015: 8, p. 10), los alumnos que tienen una relación consciente con su propio aprendizaje son más capaces de resolver problemas de manera reflexiva. Si son conscientes de su propio aprendizaje, se puede suponer que están participando activamente. Tales actividades dan también la oportunidad de trabajar con las estrategias de compensación (Haukås, 2020, p. 72). Al trabajar en la comunicación oral con los alumnos, el profesor puede concienciarles al uso

de otras palabras o el lenguaje corporal para ser entendido, en vez de comunicarse en noruego.

6.2 *El uso de conocimiento previo en Gente*

La activación de conocimiento previo es en si misma una propia estrategia de aprendizaje, que juega un papel muy importante en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. Dado que los alumnos ya saben al menos dos lenguas al empezar con el español, tienen conocimientos valiosos de cómo aprender una lengua. Como ya se ha mencionado, uno de los elementos centrales del Plan de Estudios de 2020, *Aprendizaje de lengua y multilingüismo*, enfatiza el conocimiento de lenguas y la reflexión sobre el propio aprendizaje. En este contexto, he encontrado varios hallazgos sobre cómo el libro de texto aborda estos elementos.

En la ilustración 9 se mostraba una de las unidades que he caracterizado como un elemento para activar los conocimientos previos, enfocándose en el conocimiento previo del uso del tiempo verbal de futuro. Al activar los conocimientos previos de este modo, los alumnos pueden seguir desarrollando sus habilidades de utilizar este tiempo verbal. Dado que he analizado *Gente 10*, supongo que estos elementos aparecen más frecuentes aquí que, por ejemplo, en *Gente 8*.

La segunda subcategoría se enfoca en el uso del multilingüismo en el contexto de aprendizaje de lengua extranjeras. A través de todo el libro se encuentran varios elementos que contienen palabras transparentes, y cada parte comienza con dos “páginas de motivación”, donde la idea de la editora es animar a utilizar lo que se sabe de antes. Por ello, el libro de texto enfatiza la activación de los conocimientos previos. Para apoyar esta afirmación, hago referencia a las ilustraciones 11, 12 y 13, que todas presentan ejemplos típicos de la aproximación del libro de texto a la activación de los conocimientos previos.

La ilustración 11 presentaba la explicación de la perífrasis verbal “estar + gerundio”. Aquí, los alumnos tienen la posibilidad de comparar las lenguas (inglés y español) y ver las similitudes entre ellas, lo que se corresponde con las llamadas *transferencias*. En este contexto, dado que no tenemos esta perífrasis verbal en la lengua noruega, al tener conocimientos de inglés, se experimentará lo que Johnsen (2001, p. 60) llama *transferencias*

positivas. En este sentido, la teoría sostiene que los aprendices que sabe inglés y están aprendiendo español no tendrán dificultades con el concepto de dicha perífrasis verbal. Además, los alumnos pueden relacionar el material nuevo con el conocimiento existente del inglés para aprender la perífrasis verbal, lo que se corresponde con la teoría de asimilación.

Las ilustraciones 12 y 13 son elementos que facilitan el uso del multilingüismo en el proceso de aprendizaje de lengua. Según Børke (2020, p. 170), empezar el proceso de aprendizaje con textos que contengan muchas palabras transparentes es ideal, y el libro de texto sigue esta estructura. La ilustración 12 presenta varias palabras transparentes, permitiendo a los alumnos utilizar su conocimiento previo de palabras de otras lenguas para entender su significado. La ilustración 13 pedía específicamente que utilizaran sus conocimientos previos de inglés para entender las palabras en la ilustración 12.

Al reflexionar sobre la afirmación de los profesores en la investigación de Haukås (2016, p. 14) donde afirman que “cuantas más lenguas sepas, más fácil será aprender nuevas lenguas”, comprendemos la importancia y el beneficio del uso del multilingüismo en el aprendizaje de español para los alumnos. Sin embargo, no debería darse por sentado que los alumnos sean conscientes de sus conocimientos tanto de inglés como de español, ni de que los utilicen en el proceso de aprendizaje. Diría que es importante que tanto el libro de texto como el profesor hagan explícito que los alumnos den cuenta del beneficio de utilizar los conocimientos de otras lenguas, como también afirman Haukås y Speitz (2020, pp. 56-57) quienes destacan que los alumnos necesitan ser conscientes de lo que saben sobre las lenguas.

Parece que *Gente* intenta utilizar explícitamente el uso del multilingüismo. Dado que cada parte empieza con dos páginas que presentan palabras transparentes, y que el libro utiliza el conocimiento de otras lenguas en las explicaciones de las estructuras gramaticales, diría que intenta generar consciencia del beneficio del multilingüismo. Podemos ver, entonces, que la teoría de asimilación se refleja en *Gente*. Las palabras transparentes que se presentan en el inicio nos las encontramos dentro de los textos. El libro presenta estas palabras potencialmente nuevas (recepción), las utilizan en los textos siguientes (disponibilidad) y presenta diferentes ejercicios que facilitan ponerlas en práctica (activación).

