

TESIS DOCTORAL

AÑO 2015



**EL USO DE MATERIALES DIDÁCTICOS DE E/LE PARA LA
PREPARACIÓN DE LOS DIPLOMAS DE ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA (DELE) DEL INSTITUTO CERVANTES: EXPRESIÓN
Y COMPRENSIÓN ORAL, NIVEL B2**

PALOMA PUENTE ORTEGA

Licenciada en Filología Hispánica

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA, ORGANIZACIÓN ESCOLAR
Y DIDÁCTICAS ESPECIALES**

Directora: Dra. M^a Luisa Sevillano García

Codirector: Dr. Esteban Vázquez Cano

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA, ORGANIZACIÓN ESCOLAR
Y DIDÁCTICAS ESPECIALES**

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**EL USO DE MATERIALES DIDÁCTICOS DE E/LE PARA LA
PREPARACIÓN DE LOS DIPLOMAS DE ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA (DELE) DEL INSTITUTO CERVANTES: EXPRESIÓN Y
COMPRENSIÓN ORAL, NIVEL B2**

PALOMA PUENTE ORTEGA
Licenciada en Filología Hispánica

Directora

DRA. M^a LUISA SEVILLANO GARCÍA

Codirector

DR. ESTEBAN VÁZQUEZ CANO

AGRADECIMIENTOS

A todas y cada una de las personas que han hecho posible este trabajo. Muy especialmente a la Dra. M^a Luisa Sevillano García y al Dr. Esteban Vázquez Cano, por su confianza y sus ánimos cuando los he necesitado.

A la Universidad Francisco de Vitoria por ser mi casa desde hace ya
más de tres años.

En especial a la Comunidad de profesores de español como lengua extranjera que desde cualquier lugar del mundo han colaborado con esta investigación. Gracias por su generosidad.

A mis amigos, los de aquí y los de allá, gracias por estar ahí aunque yo
no estuviera.

Y como no podía ser de otra manera, a mi familia. Por decirme lo que no quiero oír, por sus desvelos que han sido los míos, por su cariño y sus revisiones de última hora.

Sin todos vosotros, este trabajo no hubiera sido posible

TESIS DOCTORAL

AÑO 2015



**EL USO DE MATERIALES DIDÁCTICOS DE E/LE PARA LA
PREPARACIÓN DE LOS DIPLOMAS DE ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA (DELE) DEL INSTITUTO CERVANTES:
EXPRESIÓN Y COMPRENSIÓN ORAL, NIVEL B2**

PALOMA PUENTE ORTEGA

Licenciada en Filología Hispánica

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**DOCTORADO EN DIDÁCTICA, ORGANIZACIÓN ESCOLAR
Y DIDÁCTICAS ESPECIALES**

Directora: Dra. M^a Luisa Sevillano García

Codirector: Dr. Esteban Vázquez Cano

**DOCTORADO EN DIDÁCTICA, ORGANIZACIÓN ESCOLAR
Y DIDÁCTICAS ESPECIALES**

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**EL USO DE MATERIALES DIDÁCTICOS DE E/LE PARA LA
PREPARACIÓN DE LOS DIPLOMAS DE ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA (DELE) DEL INSTITUTO CERVANTES: EXPRESIÓN Y
COMPRENSIÓN ORAL, NIVEL B2**

PALOMA PUENTE ORTEGA

Licenciada en Filología Hispánica

Directora

DRA. M^a LUISA SEVILLANO GARCÍA

Codirector

DR. ESTEBAN VÁZQUEZ CANO

AGRADECIMIENTOS

A todas y cada una de las personas que han hecho posible este trabajo. Muy especialmente a la Dra. M^a Luisa Sevillano García y al Dr. Esteban Vázquez Cano, por su confianza y sus ánimos cuando los he necesitado.

A la Universidad Francisco de Vitoria por ser mi casa desde hace ya más de tres años.

En especial a la comunidad de Profesores de Español como Lengua Extranjera que desde cualquier lugar del mundo han colaborado con esta investigación. Gracias por su generosidad.

A mis amigos, los de aquí y los de allá, gracias por estar ahí aunque yo no estuviera.

Y como no podía ser de otra manera, a mi familia. Por decirme lo que no quiero oír, por sus desvelos que han sido los míos, por su cariño y sus revisiones de última hora.

Sin todos vosotros, este trabajo no hubiera sido posible

ÍNDICE

ÍNDICE	1
INTRODUCCIÓN	7
JUSTIFICACIÓN DE LA TESIS DOCTORAL.....	12
OBJETIVOS	14
METODOLOGÍA DE LA TESIS	15
ESTRUCTURA DE LA TESIS	17
PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	21
CAPÍTULO 1. MÉTODOS PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS	23
1.1. Los métodos tradicionales	26
1.1.1. Los métodos naturales y conductistas	28
1.2. Los métodos audiovisuales.....	30
1.2.1. El Método Audiolingual y el Método Audiovisual	30
1.2.2. El Método Situacional	32
1.3. De lo conductista a los psicossocial.....	33
1.3.1. El Método Comunitario (<i>Community Language Learning</i>).....	33
1.3.2. Respuesta Física Total (<i>Total Physical Response</i>).....	34
1.3.3. El Enfoque Natural (<i>Natural Approach</i>)	34
1.3.4. El Método Silencioso	36
1.3.5. La Sugestopedia.....	36
1.4. El enfoque comunicativo. Tradición frente a Contemporaneidad.....	37
1.5. El enfoque por tareas.....	40
1.6. La era poscomunicativa.....	41
1.6.1. El ordenador invisible.....	41
1.6.2. El Espacio Europeo de Educación Superior	44
1.6.3. Un nuevo concepto metodológico	45
CAPÍTULO 2: MATERIALES DIDÁCTICOS PARA ENSEÑANZA DE E/LE.....	47
2.1. Concepto.....	47
2.2. El papel de los materiales didácticos en el aula de E/LE	51
2.3. Clasificación de materiales didácticos. Identificación	59
2.3.1. Materiales didácticos impresos (<i>Text-based materials</i>)	60
2.3.1.1. Manuales de español	61
2.3.1.2. Material complementario	63
2.3.1.3. Manuales y recursos para la preparación del DELE	63
2.3.2. Material didáctico audiovisual (<i>realia-based materials</i>)	64
2.3.3. Material didáctico tecnológico (<i>Technology-supported materials</i>)	66

2.3.3.1. Portales para profesores de E/LE.....	69
2.3.3.2. Videos (<i>You Tube</i>)	70
2.3.3.3. <i>Wiki</i>	70
2.3.3.4. <i>Blogs</i>	70
2.3.3.5. <i>Podcast</i>	71
2.3.3.6. <i>Webquest</i>	71
2.3.3.7. Programas multimedia	71
2.3.3.8. Redes sociales	72
2.3.3.9. <i>Skype</i> (cursos de español)	72
CAPÍTULO 3: EL DIPLOMA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA.	75
3.1. Evolución histórica de las pruebas.....	76
3.2. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002)	82
3.3. Elaboración de la Escala global del MCER.....	83
3.3.1. Cuestiones de descripción.....	84
3.3.2. Cuestiones de medición	84
3.3.3. Niveles comunes de referencia: Escala global.....	86
3.3.4. Tipos de exámenes	88
3.4. Las Destrezas orales y la competencia comunicativa.....	89
3.4.1. Comunicación oral y escrita.....	91
3.4.2. La competencia comunicativa en la enseñanza de idiomas	94
3.4.3. La Expresión oral y la Comprensión auditiva.....	97
3.4.4. Tareas y estrategias de Expresión oral y Comprensión auditiva	100
Descripción general del Diploma de Español. Nivel avanzado (B2).	102
3.4.5. El Contenido del examen	103
3.4.6. Estructura global del examen.....	105
3.5. La prueba de expresión e interacción orales. Nivel avanzado (B2)	106
3.5.1. Descripción de las tareas.....	106
3.5.2. <i>Escalas ilustrativas</i> . Expresión oral. Nivel avanzado (B2)	109
3.5.2.1. Expresión oral en general	109
3.5.2.2. Monólogo sostenido: descripción de experiencias	110
3.5.2.3. Monólogo sostenido: debates.	110
3.5.2.4. Declaraciones públicas.	110
3.5.2.5. Hablar en público.....	110
3.6. La prueba de Comprensión auditiva. Nivel Avanzado (B2).....	111
3.6.1. Descripción de las tareas.....	111
3.6.2. Escalas ilustrativas. Comprensión auditiva. Nivel avanzado (B2)	113
3.6.2.1. Comprensión auditiva en general	113
3.6.2.2. Comprender conversaciones entre hablantes nativos	114
3.6.2.3. Escuchar conferencias y conversaciones	114
3.6.2.4. Escuchar avisos e instrucciones.....	114
3.6.2.5. Escuchar retransmisiones y material grabado.....	115

SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA	117
CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA	119
4.1. Objetivos de la investigación y preguntas	123
4.2. Diseño de la investigación.....	126
4.3. Población y muestra	128
4.4. Fases de la investigación	130
4.5. Instrumento de recogida de datos: el cuestionario.	133
4.5.1. Diseño del cuestionario	135
4.5.2. Validez de contenido: juicio de expertos.....	137
4.5.3. Descripción del cuestionario	142
4.5.3.1. Estructura del cuestionario	144
4.5.3.2. Distribución del cuestionario.....	152
4.5.3.3. Validez y fiabilidad	153
CAPÍTULO 5. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	157
5.1. Análisis descriptivo	158
5.1.1. Perfil del profesor de E/LE.....	159
5.1.2. Frecuencia de uso de diferentes tipos de soporte	170
5.1.3. Frecuencia de uso de diferentes tipos de materiales didácticos	175
5.2. Análisis correlacional.....	187
5.3. Análisis inferencial.....	190
5.3.1. Tipos de soporte en función del sexo	190
5.3.2. Tipos de soporte en función de la experiencia docente.....	191
5.3.3. Tipos de soporte en función de la experiencia investigadora.....	192
5.3.4. Tipos de material didáctico en función del sexo	195
5.3.5. Material didáctico en función de la experiencia docente	198
5.3.6. Tipo de material didáctico en función de la experiencia investigadora	198
TERCERA PARTE: CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.....	203
CAPITULO 6: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	204
6.1. Respecto al OBJETIVO 1:	204
6.2. Respecto al OBJETIVO 2:	206
6.3. Respecto al OBJETIVO 3:	207
6.4. Respecto al OBJETIVO 4:	210
6.5. Respecto al OBJETIVO 5:	213
6.6. CONCLUSIONES	214
BIBLIOGRAFÍA	221
Referencias Bibliográficas	221
Webgrafía	240

ANEXOS.....	247
Anexo I. Herramienta de recogida de datos: primer cuestionario	248
Anexo II. Herramienta de recogida de datos: Cuestionario definitivo.	253
Anexo III. Plantilla de valoración de expertos	267
Anexo IV. 75 recursos tecnológicos para profesores E/LE.....	269
Anexo V. Resultados globales. Análisis correlacional :Soportes.....	287
Anexo VI. Resultados globales. Análisis correlacional. Materiales didácticos....	289
Anexo VII. Soportes. Variable de agrupación: sexo.	291
Anexo VIII. Soporte. Variable de agrupación: experiencia docente en E/LE.....	299
Anexo IX. Soportes. Variable de agrupación: Experiencia en investigación y/o innovación docente.	309
Anexo X. Materiales didácticos. Variable de agrupación: Sexo	319
Anexo XI. Materiales didácticos. Variable de agrupación: Experiencia en investigación y/o innovación docente.....	329
Anexo XII. Materiales didácticos. Variable de agrupación: Experiencia en investigación y/o innovación docente.....	343

TABLAS Y FIGURAS

(ORDENADAS POR CAPÍTULOS)

Tabla 1. Comparativa de términos objeto de estudio en el ámbito educativo.....	50
Tabla 2. Material impreso y audiovisual.....	65
Tabla 3. Materiales didácticos con soporte tecnológico.....	72
Tabla 4. Niveles comunes de referencia: escala global.....	93
Tabla 5. La comunicación oral y escrita.....	93
Tabla 6. Modelo <i>Speaking</i>	95
Tabla 7. Estructura global del DELE, Nivel avanzado (B2).....	105
Tabla 8. Coeficiente de correlación. Pearson.....	123
Tabla 9. Evaluación del cuestionario I.....	139
Tabla 10. Evaluación del cuestionario II.....	140
Tabla 11. Evaluación del cuestionario III.....	141
Tabla 12. Pregunta 30 del cuestionario para profesores de E/LE.....	151
Tabla 13. Pregunta 31 del cuestionario para profesores de E/LE.....	152

Tabla 14. Distribución de los profesores en centros de E/LE.....	160
Tabla 15. Experiencia internacional profesores de E/LE.....	162
Tabla 16. Distribución de los profesores de E/LE por nacionalidad.....	163
Tabla 17. Distribución de los profesores de E/LE por sexo.....	264
Tabla 18. Distribución de los profesores de E/LE según su formación.....	165
Tabla 19. Distribución los profesores de E/LE según su experiencia docente.....	166
Tabla 20. Distribución de los profesores de E/LE según su experiencia investigadora y/o innovadora	167
Tabla 21. Nivel de dominio de curso de E/LE.....	169
Tabla 22. Frecuencia de uso de los soportes impresos para la Comprensión auditiva.....	171
Tabla 23. Frecuencia de uso de los soportes audiovisuales para la Comprensión auditiva.....	172
Tabla 24. Frecuencia de uso de los soportes tecnológico para la Comprensión auditiva.....	171
Tabla 25. Frecuencia de uso de la pizarra tradicional para la Comprensión auditiva.....	173
Tabla 26. Frecuencia de uso de los soportes impresos para la Expresión oral.....	173
Tabla 27. Frecuencia de uso de los soportes audiovisuales para la Expresión oral.....	174
Tabla 28. Frecuencia de uso de los soportes tecnológicos para la Expresión oral.....	174
Tabla 29. Frecuencia de uso de la pizarra tradicional para la Expresión oral.....	175
Tabla 30. Frecuencia de uso de los materiales impresos para la Comprensión auditiva.....	176
Tabla 31. Frecuencia de uso de los materiales audiovisuales para la Comprensión auditiva.....	177
Tabla 32. Frecuencia de uso de los recursos tecnológicos para la Comprensión auditiva.....	177
Tabla 33. Frecuencia de uso de otros recursos específicos para la Comprensión auditiva.....	178
Tabla 34. Frecuencia de uso de los materiales impresos para la Expresión oral.....	179
Tabla 35. Frecuencia de uso de los materiales audiovisuales para la Expresión oral.....	179
Tabla 36. Frecuencia de uso de los recursos tecnológicos para la Expresión oral.....	180
Tabla 37. Frecuencia de uso de otros recursos específicos para la Expresión oral.....	181
Tabla 38. Tipo de material utilizado para la preparación del DELE (%). Comprensión auditiva (B2)...	183
Tabla 39. Tipo de material utilizado para la preparación del DELE (%). Expresión oral (B2).....	185
Tabla 40. Tipo de material utilizado para la preparación del DELE (%). Interacción oral (B2).....	186
Tabla 41. Soportes de uso más frecuente. Comprensión auditiva y Expresión oral.....	187
Tabla 42. Materiales didácticos de uso más frecuente para la Comprensión auditiva y la Expresión oral.....	189
Tabla 43. Clasificación de materiales didácticos de uso más frecuente.....	204
Tabla 44. Tipo de recurso para la preparación de las pruebas del DELE.....	212
Figura 1. Niveles de dominio de lengua (MCER , 2002).....	86
Figura 2: Fórmula de David Nunan (1992).....	127

Figura 3. Diseño de la investigación.....	133
Figura 4. Fases de la investigación.....	133
Figura 5. Objetivos de la investigación.....	159
Figura 6. Docencia de profesores en Centros de E/LE (%).....	161
Figura 7. Nacionalidad de los profesores de E/LE (%).....	163
Figura 8. Profesores de E/LE (%) por sexo.....	164
Figura 9. Formación de los profesores de E/LE.....	166
Figura 10. Niveles de los cursos impartidos por los profesores de E/LE (%).....	176
Figura 11. Comprensión auditiva en general. Prueba de comprensión auditiva DELE.....	182
Figura 12. Escuchar retransmisiones. Prueba de Comprensión auditiva DELE.	183
Figura 13. Producción oral en general. Prueba de Expresión oral DELE.	184
Figura 14. Monólogo sostenido. Prueba de Expresión oral DELE.	185
Figura 15. Reproductores de sonido. Soporte – sexo	191
Figura 16. Radio. Soporte-experiencia investigadora.....	194
Figura 17. Ordenador de mesa. Soporte-experiencia investigadora.....	194
Figura 18. Material propio e imágenes. Material didáctico- sexo.....	196
Figura 19. Webquest. Material didáctico- sexo.....	197
Figura 20 .Multimedia. Material didáctico- sexo.....	197
Figura 21. Películas. Material didáctico-experiencia investigadora	200
Figura 22. Blogs. Material didáctico-experiencia investigadora	200
Figura 23. Portales educativos. Material didáctico-experiencia investigadora	201
Figura 24. Materiales didácticos de uso más frecuente para la Comprensión auditiva	205
Figura 25. Materiales didácticos de uso más frecuente para la Expresión oral.....	205
Figura 26. Comparativa materiales didácticos - experiencia investigadora.....	210

INTRODUCCIÓN

Hablar de materiales didácticos es hablar de herramientas, de soportes, de todo aquello que necesitamos los profesores para entrar en el aula. Si el aula además es de Español como Lengua Extranjera (en adelante E/LE), significa tener en la mano los recursos necesarios al alcance del profesor que facilite que un alumno extranjero pueda *comprender, escuchar, leer y hablar*.

El propósito del presente estudio consiste en contribuir, en el marco de la realización de una tesis doctoral, a la reflexión y debate sobre el uso de los recursos didácticos para la enseñanza de E/LE.

Es evidente que el marco de la realización de una tesis doctoral es limitado, y podría parecer pretencioso querer abarcar todos los recursos que usan los profesores de español, en sus aulas y fuera de ellas. Por otra parte, la enseñanza de idiomas se imparte en diferentes niveles; en diferentes tipos de centros; en grupos con una sola nacionalidad y grupos multilingües; de diferentes edades y en contextos variados. Por todo ello hemos considerado necesario centrar nuestro análisis en la clasificación de los materiales didácticos en tres tipos tres grandes grupos: impresos, audiovisuales y tecnológicos. Nos preguntamos cuál podría ser su incidencia en el desarrollo de las destrezas orales, esto es la Comprensión auditiva y la Expresión oral.

Además, aportamos información relevante sobre el uso que hacen los profesores de determinados materiales didácticos para la resolución de tareas concretas relacionadas con los exámenes del Instituto Cervantes, en concreto del nivel avanzado de español

según *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002) (en adelante MCER).¹

Nuestro punto de partida es la evolución histórica de los diferentes métodos sobre los que se sustenta la enseñanza de idiomas, ya que nos va a permitir ir desgranando la presentación de una variedad de recursos y materiales didácticos que se han ido utilizando a lo largo de los años. En primer lugar y partiendo de la perspectiva histórica de los enfoques y métodos utilizados a lo largo de los años en la enseñanza de idiomas, queremos abordar la evolución de dichos recursos, cómo se han ido adaptando a las diferentes metodologías y, en qué medida contribuyen al desarrollo de habilidades lingüísticas en los alumnos.

La enseñanza de lenguas ha estado durante siglos centrada especialmente en la gramática como componente fundamental para el desarrollo de los procesos lingüísticos y comunicativos de los alumnos. Desde el siglo XVI, y hasta principios del siglo XIX, los procesos orales quedaron relegados para dejar el protagonismo absoluto a la escritura y la lectura.

Es a partir de principios del siglo XX y, más concretamente, a partir de la segunda mitad, cuando una serie de pensadores, filósofos, lingüistas y pedagogos como Saussure (1979), Piaget, Chomsky, & Piattelli-Palmarini, (1980), entre otros, desarrollan diferentes teorías, movimientos y enfoques para tratar de encontrar un nuevo planteamiento en torno a la enseñanza de lenguas. El punto de partida de este cambio sustancial podemos situarlo en los principios del estructuralismo

¹ El documento original del año 2002, se refiere a *Marco de Referencia* o *Marco de Referencia Europeo* cuando se menciona a sí mismo. Para facilitar la comprensión del presente estudio consideramos pertinente utilizar el acrónimo MCER al hacer mención a la citada fuente.

norteamericano y su aplicación a la enseñanza de las lenguas extranjeras a través del Método Audio-oral (Bloomfield, 2010).

Las destrezas orales (comprensión y expresión) cobran, a partir de ese momento, el protagonismo que sigue manteniendo hasta hoy. Su papel en el proceso de comunicación nos parece fundamental, por lo que nos proponemos averiguar de qué recursos disponen los profesores en el aula para el desarrollo de las destrezas orales, cómo los utilizan y con qué objetivo.

Además, basándonos en las *escalas ilustrativas* tanto de la Expresión oral como de la Comprensión auditiva recogidas en el MCER (2002) se obtendrán algunas orientaciones sobre el tipo de material que utilizan los profesores para cada uno de los ítems recogidos. Dichas escalas ilustrativas pueden servir de referencia a los profesores ya que, a partir de ellas, determinaremos qué tipo de actividades de Expresión oral pueden realizar para que los alumnos sean capaces de aprender, y por tanto de desarrollar, determinadas destrezas comunicativas, en nuestro caso las orales.

Por otra parte, uno de los aspectos más complicados de analizar en el ámbito de la investigación de la didáctica de segundas lenguas, es la evaluación del aprendizaje de los alumnos. En el caso de la Lengua española, el Instituto Cervantes diseñó en el año 1988 los Diplomas de español como Lengua Extranjera (en adelante DELE). Dichos certificados son títulos oficiales, acreditativos del grado de competencia y dominio del idioma español, que se otorgan en nombre del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España y siguiendo las directrices del MCER (2002) y del Consejo de Europa, lo cual garantiza una manera práctica de establecer una medición estándar internacional y objetiva sobre el nivel que debe alcanzarse en cada etapa de la enseñanza y en la evaluación de resultados.

Las pruebas se distribuyen en seis niveles de aprendizaje, de entre los cuales, hemos seleccionado para nuestro estudio, el nivel avanzado B2 (*usuario independiente*, según MCER, 2002).

Dicho nivel se describe en la escala global de la siguiente manera (p. 26):

- Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización.
- Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores.
- Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.

En el año 2013, según datos recogidos por el propio Instituto Cervantes en su memoria anual, se han presentado a las pruebas un total de 61.950 alumnos, de los cuales 14.075 se presentaron para obtener el nivel B1 (intermedio) y 15. 277 para el nivel B2 (avanzado). Ambos niveles, intermedio y avanzado, constituyen casi el 50% de los alumnos presentados a examen frente a los niveles elementales (A1 y A2), que no llegan al 25%. Este hecho justifica la elección del nivel para centrar la presente tesis, ya que el nivel avanzado presenta el mayor número de alumnos presentados a examen.

En la actualidad, la red de centros de examen para la obtención de los DELE ha crecido cerca de un 9 % en relación al curso anterior, siendo la cifra de 127 países con 905 centros, a los que se han sumado recientemente los centros de Irán o Sudán.

El presente estudio se engloba dentro de la Lingüística Aplicada, que reconoce desde sus comienzos la Didáctica de Lenguas Extranjeras como una disciplina con entidad y autonomía propia (Anthony E.M., 1963). A su vez, esta Didáctica se sustenta en otras disciplinas, como la Pedagogía y la Psicología que, sin duda, aportan teorías complementarias a los planteamientos puramente lingüísticos.

La Pedagogía nos permite explicar las diversas realidades educativas con el objetivo de transformarlas y orientarlas hacia la mejora continua, mientras que la Psicología ofrece enfoques y teorías que pueden explicar cómo se aprende en general y cómo se aprende una lengua en particular. Del acercamiento de las diferentes disciplinas y el enriquecimiento mutuo de los diferentes saberes, es de donde surgen las propuestas metodológicas que sustentan la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Como punto de partida para la definición de conceptos se consideran las investigaciones de Peris (1996) que plantea la relación entre los materiales didácticos y la práctica como una parte más del proceso de enseñanza aprendizaje. Se pretende observar y analizar, no tanto la incidencia de dichos materiales en el proceso, sino cómo facilitan el aprendizaje a través de los dos agentes principales que intervienen en él: profesores y alumnos.

JUSTIFICACIÓN DE LA TESIS DOCTORAL

La elección del tema de mi tesis doctoral no es casual. En los años noventa, cualquier aspecto relacionado con los materiales didácticos no era considerado suficientemente académico para ser centro de un trabajo de investigación (Ezézizar, 2009). Sin embargo, mi interés por los materiales didácticos y su utilización en clase de español viene desde mis primeras clases como profesora de español en Japón.

A finales de los ochenta, empezaban a entrar en algunas escuelas los primeros ordenadores. Su aparición permitió a los profesores empezar a crear material propio con una facilidad y con una calidad y precisión que hasta ese momento no era posible. Lo más novedoso entonces era poder llevar material auténtico (*realia*) a las clases. La prensa y todo tipo de revistas, los folletos de viaje y las promociones de los supermercados, eran un material valiosísimo de información real y directa de la lengua que estábamos enseñando.

Mi estancia de tres años en Tokyo me permitió también formar parte de los primeros Tribunales de evaluación² de los Diplomas de Español.

Desde entonces he impartido clase de español en diferentes etapas de educación en centros e instituciones tanto públicas como privadas, a diferentes niveles y en distintos

² En mayo del año 1990 y 1991 la autora formó parte del tribunal de los Diplomas de español del Instituto Cervantes en la Universidad de Sofía (Tokyo).

tipos de curso (español general, preparación de exámenes, español de los negocios, español para inmigrantes, español para niños).

Elegir un tema como el uso de los materiales didácticos desde el Método Comunicativo hasta entrado el siglo XXI y su aplicación concreta a los DELE, me parecía una manera, en cierta manera lógica, de unir mi formación con mi experiencia profesional en los diferentes ámbitos de la enseñanza de español como Lengua Extranjera.

Los resultados del presente trabajo van dirigidos a dos grupos de interés:

1. Principalmente a los profesores, que podrán disponer de una selección de materiales didácticos y cuáles de ellos son los más utilizados en clase para el desarrollo de las dos destrezas elegidas y para qué.
2. A los editores, ya que, con los resultados, podrán ver qué materiales didácticos son los más utilizados y dónde tendrían más demanda para el diseño de los nuevos.

Los profesores que han aportado sus opiniones tienen en común pertenecer a una red de profesores de español (FORMESPA). Todos ellos imparten clase de español en diferentes centros de idiomas, Instituciones oficiales y universidades españolas.

La principal aportación que hacemos con la presente tesis doctoral es identificar los materiales didácticos de uso más frecuente entre los profesores de español como Lengua Extranjera para el desarrollo de la Comprensión auditiva y la Expresión oral.

Intentaremos dar respuesta a cinco cuestiones concretas que consideramos fundamentales al inicio de esta investigación:

1. ¿Qué es lo que usan realmente los profesores en sus clases?

2. ¿Los recursos tecnológicos (ordenador, pizarra digital) están desplazando a los recursos considerados más tradicionales (libros, pizarra)?
3. ¿Cómo se complementan ambas tendencias?
4. ¿Existen diferencias significativas entre el uso de soportes y materiales didácticos para la comprensión auditiva y la expresión oral?
5. ¿Qué tipo de materiales utilizan los profesores para preparar las pruebas de comprensión auditiva y expresión oral del DELE?

Los diferentes tipos de análisis estadísticos realizados (descriptivo de frecuencia, correlacional e inferencial), nos van a permitir dar respuesta concreta y detallada a estas y otras cuestiones derivadas del propio desarrollo de la investigación.

OBJETIVOS

1. Identificar los materiales didácticos que utilizan los profesores centrándonos en dos destrezas: Comprensión auditiva y Expresión oral.
2. Conocer la frecuencia de uso de soportes didácticos desde la perspectiva del profesor: Comprensión auditiva y Expresión oral.
3. Conocer la frecuencia de uso de materiales didácticos desde la perspectiva del profesor: Comprensión auditiva y Expresión oral.
4. Identificar los materiales didácticos de uso más frecuentes para la preparación de las pruebas de Comprensión auditiva y Expresión e Interacción oral. Para ello partimos de *las escalas ilustrativas* del MCER (2002) en las que se basan las pruebas certificativas de los Diplomas de Español del Instituto Cervantes, en el nivel B2 de dominio de lengua.

5. Elaborar a partir de los resultados una serie de orientaciones metodológicas para el uso de materiales didácticos para la preparación del DELE.

Alguna de las preguntas que pretendemos responder a través de esta investigación son las siguientes:

1. ¿En qué medida se siguen utilizando los manuales de español?
2. ¿Utilizan los profesores material propio para enseñar las destrezas orales?
3. ¿Se sigue utilizando la pizarra tradicional?
4. ¿Qué recursos tecnológicos es el más utilizado?, ¿y el menos?
5. ¿Qué tipo de recurso se utiliza con más frecuencia para preparar pruebas orales del DELE?.
6. ¿Qué tipo de orientaciones pedagógicas podemos extraer del resultado de nuestro análisis?.

METODOLOGÍA DE LA TESIS

Para la elaboración de la presente tesis, hemos tomado como referencia la propuesta de Grotjahn (1980) que contempla la investigación desde el punto de vista cualitativo y cuantitativo. Para ello propone seis paradigmas mixtos. Uno de ellos es el *exploratorio-cuantitativo-interpretativo*, que permite realizar una investigación a través de diseños no experimentales, con una recogida de datos cuantitativos y un análisis interpretativo de los mismos. Basándonos en una muestra de 120 profesores, se analizarán su opinión en torno al uso de tres tipos de materiales didácticos: impresos, audiovisuales y tecnológicos.

Les hemos preguntado sobre una variedad de materiales que van desde la pizarra tradicional, a las más modernas tecnologías que los alumnos tienen a su disposición a través de internet; de los manuales al uso para aprender idiomas, a todo tipo de dispositivos móviles con diferentes funciones.

Las referencias bibliográficas recogidas en la presente tesis doctoral son el resultado de una revisión exhaustiva de las principales publicaciones y bases científicas sobre el tema: artículos de revistas *indexadas* (principalmente de los tres últimos años), tesis doctorales, y publicaciones tanto impresas, como en formato digital. Parte de las referencias bibliográficas han sido analizadas en el idioma original (inglés). En los casos en los que no ha sido posible ir a la fuente original, se han consultado las posteriores ediciones o se incluyen como referencia de carácter secundario en el texto. En este sentido, hay que decir que la investigación en el ámbito de la didáctica del español como segunda lengua no tiene una gran producción científica en España. Sí son numerosas las revistas de inglés como segunda lengua, consecuentemente, gran parte de la bibliografía en este apartado está en inglés.

Se han incluido también por su interés específico algunas tesis doctorales, memorias de trabajos fin de Máster y aportaciones recogidas de Foros y Congresos nacionales e internacionales.

El instrumento utilizado para la recogida de datos es el cuestionario. Los resultados se analizan desde el punto de vista descriptivo, inferencial y correlacional.

1. Para el diseño del cuestionario se ha definido y seleccionado una serie de recursos didácticos que utilizan los profesores de español en sus clases. Se ha contado con la colaboración de diez profesores de español como Lengua Extranjera que, generosamente, han aportado información cualitativa relevante

en este sentido, y han permitido seleccionar aquellos que, a priori, son más utilizados en clase. Todos ellos tenían más de diez años de experiencia en la enseñanza de idiomas. Una vez elaborado el primer borrador se pasó al juicio de diez expertos de diferentes áreas (metodología, educación, lingüística, estadística y didáctica) que, con sus aportaciones, han mejorado sustancialmente el instrumento. Por último, para el análisis de los resultados se ha utilizado el paquete estadístico *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS 17.0).

El cuestionario se ha distribuido a través de varias bases de datos de profesores de E/LE, tal como detallaremos en el capítulo correspondiente.

ESTRUCTURA DE LA TESIS

Para poder fundamentar estas y otras cuestiones relativas al uso de los materiales didácticos en el aula de español como Lengua Extranjera, he dividido la presente tesis doctoral en tres grandes apartados y ocho capítulos:

La primera parte se centra en la fundamentación teórica imprescindible para situar el estudio en un contexto adecuado. Se distribuye en tres capítulos cuya descripción incluimos a continuación:

En el CAPÍTULO 1 se hace imprescindible presentar una visión global de los enfoques didácticos de la enseñanza del español y las corrientes metodológicas que han contribuido a la transformación en el campo de la didáctica del E/LE. Nuestra

aportación será identificar qué tipo de recursos didácticos se utilizan en cada uno de los enfoques y métodos cuya información aportamos en un cuadro sinóptico global.