Aunque mi análisis busqué los elementos que aparecen y se usan directamente con el propósito de activar los conocimientos previos, es importante trabajar con la activación de los

conocimientos previos en otros contextos también. La lectura es un aspecto importante al trabajar con los libros de textos como *Gente*. Al enseñar en lenguas extranjeras, es aún más importante tener en cuenta que la lectura se puede presentar retos cognitivos y como dicen Bjørke y Grønn (2020, p. 146) la lengua extranjera presenta más palabras desconocidas que pueden dificultar el proceso de interpretación y entendimiento. *Gente* toma esto en cuenta ya que presenta las palabras transparentes antes de las partes nuevas.

Bjørke y Grønn (2020, p. 144) hablan de la importancia del uso de las estrategias de compensación, donde los alumnos, al enfrentarse a desafíos, pueden utilizar sus conocimientos de lenguas y palabras de otras lenguas que saben. Cada texto de *Gente* presenta un tema con diferentes estructuras lingüísticas nuevas. En cualquier caso, como señalan Bjørke y Grønn (2020, pp. 152-153), como profesor, se puede empezar activando los conocimientos previos antes de abordar el tema. El siguiente paso debería ser buscar las palabras transparentes y luego trabajar con la relación entre los elementos lingüísticos que presenta el texto. Al hacerles notar que pueden utilizar los conocimientos previos sobre estrategias de lectura y el uso del multilingüismo, los alumnos pueden encontrar más fácilmente la correlación entre las palabras, y procesar las palabras y las oraciones para entender el mensaje del texto, que es la parte del proceso de lectura *entendimiento* de Bjørke y Grønn (2020, p. 143).

6.3 *El uso de los recursos digitales en Gente*

El propósito de incluir el uso de los recursos digitales en mi análisis es ver cómo *Gente* aborda dicho objetivo de competencia, y noté que hay varias referencias y exhortaciones a su uso. En mi análisis he encontrado las unidades que facilitan directamente el uso de los recursos digitales. Ya sabía de antemano que *Gente* tiene su propio sitio web, y aunque no lo considero en mi análisis, me di cuenta de que se hace referencia a *Aunivers* en el libro de texto. La ilustración 17 mostraba un ejemplo de dicha referencia. Como he mencionado, los ejercicios a los que se hace referencia funcionan como una adición del libro de texto.

Además de las referencias al sitio web, *Gente* ofrece ejercicios que promueven directamente el uso de los recursos digitales. La ilustración 15 mostraba un ejercicio que facilita el uso de

los recursos digitales y ofrece una oportunidad de trabajar con el objetivo de competencia. Con este ejercicio se puede trabajar con el desarrollo de las habilidades digitales del *Marco de habilidades fundamentales* (Utdanningsdirektoratet, 2017). Drange explica que el área de habilidades del *Marco de habilidades fundamentales*, *encontrar y tratar*, se enfoca en poder buscar información y poder evaluarla. Se puede trabajar con este ejercicio junto con los alumnos, enfocándose, por ejemplo, en practicar la búsqueda de información en la red en la lengua española. Aunque he observado que los alumnos tienden a buscar información en las lenguas que saben, es una gran oportunidad para practicar la búsqueda de información en la lengua meta, y en este contexto menciona Drange (2020, p. 257) el desarrollo de las estrategias de búsqueda para que los alumnos puedan encontrar la información de una manera conveniente y eficiente. Esto se puede relacionar con las estrategias de lectura y el proceso de comprensión, donde es importante proporcionar a los alumnos herramientas para buscar información relevante, puesto que no siempre es necesario entender todo el texto para comprender el contenido, como Drange afirma también (2020, pp. 256-258). Esto coincide, igualmente, con el proceso de *entendimiento* en la lectura de Bjørke y Grønn (2020, p. 143).

Este tipo de ejercicios pide que se presenten los hallazgos de una manera u otra. En este contexto, los alumnos pueden utilizar varias herramientas digitales para presentarlo, algo que podemos relacionar con el área de habilidades *producir y procesar* (Utdanningsdirektoratet, 2017). Aquí pueden crear un producto digital en forma de un PowerPoint, un podcast o un video, y además, presentar los hallazgos en español, que ofrece muchas posibilidades desde el punto de vista de los profesores con respecto a la evaluación. Como menciona Drange (2020, pp. 259-260), al trabajar con tales herramientas digitales, es posible combinar texto, sonido e imagen y, si los alumnos se graban, es más fácil evaluar y corregir y proporcionar comentarios útiles que puedan ayudar al desarrollo de la lengua de los alumnos. *Gente* ofrece varios temas a través de todo el libro, y se pueden utilizar presentaciones como una forma de evaluación en combinación con estos temas. Un ejemplo de los temas del libro de texto es *Viajamos a Chile y España*, y donde los alumnos pueden utilizar recursos digitales para hacer una presentación sobre un viaje a un país hispanohablante.