Partimos de los distintos planteamientos de la Lingüística Aplicada que enlacen con las corrientes metodológicas derivadas de teorías como el Conductismo, la Sociología y la Psicolingüística de mediados del siglo XX.

En el CAPÍTULO 2 se hace una reflexión sobre el uso de los materiales didácticos el papel que desempeñan en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Se presenta una clasificación de materiales didácticos clasificados según el tipo de soporte: impresos, audiovisuales y tecnológicos. El capítulo incluye también una propuesta de materiales didácticos enfocado a dos grandes grupos según el soporte: Materiales impresos y recursos tecnológicos.

Nos ha parecido pertinente para complementar ese apartado de la fundamentación teórica, ofrecer una selección de recursos tecnológicos que los profesores pueden tener disponibles a través de la web y que incluimos como Anexo IV de la presente tesis doctoral.

El CAPÍTULO 3 está centrado íntegramente en las pruebas del DELE en el nivel B2 de dominio de lengua. Se han seleccionado para el presente análisis las destrezas orales. En primer lugar, se explica la evolución histórica del desarrollo de los Diplomas de español como Lengua Extranjera desde su inicio en 1989. Se describe la estructura de las pruebas del nivel B2 de Comprensión auditiva y Expresión oral y las tareas que conforman la prueba de certificación basadas en las *escalas ilustrativas* del MCER

(2002). Por otra parte, se hace una descripción de la Comprensión auditiva y la Expresión oral y su relevancia en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Los criterios de evaluación de las pruebas, así como su adecuación a cada uno de los niveles no están entre los objetivos de nuestro estudio.

La segunda parte de las tesis se centra en la metodología y en el cumplimiento de los objetivos a través del análisis de los resultados.

En el CAPÍTULO 4 se presenta el diseño de la investigación, la descripción de los instrumentos de medición y el desarrollo de la aplicación de los mismos.

En el CAPÍTULO 5 se presentan los resultados desde dos perspectivas diferentes.

Por una parte, el análisis descriptivo nos va a permitir conocer las características básicas del estudio. Por otra parte, el nivel estadístico nos va a permitir la extracción de medidas de tendencia central como representativas del conjunto de la distribución y las de variabilidad para saber cómo se agrupan los datos. Por último, la elaboración de gráficos ha sido una herramienta útil para facilitar la interpretación de los datos.

La tercera parte de la tesis comienza en el CAPÍTULO 6. Consideramos fundamental el análisis y discusión de los resultados teniendo en cuenta el cumplimiento de los objetivos planteados en la presente tesis y su relación con las propuestas teóricas en determinados aspectos. Hemos incluido en este mismo capítulo, las conclusiones de la investigación, sus limitaciones y las posibles líneas de investigación para futuros análisis.

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1. MÉTODOS PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Como hemos mencionado anteriormente, el concepto de Lingüística Aplicada nace de la necesidad de relacionar la lengua con otros ámbitos del saber. Se trata de la aplicación de la Lingüística en otras áreas de la experiencia humana y desde diferentes puntos de vista.

La Lingüística prescriptiva se centra en cómo se debería usar la lengua, y la Lingüística descriptiva se centra en el uso de la lengua. Para los estructuralistas, la lengua es un sistema de signos y reglas gramaticales y es la gramática generativa quien nos dice hasta dónde puede llegar a ser la lengua. La Sociolingüística estudia las variaciones sociales del lenguaje y la psicolingüística aporta una nueva dimensión incluyendo el conocimiento, la mente, el comportamiento, que aplicado a la enseñanza de lenguas significa tener en cuenta las necesidades de los alumnos.

Durante la Segunda Guerra Mundial en EE.UU. un equipo interdisciplinar de científicos y lingüistas elaboraron un texto excelente para aprender inglés. Los primeros aportaron la sistematización y los segundos la precisión en los elementos del lenguaje. A partir de ese momento se empezaron a establecer relaciones entre la Lingüística Aplicada a la enseñanza de idiomas.

Crearon así un método denominado “*mim-men*”, (*mimic and memorize*) que fue muy efectivo en su momento, y cuyos textos todavía hoy se utilizan para la enseñanza del inglés. Desde entonces esta área es la que ha tenido una mayor evolución que ha ido paralela a las diferentes propuestas metodológicas de las que hablamos en el presente capítulo. No es mi intención hacer un análisis exhaustivo de ellas, ya que no es objeto

de este estudio, pero sí se resaltarán las aportaciones que supusieron en su momento cada uno de ellos en relación a los materiales didácticos utilizados.

Para poder enmarcar el presente estudio se hace necesario presentar un breve compendio de la evolución de los métodos de la enseñanza de lenguas, centrándonos en los objetivos de cada uno de ellos, las actividades formativas que los componen y los recursos didácticos que las sostienen. Partimos de cuatro autores de referencia por sus aportaciones en la definición de conceptos fundamentales para enmarcar el presente estudio, como son: Eduard (1963), Richards y Rogers (1986), Sánchez (1992) y Moreno (2011).

Eduard Anthony, en un artículo publicado en la revista *English Language Teaching* (1963) definió el término *enfoque (approach)* como un “conjunto de aserciones axiomáticas sobre la naturaleza de la lengua en la enseñanza aprendizaje”. Bajo él se sustenta el *método (method)* que define como “la planificación que permite la presentación de material lingüístico, sin contradecir el enfoque seleccionado” (p.63). La definición de *enfoque* es axiomática, la de *método* procedimental. Por último la técnica (*technique*) es *implementacional* y se centra en lo que realmente sucede en el aula. Definida como “las estrategias determinadas que permiten cumplir un objetivo inmediato deben ser consistentes con el método y estar en armonía también con el enfoque (p.66).

Dos décadas después fueron Jack C. Richards y Theodore S. Rogers (2014) quienes aportaron una nueva visión al definir el método como constitutivo de tres elementos fundamentales: el enfoque, el diseño y el procedimiento. Así:

- a. *El enfoque* se basa en la teoría de la naturaleza de la lengua y del aprendizaje.

- b. El *diseño* engloba los objetivos generales y específicos en los que debe fundamentarse el modelo (syllabus) y además incluye diferentes tipos de actividades, y pone por primera vez especial hincapié en el papel del profesor y del alumno y la interacción entre ambos.
- c. En tercer lugar, el *procedimiento* que engloba técnicas de clase, recursos y conductas observables en el uso de un determinado método.

Esta concepción tuvo su impacto en los profesionales y profesores de la enseñanza de idiomas desde que se publicó la primera edición de su libro en 1986, y ha sido traducido y reproducido total y parcialmente en multitud de ocasiones.

Sin embargo, no todos los autores están de acuerdo con esta concepción. Ya en 1965, William Mackey, distinguido profesor de idiomas de la Universidad de Londres, planteaba sus dudas de lo que realmente significaba la palabra método, que define con una antítesis: “tanto y tan poco”.

Coincide con él, el profesor Kumaradivelu, que considera que la mayoría de los profesores de idiomas oyen este término en demasiadas ocasiones, pero realmente, no se paran a pensar en su significado (2002). El término es usado en la literatura de la enseñanza de lenguas extranjeras, pero en realidad no se refiere a lo que hacen realmente los profesores en clase; en la mayoría de los casos se refiere a los conceptos y la construcción que han planteados los expertos en la materia.

Tomemos como ejemplo un libro de mediados de los sesenta que incluye un listado de quince métodos más comunes en la enseñanza de idiomas (Mackey, 1965, p. 151). La mayoría de los métodos más usados entonces siguen estando vigentes hoy en día en varios lugares del mundo. Lo mismo podemos decir veinte años después a mediados de los años ochenta cuando los profesores Richards y Rogers (1986) analizaron un total de

once métodos que siguen estando vigentes en mayor o menor medida en las aulas de idiomas.

Para Baralo (1998), “las expresiones acuñadas en la bibliografía con la palabra enfoque son bastante variadas, a tal punto que no parece posible que se esté designando el mismo concepto en todos los casos” (p.133).

1.1. Los métodos tradicionales

Los métodos tradicionales en la enseñanza de la lengua tienen como objetivo el estudio de las reglas gramaticales a través de los textos literarios y su traducción.

En el siglo XV, España es un imperio y su lengua se convierte en la más prestigiosa de Europa. Según afirma Sánchez (1992) en aquella época quien quería comunicarse debía hacerlo en español, tal era el alcance de nuestra lengua. La Universidad de Salamanca, fundada en el año 1218, era el centro neurálgico de la cultura en España y tuvo un crecimiento espectacular en el siglo XV y comienzos del XVI, donde llegó a tener cerca de 3000 alumnos. El castellano era entonces la lengua vehicular al servicio de la nueva nación:

Y cierto así es que no solamente los enemigos de nuestra fe tienen ya necesidad de saber el lenguaje castellano más los vizcaínos, navarros, franceses, italianos y todos los otros que tienen algún trato y conversación en España y necesidad de nuestra lengua si no vienen desde niños a la aprender por uso, podrán la más aína saber por esta mi obra. (Nebrija, 1492, prólogo)

Antonio de Nebrija publica la primera gramática del español (1492) sentando la primera base formal de la lengua española.

Nacido en 1445, en la ciudad de Lebrija (Sevilla) fue profesor en la Universidad de Salamanca con la que firmó un contrato de cinco años en 1475, con el compromiso de dar dos lecciones al día: elocuencia y poesía. Su gramática es la primera de la *lingua vulgar* y posibilita y favorece el aprendizaje, la comprensión y memorización de los elementos formales del idioma. La lengua común en toda Europa era el latín, y, la movilidad internacional era poco importante en ese periodo, con muy pocos alumnos extranjeros.

El siglo XVI supone el comienzo de la enseñanza del español como Lengua Extranjera. Aparecen las dos primeras gramáticas de español para extranjeros: las de Lovaina, en 1555 y 1559. Se trata de gramáticas muy simplificadas con el único objetivo de aprender español en el extranjero.

Su impresor, Bartolomé Gravio, consiguió el privilegio de poder imprimirla para que se leyera en las escuelas con el nombre de *Declinatione snominum & verborum*. Se trata de la primera gramática de castellano para extranjeros, en concreto para escolares franceses. Se trata de una gramática muy simplificada con el único objetivo de aprender español en el extranjero.

Los cambios políticos en Europa en los siglos XVII y XVIII, la revolución industrial en Inglaterra y la llegada de los Borbones al trono de España, entre otros, hace que empiecen a tomar más importancia lenguas como el francés, el italiano y el inglés.

Son lenguas nuevas que siguen teniendo como base de aprendizaje el latín. El análisis de su gramática y su retórica sigue siendo un modelo de la enseñanza de lenguas.

Los alumnos que empezaban a estudiar lenguas en este momento lo hacían mediante el análisis exhaustivo de reglas de gramática latina, traducción de frases sencillas y

repetición de diálogos bilingües. A partir de este momento, el concepto de *Modern Language*, tal como hoy lo conocemos, comenzó a incluirse en los currículos de las escuelas europeas que utilizaban los mismos procedimientos que el latín: estructuras gramaticales, listas de vocabulario y traducción. La Expresión oral no era objeto de aprendizaje y la práctica se limitaba a la repetición en voz alta de textos escritos.

Es en el siglo XIX cuando se estandarizó el nombre de este método de enseñanza de lenguas extranjeras como Método Tradicional presentado por Ollendorf y Seidenstücker (citado en Richards y Rogers, 2014), que fue conocido en Estados Unidos como *Método Prusiano*. El objetivo es que los alumnos sean capaces de leer, traducir y comprender textos literarios. La Lengua dos (en adelante L2) se adquiere mediante la traducción y el estudio de reglas gramaticales sin prestar atención a la lengua oral.

El método tradicional dominó en la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa de 1849 a 1940, y aún hoy en día este método se sigue en algunos lugares del mundo.

1.1.1. Los métodos naturales y conductistas

Por primera vez el objetivo de la enseñanza de idiomas es la lengua oral. La importancia de las comunicaciones comerciales y diplomáticas creó una necesidad real de comunicarse, por lo que la enseñanza centrada en el estudio de textos y en la gramática dejará paso a otra manera de concebir la enseñanza de idiomas. Esta concepción natural del aprendizaje tenía el objetivo de desarrollar las destrezas orales en un contexto natural mediante situaciones lo más cercanas a la realidad.

Aparecieron entonces algunos intentos de cambiar a través de investigadores como Marcel (1890), Prendergast y Gouin (1896), que desarrollaron un método basado en la observación del uso de la lengua por parte de los niños.

Los materiales didácticos utilizados son los libros de texto como apoyo visual en forma de murales, tarjetas, dibujos, etc. El profesor empieza a llevar a clase una caja con todo tipo de material auténtico que le sirva de input para provocar el discurso oral en los alumnos: reloj de pulsera, de pared, lápiz y todo tipo de objetos que pueda tener a su alcance.

La primera mitad del siglo XX supuso la continuación de los métodos ya utilizados en el siglo anterior, y añadió algunos cambios ligados a la evolución de la economía y la historia. El Método Directo es el más extendido de los llamados métodos naturales. Fue introducido en Francia y Alemania a principios del siglo XX y ampliamente difundido en EE.UU. gracias a la iniciativa privada de Sauvearu y Maximiliano Berlitz. Este último lo implantó en sus escuelas de idiomas con el nombre de Método Berlitz (1878).

Por primera vez la lengua meta se utiliza como instrumento de instrucción y comunicación en el aula alejándose así, del método tradicional de uso de traducción y uso de la gramática.

Además, el profesor anima a los alumnos a hablar de una manera directa y espontánea y ellos deben ser capaces de sistematizar las reglas gramaticales a través de su uso. El vocabulario se introduce mediante demostraciones, objetos y dibujos; el vocabulario abstracto se aprende mediante asociaciones de ideas. Por primera vez, los profesores que imparten las clases son nativos.

Este método tuvo gran éxito en las escuelas privadas, pero encontró grandes dificultades en las escuelas secundarias ya que no estaban suficientemente preparadas para asumir este sistema.

1.2. Los métodos audiovisuales

1.2.1. El Método Audiolingual y el Método Audiovisual

Por primera vez la gramática deja de ser el objeto de estudio y la lengua oral pasa a estar en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje.

El método audiolingual nace a la luz del movimiento de renovación pedagógica que se extiende en EE.UU. tras el lanzamiento del primer satélite soviético en 1957. El gobierno decide promover la enseñanza de lenguas extranjeras para evitar el aislamiento de sus científicos e intelectuales norteamericanos. Se publica la *National Defense Education Acts*.

(Eisenhower, 1958) que entre otras medidas promueve la investigación en el ámbito de las lenguas modernas, la formación de profesorado y la elaboración de materiales didácticos.

Se afianza el método que se basa en la repetición sistemática de ejercicios de estímulo respuesta (Hockett, 1958) para que el alumno se familiarice con la Lengua Extranjera mediante diálogos. La corrección inmediata de los errores constituye el núcleo sobre el que se sustenta el Audiolingüismo (Brooks, 1964).

En Europa, ante el avance del inglés como Lengua Extranjera, el Ministerio de Educación francés decide adoptar una serie de reformas de la enseñanza de idiomas para fomentar su idioma. Es así como surge el Método audiovisual, que es un modelo didáctico para principiantes; el aprendizaje de la Lengua Extranjera (en adelante LE) se canaliza a través del oído (escuchando diálogos) y de la vista (observando la situación).

Un grupo de lingüistas y pedagogos (G. Gougenheim y Rivenc, 1956, citado en Stern, 1983) elabora una gramática y un listado de vocabulario a partir del francés oral que se toma como corpus léxico-gramatical para el diseño de materiales didácticos audiovisuales, que tiene como resultado dos manuales: *Voix et images de France (para principiantes adultos)*, publicado en 1961, y *Bonjour Line (para niños entre 7 y 11 años)*, publicado en 1963. Recogiendo alguno de los principios conductistas, este método propone el aprendizaje de reglas gramaticales de manera intuitiva mediante la repetición sistemática de estructuras. Algunos de los elementos básicos son:

- Énfasis en la competencia oral de la lengua, en especial la pronunciación, el ritmo y la entonación.
- La importancia de la comunicación.
- La adquisición de estructuras de la lengua a base de repetición sin necesidad de acudir a la lengua materna.

Los materiales con soporte audiovisual tienen un papel fundamental en este momento. Por primera vez se introducen grabaciones en las clases y aparece el concepto de laboratorio de idiomas como instrumento fundamental para la repetición de ejercicios de gramática o de pronunciación.

1.2.2. El Método Situacional

La lengua oral continúa teniendo protagonismo ya que el objetivo de este método es la repetición oral de estructuras lingüísticas en diferentes contextos situacionales.

Surge en Gran Bretaña a partir del año 1930 de la mano de dos lingüistas, Harold Palmer y A. S. Hornby, figuras destacadas entonces en la enseñanza de idiomas que elaboraron un listado de 100 palabras del inglés, *Thousand-word English. What it is and what can be done with it* (1937). Paralelamente, un grupo de lingüistas daneses procedentes de la lingüística aplicada, Otto Jespersen y Daniel Jones, realizaron una serie de estudios para desarrollar una base científica que sustentara la enseñanza del inglés. Fue así como surgió el enfoque oral que se sustenta sobre la teoría de aprendizaje conductista. El resultado fue un estudio sistemático de los principios y procedimientos que podrían aplicarse a la organización y contenido de un curso de lengua (Palmer, 1917, 1921).

La Segunda Guerra Mundial (1939-1945) y la entrada de EE.UU. en la contienda, supone un cambio fundamental en la concepción de la enseñanza de idiomas, concretamente del inglés. El gobierno de EE.UU. necesitaba personal que hablara correctamente francés, alemán, chino, japonés, malayo y otros idiomas y que pudieran trabajar como intérpretes y traductores. Es así como se creó un programa especial (*Army Specialized Training Program*) en colaboración con 55 universidades americanas a principios de 1943.

En 1939 la Universidad de Michigan desarrolla el primer Instituto de Lengua Inglesa de Estados Unidos para formar a profesores especializados en la enseñanza del español

como Lengua Extranjera. El profesor se ayuda en clase con objetos y dibujos que le permiten describir acciones y crear nuevas situaciones a partir de ellas.

1.3. De lo conductista a los psicosocial

Llega un momento en que las teorías conductistas no convencen a todo el mundo y como respuesta aparecen una serie de métodos claramente cognitivistas, entre ellos:

1.3.1. El Método Comunitario (*Community Language Learning*)

Basado en las teorías humanistas de Rogers (1955, citado en Richards, J. C., & Rodgers, T. S., 1986, p.113) tiene como objetivo fomentar la cooperación en el aula. El método comunitario (CLL) debe su nombre a Charles A. Curran (1976), profesor de psicología de la universidad de Loyola en Chicago.

El aprendizaje es el resultado de la colaboración de todo el grupo en el que se armoniza el plano cognitivo y afectivo. El Método Comunitario combina las tareas innovadoras de aprendizaje con actividades convencionales entre las que se encuentran: traducción, trabajo en grupo, transcripción de audios, comprensión de breves interacciones y conversaciones libres. A los docentes se les encomienda, entre otras, la tarea de quitarles a los alumnos los temores e inseguridades mediante una posición menos autoritaria y amenazadora, y acercarles la lengua meta como medio de comunicación, permitiéndoles, si es preciso, utilizar la lengua de los discentes para la traducción.

Los materiales didácticos deben ser diseñados por los profesores en función de la progresión, y son los alumnos los que deben ir generando conversaciones. El libro de texto como tal, no es considerado un material esencial para su uso en clase. Cualquier

tipo de texto impone un determinado contenido e impediría a los aprendientes poder desarrollar libremente las destrezas orales. En el método comunitario se anima a los alumnos a diseñar sus propios materiales, como guiones para diálogos o mini-dramas (Richards y Rodgers, 1986, p. 123).

1.3.2. Respuesta Física Total (*Total Physical Response*)

El objetivo de la Respuesta física total es enseñar la competencia oral en la segunda lengua en niveles iniciales. Desarrollado por James Asher (1977), profesor de psicología de la Universidad de San José en California, propone la enseñanza de idiomas a partir de la actividad física. Basado en la psicología mentalista y en la pedagogía humanista, se relaciona con la teoría de la memoria, the “*trace theory*” (Valerie F. y Farley F., 2007), que sostiene que la relación entre las actividades verbales y motoras aumentan la probabilidad de éxito. De hecho, Asher encontró paralelismos entre la adquisición de segundas lenguas en niños y adultos.

No hay materiales específicos asociados a este método. Para los alumnos principiantes, lo fundamental es la voz del profesor y los gestos que lo apoyen. A medida que se va desarrollando el curso, el profesor puede utilizar objetos, tarjetas y todo tipo de materiales reales (*realia*) para desarrollar en clase situaciones específicas como: en casa, en la playa, en la escuela.

1.3.3. El Enfoque Natural (*Natural Approach*)

El enfoque natural se centra más en la comprensión y el significado que en la producción de oraciones y enunciados gramaticalmente correctos. Esta propuesta da

especial importancia al aspecto emocional del aprendizaje y la necesidad de poner más énfasis en la exposición a la lengua que en su práctica.

Tracy Terrel (1977), profesora de español en California, propuso una nueva filosofía del lenguaje que denominó método natural. La experiencia de Terrel se unió con la del lingüista Stephen Krashen y elaboraron una teoría racional para el método natural que ha tenido una influencia importante en la teoría de la adquisición de segundas lenguas. Ambos publicaron *The Natural Approach* (Krashen y Terrell, 1983) que se estructura en dos partes: una teórica con los principios y teorías del método; y otra práctica con los procedimientos de aula. Consideramos relevante por su impacto posterior mencionar los principios en los que se basa la teoría de aprendizaje:

1. La hipótesis de adquisición / aprendizaje. La adquisición es un proceso automático que se desarrolla en el subconsciente. El aprendizaje exige capacidad de comunicación.
2. La hipótesis del monitor que explica la relación entre la adquisición y el aprendizaje: el alumno debe conocer las reglas y debe querer corregir sus errores.
3. La hipótesis del orden natural. Directamente relacionada con la adquisición, no con el aprendizaje.
4. La hipótesis del input comprensible.
5. La hipótesis del filtro afectivo en la que se tienen en cuenta otros factores que intervienen en el aprendizaje como la motivación, la actitud, la edad, la cultura, etc.

1.3.4. El Método Silencioso

Este método pone énfasis en desarrollar la capacidad del estudiante para aprender de forma autónoma y responsable, facilitando el *aprender a aprender*.

Desarrollado por Gattegno (1972), concibe la lengua como un proceso de crecimiento personal donde el estudiante tiene que producir el mayor número de enunciados posibles en la Lengua Extranjera. Se caracteriza fundamentalmente por el silencio del profesor a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, lo cual obliga al alumno a una reflexión continua de su aprendizaje.

El papel del profesor es dirigir el proceso por medio de signos, gestos, materiales escritos, colores y objetos lúdicos. Gattegno fundó una escuela para la que se crearon materiales didácticos y listas de vocabulario que se ponían visibles en la clase de manera que el alumno las pudiera consultar cuando las necesitara.

1.3.5. La Sugestopedia

El primer objetivo es relajar a los alumnos, que pierdan los miedos y de esta manera se consiga un aprendizaje más rápido y eficaz. Fue desarrollada por el psiquiatra búlgaro Georgi Lozanov (1978), quien intentó aplicar los principios de la Sugestología —la influencia de la sugestión en la conducta humana— a la enseñanza de segundas lenguas. Se trata de activar las dos mitades del cerebro a través de diferentes actividades y materiales (audios, traducciones, mímica, etc.), partiendo de la Psicoterapia Comunicativa y otras disciplinas.

Los materiales didácticos de carácter lúdico y audiovisual (música, dibujos y pósters con explicaciones gramaticales) son una parte fundamental de este método ya que contribuyen a crear un ambiente relajado y tranquilo.

1.4. El enfoque comunicativo. Tradición frente a Contemporaneidad

El objetivo del estudiante de Lengua Extranjera debe ser la adquisición de la competencia comunicativa frente a la competencia lingüística. La lengua como vehículo de comunicación y no como objeto de estudio.

A finales de los 60, Europa tiene necesidad de comunicarse para mejorar las relaciones internacionales, económicas y políticas. En 1971, con el apoyo del Consejo de Europa, un grupo de expertos comienza a estudiar la posibilidad de desarrollar nuevas maneras de concebir la enseñanza de idiomas. Wilkins (1979) propone una definición funcional o comunicativa que permita a los aprendientes expresarse y comunicarse, es el *Notional Syllabus*.

El método comunicativo en la enseñanza se considera más un enfoque por las diferentes variaciones que presenta. Nace de las aportaciones de diferentes campos de la investigación, como la Lingüística Funcional británica (Halliday, 1970), la Sociolingüística estadounidense (Gumperz, & Hymes, 1972) y la Filosofía del lenguaje o Pragmalingüística (Austin y Searle, 1977, citado en Martinich, A., & Sosa, D., 2013).

El objetivo de esta enseñanza es lo que Hymes (1996) denominó años más tarde competencia comunicativa. La naturaleza de las habilidades comunicativas fue discutida en detalle por Candlin (1974, citado en Richards y Rodgers, 1986,p.75), Littlewood (1979) y Widdowson (1978), entre otros.

Con algunas adaptaciones y aportaciones que han ido realizando los distintos investigadores y profesores de lenguas esta concepción de la enseñanza llega hasta nuestros días.

En España, a partir de principios de los ochenta un grupo de profesores de la Universidad de Barcelona y de la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona, comienza a investigar y a plantearse aplicar a la enseñanza del español los métodos comunicativos que ya se estaban utilizando en el resto del mundo (EE.UU. e Inglaterra, principalmente).

En 1988 se creó en la Universidad de Barcelona el primer *Máster de Formación de Profesores de español como Lengua Extranjera*. Era la primera vez que la Universidad española ofrecía una especialización en Didáctica de la Lengua que recogiera las aportaciones de los estudios sobre adquisición de segundas lenguas y de los de lengua en uso (pragmática, análisis del discurso, etc.) tal como ya se estaba realizando en otros idiomas como inglés o francés.

Miquel Llobera³ junto con Ernesto Martín Peris⁴ inventaron el acrónimo E/LE (español Lengua Extranjera) como una manera de poner de manifiesto la innovación que estaban llevando a cabo. Unos años antes, el Consejo de Europa (1979) consideraba la enseñanza de idiomas extranjeros como algo *comunicativo* y desarrolló el proyecto *Nivel umbral (Threshold-Level)*. La versión del español la llevó a cabo Peter Jan Slagter (1979), profesor de reconocido prestigio de la Universidad de Utrecht. En 1983

³Miquel Llobera es Catedrático de la Universidad de Barcelona, en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Coordinador del *Máster de Formación de Profesores de español Lengua Extranjera*.

⁴Ernesto Martín Peris Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad y en la actualidad es profesor titular de Lengua Española en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad Pompeu Fabra.

aparece *Para empezar. Curso comunicativo de español para extranjeros* del Equipo Pragma⁵ que supone una aportación innovadora a los métodos que se utilizaban en la mayoría de las universidades y escuelas de idiomas de todo el mundo.

La autora pudo comprobar la eficacia de este método para los niveles inicial e intermedio en mis clases de español en la Universidad de Keio (Tokio).

En 1988 se publica por primera vez la revista CABLE, especializada únicamente en la enseñanza del español, hoy un *clásico* de la didáctica del español con artículos de Peter Slagter, (1979), Sheila Estaire (2009) o Ernesto Martín Peris, entre otros.

En 1989, el Ministerio de Educación presenta los Diplomas de Español como Lengua Extranjera como la primera certificación del nivel de Lengua española con validez oficial, que pasan a gestionarse a través del Instituto Cervantes tras su creación un año después.

También en los años ochenta, Juana Muñoz Licerias⁶ publicó una serie de artículos que serían fundamentales para el inicio de la disciplina Adquisición de Segundas Lenguas. (ASL).

Casi todo lo que se hace en el aula tiene una intención comunicativa. Los alumnos usan el lenguaje a través de actividades comunicativas como juegos, role-play, resolución de problemas. Los materiales didácticos son *auténticos*, y proporcionan al alumno la oportunidad de entender el lenguaje en su uso real.

⁵ El equipo Pragma estaba formado por Ernesto Martín Peris, Lourdes Miquel, Neus Sans y Marta Topolevsky. Todos ellos continúan ejerciendo su labor docente en la EOI de Barcelona y en la Universidad Pompeu Fabra.

⁶ Juana Muñoz Licerias es Catedrática de Lingüística en la Universidad de Ottawa

1.5. El enfoque por tareas

En los años 90, como evolución de los enfoques comunicativos (Breen 1987; Candlin 1990; Nunan 1989) surge la propuesta del enfoque por tareas que da lugar a numerosos artículos (Estaire y Zanón, 1994; Zanón 1990; Hernández y Zanón 1990; Zanón y Estaire 1992). Michael Long (1985, citado en Ellis, R. 2003) define las tareas en la vida real como aquellas actividades para las cuales utilizamos la lengua en nuestra vida cotidiana: hacemos planes para el fin de semana con los amigos o la familia, discutimos un suceso de actualidad, leemos información sobre una ciudad o monumento que visitamos, escribimos una nota para dejar en casa antes de salir, etc.

Estaire (2010) define la tarea como el punto de partida para la organización de la programación de una unidad didáctica, de un curso completo, o de un sílabo institucional. Una programación por tareas tiene como primer elemento una lista de tareas que deben llevarse a cabo, y son estas tareas las que determinan los contenidos lingüísticos y demás elementos de la programación (Breen 1987; Candlin 1987; Nunan 1989).

Se anima a los alumnos a aprender la lengua a través de las tareas. Es un modelo que desarrolla la capacidad de los alumnos para hacer cosas a través de la lengua. Como señala Baralo (1998) y la propia Estaire (2010), “este modelo didáctico asume y aplica las aportaciones provenientes de la investigación sobre los procesos psicolingüísticos implicados en la adquisición de lenguas extranjeras, e intenta acompasar la enseñanza/aprendizaje a estos procesos” (p.215).

Eso significa que el alumno es responsable de su propio aprendizaje y es quien decide qué es lo que quiere aprender y para qué.

En este sentido, el MCER incluye los objetivos como parte fundamental de la tarea:

“la realización de una tarea por parte de un individuo supone la activación estratégica de competencias específicas, con el fin de llevar a cabo una serie de acciones intencionadas en un ámbito concreto con un objetivo claramente definido y un resultado específico”. (MCER, versión en español, Consejo de Europa 2002: p. 1550)

El modelo de aprendizaje que sustenta este enfoque es la concepción cognitiva del aprendizaje de lenguas extranjeras. El alumno construye su propio conocimiento hacia el aprendizaje significativo que lleva a desarrollar estrategias de aprendizaje de una manera autónoma (Peris 2000; Villanueva 2002; Fernández 2004).

1.6. La era poscomunicativa

Hay dos hechos importantes, de finales del siglo XX y principios del siglo XXI, que influyen directamente en el ámbito educativo y, más concretamente, en el ámbito de la enseñanza de idiomas; de lo global a lo particular.

1.6.1. El ordenador invisible

En su libro *El ordenador invisible, hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*, Gross (2000) plantea el uso de las nuevas tecnologías en el aula:

El ordenador pasará a integrarse en el aula cuando ya no se hable de él, cuando sea algo invisible, cuando al entrar en el aula observemos con la misma naturalidad a los ordenadores que a los bolígrafos, los libros o los cuadernos. La invisibilidad del ordenador pasa por adaptar la tecnología a la pedagogía, pero también la pedagogía a la tecnología (p.12).

Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) vienen a cambiar definitivamente los hábitos de las personas, la manera de trabajar en todos los ámbitos y, por supuesto y básicamente, la manera de comunicarnos. Se trata de una transformación global de la sociedad que en mayor o menor medida, inunda cualquier ámbito de la vida social, profesional y personal.

En el ámbito educativo, este hecho ha obligado a una reflexión profunda que lleva consigo la aparición o reestructuración de modelos metodológicos adaptados a esta nueva realidad.

Nadie duda de que estemos ante nuevos escenarios, si bien, los planteamientos teóricos sobre los que se sostienen tienen una base pedagógica ya conocida desde mediados del siglo XX.

Piaget (1966), desde la psicología evolutiva, fue el primero que planteó la *construcción* del conocimiento a través de la teoría constructivista. El conocimiento nuevo se asimila sobre la base que posee el estudiante y llega a él a través de la experimentación. Por esta razón su teoría recibe el nombre de *aprendizaje por acción*.