La ilustración 16 mostraba un ejercicio interesante que genera consciencia sobre el uso de los traductores. El ejercicio intenta ser crítico con el uso de los traductores, combina esto con el texto presentado en el capítulo y hace que se den cuenta tanto de que los traductores no

siempre proporcionan la traducción correcta. Aunque no hay otros casos en *Gente 10*, es un tema importante en la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que los traductores son ampliamente utilizados por los alumnos. Por lo tanto, considero que es relevante incluir tal ejercicio en el libro de texto. La crítica de los traductores y el uso y entendimiento de los recursos digitales son, de hecho, el contenido del área de habilidades *utilizar y entender* (Utdanningsdirektoratet, 2017). El área de habilidades enfatiza el entendimiento del uso de todos los recursos digitales, y hay varios métodos para combinar dicho entendimiento con el libro de texto.

En la enseñanza de lenguas extranjeras es importante que los alumnos sepan utilizar los diccionarios, tanto regulares como digitales. El ejercicio en la ilustración 15 se puede utilizar junto con los diccionarios o con tareas donde los alumnos produzcan su propio trabajo. Con los ejercicios que facilitan la producción lingüístico libre, como una presentación o una tarea de escritura libre, a menudo se necesitan los diccionarios, y por lo que estos ejercicios ofrecen la oportunidad de utilizar y entender los diccionarios digitales. Asimismo, existen varias herramientas de conjugación verbal que pueden ayudar a los alumnos, pero deben ser conscientes de cómo utilizarlas.

Igualmente, se puede combinar el uso de recursos digitales con el aprendizaje de palabras. Hay varios recursos digitales que pueden hacer divertido y motivador el aprendizaje de palabras, y que he observado a los alumnos les suele gustar mucho. Algunos ejemplos de ellos son el uso de *Quizlet*, *Kahoot* y *Blooket*. Con estos recursos, se puede añadir manualmente el glosario que se desee. Sin embargo, es necesario que el profesor prepare su uso de antemano. Estos recursos permiten a los alumnos trabajar con el glosario de *Gente* de manera diversa y competitiva, ya que ofrecen modos en los que los alumnos compiten entre sí.

Es importante trabajar con las diversas herramientas disponibles y también, como menciona Drange (2020, pp. 254-255), hacer que los alumnos sean conscientes de las situaciones en las que estas herramientas son adecuadas. El uso de, por ejemplo, los traductores, puede funcionar como una herramienta valiosa para los alumnos, pero, por otro lado, puede tomar demasiado control en la situación de aprendizaje. Es crucial que trabajen con su vocabulario y su comprensión del español para desarrollar las habilidades comunicativas. En este contexto, pueden trabajar con el texto, traducirlo y luego utilizar un traductor para comprobar si han

entendido el significado del contenido o si lo han traducido correctamente. Al utilizar los traductores de esta manera, es importante que el profesor presente y muestre su uso y desarrolle la reflexión crítica de los alumnos (Drange, 2020, pp. 254-255). Sin embargo, si los alumnos no son críticos en el uso de tanto los traductores como de otras herramientas digitales en las situaciones de aprendizaje, los resultados podrían verse limitados (por ejemplo, si los alumnos utilizan tales herramientas solo para cumplir con los objetivos de la clase). Esto subraya la importancia de la metacognición. En este contexto es fundamental que los alumnos sean conscientes de utilizar las herramientas digitales de manera adecuada para su propio aprendizaje y que puedan reflexionar sobre cómo estas herramientas pueden ayudarles.

Todos los aspectos con el uso de los recursos digitales son relacionados con el elemento central, *Lenguas y tecnología*, del Plan de Estudios de Lenguas Extranjeras. Muchos alumnos hoy tienen buenas habilidades digitales, y utilizar la tecnología en la enseñanza de español es un recurso valioso, ya que la tecnología ofrece una posibilidad de variación y otras alternativas para aprender una lengua.

6.4 *La gramática en Gente*

Como mencioné anteriormente, el Plan de Estudios de Lenguas Extranjeras (FSP01-03) no hace referencia explícitamente al término “gramática”, pero esta es una parte central tanto de la enseñanza de lenguas extranjeras como del libro de texto *Gente*. Uno de mis objetivos de competencia elegidos consiste en utilizar las estructuras lingüísticas y utilizar las reglas de pronunciación, la ortografía y el alfabeto o caracteres para comunicarse de una manera adecuada a una situación concreta. Esto implica el uso de la gramática en la enseñanza y dicho uso se refleja en el libro de texto *Gente*.

En mi análisis he mostrado la distribución de cada subcategoría en la ilustración 22. La primera muestra cuántas explicaciones de estructuras gramaticales que hay en el libro de texto. Sin embargo, lo que me resulta interesante es la diferencia en la distribución entre la segunda y tercera subcategoría, ambas enfocándose en cómo *Gente* facilita la práctica de las estructuras gramaticales. Esta distribución muestra que hay una mayoría de unidades que facilitan la práctica de la forma antes que el significado. Puede haber varias razones para esta

distribución, y diría que es natural que este tipo de libro de texto ofrezca una gran cantidad de tales ejercicios, como presenta la ilustración 20, ya que tengo la impresión de que cada capítulo está pensado para ser completado en una lección (donde el tiempo es limitado), y este tipo de ejercicios requiere menos tiempo.

Esta forma de trabajar con la gramática se puede comparar con el método deductivo mencionado por Vold (2020, p. 191), donde se presenta una estructura dada a los alumnos, como se muestra en la ilustración 19. Luego, los alumnos practican esta estructura a través de un ejercicio que se enfoca la forma de la estructura, en este caso, los determinativos. Este es un ejercicio que, hasta un cierto punto, se puede resolver sin entender completamente el significado. Esto concuerda con la afirmación de Vold (2020, p. 198) que dice que los libros de textos están basados principalmente en el método deductivo. El objetivo de tales ejercicios es practicar la forma antes que expresar el significado del contenido (Vold, 2020, p. 191). Sin embargo, para aprender las estructuras gramaticales y expresarse de forma oral y escrita es importante practicarlas y repetirlas, especialmente ya que los alumnos solo tienen clases de la asignatura dos veces por semana en la secundaria. Por lo tanto, necesitan ejercicios que faciliten la repetición también.

Gente sigue el patrón de presentar un texto que contiene una estructura gramatical dada, seguido por una explicación de dicha estructura y ejercicios dirigidos tanto al texto como a la estructura. Este patrón corresponde al método deductivo *PPP* mencionado en 3.4.3. Sin embargo, con un libro de texto, también existen posibilidades de utilizar un método inductivo que se enfoque más en el *input*, pero es necesario que el profesor lo facilite. Los diversos capítulos de *Gente* empiezan con un texto donde las explicaciones aparecen después. Por lo tanto, es posible facilitar la enseñanza de la gramática con el método inductivo al permitir que los alumnos descubran las reglas gramaticales mediante el *input* que presentan los textos de *Gente*. Los textos se basan y se enfocan en estructuras gramaticales específicas, lo que hace posible reconocer las estructuras dadas en los textos y permite a los alumnos intentar explicar y formular la regla de la estructura por sí mismos. Como señala Vold (2020, p. 194), esta forma de enseñanza con el libro de texto también facilita la activación de los conocimientos previos. Sin embargo, este método puede llevar más tiempo que simplemente empezar a explicar la estructura dada, y como indica Vold (2020, p. 194) cada alumno tiene un ritmo diferente y algunos pueden necesitar aún más tiempo para identificarla.

El propósito de aprender la gramática en la enseñanza de las lenguas extranjeras es desarrollar las habilidades comunicativas donde los alumnos van a utilizar las estructuras gramaticales en contextos comunicativos. Por lo tanto, es importante que el libro de texto ofrezca ejercicios que ayuden a los alumnos con entender el propósito del aprendizaje de la gramática y la relación entre forma y significado. Para desarrollar las habilidades comunicativas, los alumnos deben tener la oportunidad de utilizar la lengua de manera productiva en contextos comunicativos, como señala Vold, (2020, p. 198). Después de trabajar con los ejercicios que se enfocan más en la forma, se puede avanzar a la producción de la lengua para conectar la forma con el significado. Esto se ejemplifica en la ilustración 21, que mostraba un ejercicio diferente a los ejercicios enfocados en la forma. Estos tipos de ejercicios se encuentran con frecuencia en cada capítulo, aunque no hay tantos de estos como los que se enfocan principalmente en la forma. *Gente* presenta varios ejercicios llamados “busca a alguien” que se enfocan principalmente en la comprensión de la relación entre la forma y el significado de la estructura. Como dice Littlewood (2004, p. 324), existe una diferencia en los enfoques de los alumnos, donde algunos tienen un enfoque en la forma y otras en el significado. Por lo tanto, es importante que los alumnos vean la conexión entre la forma y el significado para que desarrollen sus habilidades comunicativas.