Al amparo de esta teoría, en los años 80 surge en EE.UU. un movimiento educativo basado en las teorías cognitivas del aprendizaje, defendidas por algunos autores (Johnson & Smith 1991). Considera el aprendizaje como un proceso en donde el conocimiento es negociado socialmente a través de la interacción entre los estudiantes. En este proceso, la estructura del pensamiento *se construye* según los conocimientos previos, la experiencia y las necesidades de cada persona. Se fomenta la capacidad

crítica, *el aprendizaje colaborativo (Cooperative Learning)* y la autoevaluación.⁷ Esta teoría pone especial atención en las relaciones interpersonales y en la experiencia colectiva como fuentes del crecimiento social y cognitivo de los estudiantes, donde deberán adquirir no solo conocimientos, sino también habilidades para relacionarse, comunicarse, y trabajar en colaboración con otros alumnos.

Las herramientas de internet favorecen, sin lugar a dudas, esta interacción. Diferentes autores (Tinto, 1994; McKeachie, 1986; Astin, 1993; Smith & Bleloch, 1994; Smith, 1996) han tratado aspectos relacionados con el aprendizaje colaborativo, si bien todos ellos tienen aspectos comunes que expongo a continuación:

- El *conocimiento se construye activamente* a partir de la explicación y la interpretación tanto del nuevo conocimiento como del existente.
- El *aprendizaje se construye a través de la interacción social*. Aprender es un proceso en el que los alumnos contrastan sus puntos de vista y llegan a *acuerdos*. La adquisición de conocimientos se facilita a través del diálogo.
- La educación constructivista implica la *experimentación* y la resolución de problemas, y considera los errores como la base del aprendizaje.
- Por último, el profesor tiene la tarea de gestionar la comprensión de nuevos contenidos y adaptarlos a su nivel de conocimiento implicando a los alumnos en el proceso de aprendizaje.

⁷ Es en este punto de donde parte la crítica a este modelo, ya que no fija *parámetros objetivos medibles cuantitativamente en todos los momentos educativos*. Gros, 1995, p. 174.

1.6.2. El Espacio Europeo de Educación Superior

El segundo hecho que va a producir un cambio que incidirá de manera fundamental en lo que sucede en el aula entre el profesor y el alumno es la firma de la Declaración de la Sorbona⁸ (1998), que inicia un proceso europeo que tiene como objetivo promover la convergencia entre los sistemas nacionales de educación superior.

La Declaración de Bolonia⁹ (1999) supone la ratificación de este proceso y pone en marcha la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) antes de 2010. D. Jorge Fernández Díaz, Secretario de Estado de Universidades en 1999, en representación de España, firmó el documento, junto con 28 Ministros europeos con competencias en Educación Superior. Es a partir de ese año cuando comienza la transformación más importante en las universidades españolas de los últimos veinte años. Entre los objetivos que se fijaron se encuentra la adopción de un sistema fácilmente comparable de titulaciones en todo el Espacio Europeo; la promoción de la movilidad con especial atención a profesores y estudiantes; la promoción de la cooperación europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables y la cooperación institucional para la integración de programas de estudios, formación e investigación.

Bolonia implica un cambio metodológico importante en la enseñanza superior. Quiero traer explícitamente los cambios metodológicos que plantea el Plan Bolonia porque la

⁸ Firmada por los ministros de Educación de Alemania, Francia, Reino Unido e Italia con la intención de facilitar la movilidad de estudiantes y profesores de toda Europa y favorecer un marco común de títulos.

⁹ http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna_en.html

mayoría de ellos ya los tenían incorporados los profesores de idiomas de todo el mundo en sus clases.

El alumno pasa a ser el centro del aprendizaje y deja de estar pasivo en clase para asumir nuevas responsabilidades sobre su propio aprendizaje. Por su parte, el profesor tiene que bajar de la *tarima* y acercarse a los alumnos. La clase magistral tiende a transformarse en trabajo colaborativo y los alumnos esperan que el profesor sea facilitador de su trabajo en grupo con el resto de sus compañeros (siempre que las infraestructuras lo permitan).

Por último, la evaluación pasa a ser formativa, continua e incluye la participación y asistencia a clase.

1.6.3. Un nuevo concepto metodológico

Ante esta realidad cambiante y con multitud de opciones para elegir, ¿qué nos encontramos entonces en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras?, ¿con qué cuentan los profesores en el aula?.

El MCER (2002) es un documento que marca a los profesores de idiomas el camino o las opciones a seguir en diferentes aspectos; plantea preguntas pero no las contesta, ya que “es el profesor quien determina qué objetivos debe proponerse y qué *método* emplear en cada caso” (2001, notas para el usuario, XI). Por su parte, Widdowson (1990) establecía una relación interesante entre la teoría y la práctica cuando declara que “La relación entre la teoría y la práctica, las ideas y su plasmación, solo se puede realizar en el ámbito de la aplicación, es decir, por medio del ejercicio inmediato de la docencia”, p. 30).

En la enseñanza del inglés, aparece recogido un nuevo concepto de método como *postcomunicativo* o *ecléctico*. Uno de los precursores del término es el profesor de la universidad de San Antonio, Kumaradivelu, quien concreta más y declara que estamos en la era *postmétodo* cuya pedagogía debe ser construida por los profesores en activo a través de su propio conocimiento personal y profesional.

En una entrevista reciente a propósito de su última publicación (2012), declara que:

(...) el éxito de la enseñanza aprendizaje en el aula en definitiva depende en gran medida de la maximización de las oportunidades de aprendizaje. Y esas oportunidades pueden ser creadas y aprovechadas tanto por docentes como por aprendientes (p.5).

En esta era postcomunicativa son los profesores junto con sus alumnos quienes tienen que decidir qué quieren que suceda en clase, a qué ritmo y con qué recursos. Hablamos de una manera de trabajar ante la clase adoptando lo que más se adapte a las necesidades de unos alumnos concretos, en un lugar concreto, con multitud de posibilidades al alcance del profesor. Las nuevas tecnologías están ahí para crear espacios compartidos que permitan elaborar materiales complementarios de manera sistemática.

CAPÍTULO 2: MATERIALES DIDÁCTICOS PARA ENSEÑANZA DE E/LE

2.1. Concepto

El término *material didáctico* es una cuestión en la que los especialistas no se ponen de acuerdo y ha tenido, y tiene, diferentes interpretaciones para definir un mismo concepto. En ocasiones, *recursos* y *materiales didácticos* son sinónimos; en otras, se utiliza el término *recursos* para englobar diferentes tipos de *materiales*, *medios* o *herramientas*.

Una primera diferenciación la encontramos en los términos *materiales curriculares*, *materiales didácticos*, *recursos didácticos*, *medios*, y con la entrada de las nuevas tecnologías encontramos un nuevo término muy extendido entre los profesores de español: *herramientas didácticas* o *herramientas educativas*.

Sí parece que hay una clara definición terminológica de *material curricular*, definido como aquel que viene claramente identificado por las instituciones oficiales, siendo el *material didáctico* el que se utiliza dentro de la programación o fuera de ella.

Para diferenciar el concepto de dichos términos partimos de tres fuentes diferentes que nos ayudarán a marcar una definición que nos sirva de referente para nuestro estudio.

En primer lugar, lo que dice el *Diccionario de la lengua española (DRAE)*¹⁰, obra de referencia de la Real Academia Española de la Lengua (en adelante, RAE) respecto a los siguientes términos:

1. Material. (Del lat. *materiālis*).

8. m. Documentación que sirve de base para un trabajo intelectual.

2. Recurso. (Del lat. *recursus*).

7. m. pl. Conjunto de elementos disponibles para resolver una necesidad o llevar a cabo una empresa. *Recursos naturales, hidráulicos, forestales, económicos, humanos.*

3. Medio, día. (Del lat. *mediūs*).

11. m. Cosa que puede servir para un determinado fin. Medios de transporte, de comunicación.

4. Herramienta. (Del lat. *ferramenta*, pl. n. de *ferramentum*).

1. f. Instrumento, por lo común de hierro o acero, con que trabajan los artesanos.

5. Instrumento. (Del lat. *instrumentum*).

1. m. Conjunto de diversas piezas combinadas adecuadamente para que sirva con determinado objeto en el ejercicio de las artes y oficios.

Observamos que en todos los casos estamos hablando de algo que tiene una utilidad, que sirve para algo; los recursos atienden una necesidad y el instrumento debe combinarse adecuadamente para conseguir un determinado objetivo. No es de extrañar, por tanto, que en cuestión de terminología, en ésta, como en otras muchas cuestiones,

¹⁰ En su 23.^a edición, publicada en 2014.

no haya un consenso en dar una definición válida para cada uno de los términos puesto que se puede definir desde diferentes ópticas.

En nuestro estudio, además, incluimos un término más: *soporte*. Como recoge el DRAE¹¹:

6. soporte. (De *soportar*).

1. m. Apoyo o sostén.

Y es que cambian los recursos, cambian los materiales, se adaptan a los nuevos escenarios educativos, pero en realidad, muchas veces lo que cambia es el *soporte* sobre el que se sostienen, pero el contenido sigue siendo el mismo (por ejemplo, libro impreso y libro digital).

Las fotos que utilizábamos los profesores en papel impreso, dentro de unas carpetas de plástico, eran un material muy útil para que los alumnos hablaran. Ahora tenemos otros soportes que pueden ser fijos (proyectados en la pared a través del ordenador) o móviles (tablet, teléfonos). Cambia el soporte, pero el recurso sigue siendo el mismo: fotos. Hablaremos con detalle sobre este aspecto en el apartado de clasificación de soportes y recursos.

En segundo lugar, hemos querido además consultar el *Corpus de Referencia del Español* (CREA)¹², formado por “un conjunto de textos de diversa procedencia, almacenados en soporte Tecnológico, del que es posible extraer información para

¹¹ *Ibidem*.

¹² REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. Recuperado de <http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/crea#sthash.Vox3MIV6.dpuf>

estudiar las palabras, sus significados y sus contextos”. Delimitamos nuestra búsqueda al ámbito educativo con el siguiente resultado¹³:

Tabla 1. Comparativa de términos objeto de estudio en el ámbito educativo

Consulta:	<i>material</i> , en todos los medios, en CREA, en Educación
Resultado:	396 casos en 153 documentos
Consulta:	<i>recursos</i> , en todos los medios, en CREA, en Educación
Resultado:	75 casos en 56 documentos
Consulta:	<i>medios</i> , en todos los medios, en CREA, en Educación
Resultado:	623 casos en 231 documentos
Consulta:	<i>herramientas</i> , en todos los medios, en CREA, en Educación
Consulta:	<i>instrumentos</i> , en todos los medios, en CREA, en Educación
Resultado:	197 casos en 67 documentos
Consulta:	<i>soporte</i> , en todos los medios, en CREA, en Educación
Resultado:	38 casos en 23 documentos

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en Tabla 1, la mayoría de los ejemplos recogidos en el CREA hace referencia a la definición específica del término. Ejemplos de ello son el término *recurso* referido a recursos humanos, naturales, tecnológicos, etc. El término *medios* está claramente identificado con los *audiovisuales*. Para poder obtener mayor concreción añadimos el adjetivo *didáctico* a cada uno de los términos para poder tener un criterio comparativo común con todos ellos, con el siguiente resultado:

- Material didáctico: 64 casos en 41 documentos.
- Recursos didácticos: no hay entradas.

¹³ Ibídem. [12/08/2015]

- Medios didácticos: no hay entradas.
- Herramientas didácticas: no hay entrada.
- Instrumentos didácticos: 11 entradas. Todas ellas relacionadas con los medios de comunicación.

Después de este brevísimo compendio, según los textos recogidos en el CREA, parece claro que *material didáctico* es notablemente más utilizado que *recurso didáctico*.

Por último, y por citar una fuente altamente utilizada por los profesores de español, traemos la definición del *Diccionario de términos clave del Instituto Cervantes*. Peris (2008) asemeja *materiales curriculares* a *materiales didácticos* en los siguientes términos: “Los materiales curriculares, también denominados didácticos, son recursos de distinto tipo —impresos como los libros de texto, audiovisuales como un vídeo, multimedia como un DVD, etc.— que se emplean para facilitar el proceso de aprendizaje”.

2.2. El papel de los materiales didácticos en el aula de E/LE

Como señala Guerra (1991), “La reflexión sobre los materiales didácticos y su uso es una excelente manera de someter la práctica al análisis sistemático” (p. 194). Los estudios centrados en los materiales didácticos de español como Lengua Extranjera no han recibido, por parte de la comunidad investigadora, la atención que deberían. Por ese motivo, compartimos plenamente las palabras de Ezéizar (2009) que señala que los materiales didácticos han sido considerados como un tema menor en los foros académicos y en la práctica investigadora de cierto nivel.

El papel de los materiales didácticos en el proceso de aprendizaje ha sido considerado desde diferentes perspectivas a lo largo de los últimos años. De alguna manera, la labor de los profesores que utilizaban uno u otro método, según las directrices que marcara el centro donde ejercían su docencia (Palmer & Hornby, 1937; Ollendorf & Seidenstücker, 1969).

Raths (1971) cuyos doce principios tuvieron y siguen teniendo hoy en día gran repercusión en el ámbito educativo, defiende el uso de los materiales en función del modelo de enseñanza que se persigue:

Los materiales no son un fin en sí mismos, por lo que ya desde aquí estamos refiriéndonos a un criterio de valoración que no se encuentra exclusivamente en su calidad sino en el modelo de enseñanza que se persigue, en la finalidad a la que se los destina, en el modo de utilizarlos y en las repercusiones que su uso conlleva. Así, los materiales no son nada si no tienen un objetivo claro apoyado en un modelo de enseñanza determinado y en los resultados que conlleva su uso.

Para algunos autores, los materiales didácticos están en el centro del proceso. Nos parece ilustrativa esta metáfora de dos profesoras universitarias para definir su papel cuando definen los materiales como “el agua en el que nos movemos” (Garton & Graves, 2014). Para ellas, los materiales no son meros objetos para su uso en el aprendizaje del inglés como segunda lengua (*English Language Teaching*, en adelante E.L.T.), sino que tienen un papel fundamental y debemos darle un lugar relevante desde el punto de vista pedagógico. Es importante pues analizar y desarrollar los materiales *in situ*; en función de las relaciones que se establecen con los profesores; en la oportunidad de usar, adaptar y crear materiales y en su desarrollo potencial.

Ya en los años ochenta, Allwrigh (1981) integró los materiales didácticos como parte de tres elementos fundamentales en el aula: profesores, alumnos y materiales. Es la interacción entre todos lo que produce las oportunidades de aprender. Para Zabala (1990) los materiales didácticos son un elemento básico de la planificación y tienen un papel clave para la toma de decisiones cuando afirma que son instrumentos y medios que proporcionan al educador de pautas y criterios para la toma de decisiones incluyendo también la planificación como parte fundamental en el desarrollo del proceso de enseñanza.

La perspectiva cognitivista del aprendizaje introdujo una nueva concepción de los materiales como los instrumentos o medios para motivar a los alumnos y sacar lo mejor de ellos. La visión humanista y constructivista se centra por su parte en el alumno, por lo que los materiales didácticos pasan a ser un elemento más del proceso de enseñanza aprendizaje.

Por su parte, Blazquez y Lucero (2002) incluyen en la definición de recursos la experiencia de aprendizaje y las habilidades cognitivas:

Cualquier recurso que el profesor prevea emplear en el diseño o desarrollo del curriculum para aproximar o facilitar los contenidos, mediar en las experiencias de aprendizaje, provocar encuentros o situaciones, desarrollar habilidades cognitivas, apoyar estrategias metodológicas o facilitar o enriquecer la evaluación (p. 186).

Para el Instituto Cervantes y así lo recoge en el *Diccionario de términos clave del Instituto Cervantes* (Peris, 2008), los materiales son facilitadores del proceso de enseñanza aprendizaje:

(...) se emplean para facilitar el proceso de aprendizaje. Constituyen un componente más del currículo, por lo que se requiere que mantengan una coherencia con el resto de elementos

curriculares, esto es, con los objetivos, contenidos, metodología y evaluación de la enseñanza-aprendizaje.

También para Santos (1991) los materiales son herramientas y utensilios que utilizan los profesores en el proceso de enseñanza aprendizaje, donde distingue entre aquellos que tienen carácter globalizador y orientativo (como pueden ser los libros de texto) y los que son de carácter auxiliar, como pueden ser los ordenadores, el material de laboratorio, etc.

En la misma línea, Martín Peris (1996), profesor e investigador en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras, define el término materiales didácticos como facilitadores del proceso de enseñanza y aprendizaje en tanto en cuanto son una herramienta que tienen a su disposición los profesores, pero en ningún caso lo pueden sustituir. En una metáfora muy extendida en la comunidad de profesores de E/LE los considera una caja de herramientas a nuestra disposición y como tales, nos sirven para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero no nos pueden limitar. Están ahí para ayudarnos, no para encorsetar nuestras programaciones ni mucho menos para hacer nuestro trabajo. Lo mismo se puede decir sobre las herramientas 2.0: un blog, un wiki, un podcast nos facilitan el trabajo si parten del constructivismo y promueven la colaboración y la autonomía.

Por su parte, Fernández (2005) “entiende por material los instrumentos complementarios que se elaboran con el fin de proporcionar al alumno y al profesor un mayor apoyo teórico o práctico relacionado con un aspecto puntual o específico del aprendizaje de lengua” (p. 724).

Nos quedamos con el concepto de materiales didácticos entendidos como una oportunidad que forman parte de lo que sucede en el aula. El éxito en una clase de

lenguas extranjeras depende no tanto solo de los materiales, técnicas o análisis lingüísticos como de lo que sucede dentro y entre los integrantes de la clase (Stevick, 1996).

Coincidimos con Littlejohn (2012) cuando afirma directamente que los materiales didácticos son propuestas para la acción en la clase, cuyo uso debe ser interpretado por profesores y alumnos dentro del aula. Los materiales didácticos pueden ser el éxito o el fracaso de una clase. Todos sabemos que cada clase es un encuentro diferente que exige una actitud de inteligencia, creatividad y adaptación por parte del profesor, y de apertura, flexibilidad y motivación por parte de los alumnos. Hay que conjugar estos y otros elementos para poder traspasar la barrera del choque cultural que se encuentran los alumnos al estudiar español y nos permita activar la producción de las destrezas lingüísticas.

De la misma manera, tal como hemos mencionado anteriormente, para el profesor Kumaradivelu (2012) lo que sucede en el aula determina ampliamente en qué medida se crean y utilizan las oportunidades de aprendizaje. Y va más allá con una propuesta dirigida a los profesores de idiomas, en el sentido de aprovecharse de la oportunidad que brindan las nuevas tecnologías para crear espacios compartidos que permitan elaborar materiales complementarios de manera sistemática. Es importante que los profesores sean capaces de aprovechar la información que se genera periódicamente en Internet (periódicos online, revistas, blogs, twitters, redes sociales, etc...) ya que todo ellos constituyen valiosos recursos en potencia, que pueden ser explotados para el diseño de materiales de enseñanza. De ahí, nuestra propuesta de un catálogo de páginas y recursos tecnológicos al alcance del docente.

Sevillano (1995) introduce una nueva visión de los materiales como elemento transformador de los procesos de aprendizaje que además debe ser positiva. Para la autora son “soportes en los que se presentan los contenidos y que son capaces de suscitar algún tipo de transformación de carácter positivo y optimizante en los procesos de enseñanza y de aprendizaje” (p. 465).

Kitao (1996) recuerda que, desde los años setenta, los alumnos han ido progresivamente ganando terreno a otros elementos del proceso de aprendizaje, hasta ponerse en el centro mismo del aprendizaje en torno al cual giran los demás elementos.

Coincidimos plenamente con Martín Peris (2002) cuando afirma que los alumnos son más importantes que los profesores, que los materiales, que los programas, los métodos o la evaluación. De hecho, todo está diseñado y pensado según sus necesidades. Es responsabilidad del profesor controlar si todos los elementos del proceso están funcionando, y adaptarse si no lo están. Profesor y alumno son los protagonistas, y lo que sucede en el aula hay que vivirlo como un acontecimiento, en el que el papel del profesor es dar las instrucciones precisas a sus alumnos (Hutchinson, 1996).

Para terminar presentaremos, de manera sucinta, las principales orientaciones en relación al uso de recursos y materiales didácticos en el aula, recogidas en los documentos que consideramos de referencia en el ámbito de E/LE: el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002), y el Plan curricular del Instituto Cervantes (2006).

El MCER (2002) no incide en una metodología concreta, sino que deja en la mano de los profesores elegir la que se adapte a las necesidades de sus alumnos:

Las lenguas modernas se aprenden y se enseñan actualmente de muchas formas. Durante muchos años, el Consejo de Europa ha fomentado un enfoque basado en las necesidades

comunicativas de los alumnos y en el uso de los materiales y métodos que les permitan satisfacer esas necesidades y que resulten apropiados para sus características como alumnos. Sin embargo, como se ha aclarado en la sección 2.3, y en otros lugares, no le corresponde al *Marco de referencia* fomentar una metodología concreta para la enseñanza de idiomas, sino presentar opciones. (MCER, 2002, p. 140)

Sí que se da un vuelco en el concepto de los materiales didácticos como parte de todo el escenario en el que se desarrolla el proceso y parte integrante de la interacción entre el profesor y el alumno. Además, los materiales no son nada si no tienen un objetivo claro apoyado en un modelo de enseñanza determinado y en los resultados que conlleva su uso.

Junto al documento de referencia, se publicó una guía para profesores que nos parece un documento de reflexión fundamental para ellos. En concreto, Hopkins (2002) incita a los profesores, autores, editores y a todos los que de alguna manera puedan estar implicados en el diseño de materiales curriculares, a reflexionar sobre la importancia, en concreto de los manuales de idiomas, para que puedan tomar decisiones acertadas:

Este capítulo se estructura en torno a algunas cuestiones clave y decisiones importantes que deben tener en cuenta los redactores de materiales didácticos y, en particular los autores de manuales. No es una descripción de todo el marco sino una serie de orientaciones que pueden servir como recurso a los autores de materiales. (p. 201-226)

Transcribo a continuación algunas de las cuestiones que plantea:

- 1 ¿En qué contexto se van a usar los materiales?
- 2 ¿Cuáles son los objetivos?
- 3 ¿Qué información pueden necesitar o querer los alumnos?
- 4 ¿Qué recursos son deseables y prácticos para esos materiales?

- 5 ¿Cómo se van a medir, agrupar y secuenciar los materiales?
- 6 ¿Qué tipo de enfoque es el adecuado?
- 7 ¿Qué tipo de tareas contienen los materiales?
- 8 ¿Cómo se van a seleccionar los textos que se incluirán en el manual?

En cuanto al Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006), sorprende no encontrar ninguna referencia a los materiales curriculares que los profesores utilizan en el aula. El término *material* se refiere a los contenidos nocionales, funcionales, etc. de cada uno de los niveles de referencia.

Nos quedamos con la propuesta que el propio Instituto Cervantes recoge en un reciente documento dirigido a sus profesores: *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes, 2012). El docente debe saber “implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje”, para lo cual debe ser capaz de conseguir que el alumno gestione los mejores medios disponibles para aprender:

Promover que el alumno gestione los recursos y medios disponibles para aprender implica guiar al alumno para que utilice los recursos, los medios y las oportunidades que tiene a su disposición para aprender tanto en el aula (p. ej.: sus propios compañeros, el manual), como en el centro (p. ej.: actividades culturales, biblioteca), en el entorno (p. ej.: centros culturales, hablantes de español, prensa) o a través de medios tecnológicos (p. ej.: plataformas de aprendizaje, canales de televisión, foros en Internet). El profesor le propone al alumno que reflexione sobre qué recursos utiliza, el uso que les da y cómo podría usarlos para aprender mejor. Además, el profesor le anima a usar nuevos recursos y a valorar en qué medida le ayudan en su aprendizaje. (p. 2)

Compartimos totalmente la propuesta que el Instituto Cervantes hace a sus profesores pues integra en un mismo párrafo gran parte de lo que acontece en el aula de español. Manuales, televisión, plataformas tecnológicas, sus propios compañeros, visitas a la biblioteca, etc., todo son medios y recursos al alcance de profesores y alumnos. Los materiales didácticos influyen directamente en el contenido y en el proceso de aprendizaje. Elegir si queremos utilizar en clase un método deductivo o inductivo, memorizar vocabulario o aprenderlo en contexto, usar la creatividad para resolver un problema, decidir si queremos trabajar en grupo o de manera individual, son factores que determinan el uso de uno u otro recurso.

C. Richards y T. S. Rogers (2014) presentan algunas orientaciones que pueden ayudar a los profesores de idiomas en la selección de un determinado recurso o material didáctico en clase. Para ello, plantean diferentes aspectos relativos al papel de los materiales didácticos en clase de Lengua Extranjera, tales como:

- a. El objetivo principal de los materiales (para presentar y practicar contenidos, para facilitar la comunicación entre los alumnos, para animar a los alumnos a practicar contenidos con la ayuda del profesor, etc.).
- b. El formato (p.ej. libros de texto, audiovisual).
- c. La relación entre los materiales y otro tipo de input.
- d. La experiencia de los profesores.

2.3. Clasificación de materiales didácticos. Identificación

Empezamos definiendo nuestra propuesta de concepto: los recursos didácticos para la enseñanza de E/LE son todo aquello que el profesor puede utilizar tanto dentro

(materiales impresos, medios audiovisuales y herramientas tecnológicas) como fuera del aula. Favorecen el desarrollo de habilidades lingüísticas que permitan a los alumnos aprender en un contexto adecuado a sus necesidades y adaptado a su nivel de aprendizaje.

Conceptualmente utilizaremos el término *material didáctico* para la concreción de dichos recursos que son tangibles y que utilizan los profesores tanto fuera como dentro del aula. Aplicaremos el mismo término cuando hagamos referencia a los de soporte audiovisual (video y audio, fundamentalmente) y *recursos* y *herramientas* para definir todos lo que pueden tener a disposición los profesores a través de internet, tanto en soporte fijo (ordenador, pc, pizarra digital) como móvil (*tablets*, teléfonos, *IPOD*, etc.). Entendemos por *soporte* el apoyo instrumental para los materiales y recursos didácticos.

Presentamos a continuación una clasificación de materiales didácticos en función del soporte y que, además, atiende a los criterios establecidos por Richards & Rogers (2014).

2.3.1. Materiales didácticos impresos (*Text-based materials*)

Fernández (2004) hace una distinción entre manuales y materiales, que considera como complementarios de los primeros. Entiende que los manuales son instrumentos de trabajo que presentan todos los aspectos relacionados con la adquisición de una lengua como son: aspectos fonéticos y fonológicos, gramaticales, léxicos así como las distintas situaciones comunicativas y sus peculiaridades y, por tanto, las diferentes destrezas o habilidades lingüísticas. Los *materiales* son instrumentos complementarios que se

elaboran con el fin de proporcionar al alumno y al profesor, un mayor apoyo técnico relacionado con algún aspecto concreto y específico del aprendizaje de la lengua. En un principio, los materiales complementarios, “estaban encaminados a proporcionar más ejercicios o más prácticas relacionadas con alguna destreza concreta que no estaba suficientemente desarrollada en el manual” (Fernández, 2004, p. 724). Tomamos como referencia ambas definiciones para nuestro estudio si bien, los materiales considerados complementarios, el tiempo ha demostrado que no necesariamente suplen un vacío del manual sino que pueden servir para reforzarlo.

2.3.1.1. Manuales de español

La mayor parte de los estudios existentes se centran, fundamentalmente, en el análisis de los manuales utilizados en la enseñanza del español. En 1973, la junta directiva de la Asociación Europea de Profesores de Español (A.E.P.E.) encargó a Ezquerria un proyecto que recopilara información sobre la metodología y las teorías de aprendizaje de los métodos publicados hasta ese momento, con el objetivo de conocer, no solo los autores, sino también la metodología que estaba siendo utilizada y las teorías de aprendizaje en las que se basaba dicho método.

El resultado fue la publicación, un año más tarde, de las pautas necesarias para el análisis de un método¹⁴ de español como Lengua Extranjera (Ezquerria, 1974). El interés por establecer criterios de análisis de los manuales de español como Lengua Extranjera siguió creciendo. Areizaga Orube elabora su tesis doctoral, que publicó en

¹⁴ Por *método* entiende Ezquerria manuales de enseñanza. En la presente tesis se ha optado por utilizar *método* para hacer referencia a las diferentes propuestas metodológicas a lo largo de la evolución de la historia de la enseñanza de E/LE, y *manual* para definir los libros de texto que utilizan los profesores en clase.

1997, con el título: *Dos décadas de enseñanza del español como Lengua Extranjera a adultos en sus materiales*. Se centra en manuales de E/LE publicados en España desde 1975 hasta 2005. En concreto, realiza un análisis de tratamiento de las actividades de Expresión oral y la interacción oral en los manuales desde 1975 hasta 2005. El resultado confirma que los manuales han ido incrementando la presencia de actividades para el desarrollo de las destrezas orales. Los primeros manuales de español en los años ochenta incluían tan solo un 10% de actividades *-Español en directo* (Sánchez, et al., 1974) o *Español 2000* (Sánchez y García, 1981)- mientras que los manuales basados en el enfoque por tareas llegan al 70%, siendo las actividades auténticas interacciones tanto en el aula como fuera de ella, tal y como sucede en *Gente* (Sanz y Martin, 1997).

En España, a partir de los años noventa, la publicación de *manuales* de español se incrementa sustancialmente, y a ello contribuye la aparición de editoriales especializadas en español como Lengua Extranjera. La editorial *Difusión*, con sede en Barcelona, publica los primeros métodos de español con un enfoque comunicativo (*Para empezar, 1987; esto Funciona, 1987*). Junto con *Intercambio* (Miquel y Sans, 1989) eran los libros de referencia en la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona, las universidades y escuelas de español para extranjeros. Son los primeros manuales basados en el Enfoque Comunicativo. La evolución de dicho método da paso al desarrollo del enfoque por tareas que nace en Inglaterra de la mano de David Nunan (1989) que define tarea como: “(...) una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma” (p. 10).

Alguno de los manuales que siguen en enfoque por tareas son *Gente* (Sanz y Peris, 2004) y *Aula* (Corpas, Garmendia y Soriano, 2003). Independientemente del método o enfoque que tengan los manuales, en lo referente a la descripción de los diferentes niveles de lengua, todos siguen las orientaciones del Marco Común Europeo de Referencia (2002) que especifica objetivos de los diferentes niveles e incluye funciones, temas, gramática, vocabulario y las cuatro destrezas.

2.3.1.2. Material complementario

Entendemos por *material complementario*, aquellos libros que sirven de apoyo para que el profesor desarrolle alguna destreza concreta. Se trata de materiales impresos con actividades para trabajar en parejas, libros de ejercicios y diferentes tipos de formatos para facilitar, especialmente, la Expresión oral y la Comprensión auditiva.

Lourdes Miquel y Neus Sans fueron las autoras de dos libros que tuvieron mucho impacto en su momento: *Como suena* (1990) y *De dos en dos* (1992).

2.3.1.3. Manuales y recursos para la preparación del DELE

El Instituto Cervantes pone a disposición de los profesores una gran variedad de recursos para la preparación de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE). En la página web de los diplomas, se incluye una selección de los libros de los que pueden disponer los alumnos y profesores para preparar las pruebas. Creemos que es suficientemente extensa e incluye todo lo que a material impreso se refiere, por lo que nuestra aportación en este sentido será en relación a los recursos “*en línea*” para

preparación de los diplomas cuya búsqueda, descripción y análisis consideramos que sí puede ser de interés para la comunidad de profesores de E/LE.

2.3.2. Material didáctico audiovisual (*realia-based materials*)

Los recursos audiovisuales fueron las nuevas tecnologías de los años cincuenta. Los métodos audiolinguales y audiovisuales en Europa y EE.UU. supusieron un cambio fundamental en la enseñanza de idiomas y en la educación en general. El libro dejó de ser el soporte principalmente utilizado en las aulas para dejar paso a nuevos aparatos, como el retroproyector de diapositivas y más tarde transparencias, las cintas de *cassete*, la radio o la televisión que hoy consideramos convencional.

A nadie se le escapa el poder que tienen las imágenes que en la actualidad pueden contemplarse y enviarse desde cualquier dispositivo fijo o móvil. Las imágenes son polisémicas, interpretables y tiene un vínculo con las palabras. Interpretamos las imágenes y transmitimos nuestra manera de ver el mundo a través de nuestra lengua.