El ejercicio en la ilustración 21 se caracteriza como un ejercicio de TBLT (*Tasked-Based Language Teaching*, como mencionábamos en 3.4.3). En este ejercicio, los alumnos van a buscar a personas que hayan hecho varias acciones, y van a utilizar la lengua para resolverlo. Aquí, los alumnos carecen de información, y pueden producir una forma auténtica de la lengua y utilizar la estructura dada en un contexto comunicativo. Ofrece una oportunidad para que los alumnos trabajen con la gramática en su propio uso de lengua. Cuando la gramática se dirige a su propio uso de la lengua, trabajar con las estructuras gramaticales puede considerarse motivador (Vold, 2020, pp. 198-199) y por lo tanto, se vuelve significativo.

Keck y Kim (2014) y Vold (2020) están de acuerdo en que este tipo de ejercicio es importante para la adquisición de la gramática y contribuyen a conectar el uso de la lengua en clase con el mundo real (Lightbown & Spada, 2021, p. 245). En este caso, *Gente* ofrece varios tipos de ejercicios. Se podría decir que es necesario que un libro de texto pueda ofrecer una variación en cuanto a los ejercicios dirigidos a la gramática. Los alumnos aprenden de manera diferente y pueden entender la gramatical al trabajar tanto con la forma como el significado. Vold

(2020, p. 201) también apoya la idea de que la clave es la variación, en cuanto a la adquisición de la gramática. Desde su punto de vista, las explicaciones explícitas de la gramática que encontramos en el libro de texto y los ejercicios que se enfocan en la automatización o en el output, como el ejercicio en la ilustración 20, deben complementarse con métodos inductivos y ejercicios que enfatizan la interpretación y el proceso del input que faciliten la comprensión de la conexión entre la forma y el significado, algo que Gente hace con frecuencia.

Aunque Gente ofrece una variedad de ejercicios que, la adquisición depende de la aproximación de los alumnos hacia el aprendizaje, así como también de que el profesor facilite una enseñanza diversificada. Esto nos lleva a destacar la importancia de que los alumnos reflexionen sobre el propósito de lo que están aprendiendo y cómo lo están haciendo, que indica la relevancia de la metacognición (NOU). Por lo tanto, los alumnos deben ser conscientes de cómo aprenden mejor las estructuras gramaticales y relacionar este aprendizaje con su propio uso de la lengua. Al reflexionar activamente sobre su propio aprendizaje, este puede considerarse más motivador, lo que afecta el resultado del aprendizaje, algo que señala Ogden (2020, p. 142) también.

Durante la revisión de *Gente 10*, traté de buscar elementos que tratan específicamente del uso de las reglas de la pronunciación, pero solo encontré dos elementos que lo mencionaban. Al revisar brevemente *Gente 8*, me di cuenta de que ahí se presentan las reglas de pronunciación y el alfabeto en la introducción del libro. Bergsland y Kessner (2020, p. 104) mencionan que se debe trabajar con la pronunciación desde el principio y anticipé que sería más fácil encontrar los elementos relacionados con las reglas de pronunciación en *Gente 8* que en *Gente 10*. Aun así, se puede trabajar con la pronunciación al utilizar *Gente 10* al trabajar con los textos (enfocándose en la pronunciación y permitiendo que los alumnos lean en voz alta ante el profesor o en grupos). Esta forma de aproximación al trabajo con la pronunciación se puede integrar cada vez que los alumnos trabajen con la lectura. De esta manera, los alumnos van a trabajar constantemente con las reglas de pronunciación junto con la lectura, lo cual, según Bergsland y Kessner (2020, pp. 107-108), es el método que tiene más éxito. Además, hay varios ejercicios, que no forman parte de esta parte de mi análisis (como se mostraba en ilustración 21), que piden a los alumnos que responden oralmente. Como mencionan Bergsland y Kessner (2020, p. 108) estos ejercicios orales, que parecen divertidos para los

alumnos, pueden mejorar el sentimiento de seguridad en la clase, lo cual es un elemento importante para crear un buen ambiente de aprendizaje. Sea cual sea la forma en que los alumnos trabajen con la pronunciación, es importante que el profesor corrija los errores que cometan, ya que el libro de texto no se enfoca explícitamente en las reglas de pronunciación. De esta manera pueden desarrollar sus conocimientos y habilidades orales. En general, parece que la editorial deja la posibilidad de trabajar con la pronunciación de manera que se desee, en la misma línea del Plan de Estudios, que proporciona poca información sobre cómo se logrará esta parte del objetivo de competencia (Bergsland y Kessner, 2020, p. 199).

El libro presenta las explicaciones de las estructuras gramaticales en concordancia con el principio *contrastivo*. Generalmente, el libro explica la estructura en comparación con el noruego o el inglés, y muestra las diferencias y similitudes. Además, al revisar brevemente toda la serie, vemos que empieza presentando las estructuras más fáciles, y basa el aprendizaje de otras estructuras en estas. Esto, igualmente, se corresponde con el principio pedagógico. Los ejercicios de TBLT enfatizan el significado de las estructuras gramaticales y las utilizan para interactuar con otras, lo que indica que el libro también sigue el principio *pragmático*. Después de la presentación de las estructuras, aparecen en los textos siguientes a través del libro (el principio *frecuencia*), lo que muestra que el libro combina todos los principios mencionados por Vold (como veíamos en 3.4.2).

Aunque *Gente* ofrece muchas posibilidades, depende siempre del profesor cómo se interpreta y utiliza el libro. Como hemos estado viendo, la involucración de profesor es parte fundamental en la enseñanza. Es esencial que el profesor conozca el libro, y sepa cómo aprovecharlo para promover la adquisición de lenguas de una manera adecuada y eficiente. En la secundaria, la asignatura es pequeña, con solo dos horas a la semana, y por lo tanto, es importante poder elegir los temas y textos más relevantes y los ejercicios más beneficiosos. Al conocer la selección del libro de texto, es más fácil priorizar lo que es más relevante para cada alumno o cada grupo, y el profesor puede ajustar la enseñanza conforme a las necesidades de los alumnos.

7 Conclusiones generales y cierre

Podemos ver que los elementos de cada objetivo de competencia están presentes en *Gente 10*, aunque en grados diferentes. Se ofrecen varios ejercicios, textos, y otros elementos que facilitan el uso de las estrategias de aprendizaje, los recursos digitales y las experiencias previas del aprendizaje en el proceso de aprendizaje, además de facilitar el uso de las estructuras lingüísticas simples para comunicarse.

Hemos visto que *Gente 10* se enfoca mucho en la comprensión lectora y las estrategias de lectura a través de los ejercicios posteriores a los textos, aunque, generalmente, abarca todas las estrategias de aprendizaje. Además, vemos que la activación de los conocimientos previos es un aspecto fundamental, ya que el libro utiliza el conocimiento de otras lenguas en el proceso de aprendizaje, mediante el uso de las palabras transparentes y los conocimientos de aprendizaje de lenguas. *Gente 10* tiene pocos elementos con el propósito de facilitar el uso de los recursos digitales, siendo que la mayoría de los casos son referencias a su sitio web. Sin embargo, aunque no hay tantos elementos que faciliten explícitamente el uso de los recursos digitales, *Gente 10* ofrece muchas posibilidades de utilizar el libro de texto junto con los recursos digitales en el proceso de aprendizaje. En cuanto a la gramática, encontramos varios ejercicios y ejemplos del uso de las estructuras lingüísticas, mayormente enfocados en la forma que en el significado. No obstante, hay ejercicios que contribuyen a conectar el uso de la lengua en clase con el mundo real, enfocándose en la comprensión de la relación entre la forma y el significado.

Es importante tener en cuenta que he realizado un análisis de contenido cualitativo, y que mis hallazgos se basan en mi propia interpretación de los elementos del libro de texto. Sin embargo, aunque mis hallazgos pueden verse afectados de mi interpretación, diría que el análisis refleja bien la aproximación del libro de texto en cuanto a los objetivos de competencia.

En cuanto al cumplimiento de los objetivos de competencia elegidos al utilizar el libro de texto, diría que *Gente* los facilita absolutamente y que es una buena herramienta para lograrlos. Sin embargo, es importante ser consciente de cómo se utiliza. Ya sea que se trabaje con los textos o con los ejercicios, es importante tener en cuenta los objetivos que deseas

lograr, y por lo tanto, familiarizarse con el contenido y la estructura del libro de texto podría ayudar a utilizarlo de manera adecuada. Al conocer el contenido y la estructura del libro, así como los recursos disponibles, se puede adaptar la enseñanza a las necesidades de los alumnos. Es importante recordar que el libro de texto es solo un recurso, y si falta algo en el libro de texto, se deben añadir otros. *Gente* ofrece un buen punto de partida para cumplir los objetivos de competencia, ya que abarca elementos de todos, pero los alumnos tienen necesidades diferentes y aprenden de manera diferente. Lograr los objetivos depende de la planificación del profesor. Dado que la enseñanza de lenguas extranjeras es una asignatura pequeña en la secundaria (con solo dos horas a la semana), el profesor debe planificar una enseñanza variada que le permita incorporar elementos de todos los objetivos de competencia.