Este poder de la imagen puede, sin duda, favorecer la motivación en clase, ya que las imágenes de una cultura ajena siempre despiertan la curiosidad y centra la atención de los alumnos para crear situaciones de comunicación reales que favorezcan el aprendizaje. Suscribimos las palabras de Jane Arnold (2000, p.281), “Lo que estimula la reacción emocional para la comprensión, es la imagen asociada con palabras en nuestra mente”.

El diccionario de términos del Centro virtual Cervantes (consultado 20 de abril de 2015) habla del método audiovisual como “un modelo didáctico concebido para la

enseñanza de E/LE a principiantes. Da prioridad al lenguaje oral, sin por ello desatender el lenguaje escrito”.

Consideramos *material audiovisual* aquellos que se presentan en soporte audiovisual de video o audio tradicional. Este tipo de recurso sigue siendo uno de los más utilizados en clase para la producción oral y la Comprensión auditiva. Consideramos que son materiales auténticos (*realia*) entendiendo por este término cualquier objeto real que utilizamos en clase para dar vida a lo que sucede en ella. El objetivo es hacer de la clase una experiencia. El listado de recursos puede ser infinito pues el profesor puede considerar cualquier objeto susceptible de utilizar en clase. El uso de materiales auténticos debe ir del texto a la lengua, y no al contrario. La dificultad se puede controlar no simplificando el input, sino variando la dificultad de las actividades que los alumnos han de realizar. Todos los profesores de español tienen multitud de recursos que pueden llevar a clase, es lo que llamamos *material didáctico propio* que los profesores elaboran en función de las necesidades del grupo.

Recogemos la clasificación de materiales didácticos impresos y audiovisuales a en la Tabla 2.

Tabla 2. *Material impreso y audiovisual.*

CLASIFICACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS E/LE	
<p>MATERIALES DIDÁCTICOS IMPRESOS</p> <p><i>Materiales basados en textos escritos (Test-based materials)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Manuales de español. - Libros y material complementarios. - Manuales de preparación de los Diplomas de español como lengua
	<ul style="list-style-type: none"> - grabaciones con muestras de lengua de los manuales. - tarjetas de vocabulario - canciones

<p>MATERIALES DIDÁCTICOS AUDIOVISUALES</p> <p><i>Materiales basados en realia</i> (<i>realia-based materials</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - películas - periódicos y revistas - programas de radio y televisión - fotografías - dibujos - organigramas - pósteres - murales - láminas - diapositivas - filminas - postales - mapas - juegos - panfletos - folletos publicitarios - hologramas - pósteres - cupones - tickets - instancias - anuncios - carteles
---	---

Fuente: Elaboración propia

2.3.3. Material didáctico tecnológico (*Technology-supported materials*)

En la última década, las tecnologías de la Información y la Comunicación se han ido introduciendo progresivamente en el ámbito educativo, especialmente en el aula de idiomas. Supone la transición de los medios audiovisuales a las llamadas Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante NTIC).

Lo importante de este nuevo escenario, no es la tecnología en sí, sino lo que se hace con ella y, sobre todo, lo que los profesores son capaces de conseguir de los alumnos. Los

profesores necesariamente tienen que ser activos e ir analizando las posibilidades que les brinda internet como material didáctico, estudiando cómo se conforma la programación del curso que estén impartiendo (contenidos, estrategias, actividades de lengua...) y cómo, con la respuesta de los estudiantes, se diseña en el aula la nueva realidad de la sociedad de la información.

Las nuevas tecnologías plantean una metodología diferente y una nueva manera de enfrentarse a las aulas por parte de los profesores. Como señala Gros (2000):

Las TIC, en la medida en que intervienen en los modos de aprendizaje, el acceso a la información, la adquisición de los conocimientos y en las formas de comunicación, introducen elementos nuevos en la formación y la educación de las personas. (p. 18)

Las herramientas tecnológicas no aportan nada si el uso de la web 2.0 se limita a realizar las mismas tareas que podría hacer en un papel; es aquí donde el profesor, a la hora de aplicar en clase las herramientas que nos ofrece Internet, debe tener presente la teoría de aprendizaje sobre la que -con diferentes interpretaciones- se sustenta esta metodología. Cabero (2011, p. 241) distingue siete características distintivas de la web 2.0 que son las siguientes:

- a. Es dinámica: los contenidos se actualizan continuamente.
- b. Son colaborativas: se elaboran por un grupo de personas.
- c. Las herramientas que se movilizan son simples e intuitivas.
- d. Pueden ser utilizadas sin necesidad de instalar nada en el ordenador.
- e. La web es la plataforma, por tanto los contenidos y herramientas de comunicación no se empaquetan en sistemas de gestión de aprendizajes.
- f. Los entornos creados bajo su perspectiva son amigables e interactivos.
- g. El usuario tiene la capacidad de gestionar: qué, cuándo y cómo publicar.

h. Favorece el desarrollo de entornos personales de aprendizaje.

Innovar dentro del aula va más allá del simple hecho de usar estas nuevas tecnologías. Además, los profesores y las Instituciones se encuentran con un doble reto: por una parte, no todos los profesores tienen la formación adecuada para el uso de los mismos y, por otra, no todos los centros cuentan con dotación suficiente para acceder a los recursos.

La enseñanza de lenguas ha sido pionera en el uso de las tecnologías (Hurtado y Diaz, 2009). La web 2.0 fomenta la comunicación y la construcción del conocimiento compartido. Son numerosos los portales dirigidos a profesores de español como Lengua Extranjera así como los blogs y páginas de profesores dedicadas a compartir actividades, ofrecer información relevante sobre congresos y encuentros E/LE o, simplemente, intercambiar opiniones sobre lo que sucede en el aula.

Por otra parte, cada vez son más los profesores que utilizan la red como entorno de aprendizaje social ya que permite que los alumnos interactúen en tiempo real con sus compañeros o con los propios profesores. El uso de recursos tecnológicos en la enseñanza de idiomas permite la posibilidad de interaccionar en un entorno adecuado para realizar tareas auténticas; además promueve la práctica individual y la autonomía de aprendizaje. En este contexto, el profesor tiene el papel de guía capaz de motivar a los alumnos para que sean responsables de su propio aprendizaje. Este último punto es extremadamente importante en el caso de alumnos con necesidades especiales.

Las actividades basadas en las herramientas web 2.0 deberían ser suficientemente complejas como para permitir la interacción, la colaboración y la toma de decisión autónoma; y al mismo tiempo, deberían estar lo suficientemente estructuradas para permitir a los alumnos alcanzar los objetivos sin perderse. Las actividades tendrán más

posibilidad de éxito si reflejan una buena planificación e interacción. Esta planificación debería incluir objetivos, tareas y organización.

Dentro de los recursos tecnológicos, se ha querido diferenciar dos grandes grupos del objetivo que se requiera de ellos:

Los Recursos tecnológicos de información, son aquellas páginas o espacios web que proporcionan información relevante para determinados colectivos, en nuestro caso, aquella dirigida a profesores de español como Lengua Extranjera. Nos hemos centrado en la selección en aquellas que incluyen información específica para el desarrollo de las destrezas orales. En la mayoría de los casos, son portales o páginas de profesores que incluyen apartados específicos para el desarrollo de dichas destrezas. No son muy numerosas las páginas que se centran exclusivamente en la Comprensión auditiva y la Expresión oral.

Por su parte, los recursos tecnológicos de interacción, son aquellos que establecen algún tipo de comunicación directa entre sus participantes o constituyen un espacio colaborativo donde, tanto alumnos como profesores, pueden intercambiar ideas, materiales, conocimientos y opiniones.

Ofrecemos una breve descripción de una selección de todos ellos:

2.3.3.1. Portales para profesores de E/LE

Los portales educativos son espacios que permiten agrupar la información de un determinado tema. En la actualidad, no hay criterios definidos ni autoridad competente para otorgar la credencial de *Portal Educativo* a una sede web, por lo que cualquier persona, institución o empresa puede colgar sus páginas y denominarlas de esta manera.

Por tanto, hay que ser muy cuidadoso ya que hay mucha variedad y diferencia en la calidad de este tipo de recursos. Para nuestro estudio hemos seleccionado aquellos portales que pertenecen a instituciones oficiales como el Instituto Cervantes. Permite compartir información, publicar artículos y realizar una búsqueda de datos y de información de manera más rápida y eficaz.

2.3.3.2. Videos (*You Tube*)

You Tube es un sitio web para subir y compartir vídeos. Es muy popular entre los profesores de español ya que tiene la posibilidad de alojar videos personales de manera sencilla. Para su uso didáctico ofrecen la posibilidad de enlazarlos a blogs personales, a redes sociales o incrustando cierto código HTML.

2.3.3.3. Wiki

El término procede del hawaiano *wiki*=rápido. Es un sitio web donde los usuarios pueden crear, modificar o borrar textos compartidos que tienen títulos únicos. La Wikipedia es la enciclopedia colectiva que tiene mayor peso y fama hasta el momento.

2.3.3.4. Blogs

Es un sitio web que recopila información cronológica de uno o varios autores. La información se actualiza de manera periódica y se muestra siempre el último artículo publicado en primer lugar. Cualquier artículo de un blog está abierto a ser objeto de discusión, ya que los lectores pueden publicar sus opiniones y el autor les puede dar la réplica. Se trata de un diálogo asíncrono.

2.3.3.5. *Podcast*

El origen del término viene del inglés de iPod y Broadcast (difundir contenidos). Son archivos sonoros que se distribuyen a través de internet. El único requisito es instalar un reproductor de audio en cualquier sistema operativo. Pueden almacenarse en los reproductores portátiles de audio digital y escucharse en cualquier momento desde la web.

2.3.3.6. *Webquest*

Un WebQuest es una actividad donde los alumnos pueden realizar una investigación utilizando los recursos de internet. Bernie Dodge y Tom March han trabajado desde 1995 para desarrollar el WebQuest como una estrategia de integración de la web en la enseñanza. Se centra en el uso de la información más que en su búsqueda y fomenta el análisis, la síntesis y la evaluación.

2.3.3.7. *Programas multimedia*

El término multimedia se refiere a la forma de presentar información como una combinación de imágenes, sonido, vídeo, texto y animación. Las aplicaciones multimedia son programas informáticos que llegan a las aulas de E/LE en los años noventa, y empezaron a distribuirse en discos *CD-ROMs*.

2.3.3.8. Redes sociales

Son estructuras sociales compuestas de grupos de personas, conectadas por diferentes tipos de relaciones: amistad, parentesco, aficiones, intereses comunes que pueden ser personales (*facebook*) o profesionales (*linkedin*). El uso de las redes sociales es cada vez más popular entre los profesores de español que las utilizan para intercambiar opiniones, compartir materiales y actividades didácticas y promocionar cursos y todo tipo de actividades relacionadas con la enseñanza del español.

2.3.3.9. Skype (cursos de español)

Skype es un software que permite comunicarse mediante llamadas y video llamadas gratis y compartir archivos con otras personas que usan Skype. Este hecho no ha pasado desapercibido en el ámbito del E/LE y son cada vez más los cursos de escuelas o profesores particulares que imparten clase a través de Skype. Se presenta en la Tabla 3 la propuesta de recursos tecnológicos de E/LE.

Tabla 3. Materiales didácticos con soporte tecnológico

CLASIFICACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS E/LE	
RECURSOS TECNOLÓGICOS <i>(Technology-supported materials)</i> Recursos tecnológicos de información	<ul style="list-style-type: none">- Portales para profesores de E/LE- Videos (you tube)

MATERIALES DIDÁCTICOS TECNOLÓGICOS

(Technology-supported materials)

Recursos tecnológicos de interacción

- Wiki
- Blogs
- Podcast
- Webquest
- Programas multimedia
- Redes sociales
- Skype (cursos de español)

CAPÍTULO 3: EL DIPLOMA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA.

En el presente capítulo presentaremos una breve descripción de la evolución y desarrollo de las pruebas desde sus inicios en 1988. Los cambios realizados han venido marcados por la adaptación a las necesidades de certificación de los alumnos de los diferentes países y, en parte también, por el cambio de dirección del proyecto (del Ministerio de Educación a la Universidad de Salamanca y posteriormente al Instituto Cervantes) y las sucesivas normativas al respecto.

Asimismo, presentaremos una tabla descriptiva global de los diferentes niveles de dominio de idioma y las pruebas correspondientes de los diplomas.

Nos centraremos también en el análisis de las pruebas concretas de Comprensión auditiva y Expresión oral en el nivel B2 según el MCER (2002). Previamente se hace necesaria la descripción al detalle de las dos destrezas.

Por último, haremos referencia al uso de los materiales didácticos que utilizan los profesores de español para el desarrollo de las dos destrezas que nos ocupan. Los datos concretos los recogemos en el capítulo de resultados.

No entraremos a valorar la adecuación o no de las pruebas de los diplomas a los diferentes niveles del MCER (2002) ya que se correspondería con el análisis de la evaluación de certificaciones de idiomas que no es objeto de la presente tesis doctoral. Sí queremos mencionar varios autores de referencia en relación al proceso de evaluación de lenguas, como son los estudios y análisis de Wilkins (1976); Trim & Wilkins (1978); Alderson, Clapham & Wall (1995); Bachman & Palmer (1996; 2000).

Es importante resaltar, igualmente, el creciente interés de este aspecto en la didáctica de E/LE que ha llevado a la publicación de monográficos en revistas científicas españolas en los últimos años (*Carabela*, 2004; *Bordon*; 2006; *Marcoele*, 2008); presentaciones en Congresos especializados (Ortega, 1992; Picó, 1992; Eguiluz, 2007; Fernández, 2007). De especial relevancia es la reciente publicación de N. Figueras y F. *Puig* (2013) que presenta una visión crítica del proceso de evaluación y de las certificaciones de idiomas y sus implicaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje.

3.1. Evolución histórica de las pruebas

Los exámenes de dominio son aquellos exámenes de lengua que tienen por objetivo evaluar la habilidad lingüística de un candidato, a través de tareas que permitan a los evaluadores hacer inferencias y generalizaciones sobre la habilidad de aquél (Bachman y Palmer, 2000). Estos exámenes evalúan lo que el alumno es capaz de hacer con sus conocimientos y con un mínimo de competencias exigidas.

Los Diplomas de español del Instituto Cervantes, certifican el nivel de dominio de español alcanzado por un candidato con independencia de dónde y cuándo haya realizado sus estudios de español. Los primeros exámenes que se realizaron fueron fruto de la necesidad del Ministerio de Educación y Ciencia español de crear diplomas acreditativos de la lengua española, que le permita convertirse en una de las lenguas de la Comunidad Económica Europea.

El Real Decreto 826/1988, de 20 de julio, establece en sus primeros artículos la creación de los diplomas acreditativos del conocimiento de la lengua española, sus niveles y el perfil de los destinatarios. El objetivo es fijar un sistema homogéneo de

evaluación en sus distintos niveles. En un primer momento se establecen tan solo dos niveles: Diploma Básico de Español como Lengua Extranjera y Diploma Superior de Español como Lengua Extranjera.

En noviembre de 1989 se administró el primer Diplomas de Español como Lengua Extranjera (en adelante DELE)¹⁵, el Diploma Básico al que se presentaron 632 candidatos en varias Consejerías de educación de Europa, Filipinas, Brasil y Marruecos. En 1990 fueron creciendo los centros de examen a los que se añadió Tokyo, en cuyo tribunal¹⁶ participó la autora del presente trabajo.

En España comenzó a aplicarse en mayo de 1991 en tres únicos centros de examen: la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad de Salamanca y la Universidad de Zaragoza.

Los dos niveles que hemos señalado se establecieron siguiendo la escala propuesta por Wilkins (1976) que establecía siete niveles según el dominio del hablante; dichos niveles se distribuían en cuatro destrezas o aptitudes lingüísticas: Expresión oral, Comprensión auditiva, Expresión escrita y Comprensión de lectura. Esta era esquemáticamente su caracterización (Guía para la obtención de los D.E.L.E, 1990):

Nivel 1: Aptitud para formular enunciados

Nivel 2: Competencia de supervivencia

Nivel 3: Competencia básica (nivel umbral)

Nivel 4: Competencia limitada

¹⁵Datos de las circulares digitales del Instituto Cervantes (2013)

¹⁶ El examen se gestionó a través de la Embajada de España en Tokyo y del entonces embajador Camilo Barcia. Formaron parte del tribunal D. Manuel Silgo, profesor de la Universidad de Sofía y Jose Antonio Matilla, profesor de la EE.OO.II de Barcelona, junto con la autora de la presente Tesis doctoral.

Nivel 5: Competencia media

Nivel 6: Competencia amplia

Nivel 7: Bilingüismo

El nivel del Diploma Básico de español se sitúa en el nivel 4, mientras que el nivel del Diploma Superior de español se sitúa en los niveles 6 y 7.

El Diploma Básico tenía como referente, además, el primer ciclo del plan de estudios de las Escuelas Oficiales de Idiomas (en adelante, EE. OO. II.), fijado entonces en el tercer curso. Con este baremo se estableció el Diploma Superior de Español homologado a quinto curso de las EE. OO. II. La denominación “básico” nunca reflejó realmente el nivel exigido en las pruebas.

Las pruebas se concretaban en cinco, en las que además de evaluar las cuatro destrezas, se incluía una prueba de gramática y vocabulario adaptada a cada uno de los niveles. El Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) firmó un convenio con la Universidad de Salamanca (1991) que asumió, a partir de entonces, el papel de gestionar y administrar el sistema de evaluación DELE.

Los niveles fueron revisados de nuevo y se añadió otro nivel para delimitar más claramente el Diploma Básico. Nació así el Certificado inicial que quedó oficialmente propuesto y fijado por el Real Decreto 1/1992, de 10 de enero, que en su artículo segundo establece ya los tres niveles:

- Un Diploma elemental, que se denominará Certificado Inicial de Español como Lengua Extranjera
- El Diploma básico de español como Lengua Extranjera
- El Diploma superior de español como Lengua Extranjera

La primera convocatoria del Certificado inicial de español se realizó en 1994. De esta manera se daba respuesta a una demanda que iba creciendo.

La Dirección académica, administrativa y económica de las pruebas pasó al Instituto Cervantes, por lo que se introdujeron algunos cambios significativos que se recogen en un nuevo Real Decreto (R. D. 1137/2002 de 31 de octubre):

Artículo 1. Denominación y niveles de los diplomas y atribución de competencias sobre los mismos.

1. Los «diplomas de español como Lengua Extranjera (DELE)» se estructuran en los siguientes niveles:

- a) Diploma de español (nivel inicial)
- b) Diploma de español (nivel intermedio)
- c) Diploma de español (nivel superior)

2. El Instituto Cervantes podrá proponer el establecimiento de otros niveles con el fin de responder a nuevas demandas o para uniformar contenidos y criterios de evaluación. Asimismo, podrá proponer la creación de otros diplomas a fin de atender a demandas específicas.

3. Los diplomas de español como Lengua Extranjera (DELE) serán expedidos por el Ministro de Educación, Cultura y Deporte, y en su nombre por el Director del Instituto Cervantes, conforme a lo que se establece en el artículo 7 del presente Real Decreto.

4. Corresponde al Instituto Cervantes la dirección académica, administrativa y económica de los diplomas de español como Lengua Extranjera (DELE). (p. 39489)

Además, este R. D. unifica la denominación y deja abierta la posibilidad de creación de otros niveles y otros tipos de certificaciones más específicas; los tres niveles se

denominan Diplomas de español en tres niveles diferenciados: elemental, intermedio y avanzado.

Los trabajos de la Asociación de Examinadores de la Competencia Lingüística (A.L.T.E.)¹⁷ y su reflejo en el Marco Común Europeo para las Lenguas en inglés y francés (Consejo de Europa, 2001) van a suponer, sin lugar a dudas, un cambio en el planteamiento de la enseñanza aprendizaje de idiomas en su conjunto y, consecuentemente, en la manera de evaluarlo.

En el año 2003, el Instituto Cervantes diseña un modelo de examen para alumnos de Educación Secundaria, como respuesta a la iniciativa del Gobierno de Italia de dar acceso a los estudiantes de este nivel en las certificaciones internacionales de competencia lingüística, que hoy se realiza paralelamente en más de veinte países.

Es a partir del año 2008 cuando cada uno de los seis niveles del MCER (2002) se corresponde con una certificación de español. Así lo establece el Real Decreto 264/2008, de 22 de febrero, que modifica los anteriores, como puede apreciarse a continuación:

Artículo 1. Niveles de los diplomas y atribución de competencias sobre los mismos.

1. Los "diplomas de español como Lengua Extranjera (DELE)" seguirán la estructura de los siguientes seis niveles, conforme a los que se establecen en el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, que se irán incorporando a la oferta de forma progresiva:

a) Diploma de español nivel A1

¹⁷ *The Association of Language Testers in Europe*. Puede ampliarse información sobre la asociación en su página web (<http://www.alte.org>).

- b) Diploma de español nivel A2
- c) Diploma de español nivel B1
- d) Diploma de español nivel B2
- e) Diploma de español nivel C1
- f) Diploma de español nivel C2. (p. 14694)

Además, el real decreto recoge el acuerdo firmado por el Instituto Cervantes en marzo de 2007, con entidades universitarias de todos los países hispanoamericanos para la constitución de un Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera (SICELE) “que proceda efectuar las correspondientes previsiones para el reconocimiento oficial de los diplomas, certificados o títulos acreditativos del conocimiento de nuestro idioma como Lengua Extranjera integrados en el SICELE” (R. D. 264/2008, p.14695).

El sistema de exámenes DELE ha tenido una fase de reestructuración, que puede sintetizarse en los siguientes hitos que llegan hasta completar los seis niveles de MCRE en mayo de 2013 con el nuevo formato de los niveles intermedio B1 y B2:

- DELE A1: Nuevo Diploma. Mayo de 2009
- DELE A2: Nuevo Diploma. Mayo de 2010
- DELE C1: Nuevo Diploma. Noviembre de 2010
- DELE C2: Nuevo formato del antiguo DELE Superior. Noviembre de 2011
- DELE B1 y B2: Nuevo formato de los niveles intermedios. Agosto 2013

3.2. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002)¹⁸

El MCER forma parte de un proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, con el objetivo de unificar las directrices para el aprendizaje y enseñanza de lenguas en un contexto europeo. Es el resultado de más de 10 años de investigación en Lingüística aplicada y recoge y analiza de forma sistemática los últimos estudios realizados en este campo. Hay que dejar claro, sin embargo, que el documento sirve de orientación y de referencia para los profesores de español pero propone, no impone; de hecho, son múltiples las interpretaciones a lo largo de los nueve capítulos de que consta. El objetivo es la reflexión sobre los diferentes componentes del proceso de aprendizaje (metodología, estrategias, recursos, evaluación y niveles, etc.) a través de una serie de preguntas sin respuestas concretas que se van insertando en todo el texto.

Constituye una herramienta práctica para establecer objetivos claros por niveles en las diferentes etapas del aprendizaje de la lengua, y además ofrece la posibilidad de poder evaluar los resultados comparativamente en un contexto internacional. Por este motivo, su uso está cada vez más extendido en sistemas de enseñanza reglada y asociaciones internacionales con el objetivo de comparar certificaciones.

La Asociación de Examinadores de la Competencia Lingüística (A.L.T.E.) se creó en 1990 con la tarea de describir y comparar los diferentes exámenes de los idiomas

¹⁸ El Consejo de Europa publicó para los idiomas inglés y francés el documento *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment (2001)*. Un año después se publicó la versión en español que se tradujo como *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002)*. A su vez, se publicó la versión digital en la página web del Instituto Cervantes. Puede consultarse en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/indice.htm

Europeos y confeccionar un marco común y referencial que permitiera la visualización de equivalencias entre ellos.

Como resultado de los primeros trabajos se publicó un glosario multilingüe de términos relacionados con la competencia lingüística que sirvió de base para unificar criterios.

Por último, en 1994 se redactó un código de buenas prácticas que deben cumplir todos sus miembros para garantizar la transparencia y la calidad, no solo de las pruebas sino también de su ejecución. La Universidad de Salamanca, como institución que elabora las pruebas en colaboración con el Instituto Cervantes, forma parte de esta asociación y colabora con ella en la elaboración de las pruebas de los diplomas de español.

3.3. Elaboración de la Escala global del MCER

Para poder entender y validar la descripción de los niveles de referencia del *Marco de Referencia*, es preciso señalar algunas cuestiones generales en relación a aspectos concretos relativos a la elaboración de la escala que sustentan los diferentes niveles. Dicha escala debe cumplir cuatro criterios que el MCER agrupa en cuestiones de descripción y cuestiones de medición (2002).

Las cuestiones de descripción tienen que ver con el diseño de una escala común que no debería crearse, por ejemplo, para adultos y luego aplicarse a adolescentes, o viceversa. Las categorías utilizadas para describir lo que pueden hacer los alumnos tienen que poder relacionarse con los contextos de uso específico de los distintos grupos de alumnos dentro de la población a quien va dirigido el examen. Recogemos a continuación, en los siguientes epígrafes, cómo se definen estas diferentes cuestiones.

3.3.1. Cuestiones de descripción

Las cuestiones de descripción quedan definidas en el (MCER, 2002) de la siguiente manera:

1. Una escala de un marco común debe estar *libre de contexto* para que incluya resultados que se puedan generalizar procedentes de diferentes contextos específicos.
2. La descripción también tiene que estar *basada en teorías* sobre la competencia comunicativa, lo cual resulta difícil de lograr porque la teoría y la investigación disponibles no proporcionan una base adecuada para dicha descripción. (p. 23)

En cuanto a las cuestiones de medición, las relaciones de una escala deben ser determinadas objetivamente, ya que de esta manera se evita la sistematización del error. Por otra parte, el número de niveles ha sido fijado en seis y refleja lo que una persona debería ser capaz de distinguir de forma razonable.

Igualmente, recogemos el texto literal del documento a continuación (MCER, 2002):

3.3.2. Cuestiones de medición

3. Las relaciones de una escala en la que se sitúan las actividades y las competencias concretas dentro de un marco común deben ser *determinadas objetivamente*, puesto que se basan en una teoría de medición establecida.
4. El *número de niveles* adoptado debería ser suficiente para mostrar el progreso que se produce en distintos sectores. Sin embargo, el número de niveles no debería exceder en cualquier contexto concreto la cantidad de niveles que una persona es capaz de distinguir de forma razonable y coherente. (p. 24-25)

Por otra parte, el capítulo tres expone los criterios para la elaboración de los *descriptores de niveles comunes de referencia* en los siguientes términos:

Una de las finalidades del *Marco de referencia* es ayudar a los usuarios a describir los niveles de dominio lingüístico exigidos por los exámenes y programas de evaluación existentes con el fin de facilitar las comparaciones entre distintos sistemas de certificados. Con este propósito se han desarrollado el esquema descriptivo y los niveles comunes de referencia. (MCER, 2002, p. 23)

Parece que en la práctica sí hay un amplio consenso, aunque de ningún modo universal, respecto al número y la naturaleza de los niveles apropiados para la organización del aprendizaje de lengua. Se considera que un marco general de seis niveles amplios cubriría adecuadamente ese espacio de evaluación del aprendizaje. Establece, por tanto, seis niveles que describimos a continuación:

- **Acceso (*Breakthrough*)**, que se corresponde con el nivel inicial. A1
- **Plataforma (*Waystage*)**, que refleja la especificación de contenidos del Consejo de Europa. Nivel elemental A2
- **Umbral (*Threshold*)**, que refleja la especificación de contenidos del Consejo de Europa. Nivel intermedio B1
- **Avanzado (*Vantage*)**, Nivel intermedio alto B2
- **Dominio operativo eficaz (*Effective Operational Proficiency*)**, representa un nivel avanzado de competencia apropiado para tareas más complejas de trabajo y de estudio. Nivel avanzado C1
- **Maestría (*Mastery*)**, Cercano a un nativo. C2

Según el MCER (2002), estos seis niveles son interpretaciones superiores o inferiores a la división clásica de básico, intermedio y avanzado. Hay que añadir, por otra parte, que algunas de las denominaciones que se han dado a las especificaciones del Consejo de Europa resultan muy difíciles de traducir. Por tanto se propone un esquema que se ramifica en hipertextos, partiendo de una división inicial en tres niveles amplios; A, B y C tal como presentamos a continuación:

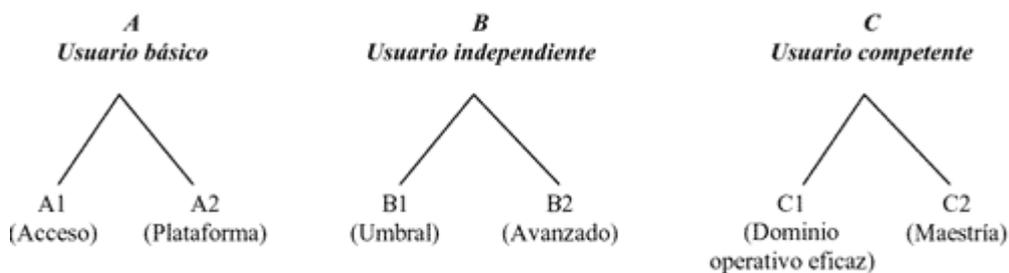


Figura 1

Figura 1. Niveles de dominio de lengua (Recuperado de MCER , 2002,p.25).

3.3.3. Niveles comunes de referencia: Escala global

El MCER establece una serie de puntos comunes de referencia para organizar el sistema de niveles y módulos. La descripción de los descriptores se resume en párrafos independientes de carácter general con el objetivo de que puedan ser comprensibles para el usuario no especializado.

La descripción global de los niveles comunes de referencia puede servir de orientación a profesores y responsables de la planificación de los centros. El documento del MCER (2002) lo recoge tal como reproducimos en la Tabla 4.

Tabla 4. Niveles comunes de referencia: escala global.

Usuario competente	C2	<p>Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida.</p> <p>Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.</p>
	C1	<p>Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos.</p> <p>Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para producir la expresión adecuada.</p> <p>Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.</p> <p>Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.</p>
Usuario independiente	B2	<p>Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especificación.</p> <p>Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores.</p> <p>Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.</p>
	B1	<p>Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.</p> <p>Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.</p> <p>Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.</p> <p>Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</p>
Usuario básico	A2	<p>Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.)</p> <p>Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.</p> <p>Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p>
	A1	<p>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.</p> <p>Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.</p> <p>Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</p>

Nota: recuperado de MCER, 2002, p.26.

3.3.4. Tipos de exámenes

Alderson, J.C., Clapham, C. Wall (1995) diferencian cuatro tipos de exámenes en función del propósito del mismo. Las pruebas de nivel (*placement*) están pensadas para evaluar el nivel lingüístico de los alumnos con el objeto de poder asignarles un grupo o una clase apropiada. Las pruebas de progreso (*progress*) se administran en diferentes momentos del curso para ver lo que van aprendiendo los alumnos. Las pruebas de aprovechamiento (*achievement*) son parecidas a las anteriores pero se administran al final de curso. Ambas pruebas están basadas en los programas o libros de texto de los centros. Las pruebas de diagnóstico (*diagnostic*) tienen el objetivo de identificar las áreas en las que los alumnos necesitan ayuda complementaria. Pueden ser generales y determinar, por ejemplo, si un alumno necesita apoyo en una determinada destreza; o puede ser más específica y detectar alguna carencia en determinadas estructuras gramaticales. Estas pruebas, no son fáciles de diseñar ni de aplicar por lo que según estos autores, existen muy pocas pruebas de diagnóstico puras.

Las pruebas de dominio (*proficiency*), no están basadas en un programa concreto y están diseñadas para evaluar la competencia de los alumnos en diferentes áreas del aprendizaje de idiomas. Algunas de ellas, al igual que las de los Diplomas de español como Lengua Extranjera, pretenden determinar si los alumnos han adquirido o tienen un determinado nivel de competencia lingüística. Otras, por el contrario, pretenden determinar esa misma competencia en áreas específicas como pueden ser la medicina, los negocios, el turismo o los estudios académicos.

En el caso del español el propio Instituto Cervantes ha diseñado un examen con pruebas específicas para los estudiantes de Educación Secundaria. Los *Certificados de Español*

de los Negocios de la Cámara de Comercio de Madrid serían otro ejemplo de este tipo de pruebas. Las pruebas acreditan el dominio del español- en los niveles elemental, intermedio y avanzado- en relación con ámbitos profesionales como el mundo empresarial, el turismo y el entorno de las Ciencias de la Salud.