Con esta investigación, pretendo arrojar luz sobre cómo se puede utilizar *Gente* para promover el aprendizaje del español en la escuela. En el futuro, espero que mi trabajo pueda ayudar a utilizar tanto *Gente* como otros libros de textos de manera adecuada, de modo que se promueva el aprendizaje de lengua. Además, espero que la investigación ayude a trabajar con los objetivos de competencia elegidos y genera consciencia sobre los elementos importantes dentro de ellos. Para continuar desarrollando este tema en el futuro, sería interesante analizar y comparar este libro de texto con otros e investigar si tienen una aproximación similar o diferente hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras y hacia los objetivos de competencia. Asimismo, sería relevante evaluar cómo *Gente* cumple con los demás objetivos de competencia que no hemos abarcado aquí, lo que proporcionaría una perspectiva más completa del libro en su conjunto.

8 Bibliografía

- Bachmann, K., E. (2004). Læreboken i reformtider – et verktøy for endring? En G. Imsen (Ed.), *Det ustyrige klasserommet: om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen* (pp. 119-143). Universitetsforlaget
- Bakken, J., & Andersson-Bakken, E. (2021). Innholdsanalyse. En E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Eds.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (pp. 305-326). Universitetsforlaget
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk
- Bergsland, E. & Kessner, V. (2020). Uttale i fremmedspråk: En Bjørke & Haukås (Eds.), *Fremmedspråksdidaktikk: (3^a ed., pp. 104–120)*. Cappelen Damm
- Bjørke, C. (2020). Vokabular og ordinnlæring: En Bjørke & Haukås (Eds.), *Fremmedspråksdidaktikk: (3^a ed., pp. 163–182)*. Cappelen Damm
- Bjørke, C. & Grønn, B. (2020). Muntlige ferdigheter: En Bjørke & Haukås (Eds.), *Fremmedspråksdidaktikk: (3^a ed., pp. 84–102)*. Cappelen Damm
- Børve, L., M., Fjerdingsren, A., M., Montesteoca., G., H. & Sveia-Nilsen, S. (2019) *Gente 10: Spansk nivå 1 for ungdomstrinnet*. Aschehoug undervisning
- Christiansen, A. (2023). *Spansk på norsk: fra klippfiskhandel til fredagstaco - historien om spanskfaget i Norge*. Novus forlag.
- Christoffersen, L. & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Drange, E. (2020). Digitale ferdigheter: En Bjørke & Haukås (Eds.), *Fremmedspråksdidaktikk: (3^a ed., pp. 249–267)*. Cappelen Damm
- Forskrift til opplæringslova (2010). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2010-06-30-1046). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2010-06-30-1046>
- Haukås, Å. (2020). Metakognisjon og språklæringsstrategier: En Bjørke & Haukås (Eds.), *Fremmedspråksdidaktikk: (3^a ed., pp. 68–82)*. Cappelen Damm
- Haukås, Å. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach: *International journal of multilingualism*, 13(1), pp.1-18. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>
- Haukås, Å. & Speitz, H. (2020). Flerspråklighet og språkfagene i skolen: En Bjørke & Haukås (Red.), *Fremmedspråksdidaktikk: (3^a ed., pp. 50–64)*. Cappelen Damm

- Imsen, G. (2020). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk* (6^a ed.). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6^a ed.). Abstrakt forlag.
- Johnson, K. (2001). *An introduction to foreign language learning and teaching*. Longman.
- Keck, C., & Kim, Y. (2014). *Pedagogical grammar*. John Benjamins.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2021). *How Languages are Learned*. (5^a ed.). Oxford University Press.
- Littlewood, W. (2004). The task-based approach: some questions and suggestions. *ELT Journal*, 58(4), pp. 319–326. <https://doi.org/10.1093/elt/58.4.319>
- Lund, R. & Villanueva, M. (2020). Skrivning i fremmedspråk: En Bjørke & Haukås (Eds.), *Fremmedspråksdidaktikk*: (3^a ed., pp. 121–139). Cappelen Damm
- Mayer, R. (1979). Twenty years of research on advance organizers: Assimilation theory is still the best predictor of results. *Instructional science*, 1979, 8(2), pp.133-167
- McGrath, I. (2002). *Materials evaluation and design for language teaching*. Edinburgh University Press.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetoder og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2020). *Skolens mål og muligheter*. Gyldendal
- Plass, J. L., Chun, D. M., Mayer, R. E. & Leutner, D. (2003). Cognitive Load in Reading a Foreign Language Text with Multimedia Aids and the Influence of Verbal and Spatial Abilities. *Computers in Human Behaviour*, 19(2). pp. 221-243. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(02\)00015-8](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(02)00015-8)
- Skaalvik, E., M. & Skaalvik, S. (2021) *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3^a ed.). Universitetsforlaget
- Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning. En eksplorerende presentasjon med særligfokus på Kristendoms kunnskap, KRL og Religion og etikk*. Abstrakt forlag.