Los exámenes se llevan a cabo en más de 20 países y evalúan el conocimiento del lenguaje técnico del mundo empresarial, turístico y del entorno de las Ciencias de la Salud (Expresión oral y escrita)

3.4. Las Destrezas orales y la competencia comunicativa

El individuo como persona necesita comunicarse en el sentido amplio del término. Los seres humanos somos, además, seres sociales que necesitamos hablar, escuchar y ser escuchados. Entendemos la comunicación en el aula como una interacción entre dos o más personas que se produce en una determinada situación, a través de diferentes canales y que tiene como resultado el aprendizaje y el enriquecimiento mutuo.

Durante siglos y hasta bien entrado el XIX, el proceso de enseñanza de idiomas en Europa se ha centrado exclusivamente en aprender reglas gramaticales y repetir estructuras. El método audiolingual (Brooks, 1964) introdujo una nueva manera de aprender a través del lenguaje oral. Basado en los principios del estructuralismo de Saussure (1979), se creó una metodología donde la comunicación era la función esencial del lenguaje, que eclipsó casi por completo el método tradicional basado en la gramática y la traducción. El método audiolingual estaba centrado en el aspecto oral de la lengua, se trataba de repetir estructuras dialogadas donde se corregía también la

pronunciación y la fonética. Era la primera vez que se trabaja la Comprensión auditiva además de la Expresión oral.

Para poder aprender una Lengua Extranjera ya no basta con el dominio de las reglas gramaticales (la competencia lingüística) sino que, además, es necesario tener un dominio de otro tipo de reglas sociales, culturales y psicológicas que están presentes en todo acto comunicativo.

Jakobson (1971) presentó una teoría en la que distinguía seis factores de la comunicación, en el que cada uno de ellos se correspondía con una función del lenguaje:

1. Emisor (función expresiva). Hablante o escritor. La función expresiva define las relaciones entre el mensaje y el emisor. Los signos nos dicen algo del emisor y de la influencia que ejerce el mensaje en el oyente o receptor del mensaje escrito.
2. Receptor (conativa). La función conativa o connotativa, define las relaciones entre el mensaje y el receptor. Toda comunicación, todo mensaje, tiene por objeto en último término provocar una reacción en el receptor.
3. Referente (referencial). La función referencial es la base de toda comunicación que establece la relación entre las palabras y las cosas; entre el mensaje y la realidad. El problema fundamental consiste en acercarse lo máximo posible a la objetividad y la verdad. Es la relación entre el mensaje y el objeto que se refiere.
4. Canal (metalingüística). Aire en la lengua oral, el papel en la lengua escrita. La función metalingüística se manifiesta cuando utilizamos la lengua (código) como instrumento para reflexionar sobre la propia lengua (código).

5. Mensaje (poética). La función poética adorna y prepara la información antes de emitirse; es decir, el mensaje deja de ser un vehículo de comunicación para ser su objeto de referencia.
6. Código (fática). Lenguaje. Nos comunicamos codificando y descodificando mensajes.

3.4.1. Comunicación oral y escrita

El tipo de comunicación que queramos tener en el aula de español determina claramente el tipo de actividades que queramos desarrollar en clase, y consecuentemente, los recursos que utilizaremos para su realización. Tomando como referencia a Cassany (1898) podemos establecer algunos elementos diferenciadores de la comunicación escrita y la comunicación oral.

Mientras la comunicación oral se realiza a través del canal auditivo, la comunicación escrita se efectúa a través del canal visual. La comunicación oral es espontánea, inmediata y a la vez pasajera. Exige, por tanto, una escucha activa por parte del oyente para poder entender e interpretar de manera adecuada el mensaje. Si además ese oyente es un estudiante de una L2, exigiría un desarrollo de las destrezas de Comprensión auditiva adecuado al nivel de lengua del mensaje emitido.

Por su parte, la comunicación escrita es elaborada y, utilizando los métodos tradicionales, es también diferida. La utilización de las nuevas tecnologías ha hecho que los códigos orales y escritos se alternen en determinados contextos, como por ejemplo, el envío de mensajes de wasap que utilizan el código escrito pero pueden tener la inmediatez de la comunicación oral.

En cuanto al contexto en el que se producen los mensajes, de nuevo las tecnologías incluyen una variable en la propuesta de Cassany D. (1998). La comunicación oral, efectivamente no necesita explicar el lugar, el tiempo, etc., en el que se produce el mensaje, pero la comunicación escrita, si se realiza con dispositivos móviles deja de ser independiente y autónoma del contexto, ya que receptor y emisor pueden estar simultáneos en el tiempo aunque en diferente lugar.

La Expresión oral se puede apoyar en elementos no verbales como son la entonación, los gestos, la vestimenta, etc., mientras que la comunicación escrita desarrolla recursos lingüísticos para transmitir determinados significados.

En lo que se refiere a las diferencias textuales, el autor diferencia cuatro elementos fundamentales:

1. Adecuación: en la comunicación oral, el uso de la lengua suele dejar entrever la procedencia geográfica, social y generacional, mientras que en la comunicación escrita suele haber una tendencia a eliminar las variantes lingüísticas y utilizar el registro estándar de la lengua.
2. Coherencia: en la comunicación oral, al ser espontánea y menos rigurosa, las estructuras se construyen con mayor libertad que en el código escrito, donde la producción, la selección y organización de la información es más rigurosa.
3. Cohesión: en los textos escritos la conexión siempre está dada por elementos gráficos y gramaticales, conectores lógicos y semánticos, referencias o utilización de pronombres, sinónimos, etc. Los textos orales incluyen un gran

número de elementos pertenecientes a los códigos no verbales, tales como un cambio de entonación o de velocidad en lo que se dice, pausas e indicaciones gestuales. Estos elementos lingüísticos siempre están referidos a palabras ya mencionadas en el mismo texto.

4. Léxico: en cuanto al léxico, el lenguaje escrito presenta mayor densidad léxica y conceptual que el lenguaje oral. Como se observa en la Tabla 5.

Tabla 5. La comunicación oral y escrita.

COMUNICACIÓN ORAL	COMUNICACIÓN ESCRITA
Dimensión contextual	
Canal: <i>auditivo</i>	Canal: escrito
La comunicación oral es espontánea e inmediata	La comunicación escrita es elaborada y diferida
El receptor percibe sucesivamente (de forma seguida)	El receptor tiene una percepción simultánea (contemporizada, combinada) del texto como totalidad
La comunicación oral es efímera (pasajera)	La comunicación escrita es duradera (permanece en el tiempo)
Se apoya en gran número de códigos verbales (entonación, gestos, vestimenta...)	Desarrolla recursos lingüísticos para transmitir estos significados
Está acompañada por los contextos extra verbales necesarios para su comprensión (no es necesario explicar el lugar, el tiempo, etc.)	Por los canales tradicionales suele ser autónoma (independiente) de los contextos específicos en que se encuentra el autor en el momento de escribirlos y el lector en el momento de leerlos.
Dimensión Textual	
Adecuación: el habla suele indicar la procedencia geográfica, social y generacional	Adecuación: tendencia a escribir en el registro estándar de la lengua
Coherencia: selección menos rigurosa de temas. Disgresiones, cambios de tema, repeticiones y reiteraciones, datos irrelevantes, etc.	Coherencia: la selección y organización de la información es rigurosa, se destaca la información relevante y se evitan las digresiones y redundancias irrelevantes, etc.

Cohesión: gran parte de los elementos de conexión entre sentidos están dados por elementos pertenecientes a los códigos no verbales, tales como un cambio de entonación o de velocidad en lo que se dice, pausas e indicaciones gestuales	Cohesión: la conexión siempre está dada por elementos gráficos (signos de puntuación) y gramaticales, conectores lógicos y semánticos, sinónimos, etc.
---	--

Léxico: El lenguaje oral permite el uso de tics lingüísticos y muletillas, onomatopeyas, frases hechas y refranes, etc.	Léxico: El lenguaje escrito presenta mayor densidad léxica y conceptual y utiliza los vocablos en su acepción semántica más formal y precisa
---	--

Fuente: adaptación de Cassany D. (1898)

3.4.2. La competencia comunicativa en la enseñanza de idiomas

En el siglo XX aparecen numerosas teorías, movimientos y enfoques que buscan nuevas maneras de desarrollar la enseñanza de la lengua. Chomsky (1965) fue el primero que adoptó el concepto de competencia lingüística para aludir a la capacidad innata de un hablante y oyente ideal para emitir y comprender un número ilimitado de oraciones en una comunidad de habla homogénea.

A diferencia de los conductistas, Chomsky (1965) sostiene que el individuo tiene una capacidad innata para generar proposiciones que son nuevas y originales, no repetidas. La competencia pasa a ser, pues, un elemento intelectual creativo. Hymes (1972) incorpora al modelo de Chomsky la dimensión social del uso de la lengua y su adecuación al contexto. Incluye en su definición aspectos como las reglas de uso de la lengua y el contexto social y cultural en el que tiene lugar la comunicación. Él es el primero que propone un modelo de análisis que responde a ocho cuestiones concretas de la situación comunicativa. El modelo, ya clásico en el ámbito de las ciencias sociales, se sustenta en el acrónimo *SPEAKING*. Así se observa en el siguiente cuadro:

Tabla 6. Modelo Speaking.

S = (setting)	situación	¿Dónde y cuándo?	Tiempo y espacio. Las circunstancias que rodean el acto de habla
P = (participants)	participantes	¿Quién y a quién?	Hablante y oyente
E = (ends)	finalidades	¿Para qué?	Propósito y fin del discurso: los para qué
A=(acts sequences)	actos	¿Qué?	Forma y orden
K = (key)	clave modo	¿Cómo?	Modo, tono, manera, espíritu
I=(instrumentalities)	instrumentos	¿De qué manera?	Formas y estilos de hablar
N = (norms)	normas	¿Creencias?	Normas sociales
G = (genre)	género	¿Qué tipo de discurso?	Clase de evento

Fuente: adaptación de Hymes (1972)

De esta manera, la situación comunicativa tiene que ver con saber *cuándo hablar*, *cuándo no*, y *de qué hablar*, *con quién*, *cuándo*, *dónde*, *en qué forma*. Es decir, lo que hacen las personas cuando se comunican unas con otras.

Desde la propuesta de Hymes (1972) han sido varios los autores que han ido aumentando y añadiendo diferentes matices a su propuesta. Así, Savignon (1972) utiliza por primera vez la expresión competencia comunicativa en la didáctica de las segundas lenguas; Canale y Swain (1983), integra cuatro competencias: competencia lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica; y Van Ek (1986) añade la competencia sociocultural y social. Por su parte, Bachman (1990) integra la competencia estratégica como una actitud y una habilidad general que le permite al individuo llevar a cabo una tarea determinada, tanto si está relacionada con el uso comunicativo de la lengua o de otro tipo de tareas no verbales, como hacer una composición musical, pintar o resolver ecuaciones matemáticas.

Unos años más tarde, Wilkins (1976) propuso un modelo de enseñanza aprendizaje más funcional con un objetivo comunicativo claro al plantear una serie de funciones que son desarrolladas a partir del uso de la lengua: *informar, invitar, quejarse, etc.*

El Consejo de Europa, (MCER, 2002) entiende que la competencia comunicativa está formada por varios elementos: el lingüístico, el pragmático y el sociolingüístico, que a su vez comprenden, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades. No incluye el elemento estratégico en ninguno de los procesos. La competencia lingüística se pone en funcionamiento a través de diferentes actividades de lengua que comprenden la expresión, la comprensión, la interacción y la mediación. Además incluye los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema.

La Didáctica de la Lengua ha distinguido entre destrezas según el tipo de discurso (oral y escrito) y según el papel que ocupan en el proceso de comunicación (receptivas y productivas). Tradicionalmente, las cuatro destrezas son: Comprensión auditiva y Expresión oral, Comprensión de lectura y Expresión escrita.

Según el MCER (2002) la comprensión y la expresión (oral y, en su caso, escrita) son dos procesos necesarios para la interacción. Además incluye dos destrezas que complementan a las anteriores, como son la *mediación* y la *interacción*. Por ese motivo, identifica diferentes tipos de actividades necesarias para su desarrollo:

- a. Las actividades de comprensión, entre las que presenta la lectura en silencio, la comprensión del contenido de un curso, la consulta de manuales, obras de referencia y documentos así como la atención a los medios de comunicación.
- b. Las actividades de expresión, que tienen una función importante en muchos campos académicos y profesionales ya que se les otorga un valor social

determinado: por ejemplo en las valoraciones realizadas de lo que se ha presentado por escrito, o en la fluidez en el desarrollo de presentaciones orales.

3.4.3. La Expresión oral y la Comprensión auditiva

La Expresión oral constituye una destreza o habilidad de comunicación que no tiene sentido sin la comprensión, sin el procesamiento y la interpretación de lo escuchado (Baralo, 2000). Tanto la Expresión oral como la Comprensión auditiva son destrezas lingüísticas relacionadas con el discurso oral; la Expresión oral con la producción y la Comprensión auditiva con la interpretación.

El valor comunicativo de un mensaje se sustenta, además de en las palabras pronunciadas, en los intereses, deseos, actitudes, valores, historias y conocimientos de las personas implicadas que son el hablante y el oyente. Este último utilizará las estrategias que considere necesarias para entender plenamente lo que se dice. Entendemos el papel del receptor, no como mero *agente pasivo* sino como parte fundamental del proceso de comunicación, en este caso oral. Traemos las palabras de Brown y Yule (1983) cuya afirmación compartimos por entero:

Es absurdo pensar que los hablantes presentarán en palabras todo lo que pretenden comunicar. Los hablantes podrán esperar que sus oyentes tengan algún conocimiento de cómo es el mundo y serán capaces de hacer inferencias razonables basadas en este conocimiento. (p. 57)

Esto quiere decir que el oyente debe ser capaz de entender o inferir, a partir de su conocimiento del mundo¹⁹, lo que no se expresa con palabras.

La profesora Raquel Pinilla define la Expresión oral como “una de las actividades que se pueden desarrollar durante un acto comunicativo y mediante la misma procesamos, transmitimos, intercambiamos y negociamos información con uno o varios interlocutores” (Pinilla, 2005, p. 879).

El Plan curricular del Instituto Cervantes (1994) define el objetivo del proceso de aprendizaje de la Expresión oral de la siguiente manera:

Aprender a expresarse oralmente en una Lengua Extranjera supone poder comunicar a un interlocutor concreto, en un momento determinado, aquello que se piensa, se necesita, etc. De la forma más adecuada posible a la expectativas del interlocutor y de la situación comunicativa. (p. 95).

En situaciones comunicativas reales, nos encontramos con que, en ocasiones, las personas no pueden comunicarse directamente; es cuando entran en juego las actividades de mediación, que pueden ser escritas y orales, y que hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces. Algunas de las actividades de mediación son la traducción o la interpretación simultánea en congresos, reuniones y discursos formales; la interpretación consecutiva en charlas de bienvenida, visita con guías, etc.; diferentes situaciones sociales de intercambios comunicativos con amigos, familiares, clientes, etc.

¹⁹ Entendemos por conocimiento del mundo toda una serie de informaciones y experiencias que tenemos guardadas en la memoria, relativas a hechos y acontecimientos, creencias, conocimientos del entorno, de nuestra vida, etc.

En la interacción, al menos dos individuos participan en un intercambio oral o escrito en el que la expresión y la comprensión se alternan y pueden, de hecho, solaparse en la comunicación oral.

En los nuevos Diplomas de Español del Instituto Cervantes, se incluye la interacción como destreza al mismo nivel que la expresión, tal como analizaremos en el apartado correspondiente.

La Comprensión auditiva es la capacidad comunicativa que abarca el proceso completo de interpretación del discurso, desde la mera descodificación y comprensión lingüística de la cadena fónica (fonemas, sílabas, palabras, etc.) hasta la interpretación y la valoración personal; de modo que, a pesar de su carácter receptivo, requiere una participación activa del sujeto ya que en el proceso intervienen, además del componente estrictamente lingüístico, factores cognitivos, perceptivos, de actitud y sociológicos.

Ambos procesos implican tener en cuenta factores de diferente tipo (pragmáticos, extralingüísticos y psicolingüísticos) cuyo análisis ha sido ampliamente tratado por autores como Peris (1991;2007); Grenfell & Harris (1999) y Macaro (2001).

El proceso de comprensión supone cuatro pasos que, si bien ocurren en secuencia lineal (de abajo a arriba), son actualizados y reinterpretados constantemente (de arriba a abajo) en función del conocimiento del mundo, las expectativas esquemáticas y la nueva comprensión textual dentro de un proceso interactivo subconsciente (MCER, 2002, p. 89):

- la percepción del habla y de la escritura: sonido/carácter y reconocimiento de las palabras (cursiva y redonda).
- la identificación del texto, completo o parcial, como adecuado.

- la comprensión semántica y cognitiva del texto como una entidad lingüística.
- la interpretación del mensaje en el contexto.

3.4.4. Tareas y estrategias de Expresión oral y Comprensión auditiva

Para poder llevar a cabo tareas comunicativas, los usuarios tienen que realizar actividades de lengua de carácter comunicativo y poner en funcionamiento estrategias de comunicación. El uso de la lengua varía mucho en función de las necesidades y el deseo de comunicarse en una situación concreta y en un contexto determinado.

Tomando como referencia el enfoque comunicativo, entendemos el concepto de actividad comunicativa como una actividad de aprendizaje entendida para que los alumnos aprendan a comunicarse usando la lengua. Esa actividad se desarrolla en un determinado contexto y entre varios sujetos, y además tiene un claro objetivo pragmático: usar la lengua para conseguir algo, p.ej. consultar folletos en una agencia de viajes para planificar y realizar un viaje. La respuesta a ese uso son la forma y el contenido de la comunicación.

El MCER (2002) recoge algunos ejemplos de actividades de Expresión oral que pueden servir de orientación a los profesores: realizar comunicados públicos (información, instrucciones, etc.); dirigirse a un público (discursos en reuniones públicas, conferencias universitarias, sermones, espectáculos, comentarios deportivos, presentaciones de ventas, etc)

Estas actividades pueden suponer otro tipo de actividades como: leer en voz alta un texto escrito; hablar apoyándose en notas, en un texto escrito o en elementos visuales (esquemas, imágenes, gráficos, etc.); representar un papel ensayado; hablar

espontáneamente; cantar. La labor de los profesores es determinar qué tipo de actividades de Expresión oral (hablar) tendrá que aprender el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.

De la misma manera, en las actividades de Comprensión auditiva, el usuario de la lengua como oyente recibe y procesa una información de entrada (*input*) en forma de enunciado emitida por uno o más hablantes.

Algunas actividades propuestas por el MCER (2002) son: escuchar declaraciones públicas (información, instrucciones, avisos, etc.); medios de comunicación (radio, televisión, grabaciones, cine); conferencias y presentaciones en público (teatro, reuniones públicas, conferencias, espectáculos, etc.); conversaciones por casualidad, etc.

En cada caso, el usuario puede estar escuchando: para captar la esencia de lo que se dice; para conseguir información específica; para conseguir una comprensión detallada; para captar posibles implicaciones, etc. Son los profesores quienes deben determinar qué tipo de información de entrada tendrá que aprender a escuchar el alumno, para qué necesita esa información de entrada y qué tipo de Comprensión auditiva realizará el alumno.

Descripción general del Diploma de Español ²⁰ Nivel avanzado (B2).

El objetivo del Diploma de Español B2 , es determinar si el grado de competencia lingüística general en lengua española de los candidatos se corresponde con el nivel avanzado del MCER (2002), sin tener en consideración el modo en que la lengua haya sido estudiada o adquirida.

Se evalúa, por medio de distintas pruebas y una serie de tareas, conocimientos y destrezas en diferentes actividades comunicativas de la lengua: la comprensión, la expresión y la interacción, contextualizadas en los ámbitos personal, público, educativo y profesional. En un primer momento la estructura del examen se distribuía en 5 pruebas bien diferenciadas: por una parte las cuatro destrezas (comprensión y Expresión oral y comprensión y expresión escrita); y por otra la prueba de Gramática y vocabulario.

En la actualidad, a las destrezas orales clásicas de Comprensión auditiva y Expresión oral, se añade la interacción oral y la interacción escrita en los niveles *elemental*, *intermedio* y *avanzado*. En los niveles 6 y 7, el examen consiste en diferentes pruebas donde alternan tareas en las que se exige al candidato dominar de manera integrada las diferentes destrezas.

²⁰ Toda la información referente a la descripción de las pruebas del Diploma de español (nivel avanzado) procede de la página web de las pruebas. Accesible: http://diplomas.cervantes.es/informacion/guias/guia_b2/06_prueba_expresion_or.html

3.4.5. El Contenido del examen

El repertorio de contenidos lingüísticos que pueden ser incluidos en el examen DELE B2 se recoge en el documento *Niveles de Referencia para el Español* (en adelante NRE), desarrollado por el Instituto Cervantes (2006) a partir de las escalas de descriptores que proporciona el MCER (2002).

En una entrevista realizada a Álvaro García Santa- Cecilia, jefe del departamento de ordenación académica del Instituto Cervantes declaró (2006):

“Los *Niveles de referencia para el español (NRE)* del *Plan curricular* son el desarrollo, en términos de objetivos y contenidos de enseñanza y aprendizaje, de los niveles comunes (A1-A2, B1-B2 y C1-C2) establecidos por el MCER (2002), que el Instituto ha incorporado como propios en la actualización de su currículo”.

Las competencias comunicativas de la lengua que recogen los contenidos del examen DELE B2 se desglosan en los NRE en componentes e inventarios de la siguiente forma:

- Gramática
- Pronunciación y prosodia
- Ortografía
- Componente pragmático-discursivo
- Funciones
- Tácticas y estrategias pragmáticas
- Géneros discursivos y productos textuales
- Componente nocional
- Nociones generales
- Nociones específicas

En los textos de entrada —tanto orales como escritos— utilizados en el examen DELE B2 se emplean textos de diversas fuentes y de diferentes variedades del español. En los textos que produce el candidato, será considerada válida toda norma lingüística hispánica seguida coherentemente y respaldada por grupos amplios de hablantes cultos.

Por otra parte, el Plan curricular del I.C. establece una nueva clasificación que establece un total de veinte temas que son los siguientes:

- Individuo: dimensión física
- Individuo: dimensión perceptiva y anímica
- Identidad personal
- Relaciones personales
- Alimentación
- Educación
- Trabajo
- Ocio
- Información y medios de comunicación
- Vivienda
- Servicios
- Compras, tiendas y establecimientos
- Salud e higiene
- Viajes, alojamiento y transporte
- Economía e industria
- Ciencia y tecnología

- Gobierno, política y sociedad
- Actividades artísticas
- Religión y filosofía
- Geografía y naturaleza

Las pruebas del Diploma de Español de nivel avanzado pueden estar encuadradas en cualquiera de las nociones mencionadas.

3.4.6. Estructura global del examen

La estructura del diploma se distribuye en cuatro pruebas de diferente duración según el nivel de dificultad y el contenido de las mismas. La presentamos a continuación:

Tabla 7. Estructura global del DELE, nivel avanzado (B2)

Pruebas y duración	Estructura		Ponderación
Prueba 1: Comprensión de lectura			
70 minutos	Tarea 1 (6 ítems)	Tarea 3 (6 ítems)	25%
4 tareas	Tarea 2 (10 ítems)	Tarea 4 (14 ítems)	
36 ítems			
Prueba 2: Comprensión auditiva			
40 minutos	Tarea 1 (6 ítems)	Tarea 4 (6 ítems)	25%
5 tareas	Tarea 2 (6 ítems)	Tarea 5 (6 ítems)	
30 ítems	Tarea 3 (6 ítems)		
Prueba 3: Expresión e interacción escritas			
80 minutos	Tarea 1. Interacción escrita		25%
2 tareas	Tarea 3. Expresión escrita		
Prueba 4: Expresión e interacción orales			
20 minutos	Tarea 1. Valorar propuestas y conversar sobre		25%

(preparación: 20 minutos)	ellas	
3 tareas	Tarea 2. Describir una situación imaginada a partir de una fotografía y conversar sobre ella	
	Tarea 3. Opinar sobre los datos de una encuesta	

Fuente: Instituto Cervantes

3.5. La prueba de expresión e interacción orales. Nivel avanzado (B2)

3.5.1. Descripción de las tareas

La prueba consta de 3 tareas: dos de expresión e interacción y una de interacción.

Para poder analizar de manera sistemática el formato de la prueba hemos agrupado el contenido de las mismas atendiendo a los siguientes aspectos:

1. Focalización: se refiere a la función concreta que tiene que ejecutar el alumno: por ej., valorar, describir, argumentar, explicar, etc.

Tarea 1: valorar las ventajas y desventajas de una serie de propuestas dadas para resolver una situación problemática e intercambiar opiniones acerca de ese tema.

Tarea 2: describir una situación a partir de un enunciado, una foto y unas pautas dadas, y conversar brevemente sobre experiencias y opiniones respecto a ese tema.

Tarea 3: conversar a partir de un estímulo escrito o gráfico.

2. Formato: el tipo de discurso que tiene que desarrollar el alumno. Se corresponde con las escalas ilustrativas ²¹ que define el MCER para este nivel.

Tarea 1: *monólogo breve sostenido* y conversar sobre una serie de propuestas para resolver un problema. Se ofrecen dos opciones, de las que hay que elegir una para preparar.

Tarea 2: *breve monólogo sostenido* sobre una situación y conversar sobre la misma. Se ofrecen dos opciones, de las que hay que elegir una para preparar.

Tarea 3: *conversación informal* a partir de un escrito o gráfico.

3. Material de entrada: se trata del tipo de texto que se le presenta al alumno como input para desarrollar las distintas tareas. En todos los casos se trata de material audiovisual (láminas con fotos o dibujos, gráficos o noticias de diferentes tipo).

Tarea 1: lámina con una situación problemática y de cinco a siete propuestas para solucionarla.

Tarea 2: Lámina con una foto, un enunciado que describe la situación y pautas para la intervención del candidato.

Tarea 3: Una o dos láminas con las instrucciones de la tarea y el estímulo para conversar (resultados de encuestas, noticias sobre tendencias contemporáneas, etc.).

Todos los profesores saben que, de una manera u otra, en mayor o menor medida los formatos de las pruebas y exámenes inciden en cómo se enseña y cómo se aprende una

²¹ Para mayor información consultar : http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_04.htm

lengua. Por el contrario también en ocasiones, las pruebas intentan reproducir lo que podría acontecer en una situación comunicativa real. Si desarrollamos ejemplo el desarrollo de una de las tareas del examen que consiste en los siguientes pasos:

Respecto a los exámenes de Expresión oral vemos que el proceso de las tareas es el siguiente:

1. Conversación simulada que funciona como introducción.
2. Debate informal sobre temas por los que el examinando declara su interés.
3. Actividad de búsqueda de información por teléfono.
4. Fase de expresión basada en un informe escrito
5. Fase de cooperación centrada en el objetivo, una tarea de consenso entre los examinandos.

Lo que es la descripción de una tarea de la prueba de Expresión oral del Diploma avanzado, bien podría realizarse como una actividad de clase si cambiamos el contexto. Algunas actividades propuestas por el MCER (2002) para la Expresión oral son:

- realizar comunicados públicos (información, instrucciones, etc.)
- dirigirse a un público (discursos en reuniones públicas, conferencias universitarias, sermones, espectáculos, comentarios deportivos, presentaciones de ventas, etc.);

3.5.2. Escalas ilustrativas. Expresión oral. Nivel avanzado (B2)

Las escalas ilustrativas sirven para orientar a los profesores en relación al tipo de información que debe utilizar para los alumnos de un determinado nivel, qué se le va a pedir que sea capaz de hacer y cómo se le capacitará para ello.

Se elaboraron partiendo de los resultados de un proyecto del Consejo Nacional Suizo de Investigación Científica que se llevó a cabo entre 1993 y 1996. Tenían un objetivo claro: elaborar especificaciones transparentes de dominio de la lengua, relativas a distintos aspectos del esquema descriptivo del MCER. Participaron un total de casi trescientos profesores y dos mil ochocientos alumnos. El resultado fue la descripción de unos descriptores comunes de referencia.

Consideramos que son un indicador inequívoco y claro que puede ayudar de manera objetiva al profesor a tomar decisiones sobre *lo que quiere que suceda en el aula*.

Por eso se han tomado como referente para preguntar a los profesores sobre los materiales que utilizan en sus clases para desarrollar estas tareas concretas tanto en la Expresión oral como en la Comprensión auditiva.

El MCER (2002) define las siguientes escalas ilustrativas para la Expresión oral en el nivel avanzado (p. 62-63):

3.5.2.1. Expresión oral en general

Puede llevar a cabo con razonable fluidez una descripción sencilla de una variedad de temas que sean de su interés, presentándolos como una secuencia lineal de elementos. Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre una amplia serie de

asuntos relacionados con su especialidad, ampliando y defendiendo sus ideas con aspectos complementarios y ejemplos relevantes.

3.5.2.2. Monólogo sostenido: descripción de experiencias

Realiza descripciones claras y detalladas sobre una amplia gama de temas relacionados con su especialidad

3.5.2.3. Monólogo sostenido: debates.

Desarrolla argumentos sistemáticamente, dando un énfasis apropiado a los aspectos importantes y apoyándose en detalles adecuados. Desarrolla argumentos con claridad, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias y ejemplos adecuados. Construye cadenas argumentales razonadas. Explica puntos de vista sobre un tema, proponiendo las ventajas y las desventajas de varias opciones.

3.5.2.4. Declaraciones públicas.

Puede hacer declaraciones sobre la mayoría de temas generales con un grado de claridad, fluidez y espontaneidad que no provoca tensión o molestias al oyente.

3.5.2.5. Hablar en público.

Realiza presentaciones claras y desarrolladas sistemáticamente, poniendo énfasis en los aspectos significativos y ofreciendo detalles relevantes que sirvan de apoyo. Es capaz

de alejarse espontáneamente de un texto preparado y de seguir las ideas interesantes sugeridas por miembros del público, mostrando a menudo una fluidez notable y cierta facilidad de expresión. Realiza con claridad presentaciones preparadas previamente, razonando a favor o en contra de un punto de vista concreto y mostrando las ventajas y desventajas de varias opciones. Responde a una serie de preguntas complementarias con un grado de fluidez y espontaneidad que no supone ninguna tensión para sí mismo ni para el público.

3.6. La prueba de Comprensión auditiva. Nivel Avanzado (B2)

3.6.1. Descripción de las tareas

La prueba consta de 5 tareas con *items* discretos de respuesta preseleccionada y una serie de textos que acompañan a la tarea de comprensión. Nos llama la atención la extensión de los textos que tienen que realizar en 40 minutos. La extensión exacta según las tareas es la siguiente:

Tarea 1: entre 40 y 60 palabras cada uno.

Tarea 2: entre 250 y 300 palabras.

Tarea 3: entre 400 y 450 palabras.

Tarea 4: entre 50 y 70 palabras cada uno.

Tarea 5: entre 400 y 450 palabras.

Al igual que en la prueba de expresión e interacción oral agrupamos la descripción de las tareas por siguiendo la misma estructura:

Focalización:

Tarea 1: captar las ideas principales y extraer información concreta en conversaciones informales y formales.

Tarea 2: reconocer información específica en conversaciones informales o formales.

Tarea 3: extraer información concreta y detallada e inferir posibles implicaciones de una conversación.

Tarea 4: captar la idea esencial de monólogos o conversaciones breves formales o informales.

Tarea 5: extraer información concreta y detallada e inferir posibles implicaciones en monólogos o conversaciones extensas.

Formato:

Tarea 1: escuchar seis conversaciones y responder a las preguntas de selección múltiple seleccionando una de las tres opciones de respuesta sobre cada una de ellas.

Tarea 2: reconocer las ideas que se escuchan en una conversación y relacionarlas con unas determinadas personas.

Tarea 3: escuchar un texto y responder a las preguntas de selección múltiple, seleccionando una de las tres opciones de respuesta.

Tarea 4: relacionar enunciados con las personas que expresan esas ideas

Tarea 5: escuchar un texto y responder a las preguntas de selección múltiple, seleccionando una de las tres opciones de respuesta.

Material de entrada:

Tarea 1: Conversaciones formales e informales de ámbitos personal, profesional, público y académico.

Tarea 2: Conversación entre dos personas de los ámbitos personal y público.

Tarea 3: Entrevista radiofónica o televisiva en la que se expone, describe o argumenta.

Tarea 4: Monólogos cortos o conversaciones de los ámbitos profesional y académico que narran o describen experiencias, o expresan valoraciones, opiniones o consejos del hablante.

Tarea 5: Conferencia, discurso o monólogo en el que se describen o narran proyectos o experiencias de los ámbitos público, profesional y académico.

Algunas actividades propuestas por el MCER para la Comprensión auditiva son:

- Escuchar declaraciones públicas (información, instrucciones, avisos, etc.).
- Conferencias y presentaciones en público.
- Teatro, reuniones públicas, conferencias, espectáculos, etc.
- Conversaciones por casualidad, etc.

3.6.2. Escalas ilustrativas. Comprensión auditiva. Nivel avanzado (B2)

El MCER (2002) define las siguientes escalas ilustrativas para la Comprensión auditiva en el nivel avanzado (p. 69-71):

3.6.2.1. Comprensión auditiva en general

Comprende cualquier tipo de habla tanto conversaciones cara a cara como discursos retransmitidos, sobre temas, habituales o no, de la vida personal, social, académica o

profesional. Sólo inciden en su capacidad de comprensión el ruido excesivo de fondo, una estructuración inadecuada del discurso o un uso idiomático de la lengua. Comprende las ideas principales de un discurso complejo lingüísticamente que trate tanto temas concretos como abstractos pronunciados en un nivel de lengua estándar, incluyendo debates técnicos dentro de su especialidad. Comprende discursos extensos y líneas complejas de argumentación siempre que el tema sea razonablemente conocido y el desarrollo del discurso se facilite con marcadores explícitos.

3.6.2.2. Comprender conversaciones entre hablantes nativos

Puede seguir conversaciones animadas entre hablantes nativos. Capta con algún esfuerzo gran parte de lo que se dice a su alrededor, pero puede resultarle difícil participar con eficacia en una discusión con varios hablantes nativos si no modifican su discurso de algún modo.

3.6.2.3. Escuchar conferencias y conversaciones

Comprende las ideas principales de conferencias, charlas e informes y otras formas de presentación académica y profesional lingüísticamente complejas.

3.6.2.4. Escuchar avisos e instrucciones

Comprende declaraciones y mensajes sobre temas concretos y abstractos, en lengua estándar y con un ritmo normal.

3.6.2.5. Escuchar retransmisiones y material grabado

Comprende grabaciones en lengua estándar con las que puede encontrarse en la vida social, profesional o académica e identifica los puntos de vista y las actitudes del hablante así como el contenido de la información

Comprende la mayoría de los documentales radiofónicos y otro material grabado o retransmitido pronunciado en lengua estándar, y es capaz de identificar el estado de ánimo y el tono del hablante.

SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA

En primer lugar procede situar el concepto de investigación en el marco de la tesis doctoral que nos ocupa y en ámbito en el que se desarrolla la misma.

Cuesta asociar el concepto “realizar una investigación” en el ámbito de las Ciencias Humanas disociado de los estereotipos que llevaría asociado el término.

Sin embargo coincidimos con Trujillo (1996, p.115) en que “hacer una investigación es una actividad diaria: al levantarnos intentamos averiguar el tiempo que hará durante todo el día simplemente observando el cielo”.

En el mismo sentido Seliger & Shohamy (1989) entienden que investigar está ligado a nuestra vida diaria, desde el momento que nos hacemos preguntas de por qué ocurren las cosas. En consonancia por tanto de estos planteamientos, partimos de la fórmula de Nunan (1992) ya que se adapta satisfactoriamente a nuestras necesidades para el presente estudio:



Figura 2: Fórmula de David Nunan (1992).

El ámbito educativo se engloba dentro de las Ciencias Sociales y Humanas que contempla un tipo de investigación al margen de la voluntad del investigador. Esto significa que podemos analizar un caso que se produce después de los hechos y se califica de investigación “ex post-facto”. Esta expresión significa “después de hecho”,

haciendo alusión a que primero se produce el hecho y después se analizan las posibles causas y consecuencias, por lo que se trata de un tipo de investigación en donde no se modifica el fenómeno o situación objeto de análisis (Bernardo, J. y Caldero, J.F., 2000).

El investigador se plantea la validación de las hipótesis cuando el fenómeno ya ha sucedido, de forma retrospectiva: primero se produce el hecho y después se analizan las posibles causas o consecuencias.

Nos encontramos frente a una de las modalidades de investigación no experimental que Kerlinger (1973) define como "una búsqueda sistemática y empírica, en la cual el investigador no tiene el control directo sobre las variables independientes porque ya acontecieron sus manifestaciones o por ser intrínsecamente no manipulables. Se hacen inferencias sobre sus relaciones, sin intervención directa, a partir de la variación concomitante de las variables independientes y dependientes".

Nuestra investigación se ha realizado siguiendo una metodología mixta descrita por ²² Grotjahn (1987, 56-58) que clasificaba las posibles investigaciones dentro del aula de L2 de acuerdo con tres criterios:

1. La forma del tratamiento de los datos (cualitativa o cuantitativa).
2. El método de análisis (interpretativo o estadístico).
3. La manera de obtención de los datos (no experimental o experimental) de manera que la combinación de las seis caracterizaciones daban lugar a ocho paradigmas, dos puros (cuando se trata de los tres primeros o de los tres segundos) y seis combinados.

Este autor justifica y defiende el carácter polimetodológico de la investigación que recurre a diferentes métodos para obtener datos de diferente tipo (Grotjahn, 1987, 2000). De las seis “*formas mixtas*” que describe, hemos tomado para nuestro estudio la exploratorio-cuantitativo-interpretativo.

Si bien, este tipo de investigación tiene algunas limitaciones, es una modalidad muy utilizada en Ciencias sociales y presenta varias ventajas que indicamos a continuación:

- a. Esta metodología aporta la posibilidad de dar rigor a otro tipo de análisis necesario para afrontar cuestiones esta disciplina que no pueden ser investigados de manera experimental.
- b. Es una herramienta exploratoria de gran valor ya que ofrece información útil en relación con la naturaleza del fenómeno.
- c. Los avances en técnicas estadísticas y en la metodología general permiten aportar rigor a los diseños “ex post-facto”.
- d. Es muy apropiada cuando se exploran relaciones simples de causa-efecto.

La presente investigación es un estudio no experimental ya que “no se construye ninguna situación sino que se observan las ya existentes, no provocadas intencionalmente por el investigador y los sujetos, de antemano, pertenecen a un grupo o nivel determinado de la variable independiente” (Hernández y otros ,2003, p. 267).

El estudio que presentamos es además descriptivo por cuanto este tipo de estudios forman una opción de investigación cuantitativa que ofrece descripciones muy precisas respecto a fenómenos educativos. Así lo define Bisquerra, R. (2004), que considera que proporciona hechos y datos y prepara de alguna manera, el camino para la configuración de nuevas teorías o investigaciones.

Los análisis estadísticos en los estudios descriptivos aportan mayor precisión en los resultados. Permite definir las variables, medirlas y extraer estadísticos que nos ayuden de evidenciar que realmente se están cumpliendo los objetivos planteados.

Los datos se pueden apoyar también en sistemas de representación gráfica para apoyar su interpretación.

Por otra parte, los estudios correlacionales nos van a permitir aclarar o descubrir las relaciones existentes entre las variables más significativas, mediante el uso de los coeficientes de correlación. Estos coeficientes son indicadores que va a aportar información sobre el grado, la intensidad y la dirección de la relación entre variables.

El coeficiente más conocido es el denominado *producto-momento* o *Pearson*. Se trata de coeficiente bivariado, es diseñado para correlacionar dos variables y fluctúa entre los valores -1 a +1 pasando por el 0. Se representa mediante la letra “r”.

La utilidad y el propósito principal de este tipo de análisis es saber cómo se puede comportar una variable conociendo el comportamiento de otra u otras variables relacionadas. Es decir, intentará predecir el valor aproximado que tendrá un grupo de individuos en una variable, a partir del valor que tienen en la variable o variables relacionadas. Evalúa, por tanto, el grado de relación entre dos variables. La tabla 8 presenta los valores interpretativos de la correlación para facilitar su interpretación:

Tabla 8. Coeficiente de correlación. Pearson.

Coeficiente	Correlación
De 0 a 0.20	Correlación prácticamente nula
De 0.21 a 0.40	Correlación baja
De 0.41 a 0.70	Correlación moderada
De 0.71 a 0.90	Correlación alta
De 0.91 a 1	Correlación muy alta

Fuente: elaboración propia

4.1. Objetivos de la investigación y preguntas

Presentamos una descripción detallada de los objetivos. Mediante el análisis de los resultados obtenidos daremos respuesta a las preguntas que planteamos al inicio de la investigación y que recordamos de nuevo, en este apartado:

1. ¿Qué es lo que usan realmente los profesores en sus clases?
2. ¿Los recursos tecnológicos (ordenador, pizarra digital) están desplazando a los recursos considerados más tradicionales (libros, pizarra)?
3. ¿Existen diferencias significativas entre el uso de soportes y materiales didácticos para la comprensión auditiva y la expresión oral?
4. ¿Cómo se complementan ambas tendencias?
5. ¿Qué tipo de materiales utilizan los profesores para preparar las pruebas de comprensión auditiva y expresión oral del DELE?.

OBJETIVO 1: Identificar los materiales didácticos que utilizan los profesores centrándonos en dos destrezas: Comprensión auditiva y Expresión oral.

El análisis descriptivo nos va a permitir hacer una primera identificación de los materiales didácticos que utilizan los profesores para la comprensión auditiva y la expresión oral. El análisis de las frecuencias nos va a permitir responder a la primera pregunta generales sobre el uso de los diferentes tipos de soporte y materiales didácticos. Para poder profundizar en dicho análisis planteamos las siguientes hipótesis que pretendemos confirmar con los resultados de nuestro estudio:

Hipótesis 1.1: Los manuales de español y la pizarra tradicional siguen siendo los recursos más utilizados en clase de E/LE.

Hipótesis 1.2: Los materiales audiovisuales en su formato tradicional están dejando de usarse a favor de los mismos recursos en formato tecnológico.

Hipótesis 1.3: Los recursos tecnológicos están desplazando progresivamente a los materiales didácticos tradicionales.

OBJETIVO 2: Conocer la frecuencia de uso de soportes didácticos desde la perspectiva del profesor: Comprensión auditiva y Expresión oral. Un análisis más en profundidad establecerá relaciones entre los soportes utilizados para la comprensión auditiva y la expresión oral mediante correlaciones. Planteamos en este sentido la siguiente hipótesis:

Hipótesis 2.1: Existe relación significativa entre el uso de determinados soportes para la Comprensión auditiva y la expresión oral.

Por último, el análisis inferencial nos permitirá establecer variables concretas sobre el uso de ambas destrezas.

Hipótesis 2.2: El sexo influye en la frecuencia de uso de los soportes para la Comprensión auditiva y la Expresión oral.

Hipótesis 2.3: La docencia influye en la frecuencia de uso de los soportes para la Comprensión auditiva y la Expresión oral.

Hipótesis 2.4: La experiencia investigadora influye en el uso los soportes para la Comprensión auditiva y la Expresión oral.

OBJETIVO 3: Conocer la frecuencia de uso de materiales didácticos desde la perspectiva del profesor: Comprensión auditiva y Expresión oral.

Estableceremos el mismo tipo de análisis que para el uso de los soportes: descriptivo, correlacional e inferencial. Por tanto, podremos establecer relaciones entre determinadas variables y el uso de materiales didácticos para la comprensión auditiva y la expresión oral. Para realizar el análisis hemos seleccionado aquellos que más se utilizan según nuestro análisis descriptivo. Planteamos, por tanto, las siguientes hipótesis:

Hipótesis 3.1: Existe relación significativa entre el uso de determinados materiales didácticos para la Comprensión auditiva y la expresión oral.

Hipótesis 3.2: El sexo influye en la frecuencia de uso de materiales didácticos para la Comprensión auditiva y la Expresión oral.

Hipótesis 3.3: La docencia influye en la frecuencia de uso de materiales didácticos para la Comprensión auditiva y la Expresión oral.

Hipótesis 3.4: La experiencia investigadora influye en el uso de materiales didácticos para la Comprensión auditiva y la Expresión oral.

OBJETIVO 4: Identificar los materiales didácticos de uso más frecuentes para la preparación de las pruebas del DELE para el desarrollo de la Comprensión auditiva y Expresión e Interacción en el nivel B2 de dominio de lengua. Para ello partimos de *las escalas ilustrativas* del MCER (2002) en las que se basan las pruebas certificativas

Nuestra hipótesis inicial, se planteaba en los siguientes términos:

Hipótesis 4.1: Los profesores de español usan diferentes tipos de soportes y materiales didácticos para la preparación de las pruebas de Comprensión auditiva y Expresión oral.

OBJETIVO 5: Elaborar a partir de los resultados una serie de orientaciones metodológicas para el uso de materiales didácticos para la preparación del DELE.

4.2. Diseño de la investigación

Partiendo de estos tres componentes mencionados con anterioridad según diseño de Nunan, D. (1992; 1993b) , definimos tres elementos fundamentales que deben formar parte de todo trabajo de investigación: las preguntas de investigación, el corpus de datos y análisis e interpretación de los datos. Además hemos añadido otros elementos como son: el contexto, los agentes que intervienen y los resultados. Respecto al diseño, la definición de Kerlinger (1988:214) ya invita a incorporar la estadística en esta fase metodológica ‘diseño es el plan, estructura y estrategia de una investigación cuyo objetivo es dar respuesta a ciertas preguntas y controlar la varianza. Presentamos el diseño de la investigación en la Figura 3.

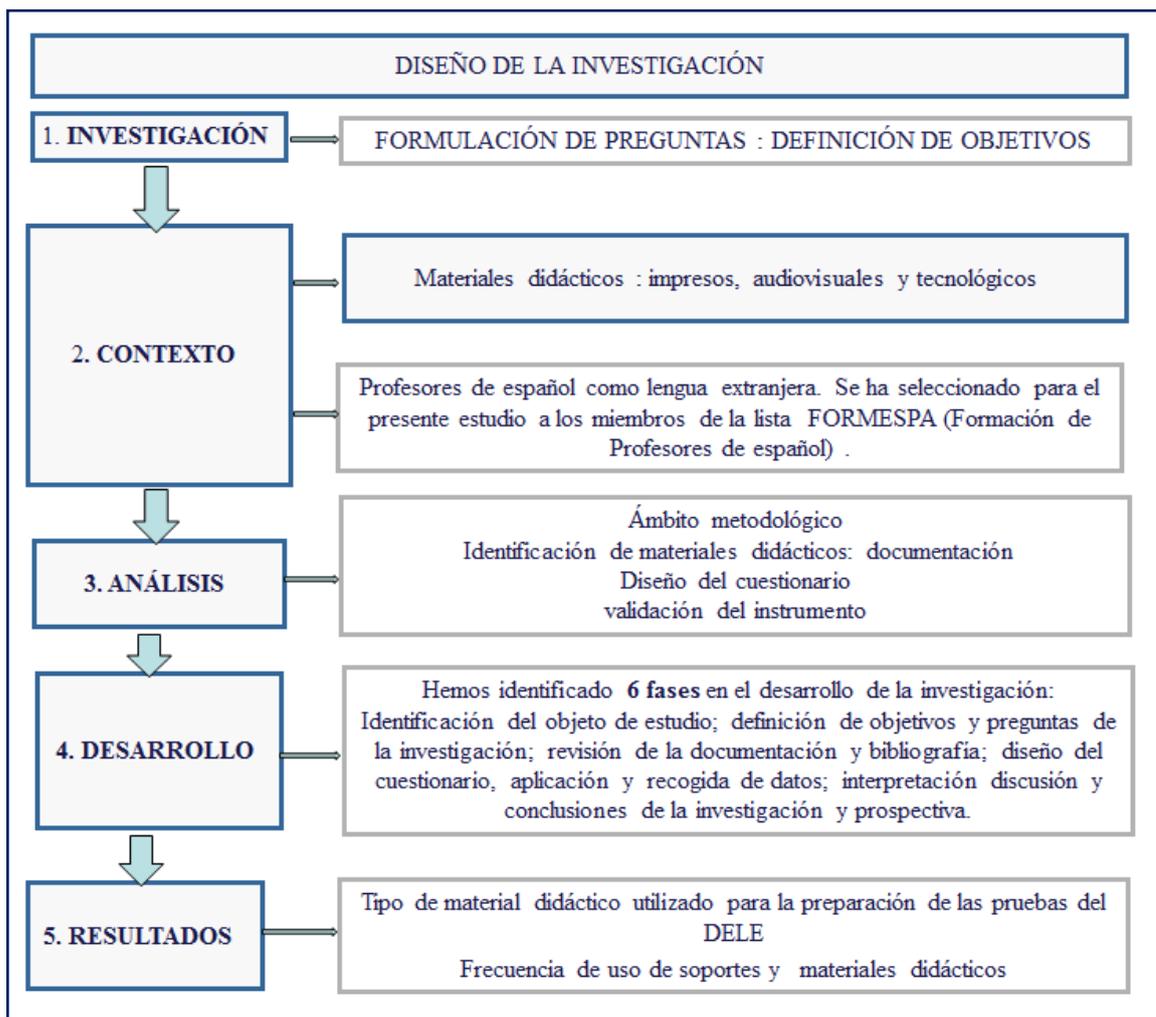


Figura 3. Diseño de la investigación. Fuente: elaboración propia

La finalidad última de la tesis es identificar los materiales didácticos de que pueden disponer los profesores de español para preparar las pruebas de Comprensión auditiva y Expresión oral de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes. El planteamiento inicial partió del análisis de las pruebas, en concreto de las tareas exigidas para la Comprensión auditiva y expresión e interacción oral. La hipótesis inicial planteada es pensar que los profesores no disponía de otro tipo de material más allá de los manuales específicos para su preparación (o al menos no lo conocíamos) que les sirviera para ampliar la información de los libros.

Así empezamos a hacer preguntas a varios profesores que estaban impartiendo cursos del DELE y, efectivamente, constatamos a través de comunicaciones escritas (correos electrónicos) y entrevistas personales que en los cursos de preparación se centran en la propuesta de los manuales, al menos en lo que se refiere a estas dos destrezas.

El presente análisis tiene que ir más allá por lo que se ha intentado identificar de qué materiales didácticos pueden disponer los profesores para el desarrollo de la Comprensión auditiva y la Expresión oral en general.

La aportación de la presente tesis será, por una parte, identificar los materiales didácticos que usan los profesores para el desarrollo de las destrezas orales. Por otra, partiendo de las tareas de los exámenes, presentar un catálogo de material impreso, audiovisual y tecnológico que les permita a los profesores, seleccionar aquel que se adapta mejor al grupo de alumnos que tiene delante. Nuestra decisión en cuanto al nivel de lengua ha sido centrar nuestro estudio en los alumnos de nivel avanzado ya que esto nos permitirá poder hacer una selección más amplia de materiales que si elegíamos otro nivel.

4.3. Población y muestra

Es fundamental delimitar el ámbito de estudio definiendo una población. “Se denomina población al conjunto de todos los individuos (objetos, personas, sucesos...) en los que se desea estudiar el fenómeno. Por su parte, la muestra es en conjunto de datos extraídos de una población, seleccionado por algún tipo de muestreo”. (Carrasco y Calderero, 2009, p.42).

La población responde a qué o quiénes son los sujetos, objetos, sucesos, eventos o contextos del estudio (Hernández y otros, 2003).

Siguiendo lo expuesto por Latorre (1996), Palacios (2004) y Bisquerra (1989) se establecen los siguientes tipos de muestreo:

a. *Probabilísticos*

1. *Muestreo aleatorio simple*: Es la modalidad de muestra más conocida y en ella, las unidades son elegidas al azar, de modo que todas disponen de las mismas probabilidades de formar parte de la muestra.

2. *Muestreo aleatorio sistemático*: Se utiliza cuando los universos son muy grandes. El procedimiento habitual comienza por la elección aleatoria de unidades a partir de una lista de los componentes del universo, cada uno de los cuales se identifica con un número.

3. *Muestreo aleatorio estratificado*: Supone la división de la muestra en dos o más grupos o estratos, cada uno de los cuales constituye una muestra o submuestra en sí mismo.

4. *Muestro por conglomerados o por áreas*: Se utiliza cuando los individuos de la población constituyen agrupaciones naturales, como por ejemplo, los alumnos de una clase o los de un colegio. En este caso, la unidad no es el individuo sino el conglomerado.

b. *No probabilísticos*

1. *Muestreo por cuotas*: En este tipo de selección se fijan unas cuotas. Cada una de ellas consiste en un número de individuos que reúnen determinadas condiciones.

Se suele utilizar en las encuestas de opinión.

2. *Muestreo accidental o incidental*: El criterio de selección depende de los individuos depende de la posibilidad de acceder a ellos.

3. *Muestreo intencional y opinático*: La selección se hace por expertos que aseguran la representatividad de la muestra, según criterios previamente establecidos.
4. *Muestreo bola de nieve*: se localiza a algunos individuos y a través de ellos se localiza a otros que puedan tener las mismas características. Este tipo de muestreo se utiliza cuando la muestra está muy repartida en diferentes tipos de centros educativos y países por lo que era muy complicado acceder a ellos por otro medio.

La muestra inicial está constituida por un total de 120 profesores que pertenecen mayoritariamente a la comunidad de profesores de E/LE a través de FORMESPA una lista de correo para profesores de español como Lengua Extranjera. La red cuenta con casi 3000 miembros de todos los países (consultado el 12 de septiembre de 2015). Por tanto la población por estudiar en esta investigación es la que está compuesta por profesores de español de diferentes centros e instituciones especializadas en E/LE de cualquier lugar del mundo y que imparten el nivel B2 de español (según MCER). Las unidades de análisis son cada uno de ellos.

4.4. Fases de la investigación

Siguiendo las pautas establecidas en el presente estudio, entendemos la investigación como un proceso que consta de una serie de fases sucesivas que pretenden dar respuesta a una serie de preguntas (hipótesis) mediante la búsqueda de los datos que fueran necesarios y su posterior análisis e interpretación. Estructuramos nuestra investigación en seis fases:

FASE I: En un principio se pensó en analizar los recursos de los centros en el exterior del Instituto Cervantes. Para contemplar esta posibilidad, la autora se puso en contacto con el Director académico del Instituto Cervantes, D. Álvaro García Santa Cecilia (entrevista personal realizada el 14 de mayo de 2014 en el I.C. de Madrid), quien le sugirió que pretender analizar los recursos de los centros del Instituto Cervantes podría resultar inabarcable. Es entonces cuando se decidió centrar el análisis no en un espacio físico sino en las personas que usan los materiales didácticos. Por tanto el estudio quedó focalizado en los profesores que son uno de los agentes principales del proceso de enseñanza aprendizaje. Para poder iniciar la reflexión sobre el uso de los materiales didácticos en el aula de E/LE , la autora se puso en contacto con varios profesores que están actualmente trabajando en diferentes escuelas e Instituciones públicas.

Fase II: Nos pareció interesante saber qué es lo que piensan sobre el uso de los materiales didácticos. Seleccionamos la Comprensión auditiva y la Expresión oral para empezar a hacernos preguntas. Esta fase fue fundamental para la definición de los objetivos ya que supuso un periodo de reflexión compartida sobre el uso de los materiales didácticos en general. El intercambio de opiniones se realizó a través de encuentros con diferentes profesores de español a través de entrevistas personales presenciales y a través de Skype y comunicaciones escritas por correo electrónico y foros especializados en E/LE (Instituto Cervantes).

Fase III: Una vez definidos los objetivos, procedimos al análisis de la documentación y la bibliografía existente. El análisis de las fuentes documentales sobre los diferentes aspectos nos situó en el contexto y nos ayudó a marcar el hilo conductor de todo el documento. El planteamiento de la evolución histórica de los métodos utilizados nos ha

ido dando la pauta del uso de los materiales a lo largo del tiempo. Estas tres primeras fases se desarrollaron fundamentalmente, de septiembre de 2013 a junio de 2014.

Fase IV: la cuarta fase se centró fundamentalmente en la elección de la metodología de investigación, el diseño de la herramienta de medición y la recogida y análisis de los resultados. La complejidad de los resultados que se querían obtener ha supuesto la revisión en varias ocasiones del instrumento de medición para hacerlo adaptable a la aplicación de operaciones estadísticas que permitieran realizar un análisis más profundo de los resultados. Por otra parte, y de la misma manera, se ha tenido que simplificar la herramienta de medición al cuestionario, por considerar que daba respuesta de manera adecuada a los objetivos y las cuestiones planteadas en la presente tesis doctoral.

La elaboración del cuestionario se hizo atendiendo al procedimiento que describimos en detalle en el apartado correspondiente del presente capítulo. Una vez recogida la información aplicamos el *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS 17.0) para la realización del análisis estadístico de los datos. Dicho análisis nos aportó las herramientas para poder dotar de mayor profundidad a nuestra reflexión y análisis. Por una parte, a través de la descripción de frecuencia de uso nos ayudó a tener una visión global de los resultados; un segundo análisis comparativo de determinadas variables que nos permitió realizar un análisis más profundo de los resultados. El diseño y aplicación de los cuestionarios se realizó en el periodo comprendido entre octubre de 2014 y mayo de 2015.

Fase V: interpretación y discusión de los resultados. El análisis de los resultados nos aportó las evidencias para confirmar, replantear y cotejar las hipótesis iniciales con los resultados obtenidos.

Fase VI: En la elaboración de una tesis es fundamental identificar aquellos aspectos que no se han podido completar como hubiera sido deseable y por tanto, deja margen a investigaciones futuras. A modo de compendio presentamos el siguiente esquema:

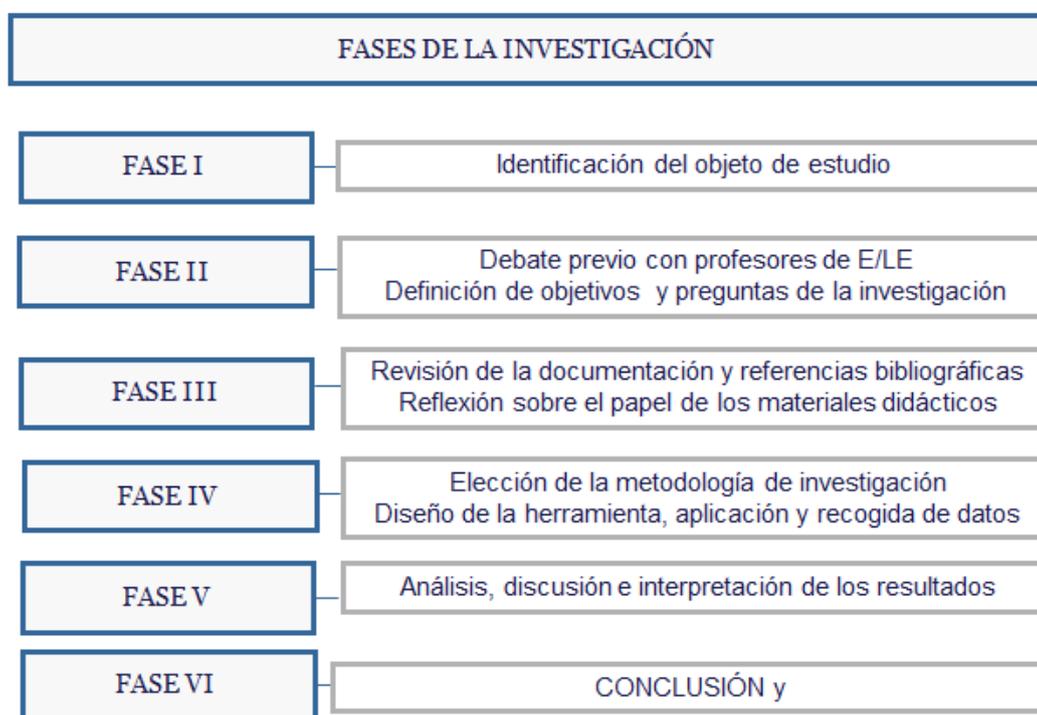


Figura 4. Fases de la investigación. Fuente: Elaboración propia

4.5. Instrumento de recogida de datos: el cuestionario.

Decidimos utilizar el cuestionario porque como manifiesta Nunan (1989) es una de las técnicas de elicitación, junto a la encuesta y la entrevista, en las que el investigador no hace nada al objeto o sujeto de investigación, sino que simplemente observa y le pregunta con el fin de obtener datos. El cuestionario facilita la consulta a una población amplia, de manera rápida, sistemática, ordenada y a la vez, cuantitativa y fiable.

“Una encuesta consiste en una serie de preguntas que se formulan de modo directo a una muestra representativa de sujetos mediante un guion o protocolo previamente elaborado “(Calderero Hernández, J.F, 2009, 88-83).

Para poder recoger los datos que nos interesaban para nuestro estudio diseñamos en primer lugar un cuestionario para profesores de E/LE. Fue una tarea compleja que exigió bastante tiempo de elaboración y revisión. Para su elaboración se tuvieron en cuenta alguno de los aspectos recogidos por Buendía y otros (1998) entre los que destacamos:

- Seleccionar un número de preguntas suficientes para que queden reflejados todos los aspectos relevantes que queremos medir.
- Especificar los datos mínimos de identificación.
- Las preguntas son preferiblemente de carácter cerrado; las preguntas abiertas son de respuesta breve.
- Las preguntas más complejas se encuentran en la sección central de cuestionario.
- En ningún caso hay respuestas donde la respuesta de la pregunta anterior condicione la siguiente.
- Hemos intentado que la apariencia del cuestionario fuera atractiva y fácil de responder.
- Incluimos al principio del cuestionario una serie de instrucciones para cumplimentarlo adecuadamente; igualmente se incluyeron brevemente los objetivos del estudio y una pregunta final donde los profesores pudieron expresar su opinión sobre cualquier tema relacionado con el cuestionario; por supuesto el agradecimiento final.

El resultado fue un cuestionario con una serie de preguntas de diferentes tipos que se pudieran responder en un tiempo máximo de quince minutos.

4.5.1. Diseño del cuestionario

Se considera el cuestionario como una herramienta fundamental que nos va a permitir obtener conclusiones adecuadas a los objetivos planteados en el presente estudio.

Es importante, por tanto, diseñarlo con rigor y precisión para delimitar muy bien los aspectos que queremos analizar.

Requiere también que el lenguaje utilizado en la redacción de las preguntas sea claro, adaptado a las personas que lo tienen que responder y que se entienda de manera precisa lo que se está preguntando. Es fundamental evitar orientar la pregunta en una determinada dirección ya que produciría ambigüedad en la interpretación de las respuestas.

Para la elaboración del cuestionario seguimos los siguientes pasos:
Definición de las variables y los ítems que queríamos incluir en el cuestionario.

El procedimiento para el diseño del cuestionario fue el siguiente:

- a) En primer lugar, consultamos una parte importante de la bibliografía existente para valorar los materiales didácticos de uso más frecuente entre los profesores de español como Lengua Extranjera.
- b) Después partiendo de los objetivos del estudio, se realizó una lista con las variables que se querían medir. Esto permitió seleccionar el tipo de preguntas más adecuadas para medir cada una de las variables sobre la utilización de Soportes y Recursos didácticos para la enseñanza de la expresión y la

compresión en el aula de español como Lengua Extranjera (E/LE). Con ello elaboramos los ítems que queríamos incluir en el cuestionario.

- c) En tercer lugar, y como ya hemos mencionado anteriormente, se decidió aplicar el cuestionario a través de FORMESPA, una lista de profesores de español del que forman parte más de 3000 profesores de E/LE.
- d) Una vez definido el grupo de profesores y el tema central del cuestionario se procedió a elaborar el cuestionario.
- e) Una vez diseñado, el cuestionario fue revisado por diez doctores de diferentes ámbitos, relacionados con el presente estudio, que dieron varias recomendaciones que se tuvieron en cuenta en posteriores versiones del cuestionario. Ellos aportaron algunos cambios relevantes que se incluyeron en la versión definitiva del cuestionario. Se les solicitó que valorasen diferentes aspectos sobre la claridad de la información, la escala de medida, y los ítems del cuestionario, así como una valoración global del mismo (Wiersma, 2001).

Para validar el cuestionario se les envió una ficha que recogía diferentes aspectos a valorar entre los que se encontraba: la claridad en el planteamiento y en las instrucciones, el orden y el contenido de las preguntas y otros aspectos que detallamos en el apartado correspondiente de la presente tesis (*juicio de expertos*).

- f) Por último se consultó por diferentes medios a profesores de español para extranjeros (a través entrevistas personales, teléfono y correo electrónico) con una pregunta abierta que permitiera tener una visión global de los materiales que se usan para el desarrollo las destrezas orales. Las dos preguntas abiertas que se les hicieron fueron las siguientes:

1. *¿Qué tipo de materiales didácticos utilizáis en clase o fuera de clase de E/LE para la comprensión oral? (independientemente del nivel).*
2. *¿Qué tipo de materiales didácticos utilizáis en clase o fuera de clase para la Expresión oral? (independientemente del nivel)*

Hubo una serie de materiales concretos que se repitieron de manera sistemática en todos los encuestados por lo que consideramos que teníamos que incluirlos necesariamente. Se trataba de materiales de uso tradicionalmente muy frecuente en las clases de idiomas como eran los videos, los fragmentos de películas, audios, programas de radio, fotos e imágenes en diferentes soportes. Dos de los profesores incluyeron como *input* en sus clases las conferencias de personas ajenas al aula. Nos pareció una propuesta interesante por lo que lo incluimos igualmente entre los ítems del cuestionario (P 29-31).