- Speitz, H. (2020). Nasjonale læreplaner, fagfornyelsen og internasjonale perspektiver: En Bjørke & Haukås (Eds.), *Fremmedspråksdidaktikk*: (3^a ed., pp. 33–47). Cappelen Damm
- Thagaard, T (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4^a ed.) Fagbokforlaget
- Tjora, A. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder: i praksis* (3^a ed.) Gyldendal
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Læreplan i Fremmedspråk* (FSP01-03). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/fsp01-03>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.1-digitale-ferdigheter/>
- Utdanningsforbundet (2023). *Læremiddelsituasjonen i norsk skule: arbeidsplassstillitsvalde si vurdering* (Rapport 2/2023). Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2023/laremiddelsituasjonen-i-norsk-skule-arbeidsplassstillitsvalde-si-vurdering/>
- Vold, E. (2020). Grammatikkens rolle i fremmedspråkundervisningen: En Bjørke & Haukås (Eds.), *Fremmedspråksdidaktikk*: (3^a ed., pp. 184–202). Cappelen Damm
- Wetzels, S., Kester, L. & van Merriënboer, J. (2011). Adapting prior knowledge activation: Mobilisation, perspective taking, and learners' prior knowledge. *Computers in human behavior*, 27(1), pp.16-21.

Anexo

Anexo 1 Extracto del esquema de codificación completo

Parte	Datos	Explicación del código	Subcategoría	Categoría principal
Introducción	Gente 10, p. 10, ej. 1	Ejercicio, comprensión lectora	Las estrategias de la lectura	Las estrategias de aprendizaje
1	Gente 10, p. 19, ej. 1	Ejercicio, comprensión lectora		
5	Gente 10, p. 94	Ejercicio, comprensión lectora		
1	Gente 10, p. 17	Presentación de una regla de oro	Las estrategias de aprendizaje de palabras	
2	Gente 10, p. 33, ej. 1	Ejercicio, estrategia del aprendizaje de palabras		
3	Gente 10, p. 57, ej. 1	Ejercicio, estrategia del aprendizaje de palabras con imágenes		
Introducción	Gente 10, p. 13, ej. 4	Ejercicio de la escritura libre	Las estrategias de la escritura	
4	Gente 10, p. 73, ej. 3	Ejercicio de la escritura libre		
5	Gente 10, p. 97, ej. 6	Ejercicio de la escritura libre		
Introducción	Gente, 10, p. 11, ej. 6	Ejercicio, reflexión	Las estrategias cognitivas del aprendizaje	
1	Gente 10, p. 21, ej. 1	Ejercicio, reflexión		
5	Gente 10, p. 95	Ejercicio, reflexión		
Introducción	Gente 10, p. 9	Activación a través de un ejemplo de elementos aprendidos	La activación de los conocimientos previos dirigidos a elementos previamente aprendidos en la asignatura.	La activación de los conocimientos previos
1	Gente 10, p. 22	Activación a través de un ejemplo de elementos aprendidos		

1	Gente 10, p. 16	Activación a través de palabras transparentes	La activación de los conocimientos previos dirigidos al multilingüismo	
2	Gente 10, p. 35	Activación a través de presentación de una estructura nueva con la ayuda de multilingüismo		
2	Gente 10, p. 43	Activación a través de una presentación de las palabras transparentes		
5	Gente 10, p. 93	Activación a través de un ejercicio que facilita el uso de multilingüismo		
Introducción	Gente 10, p. 11	Referencia a videos	Referencia al recurso del sitio web	Recursos digitales
4	Gente 10, p. 89	Referencia a recurso en el sitio web		
5	Gente 10, p. 113	Referencia a videos		
1	Gente 10, p. 25	Ejercicio que facilita el uso de las ayudas digitales	El uso de los recursos digitales a través del libro de texto	
4	Gente 10, p. 79	Ejercicio que genera conciencia sobre el uso de los traductores digitales		
1	Gente 10, p. 23	Una explicación, fenómeno gramatical	Las explicaciones de los fenómenos gramaticales etc.	Gramática
2	Gente 10, p. 43	Ejemplo de un fenómeno gramatical		
5	Gente 10, p. 107	Ejemplo del uso de fenómeno gramatical		
Introducción	Gente 10, p. 10, ej. 2	Ejercicio, el uso de las reglas de la pronunciación	El uso de las estructuras gramaticales (forma)	
Introducción	Gente 10, p. 13, ej. 3	Ejercicio, el uso de un fenómeno gramatical		
1	Gente 10, p. 19, ej. 2	Ejercicio, el uso de un fenómeno gramatical		

5	Gente 10, p. 109, ej. 4	Ejercicio, el uso de un fenómeno gramatical		
Introducción	Gente 10, p. 11, ej. 8	Práctica de los fenómenos gramaticales a través de TBLT	Uso de las estructuras gramaticales (significado)	
5	Gente 10, p. 101, ej. 2	Práctica de los fenómenos gramaticales a través de TBLT		