Con todo ello seleccionamos veinticinco soportes y veinticinco recursos distribuidos desde el principio en impresos, audiovisuales y tecnológicos. Con la información recogida se diseñó un primer borrador del cuestionario que se sometió al criterio de la dirección y codirección del presente trabajo.

4.5.2. Validez de contenido: Juicio de expertos

Tras una primera revisión del cuestionario se validó el contenido mediante la técnica del Juicio de Expertos. De esta manera se rectificaron ciertos aspectos del mismo antes de aplicarlo al grupo seleccionado. La muestra estuvo formada por diez personas con los siguientes perfiles:

- Doctora en Matemáticas. Especialista en metodología de la investigación.
- Doctora en Literatura. Más de diez años de experiencia como profesora de E/LE en una universidad española.
- Doctor en Ciencias de la Educación. Autor de obras relacionadas con metodologías de investigación en Ciencias Sociales.
- Doctor en Didáctica. Experto en recursos virtuales en educación.
- Doctora en Filología hispánica. Investigadora del CESIC.
- Profesora de español E/LE en una universidad americana. Más de 15 años de experiencia.
- Profesora, autora y formadora de E/LE en una Escuela de negocios. Más de 20 años de experiencia.
- Profesora de E/LE y autora de materiales didácticos. Instituto Cervantes.
- Profesora, autora y formadora de E/LE. Más de 20 años de experiencia en el ámbito universitario.
- Profesora de E/LE en la Escuela Oficial de Idiomas.

El juicio de expertos se elaboró siguiente las siguientes pautas (Anexo III).

Parte I. En la primera parte nos interesaba saber su opinión en relación a la claridad en el planteamiento del cuestionario, la adecuación a los destinatarios, la longitud del texto y localización del contenido.

Parte II. Centrada en las instrucciones del cuestionario para el proceso de respuesta. Incluía igualmente, claridad. Adecuación, cantidad y pertinencia de las preguntas.

Parte II. Interesaba valorar las preguntas y la estructura del cuestionario. En concreto:

- El orden lógico de las preguntas.

- La claridad en la redacción
- La adecuación de las opciones de respuesta.
- La cantidad de preguntas
- La tipología de las preguntas
- Las dimensiones del cuestionario.

La escala que se les presentó era: excelente, buena, regular y mala. Por último en la cuarta parte se trataba de un ítem criterio donde tenían que dar una valoración global del cuestionario. Cuantitativamente, el resultado de la evaluación fue el siguiente: De los diez expertos, seis de ellos consideran que la claridad en el planteamiento del cuestionario es buena o excelente mientras que cuatro no lo consideran adecuada.

En cuanto a la adecuación a los destinatarios, la totalidad de los profesores considera que se corresponde con el perfil esperado al igual que el contenido de los ítems en general. La longitud del texto fue definitivamente, junto con la claridad en el planteamiento uno de los aspectos que se mejoró de la herramienta; de ahí la reducción del número de preguntas y la omisión de una de las dimensiones iniciales por resultar repetitiva.

Tabla 9. Evaluación del cuestionario I

II. CLARIDAD EN LA PRESENTACIÓN	EXC	BUENA	REGULAR	MALA
Claridad en el planteamiento del cuestionario	1	5	3	1
Adecuación a los destinatarios	4	6		
Longitud del texto		3	4	3
Calidad del contenido	1	9		
TOTAL	6	23	7	4

Fuente: elaboración propia

Se les preguntó sobre la claridad y adecuación en relación a las preguntas. En este caso la práctica totalidad de los expertos estuvieron de acuerdo en considerar excelente o bueno el planteamiento de las preguntas.

Se tuvieron en cuenta las valoraciones cualitativas a este respecto y se modificó la introducción del cuestionario y la redacción concreta de alguno de los ítems.

Siguiendo el mismo criterio y atendiendo a las sugerencias planteadas en la plantilla de evaluación (instrucciones para el proceso de respuesta) se distribuyeron en preguntas diferentes los materiales didácticos relativos a la Comprensión auditiva y la Expresión oral. Igualmente, se mejoró la introducción con ampliación de la información.

Tabla 10. Evaluación del cuestionario II

II. INSTRUCCIONES EN LAS RESPUESTAS	EXC	BUENA	REGULAR	MALA
Claridad	4	6		
Adecuación	2	7	1	
Cantidad	2	4	1	
Pertinencia de las preguntas	3	6	1	
TOTAL	11	23	3	

Fuente: elaboración propia

En la tercera parte de la evaluación nuestro objetivo era medir la calidad de las respuestas. Consideramos que la valoración global fue muy positiva, fluctuando entre excelente y buena. En la Tabla 11, presentamos los resultados cuantitativos de la valoración de este apartado:

Tabla 11. Evaluación del cuestionario III

III. CALIDAD DE LOS ITEMS Y ESTRUCTURA	EXC	BUENA	REGULAR	MALA
Orden lógico de las preguntas	5	4	1	
Claridad en la redacción	2	7	1	
Adecuación en las opciones de respuesta	2	4	1	
Tipología de las preguntas	3	6	1	
Las dimensiones del cuestionario	2	7	1	
	14	28	3	

Fuente: elaboración propia

Por último, en la valoración del *ítem criterio* fue buena para siete de los diez expertos y regular para tres de ellos. De hecho, casi todos los autores consultados coincidieron en el interés del tema. Su aportación fue sin duda positiva para la mejora de la herramienta de medición, ya que además aportaron sugerencias en otros aspectos no incluidos en la propia valoración y que se tuvieron en cuenta para la redacción del cuestionario final.

Los cambios propuestos por el grupo de expertos que fueron incorporados al cuestionario se presentan a continuación:

- a. Se sugirió incluir una dimensión pedagógica que diera sentido al uso de dichos materiales. Por estar centrada la investigación en los DELE, se tomaron como referencia las *escalas ilustrativas* que definen los niveles de lengua según el MCER (2002).
- b. Se revisó la escala de medición que quedó definida de la siguiente manera:
 1. Nunca
 2. Casi nunca
 3. Algunas veces
 4. Muchas veces
 5. Siempre

- c. Se sugirieron cambios concretos en alguno de los recursos. Se suprimió *Smartphone* por considerarlo incluido en dispositivos móviles y se incluyó *Skype*.
- d. Como resultado de la evaluación de los expertos, se incluyó la experiencia investigadora entre las cuestiones para valorar el perfil de los profesores.
- e. Se modificó el formato para su aplicación *on line* para hacerlo más comprensible. En concreto se cambió el tamaño, la ubicación de las preguntas (80% del ancho de la página) y el ancho de las columnas (60% etiqueta y 40% preguntas).

4.5.3. Descripción del cuestionario

El cuestionario se organiza de lo general a lo particular. Tras unas preguntas generales para poder realizar una clasificación del perfil del profesorado (edad, años de experiencia, tipo de curso, nivel de impartición de lengua y nacionalidad de los alumnos de su grupo).

El contenido del cuestionario se revisó en dos ocasiones tal como hemos mencionado anteriormente. La primera versión se realizó con el asesoramiento de la Dirección de la tesis. Se analizaron los aspectos que presentamos a continuación:

1. Fijar la estructura del instrumento.
2. Revisar la adecuación de las dimensiones.
3. Revisión de la valoración didáctica.
4. Identificar los tipos de materiales didácticos.
5. Revisión detallada de los materiales didácticos incluidos en el cuestionario.

6. Valorar la complejidad de alguna de las preguntas.
7. Identificar y matizar la inclusión de otros recursos nuevos en el ámbito tecnológico como: *apps*, video, redes sociales y realidad aumentada.
8. Incluir el apartado “otros” en cada una de las dimensiones para facilitar a los profesores poder dar su opinión si lo consideran oportuno.
9. Distribuir los diferentes grupos de materiales didácticos en preguntas distintas para facilitar la labor al profesor.

Las modificaciones aportaron mejoras en los siguientes aspectos:

1. Simplificar el cuestionario por considerar repetitivas dos de las dimensiones. Se trataba de las preguntas correspondientes a la dimensión 2 y 3:

Dimensión 2: Soportes.

- a. Pregunta nº 1: ¿utiliza alguno de estos soportes? (si/no)
- b. Pregunta nº 2: ¿Con qué frecuencia?

2. Para sistematizar el cuestionario se aplicó el mismo criterio para la dimensión 3 referente al uso de materiales didácticos:

Dimensión 3: Materiales didácticos

- a. Pregunta nº 3: ¿utiliza alguno de estos soportes? (si/no)
- b. Pregunta nº 4: ¿Con qué frecuencia?

3. Quedan definidos tres tipos de materiales didácticos: impresos, audiovisuales y tecnológicos. Se confirma la inclusión del retroproyector el cañón de proyección y el video entre los recursos audiovisuales y los proyectos de realidad aumentada y las redes sociales, entre los recursos tecnológicos.

4. Se elaboró un segundo borrador que incluía la dimensión didáctica según las escalas ilustrativas mencionadas anteriormente y se decidió centrar el uso de los materiales didácticos según el tipo, sean impresos, audiovisuales o tecnológicos.

El cuestionario resultante se pasó al juicio de los expertos ²³y tuvo los resultados que explicamos en el apartado anterior. Una vez validado su contenido, elaboramos un cuestionario definitivo que es el que se distribuyó entre los informantes.

4.5.3.1. Estructura del cuestionario

La estructura del cuestionario se define en cuatro dimensiones y 31 preguntas. De ellas tres son de carácter abierto (P1, P2 y P3) por considerar pertinente recoger información cualitativa en estas cuestiones.

Finaliza con un espacio de carácter abierto para que el profesor expresara libremente su opinión, tanto de la investigación en sí como del cuestionario (tanto formal como de contenido). Este apartado ha sido especialmente útil para acotar, ampliar o definir cuestiones que no son posibles con la valoración cuantitativa. Presentamos el desglose de las cuatro dimensiones:

Dimensión 1: Datos generales

Las primeras cuestiones tratan de recoger datos concretos que nos ayudaran a definir el perfil de profesor. Son las preguntas de la 1 a la 10. Se centra en los datos identificativos que incluye la siguiente información:

²³ Presentamos las dos versiones del cuestionario en los ANEXOS I y II del presente documento.

1. Centro en el que imparte clase en la actualidad
2. Países donde ha impartido clase de español (pregunta abierta)
3. Nacionalidad
4. Sexo
5. Formación
6. Experiencia en la docencia de español
7. Experiencia en investigación y/o innovación docente
8. Contribución científica más relevante en el área de E/LE (pregunta abierta)
9. Tipo de curso que imparte
10. Nivel en el que tiene más experiencia como docente

Dimensión 2: Frecuencia de uso de diferentes tipos de soporte

Los soportes seleccionados han sido los mismos tanto para la Comprensión auditiva como para la Expresión oral. Corresponden a la Comprensión auditiva las cuestiones de la 11 a la 15. Corresponden a la Expresión oral las cuestiones de la 15 a la 18.

Se enmarcan en una clasificación concreta, tal como venimos mencionando a lo largo del documento según sean impresos, audiovisuales o tecnológicos. Se considera oportuno agrupar las cuestiones que son similares para las dos destrezas.

Las preguntas 11 y 15 se corresponden con el uso de soportes impresos para la Comprensión auditiva y la Expresión oral respectivamente:

P 11. Soportes impresos para la Comprensión auditiva. Frecuencia de uso.

P 15. Soportes impresos para la Expresión oral. Frecuencia de uso.

En ambos casos, los materiales seleccionados son los siguientes:

- Libro
- Material propio
- Prensa
- Folleto publicitario

Hasta ahora, los libros, bien en forma de manuales o de libros específicos, son claramente el material de referencia en todos los cursos de español. Por otra parte, la prensa escrita ha sido también uno de los recursos más utilizados en clase al igual que los folletos publicitarios, motivo por el cual lo incluimos en este apartado del cuestionario.

Las preguntas 12 y 16 se corresponden con el uso de soportes audiovisuales para la Comprensión auditiva y la Expresión oral respectivamente:

P 12. Soportes audiovisuales para la Comprensión auditiva. Frecuencia de uso.

P 16. Soportes audiovisuales para la Expresión oral. Frecuencia de uso.

En ambos casos, los materiales seleccionados son los siguientes:

- Retroproyector de transparencias (acetato)
- Cañón de proyección
- Radio
- Televisión tradicional
- Reproductor de video (*DVD*)
- Reproductor de sonido (*radiocassette*)
- Cámara digital
- Teléfono móvil

Dentro de los soportes audiovisuales quisimos incluir el retroproyector ya que, a pesar de ser un recurso más antiguo, queríamos comprobar si seguía existiendo y usándose en las aulas de E/LE. Lo mismo con los reproductores de video o de sonido como *cassete*.

Las preguntas 13 y 17 se corresponden con el uso de soportes tecnológicos para la Comprensión auditiva y la Expresión oral respectivamente:

P 13. Soportes tecnológicos para la Comprensión auditiva. Frecuencia de uso.

P 17. Soportes tecnológicos para la Expresión oral. Frecuencia de uso.

En ambos casos, los materiales seleccionados fueron los siguientes:

- Ordenador de mesa (*PC*)
- Ordenador portátil
- Dispositivos móviles (*tablet, ipad, ipod,smartphone...*)
- Reproductores de sonido (*mp3, mp4...*)
- Pizarra digital interactiva (en adelante *PDI*)

En el caso de los soportes tecnológicos se seleccionaron los equipos informáticos que, en principio empiezan a tener la gran mayoría de las aulas de idiomas, los dispositivos móviles como un recurso innovador a utilizar en el aula.

Se valoró también como relevante incluir la *PDI* aun sabiendo que el coste de este recurso impide en muchos casos su existencia en las aulas de E/LE.

Dimensión 3: Frecuencia de uso de diferentes tipos de materiales didácticos

En la selección de los recursos se tuvo en cuenta la opinión de los expertos consultados y las orientaciones de la dirección de la tesis que hizo que se cambiaran o se incluyeran alguno de los recursos en concreto, tal como hemos mencionado en el capítulo correspondiente.

Al igual que en el uso de los soportes, el uso de los recursos se dividió en dos apartados diferenciados: el correspondiente a la Comprensión auditiva y a la Expresión oral.

Las preguntas 19 y 23 se corresponden con el uso de recursos impresos para la Comprensión auditiva y la Expresión oral respectivamente:

P 19. Materiales impresos para la Comprensión auditiva. Frecuencia de uso.

P 23. Materiales impresos para la Expresión oral. Frecuencia de uso.

Los materiales seleccionados en ambos casos son los siguientes:

- Manuales de español en general
- Material complementario específico
- Manuales de preparación DELE
- Material propio
- Periódicos y revistas
- Imágenes (fotos y dibujos)
- Comic

Las preguntas 20 y 24 se corresponden con el uso de recursos audiovisuales para la Comprensión auditiva y la Expresión oral respectivamente:

P 20. Materiales audiovisuales para la Comprensión auditiva. Frecuencia de uso.

P 24. Materiales audiovisuales para la Expresión oral. Frecuencia de uso.

Los materiales seleccionados en ambos casos son los siguientes:

- Programas de radio
- Programas de televisión
- Películas

- Canciones

Las preguntas 21 y 25 se corresponden con el uso de recursos tecnológicos para la Comprensión auditiva y la Expresión oral respectivamente:

P 21. Recursos tecnológicos para la Comprensión auditiva. Frecuencia de uso.

P 24. Recursos tecnológicos para la Expresión oral. Frecuencia de uso.

Los Recursos seleccionados en ambos casos son los siguientes:

- Radio en internet
- Televisión en internet
- You tube
- Blog
- wikis
- apps
- webquest
- podcasts
- Foros de discusión y chats
- Videoconferencia (SKYPE)
- Redes sociales

Las preguntas 22 y 26 se corresponden con el uso de recursos tecnológicos para la Comprensión auditiva y la Expresión oral respectivamente:

P 22. Otros. Frecuencia de uso para la Comprensión auditiva.

P 26. Otros. Frecuencia de uso para la Expresión oral.

Los materiales seleccionados en ambos casos son los siguientes:

- Programas multimedia
- Proyectos de realidad aumentada
- Moocs
- Portales educativos y culturales en general.
- Portales para profesores de español.
- Conferencias y presentaciones de invitados en el aula

Dimensión 4: actividades de Comprensión auditiva y Expresión oral

Se centra en las actividades para el desarrollo de la Comprensión auditiva y la Expresión oral en relación a las pruebas de los Diplomas de español como Lengua Extranjera.

El objetivo de las cuestiones incluidas en esta dimensión es obtener información sobre los recursos que usan los profesores de español en relación a determinadas actividades para la adquisición de la comprensión y la Expresión oral (MCER, cap. 4, apartado 4.4.).El análisis de estos resultados nos va a permitir conocer cómo preparan las pruebas del Diplomas del (DELE) en el nivel B2 según MCER (2002).

Las preguntas estaban basadas en las escalas ilustrativas de nivel avanzado (B2) según el MCER (2002). Presentamos la escala ilustrativa ²⁴para evaluar la Comprensión auditiva (MCER, 2002, p. 69-71) de la pregunta 29. A los tres tipos de materiales didácticos se ha considerado pertinente incluir uno más que se considera fundamental en cualquier acto de comunicación: *las preguntas y respuestas*.

²⁴ Las escalas ilustrativas para la evaluación de las destrezas orales ya las describimos en el capítulo 2, Sin embargo hemos considerado adecuado volver a mencionarlo ya que es una parte fundamental del contenido del cuestionario.

- Comprensión auditiva en general
- Comprender conversaciones entre hablantes nativos
- Escuchar conferencias y conversaciones
- Escuchar avisos e instrucciones
- Escuchar retransmisiones y material grabado
- Las actividades seleccionadas

Las preguntas 30 y 31 presentan la misma sistemática que la pregunta 29 referidas a la interacción y la Expresión oral (MCER, 2002, p. 62-63):
 P30. *¿Qué tipo de materiales utiliza para desarrollar las siguientes actividades de interacción oral?*

Tabla 12. Pregunta 30 del cuestionario para profesores de E/LE.

	impresos	Audiovisuales	Tecnológicos	Preguntas y respuestas
Diálogos o conversaciones informales (ámbito familiar)				
Diálogos o conversaciones formales (ámbito profesional)				
Intervención en debates				

P31. *¿Qué tipo de recursos utiliza para desarrollar las siguientes actividades de Expresión oral?*

Tabla 13. Pregunta 31 del cuestionario para profesores de E/LE.

impresos	Audiovisuales	Tecnológicos	Preguntas y respuestas
Producción oral en general			
Producción Monólogo sostenido (descripción de experiencias, argumentación...)			
Declaraciones públicas (información, instrucciones, etc)			
Exposición de temas			

P32. Por último la pregunta nº 32 es abierta para poder dar a los profesores la oportunidad de expresar su opinión sobre cualquier aspecto relacionado con la investigación.

4.5.3.2. Distribución del cuestionario

El cuestionario se introdujo en una herramienta de *software* libre ²⁵diseñada para tal efecto y se les hizo llegar a los profesores por correo electrónico. Los profesores accedían al cuestionario a través de un enlace que al completar recogía automáticamente los resultados en un repositorio al que la investigadora tenía acceso instantáneo.

La distribución de los cuestionarios se realizó en varias fases:

²⁵ Survey Monkey es una herramienta de software libre para la creación de encuestas on line.

- a. Contacto directo con un número concreto de profesores de español a través de llamada telefónica o visita al centro.
- b. A través de 3 envíos correlativos en el tiempo en la red de profesores FORMESPA (lista de distribución de profesores de español).
- c. Petición a través de grupos especializados en dos redes sociales concretas: *Facebook* y *LinkedIn*.

4.5.3.3. Validez y fiabilidad

Una vez diseñado el cuestionario y realizado el análisis del contenido, se consultó igualmente a un experto en estadística para comprobar la fiabilidad y la viabilidad del test. Su análisis aportó las siguientes sugerencias que, sin duda, contribuyeron a mejorar sustancialmente el instrumento de medición:

- Dada la complejidad del cuestionario, con algunas dimensiones con preguntas de rejilla, la metodología utilizada será *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS 17.0), por considerar que es más efectiva que otras del mismo tipo. Se analizaron una a una las dimensiones del primer borrador del cuestionario:
- Dimensión 1: datos de identificación. Se sugirió el tratamiento alfa numérica.
- Dimensión 2: se consideró complicada de completar y tratar numéricamente ya que se tendría que tratarse de forma matricial y, el análisis correlacional no se podía tratar estadísticamente. Los ítems de respuesta múltiple, en estadística no se pueden tratar muy bien. Se sugirió separar ambas destrezas y tratar cada uno de los recursos de manera individual.
- Se suprimieron los apartados 2.3. y 2.4. por considerarlas repetitivas.

- Dimensión 3: se sugirió separar las dos destrezas para facilitar el análisis y así se aplicó.
- Igualmente en ambas dimensiones se sugirió distribuir el listado de materiales en diferentes preguntas para facilitar su comprensión.
- Se sugirió modificar la dimensión cuatro por tratarse de ítems de respuesta múltiple que tienen difícil tratamiento a nivel estadístico.

Quedó definido el cuestionario en cuatro dimensiones de las cuales, una de ellas es de difícil tratamiento a nivel estadístico ya que se trata de ítems de respuesta múltiple. En el diseño se consideró que era pertinente que siguiera de esta manera ya que se consideró que la respuesta por parte de los profesores podía ser, efectivamente múltiple, y eso era exactamente lo que queríamos comprobar. Ofrecemos los resultados de la misma en el capítulo correspondiente del presente documento.

Para asegurar la calidad de los datos analizados, hay dos requisitos fundamentales que deben cumplir: la validez y la fiabilidad. Entendemos por validez el grado en que un instrumento mide lo que pretende medir. La fiabilidad se puede definir como “la constancia o estabilidad de los resultados que proporciona un instrumento de medida” (Bizquera, 1987).

Para calcular la fiabilidad del cuestionario se utilizó la opción *Reliability Statistics* del programa. El coeficiente *alfa de Cronbach* es un método de consistencia interna que no exige pasar en cuestionario más de una vez. Se fundamenta en la relación que guardan todos los ítems del instrumento entre sí. El índice obtenido es de ,968 considerándose bueno ya que “índices superiores a 0,7 son considerados como un buen nivel de fiabilidad” (Zapata y otros, 2000).

Características del instrumento: Fiabilidad (Alfa de Cronbach)= .968

B. Tamaño de la muestra: N=119

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.968	94

CAPÍTULO 5. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Como se ha ido mencionando a lo largo del presente documento, el estudio se enmarca en un tipo de investigación de carácter descriptivo. Danhke (citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2003), señala que “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 117). Es decir permiten medir la información recogida para después para poder describir, analizar e interpretar de manera sistemáticamente las características del fenómeno estudiado.

El concepto básico de la descripción estadística es la distribución de frecuencias que nos sirve para definir, organizar y resumir datos. Las frecuencias informan sobre los valores de la variable y el número de veces (porcentajes) que se repiten esos valores.

A partir de ellos podemos activar opciones para calcular algunos de los estadísticos descriptivos más utilizados. Una vez recogidos los resultados se hace necesaria la codificación informática para poder realizar las operaciones oportunas para poder obtener información relevante que nos dé respuesta a los objetivos planteados. Además, la lectura de los primeros resultados nos permite confirmar intuiciones, verificar o no las preguntas planteadas y valorar para poder abrir nuevas líneas de trabajo. Es por tanto una tarea fundamental en el proceso.

Los pasos que seguimos fueron los siguientes:

1. Primera lectura de los resultados para detectar problemas y descartar cuestiones si fuera necesario.

2. Tratamiento Tecnológico a través de *excel* para poder hacer una importación posterior a una herramienta de análisis estadístico.
3. Introducción de los datos en el ordenador, organizándolos y transformándolos para después interpretarlos bien en su contexto. Los datos obtenidos fueron procesados cuidadosamente con objeto de garantizar la confidencialidad y darles el tratamiento correcto. Para llevar a cabo estas operaciones se ha recurrido al paquete Tecnológico de programas estadísticos denominado *Statistical Package for Social Sciences (SPSS 17.0)*.
4. La interpretación de la información obtenida se ha realizado con cautela, representando tendencias o aspectos relevantes de la percepción de las personas consultadas.
5. Por último, la elaboración de gráficos y tablas forma de columnas y filas ha sido una herramienta útil para facilitar la interpretación de los datos.
6. El proceso de grabación de los datos procedente de los profesores de E/LE se realizó durante los meses de abril a julio de 2015.

5.1. Análisis descriptivo

Mediante el análisis descriptivo de los resultados se pretende dar una primera respuesta a los objetivos del estudio. Nos permitirá mostrar un primer análisis de los resultados obtenidos en los siguientes términos. En primer lugar, obtendremos una descripción clara del perfil de los profesores de E/LE, qué formación tienen, cuáles son sus lugares de trabajo y cuál es su experiencia docente e investigadora. La muestra quedó configurada por 120 profesores que impartía en nivel avanzado. Por otra parte, nos permitirá conocer mejor los aspectos sociológicos del estudio ya que

se han tratado aspectos como las características personales y contextuales de la población objeto del estudio.

En segundo lugar, el análisis descriptivo, nos va a permitir identificar claramente la frecuencia de uso de los diferentes tipos de soportes y materiales didácticos objeto de la investigación. Por otra parte, podremos establecer una escala de valoración (según las frecuencias) con los más y menos utilizados en clase.

Recordamos en la figura 5 los objetivos de la investigación:

OBJETIVO 1	OBJETIVO 2	OBJETIVO 3	OBJETIVO 4
<ul style="list-style-type: none">• Identificar los materiales didácticos que utilizan los profesores centrándonos en dos destrezas: Comprensión auditiva y Expresión oral.	<ul style="list-style-type: none">• Conocer la frecuencia de uso de soportes didácticos desde la perspectiva del profesor: Comprensión auditiva y Expresión oral.	<ul style="list-style-type: none">• Conocer la frecuencia de uso de materiales didácticos desde la perspectiva del profesor: Comprensión auditiva y Expresión oral.	<ul style="list-style-type: none">• Identificar los materiales didácticos de uso más frecuentes para la preparación de las pruebas del DELE .

Figura 5. Objetivos de la investigación

5.1.1. Perfil del profesor de E/LE

Es importante hacer referencia a un documento que publicó en Instituto Cervantes en el año 2012, en el que se describía las *competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes, 2012).

Una de las competencias recogidas en dicho documento es *facilitar la relación intercultural* que se desarrolla de la siguiente manera:

- Implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural.

- Adaptarse a las culturas del entorno.
- Fomentar el diálogo intercultural.
- Promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural.

El análisis del perfil de los profesores que han respondido el cuestionario contribuye sin duda a confirmar el desarrollo de dicha competencia.

Presentamos en primer lugar las características personales y contextuales de la población objeto de estudio (DIMENSIÓN 1). Se corresponde con las respuestas a las diez primeras preguntas del cuestionario con las que pretendemos definir el perfil del profesor de E/LE.

PREGUNTA 1: Centro en el que imparte clase de español en la actualidad

Este apartado recoge información sobre los centros en los que imparten clase los profesores. Respondieron un total de 106 profesores.

Tabla 14. Distribución de los profesores en centros de E/LE

CENTROS	CASOS
España	38
Resto de Europa	28
Asia	8
África	4
USA	9
Latinoamérica	6
No trabajan	4
No contestaron	9
TOTAL	106

El 28% trabaja en escuelas, Instituciones y escuelas de idiomas en España. Hay que destacar que casi un 70% de los encuestados está impartiendo clases en este momento fuera de España. Los profesores que están en Asia residen fundamentalmente en China (4 de 5) y cada vez es más alto el porcentaje que están trabajando en Estados Unidos y Europa (28%). La totalidad de los profesores que han respondido del norte de África están impartiendo clases en centros del Instituto Cervantes en el exterior (Casablanca, Túnez y Argel).

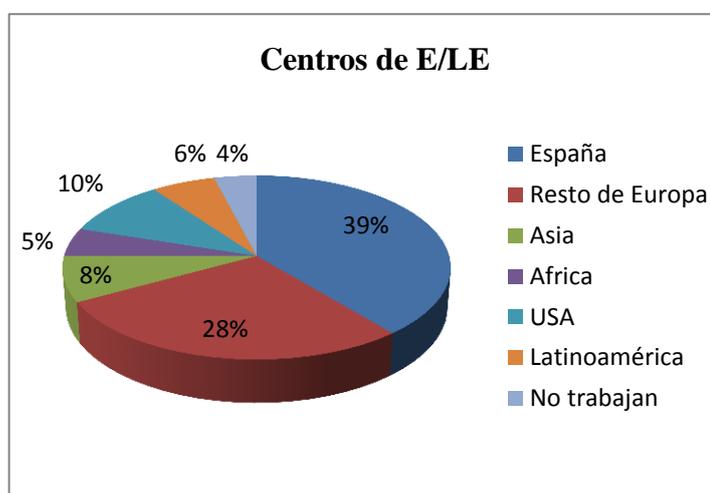


Figura 6. Docencia de profesores en Centros de E/LE (%)

Del análisis de los resultados podemos deducir que los profesores de español tienen un alto índice de empleabilidad ya que solo un 4% manifiesta abiertamente no tener trabajo en este momento.

PREGUNTA 2: Países en los que ha impartido clase de español (pregunta abierta).

Esta pregunta es complementaria de la primera y confirma que el perfil del profesorado de español con experiencia internacional consolidada. Prueba de ello es que la mayoría

de los profesores ha vivido en dos o tres países en el extranjero tal como recogemos en la Tabla 15. Respondieron un total de 109 profesores.

Con los datos aportados por los profesores se confirma que más del 50% han impartido clase al menos en un país fuera de España. Más del 25% además han tenido experiencias docentes en dos o tres países repartidos por todo el mundo tal como refleja la tabla siguiente. Sin lugar a dudas, la experiencia internacional desarrolla una de las competencias básicas del profesores de E/LE.

Tabla 15. Experiencia internacional profesores de E/LE

CENTROS	CASOS
España	50
3 países	30
2 países	29
TOTAL	109

PREGUNTA 3: Nacionalidad

De los 109 profesores que respondieron el cuestionario 81 son españoles, 11 son de algún país europeo, 1 es norteamericano y 16 son de diferentes países de Latinoamérica. Tan solo hay un profesor de origen australiano y no ha habido ningún docente de origen asiático o de países de África.

Tabla 16. Distribución de los profesores de E/LE por nacionalidad

NACIONALIDAD	CASOS
--------------	-------

Española	75
Española/Países de Latinoamérica	6
Países de Latinoamérica	18
Países europeos	9
Norteamericana	1
TOTAL	109

En porcentajes significa que la mayoría de los profesores que están impartiendo clase de E/LE tienen como lengua materna el español, un 90%, mientras que tan solo un 10% proceden de otros países de Europa o Estados Unidos.



Figura 7. Nacionalidad de los profesores de E/LE (%)

PREGUNTA 4: Sexo

En este caso, la variable sexo se utilizó para realizar un análisis inferencias que nos ha permitido comprobar su incidencia en el uso de soportes y materiales didácticos para el desarrollo de la Comprensión auditiva y la Expresión oral. Los resultados desde el punto de vista son los que presentamos en la Tabla 17:

Tabla 17. Distribución de los profesores de E/LE por sexo

SEXO	CASOS
Hombre	31
Mujer	81
TOTAL	119

El análisis de los resultados nos indica una mayor participación en el estudio del sexo femenino con un 72 %, seguido de un 28 % de participación masculina.

Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE)²⁶ el número de mujeres que ejercen el profesorado en el conjunto de enseñanzas correspondientes al curso 2013-2014 representan el 65,6%. Este porcentaje ha ido aumentando en relación a los cursos anteriores. En concreto, el porcentaje de mujeres que imparten Enseñanza de idiomas fue de un 74,6%. Podríamos constatar por tanto, con la prudencia que nos aportan los datos obtenidos de nuestro estudio que se correspondería con el global del resto de los idiomas.

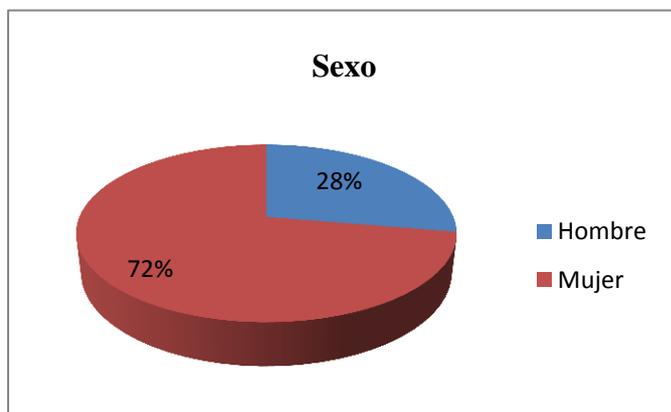


Figura 8. Profesores de E/LE (%) por sexo

²⁶ Datos consultados el 21 de octubre de 2015. Página del Instituto Nacional Estadística. http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925481851&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m3=1259924822888

PREGUNTA 5: FORMACIÓN

La docencia del español como Lengua Extranjera no tiene una formación básica definida a nivel de Grado o licenciatura. Desde los años noventa, se fue implantando la formación específica en la Enseñanza del español y en la actualidad, prácticamente todas las universidades españolas ofrecen este tipo de cursos de especialización o Máster oficial. Presentamos en la Tabla 18 la distribución de la formación de los profesores.

Tabla 18. Distribución de los profesores de E/LE según su formación

FORMACIÓN	CASOS
Graduado	23
Máster	53
Cursos doctorado	16
Doctor	11
TOTAL	103

De los 103 profesores que han respondido esta pregunta más del 50% ha realizado un Máster de especialización mientras que un 22% tienen el título de Graduado o similar. Consideramos que el porcentaje de doctores no es muy alto ya que no es un requisito indispensable para poder ejercer la docencia de idiomas.

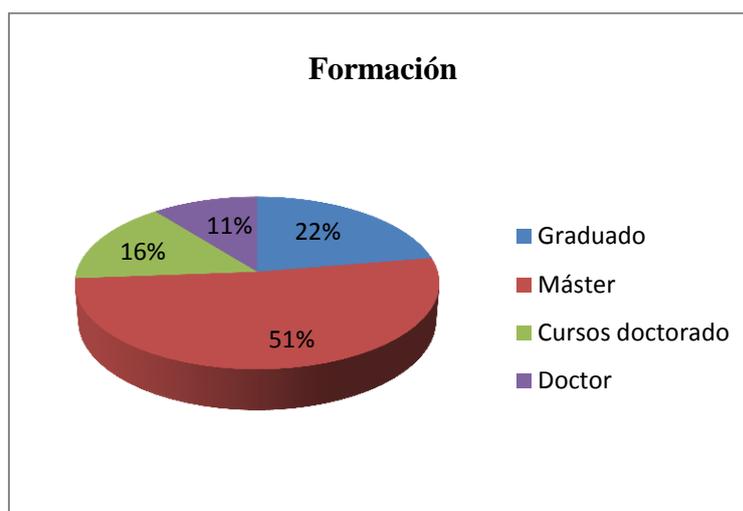


Figura 9. Formación de los profesores de E/LE (%)

PREGUNTA 6: EXPERIENCIA EN LA DOCENCIA E/LE

A continuación presentamos los resultados para la distribución de participantes en función de los años de experiencia en la docencia del español como Lengua Extranjera.

De los 119 profesores que han respondido esta pregunta, tan solo 19 profesores tienen menos de 4 años de experiencia docente. Consideramos por tanto que el profesorado que constituye la muestra es especializado, con una amplia experiencia docente en E/LE y por tanto con criterio para poder responder a un cuestionario sobre una parte de su actividad en el aula como son los materiales didácticos.

Tabla 19. Distribución los profesores de E/LE según su experiencia docente

EXPERIENCIA DOCENTE	CASOS
Menos de 4 años	19
Entre 4 y 10 años	45
Más de 10 años	54
TOTAL	119

PREGUNTA 7: EXPERIENCIA EN INVESTIGACIÓN Y/O INNOVACIÓN

La investigación en el ámbito de la enseñanza del español es claramente escasa y se reduce tan solo, a algunos departamentos concretos de universidad. A la luz de la experiencia docente de los profesores donde más del 50% tiene más de diez años de experiencia, sorprende que la docencia no va de la mano de la investigación ya que tan solo un 12% tiene más de 10 años de experiencia investigadora tal como recogemos en Tabla 20:

Tabla 20. Distribución de los profesores de E/LE según su experiencia investigadora y/o innovadora

EXPERIENCIA INVESTIGADORA	CASOS
Menos de 4 años	80
Entre 4 y 10 años	27
Más de 10 años	12
TOTAL	119

PREGUNTA 8: Describa brevemente su contribución científica más relevante al área de E/LE: publicaciones, contribuciones a congresos, materiales didácticos, colaboraciones en proyectos de I+D. (pregunta abierta).

Analizando el tipo de actividad científica de los profesores de E/LE, hemos podido comprobar que la mayoría de ellas se concentran en los siguientes núcleos:

1. Participación en Congresos de E/LE.
2. Elaboración de materiales didácticos para la escuela o centro donde trabajan.
3. Autores de libros de español como Lengua Extranjera.
4. Redacción de memorias de Máster o tesis doctorales.
5. Publicación de materiales *on line* a través de páginas especializadas.

Por último señalar que la escasez de revistas especializadas sobre la enseñanza del español dificulta en gran manera la publicación de artículos.

PREGUNTA 9: TIPO DE CURSO QUE IMPARTE EN LA ACTUALIDAD

Cada vez es más frecuente la especialización en los cursos de idiomas. El propio Instituto Cervantes tienen entre su programación una gran variedad de cursos enfocados a determinados grupos como pueden ser los adolescentes, los niños, los inmigrantes (considerados a efectos de enseñanza como un colectivo diferencial), los médicos (*español de la salud*), etc.

Entre los profesores que han respondido (un total de 119) hemos podido comprobar igualmente esta variedad. Hay que destacar que, de los 60 profesores que imparten cursos de *español general*, 22 de ellos imparten también algún curso de español con fines específicos (EFE). Esto nos da la pauta de que, aunque la base de la enseñanza del español siguen siendo los cursos general es cada vez más frecuente y así lo hemos constatado con los resultado otro tipo de cursos más específico.

En cuanto al porcentaje podríamos decir que si bien, el 56 % imparte cursos de español general, el 44 % lo hace en cursos de español con fines específicos. Junto a los cursos ya consolidados de español de los negocios, han surgido otro tipo de necesidades como cursos de lengua específicos para determinadas comunidades como pueden ser los chinos o los japoneses.

Por otra parte, continúan alternándose las clases de Lengua española con las de Literatura o cultura.

- Cursos de preparación de los Diplomas de español como Lengua Extranjera.
- Cursos de cultura española.
- Cursos de Literatura española.
- Cursos de español de los negocios.
- Curso de español para japoneses.

PREGUNTA 10: NIVEL DE ESPAÑOL QUE IMPARTE EN LA ACTUALIDAD

Al igual que existe una gran variedad de cursos, los profesores de español imparten cursos de diferentes niveles a lo largo de su trayectoria profesional ya que, la selección de uno u otro no depende del propio docente, sino de las necesidades que tenga el centro donde imparte sus clases. Han respondido un total de 113 profesores y la distribución de los niveles lo recogemos en la Tabla 21.

Tabla 21. Nivel de dominio de curso de E/LE

Nivel de lengua impartido (según MCER, 2002)	CASOS
A1	26
A2	31
B1	52
B2	27
C1	10
C2	7
TOTAL	113

En porcentaje el nivel que tiene más profesores es el Nivel intermedio (B1, según MCER) con un 34% de los profesores, seguido del nivel avanzado (B2 según MCER).

El nivel superior es impartido por poco más de un 11% de los profesores por cuanto es un nivel difícil de adquirir por los estudiantes extranjeros.

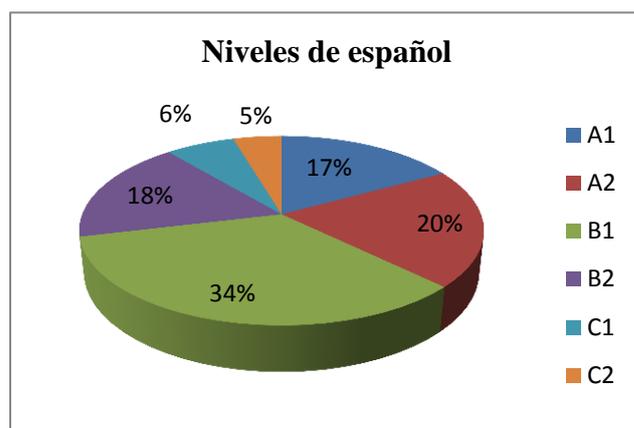


Figura 10. Niveles de los cursos impartidos por los profesores de E/LE (%)

5.1.2. Frecuencia de uso de diferentes tipos de soporte

PREGUNTA 11. Soportes impresos para la Comprensión auditiva. Frecuencia de uso.

Escala Likert: Nunca (1), casi nunca (2), algunas veces (3), muchas veces (4), siempre (5).

Los items analizados muestran los resultados esperados en relación al uso de los materiales impreso ya que los “libros” son soporte más utilizado, con una media de 4,06 junto con el “material propio” que elaboran los profesores para sus clases, con una media de 3,84.

Pudiera parecer contradictorio el uso de material impreso para el desarrollo de la Comprensión auditiva. Sin embargo, precisamente por la dificultad de encontrar materiales adecuados a los diferentes niveles de lengua, los profesores utilizan mayoritariamente los audios y videos que incluyen los manuales de español.

De ahí que en un primer análisis del tipo de soporte más utilizado, el resultado sean los libros en especial los manuales de español y los libros con actividades complementarias.

En la Tabla 22 se puede observar la puntuación media, las desviaciones estándar y la varianzas obtenida en cada una de las variables. La menor dispersión aparece en el “material propio”, siendo la mayor la que corresponde a los folletos publicitarios con una desviación estándar de 1,155.

Tabla 22. Frecuencia de uso de los soportes impresos para la Comprensión auditiva

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Libros (manuales de español y material complementario)	103	1	5	4,06	1,083
Material propio	97	1	5	3,84	,921
Prensa	95	1	5	2,89	1,067
Folletos publicitarios	95	1	5	2,44	1,155
N válido (por lista)	93				

PREGUNTA 12. Soportes audiovisuales para la Comprensión auditiva. Frecuencia de uso.

Los soportes audiovisuales más utilizados son el “cañón de proyección” (3,63) seguido de los “reproductores de sonido” (3,92); en concreto el “radiocasete” que sigue estando presente en las aulas de E/LE. Sorprende en los resultados el uso del retroproyector que, aunque casi nunca se sigue utilizando con una media de 2,16. Las “cámaras digitales” y el “teléfono móvil”, de momento no son soportes que utilicen los profesores. Hay que destacar que no hay diferencias significativas entre las desviaciones de los soportes para la Comprensión auditiva. Presentamos los datos globales en Tabla 23.

Tabla 23. Frecuencia de uso de los soportes audiovisuales para la Comprensión auditiva

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Retroproyector	92	1	5	2,16	1,485
Cañón de proyección	95	1	5	3,63	1,544
Radio	94	1	5	2,17	1,349
Televisión analógica	92	1	5	2,05	1,378
Reproductor de DVD/video	98	1	5	3,57	1,429
Reproductor de sonido (radiocassete)	97	1	5	3,92	1,441
Cámaras digitales	94	1	5	1,81	1,148
Teléfono móvil	92	1	5	2,15	1,240
N válido (por lista)	85				

PREGUNTA 13. Soportes tecnológicos para la Comprensión auditiva. Frecuencia de uso.

Analizando los resultados podemos apreciar que para la Comprensión auditiva no hay una predominancia clara en ninguno de los soportes informáticos sobre los demás. Es relevante, no obstante que el uso del “ordenador”, tanto de mesa (3,38) como portátil (3,41) sea más frecuente que el de los “dispositivos móviles” y los “reproductores de sonido” y la “pizarra digital” que no se usa casi nunca. (2,01). Podemos observar el detalle global de los datos en Tabla 24.

Tabla 24. Frecuencia de uso de los soportes tecnológico para la Comprensión auditiva

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Ordenador de mesa (PC)	100	1	5	3,38	1,638
Ordenador portátil	94	1	5	3,41	1,425
Dispositivos móviles (ipod, ipad, tablet, smartphone...)	93	1	5	2,75	1,494
Reproductores de sonido (mp3, mp4...)	92	1	5	2,62	1,589
Pizarra digital interactiva (PDI)	96	1	5	2,01	1,462
N válido (por lista)	88				

PREGUNTA 14. Frecuencia de uso de la pizarra tradicional para la Comprensión auditiva.

Teniendo en cuenta los resultados sobre el uso de la “pizarra tradicional” (3,48) podríamos considerar que su uso se está viendo sustituido por explicaciones proyectadas a través del “cañón de proyección “(3,63) en soporte Tecnológico.

Tabla 25. Frecuencia de uso de la pizarra tradicional para la Comprensión auditiva

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Pizarra tradicional	99	1	5	3,48	1,417
N válido (por lista)	99				

PREGUNTA 15. Soportes impresos para la Expresión oral. Frecuencia de uso.

Se puede apreciar que los soportes más utilizados para el desarrollo de la Expresión oral son los “libros” (4,16) y el “material de elaboración propio” (4,15). Es interesante resaltar que la frecuencia de uso es mayor en esta destreza que en la Comprensión auditiva donde los” libros” presentaban una frecuencia de (4,06) y especialmente el “material propio” (4,15 frente a 3,18).

El motivo podemos encontrarlo en la mayor facilidad de crear material para el desarrollo de la Expresión oral que para la Comprensión auditiva. Entendemos por material propio los dibujos, fotografías, tarjetas que son de uso frecuente para hacer hablar a los alumnos. Presentamos los datos globales en la Tabla 26.

Tabla 26. Frecuencia de uso de los soportes impresos para la Expresión oral

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Libros (manuales de español y material complementario)	98	1	5	4,16	,938
Material propio	96	2	5	4,15	,833

Prensa	97	1	5	3,15	1,121
Folletos publicitarios	96	1	5	2,54	1,151
N válido (por lista)	93				

PREGUNTA 16. Soportes audiovisuales para la Expresión oral. Frecuencia de uso.

Se puede observar que, aun sin ser su uso muy frecuente, y al igual que en la Comprensión auditiva, los soportes audiovisuales primordiales para la Expresión oral son el “cañón de proyección” (3,28) y los “reproductores” tanto de *DVD* video (3,07) como de sonido (3,12).

El uso del retroproyector, radio, televisión, cámaras digitales y teléfonos móviles es poco significativo. Lo podemos comprobar en Tabla 27.

Tabla 27. Frecuencia de uso de los soportes audiovisuales para la Expresión oral

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Retroproyector	89	1	5	2,16	1,469
Cañón de proyección	93	1	5	3,28	1,577
Radio	93	1	5	2,10	1,243
Televisión analógica	93	1	5	1,69	1,132
Reproductor de <i>DVD</i> /video	94	1	5	3,07	1,378
Dispositivos electrónicos. Reproductores de sonido	93	1	5	3,12	1,510
Cámaras digitales	91	1	5	1,70	1,059
Teléfono móvil	92	1	5	2,20	1,424
N válido (por lista)	87				

PREGUNTA 17. Soportes tecnológicos para la Expresión oral. Frecuencia de uso.

Los soportes tecnológicos más utilizados para la Expresión oral son, al igual que para la Comprensión auditiva el “ordenador de mesa” (3,24), el “ordenador portátil” y los “dispositivos móviles” (2,60). Nos parece significativo señalar que el uso no es muy frecuente.

Tabla 28. Frecuencia de uso de los soportes tecnológicos para la Expresión oral

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Ordenador de mesa	96	1	5	3,24	1,581

Ordenador portátil	93	1	5	3,26	1,451
Dispositivos móviles (<i>ipod, ipad, tablet, smartphone...</i>)	93	1	5	2,60	1,540
Reproductores de sonido (<i>mp3, mp4...</i>)	93	1	5	2,28	1,432
Pizarra digital interactiva (PDI)	96	1	5	1,94	1,442
N válido (por lista)	90				

PREGUNTA 18. Otros. Frecuencia de uso para la Comprensión auditiva. Pizarra tradicional.

Cabe reseñar que el uso de la pizarra tradicional (3,61) es mayor que el de los soportes informáticos en general, cuya frecuencia máxima es la del ordenador portátil (3,26).

Tabla 29. Frecuencia de uso de la pizarra tradicional para la Expresión oral

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
P18. Pizarra tradicional	97	1	5	3,61	1,358
N válido (por lista)	97				

5.1.3. Frecuencia de uso de diferentes tipos de materiales didácticos

Las respuestas de este apartado vienen a responder, en un primer análisis al OBJETIVO 3 del presente estudio: Frecuencia de uso de diferentes tipos de materiales didácticos para la Comprensión auditiva y la Expresión oral.

PREGUNTA 19. Materiales impresos para la Comprensión auditiva. Frecuencia de uso.

Al igual que los soportes, los materiales impresos más utilizados por los profesores son los “manuales” de español (4,18) seguido por el “material complementario” (4,01) que

declaran utilizar muchas veces. Le siguen las “imágenes” con un 3,80 y el “material propio” con un 3,84 de media.

Tabla 30. Frecuencia de uso de los materiales impresos para la Comprensión auditiva

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Manuales de español en general	84	1	5	4,18	,920
Material complementario	82	1	5	4,01	,962
Manuales de preparación del DELE	80	1	5	3,29	1,343
Material propio (soporte papel)	81	1	5	3,84	,941
Periódicos y revistas	81	1	5	3,09	1,175
Imágenes (fotos y dibujos)	83	1	5	3,80	1,079
Comic	80	1	5	2,74	1,250
N válido (por lista)	78				

PREGUNTA 20: Materiales audiovisuales para la Comprensión auditiva. Frecuencia de uso.

“Canciones” (3,93) y “películas” (3,50) son los materiales más utilizados por los profesores para el desarrollo de la Comprensión auditiva, si bien, no hay diferencias significativas entre todos ellos. Ambos recursos se incluyen con frecuencia en los manuales de español y también hay libros de material complementario que incluyen DVD con fragmentos de películas y canciones. El global de los datos puede observarse en la Tabla 31.

Tabla 31. Frecuencia de uso de los materiales audiovisuales para la Comprensión auditiva

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Programas de Radio	81	1	5	2,79	1,311
Programas de Televisión	80	1	5	3,24	1,352
Películas	82	1	5	3,50	1,157
Canciones	82	1	5	3,93	1,097
N válido (por lista)	80				

PREGUNTA 21: Recursos tecnológicos para la Comprensión auditiva. Frecuencia de uso.

Sin lugar a dudas lo primero que es significativo al analizar los datos de los recursos tecnológicos es la poca frecuencia de uso de los mismos. De los doce recursos planteados seis de ellos tienen una media por debajo de 2 puntos (sobre 5), lo que significa que lo usan nunca o casi nunca. Sí se usan frecuentemente los videos en la plataforma *You tube* que destaca significativamente sobre el resto.

Tabla 32. Frecuencia de uso de los recursos tecnológicos para la Comprensión auditiva

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Radio en Internet	82	1	5	2,62	1,471
Skype o plataformas similares	76	1	5	1,82	1,174
Televisión por IP	82	1	5	1,83	1,245
<i>Youtube</i>	82	1	5	4,05	1,017
<i>Blogs</i>	83	1	5	2,43	1,308
<i>Wikis</i>	83	1	5	1,94	1,272
<i>Apps</i>	82	1	5	1,88	1,221
<i>Webquest</i>	82	1	5	1,63	1,072
<i>Podcast</i>	81	1	5	2,49	1,450
Foros de discusión y chats	83	1	5	2,02	1,199
Redes sociales	81	1	5	2,32	1,368
N válido (por lista)	67				

PREGUNTA 22: Otros recursos tecnológicos para la Comprensión auditiva. Frecuencia de uso.

Quisimos saber en qué medida los profesores de español utilizaban otros recursos tecnológicos que empiezan a entrar poco a poco en el conjunto de los recursos educativos. Si bien es verdad que, en general, la media de los datos está alrededor del 2, destaca por encima el uso de los “portales para profesores de español” cuya media es

del 3,25. Esto se traduce en que las páginas especializadas en E/LE empiezan a cobrar importancia entre esta comunidad docente. Proyectos innovadores como los “Cursos abiertos en línea (MOOCS)” o los “Proyectos de realidad” aumentada tienen una presencia residual en los resultados, 1,51 y 1,56 respectivamente. Presentamos los datos globales en la Tabla 33.

Tabla 33. Frecuencia de uso de otros recursos específicos para la Comprensión auditiva

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Programas multimedia	81	1	5	2,56	1,458
Proyectos de realidad aumentada	80	1	5	1,46	,954
MOOCS (Massive Open Online Course)	81	1	5	1,51	1,038
Portales educativos y culturales	78	1	5	2,77	1,237
Portales para profesores de español	80	1	5	3,25	1,196
Conferencias y presentaciones de invitados en el aula	81	1	5	2,17	1,282
N válido (por lista)	76				

PREGUNTA 23: Materiales didácticos impresos para la Expresión oral. Frecuencia de uso.

De los 7 materiales presentados, 4 de ellos los profesores declaran utilizarlo muchas veces en clase. Destaca en esta ocasión el material complementario (4,21) que al igual que aparecía destacado en el análisis de los soportes (4,16), les da a los profesores la posibilidad de adaptarlo a las necesidades del grupo concreto que tenga delante. El uso de las imágenes sigue siendo un recurso utilizado (4,01) para el desarrollo de la Expresión oral y por último, el comic que, en su momento fue uno de los materiales más utilizados en los manuales de español ha quedado relegado a un 2,86 que se traduce en que se usa muy pocas veces. Presentamos los datos globales en la Tabla 34.

Tabla 34. Frecuencia de uso de los recursos impresos para la Expresión oral

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Manuales de español en general	82	1	5	4,16	,987
Material complementario	82	1	5	4,21	,899
Manuales de preparación del DELE	81	1	5	3,27	1,314
Material propio (soporte papel)	82	1	5	4,06	,880
Periódicos y revistas	81	1	5	3,37	1,177
Imágenes (fotos y dibujos)	82	2	5	4,01	,839
Comic	81	1	5	2,86	1,321
N válido (por lista)	80				

PREGUNTA 24: Recursos audiovisuales para la Expresión oral. Frecuencia de uso.

Las canciones (3,69) y las películas (3,34) son el recurso audiovisual más utilizado para el desarrollo de la Expresión oral. Destacamos que coincide con los que declaran utilizar para el desarrollo de la Comprensión auditiva si bien, en aquel caso la media es un poco superior siendo 3,93 para el uso de las canciones y 3,50 para el uso de las películas. El resultado global de los datos se puede observar en la Tabla 35.

Tabla 35. Frecuencia de uso de los materiales audiovisuales para la Expresión oral

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
P24. Programas de Radio	79	1	5	2,44	1,258
P24. Programas de Televisión	78	1	5	2,87	1,283
P24. Películas	79	1	5	3,34	1,249
P24. Canciones	78	1	5	3,69	1,282
N válido (por lista)	77				

PREGUNTA 25: Recursos tecnológicos para la Expresión oral. Frecuencia de uso.

De nuevo destaca sobre el resto de los recursos planteados los videos de *you tube* aunque con una media ligeramente inferior para el desarrollo de la Expresión oral (3,63) que para la Comprensión auditiva (4,05).

Igualmente se refleja en los resultados el poco uso de los recursos tecnológicos planteados, todos ellos por debajo de 2. Nos referimos al uso de Skype o plataformas similares, televisión por IP, wikis, apps, webquest, foros de discusión y chats. Ligeramente por encima de esta media, lo cual podría indicar un uso esporádico se encuentran las redes sociales (2,26), los podcast (2,35) y la radio en internet (2,39). Los datos globales se observan en la Tabla 36.

Tabla 36. Frecuencia de uso de los recursos tecnológicos para la Expresión oral.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Radio en internet	82	1	5	2,39	1,464
Skype o plataformas similares	75	1	5	1,69	1,090
Televisión por IP	82	1	5	1,71	1,191
Youtube	82	1	5	3,63	1,338
Blogs	82	1	5	2,22	1,286
Wikis	82	1	5	1,83	1,174
Apps	82	1	5	1,70	1,108
Webquest	82	1	5	1,55	1,008
Podcast	82	1	5	2,35	1,477
Foros de discusión y chats	82	1	5	1,95	1,246
Redes sociales	82	1	5	2,26	1,332
N válido (por lista)	74				

PREGUNTA 26: Otros recursos tecnológicos para la Expresión oral. Frecuencia de uso.

Todos los resultados de la frecuencia en este apartado están por debajo de la media de 3, lo que significa que, al igual que en el caso de la Comprensión auditiva no son recursos que se usen habitualmente en las aulas de E/LE. Destacan ligeramente los

portales para profesores de español con un 2,96 y los portales educativos y culturales con un 2,74. El resto de los resultados globales se pueden observar en la Tabla 36.

Tabla 37. Frecuencia de uso de otros recursos específicos para la Expresión oral

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Programas multimedia	82	1	5	2,34	1,407
Proyectos de realidad aumentada	80	1	5	1,40	,949
MOOCS	82	1	5	1,57	1,144
Portales educativos y culturales	80	1	5	2,74	1,376
Portales para profesores de español	82	1	5	2,96	1,261
Conferencias y presentaciones de invitados en el aula	81	1	5	1,96	1,239
N válido (por lista)	79				

DIMENSIÓN 4. ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN AUDITIVA Y EXPRESIÓN ORAL

Los resultados de la dimensión 4 pretenden dar respuesta a uno de los objetivos centrales de la presente tesis doctoral:

Objetivo 4: Identificar los materiales didácticos de uso más frecuentes para la preparación de las pruebas de Comprensión auditiva y expresión e interacción oral del DELE del Instituto Cervantes de nivel avanzado (B2 según MCER).

Hemos solicitado a los profesores su opinión en relación a cuatro tipos de recursos concretos: materiales impresos, material audiovisual, material tecnológico y por último, hemos considerado las preguntas y respuestas como un recurso fundamental para el desarrollo de las destrezas orales. Encontramos los resultados en la pregunta 29 del cuestionario.

PREGUNTA 29: ¿qué tipo de material didáctico utiliza para desarrollar las siguientes escalas ilustrativas de Comprensión auditiva (según descripción del MCER, 2002)?

Comparando los resultados del uso de los diferentes tipos de materiales didácticos, podemos entender que los profesores utilizan fundamentalmente los materiales impresos para la preparación de las pruebas.

En relación a la preparación de las pruebas de Comprensión auditiva:

Para el ítem, “Comprensión auditiva en general”, destaca significativamente los materiales impreso con un 32,86 %, frente a un 21,97 % que utiliza materiales audiovisuales o un 22,50 que declara usar los recursos tecnológicos. El ítem “preguntas y respuestas” se considera igualmente un recurso también muy utilizado con un 30.52%.

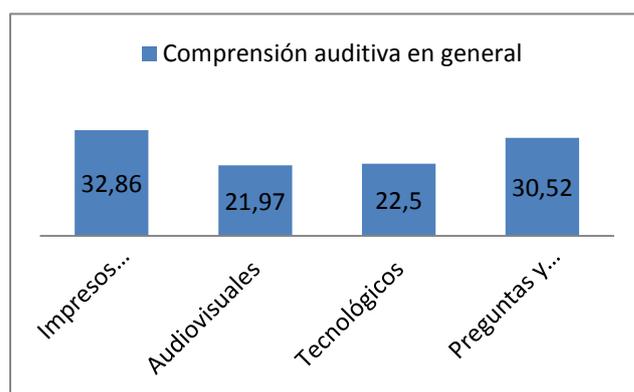


Figura 11. Comprensión auditiva en general. Prueba de comprensión auditiva DELE.

En el resto de los ítems, no hay diferencias significativas entre cada uno de ellos fluctuando entre porcentajes de un 15 y un 20% en todos los casos. Podemos interpretar que además de los manuales específicos para la preparación de la prueba del DELE, los profesores utilizan y alternan diferentes tipos de materiales.

En el ítem “escuchar retransmisiones y material grabado”, destaca ligeramente el uso de materiales audiovisuales y tecnológicos.

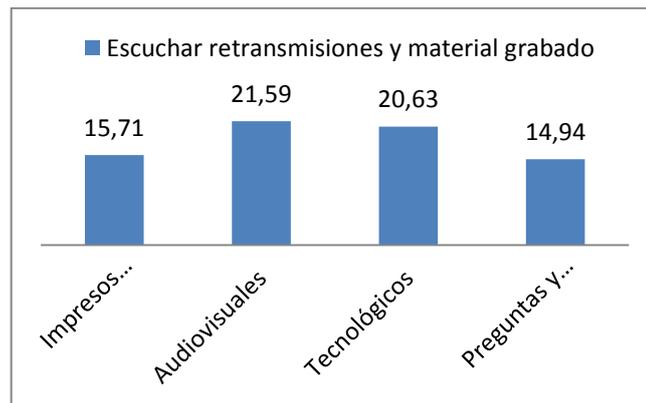


Figura 12. Escuchar retransmisiones. Prueba de Comprensión auditiva DELE.

El global de los resultados lo presentamos en la Tabla 38.

Tabla 38. Tipo de material utilizado para la preparación del DELE (%). Comprensión auditiva (B2).

Comprensión auditiva	Impresos (manuales DELE)	Audiovisuales	Tecnológicos	Preguntas y respuestas
Comprensión auditiva en general	32,86	21,97	22,50	30,52
Comprensión de conversaciones entre hablantes nativos	17,14	21,59	19,38	22,73
Escuchar conferencias y presentaciones	13,57	17,42	18,13	14,94
Escuchar avisos e instrucciones	20,71	17,42	19,38	16,88
Escuchar retransmisiones y material grabado	15,71	21,59	20,63	14,94
	100,00	100,00	100,00	100,00

Nota: Escalas ilustrativas para la Comprensión auditiva (MCER, 2002, p.69-70)

PREGUNTA 30: ¿qué tipo de material didáctico utiliza para desarrollar las siguientes escalas ilustrativas de Expresión oral (según descripción del MCER, 2002)?

El MCER presenta diferentes escalas ilustrativas para la expresión oral y para la interacción oral. En las pruebas del DELE ambas destrezas se unifican en un solo tipo de pruebas. Por este motivo hemos querido igualmente diferenciarlas en nuestro análisis para darle mayor profundidad.

Empezamos por las tareas relacionadas con la Expresión oral:

El ítem “preguntas y respuestas” destaca sobre el resto de los materiales ya que un 38% de los profesores declaran utilizarlo presentando una diferencia de más de 10 puntos con el resto de recursos: recursos tecnológicos un 28,87%, audiovisuales un 26,92% y materiales impresos un 27,03%.

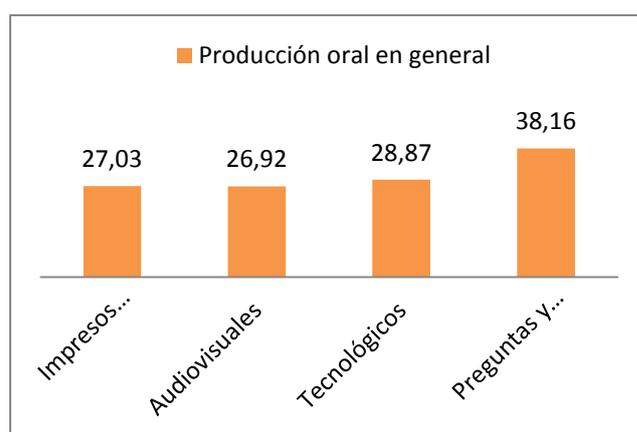


Figura 13. Producción oral en general. Prueba de Expresión oral DELE.

El ítem “monólogo sostenido” es una de las tareas centrales de las pruebas de expresión oral para el nivel B2. Los alumnos en más de una ocasión tienen que producir un monólogo durante un tiempo de entre 3 y 15 minutos. En algún momento de la prueba tienen que hablar en un registro más informal, por ejemplo: información personal, gustos y aficiones, familia y amigos. En otro momento de la prueba tienen que producir un monólogo sostenido a partir de una foto, un dibujo o las preguntas del propio tribunal.

Los resultados del uso de materiales en este sentido muestran que no hay diferencias significativas entre los diferentes materiales de que disponen los profesores y que alternan tanto los materiales impresos, como los audiovisuales y las preguntas y

respuestas. Sí destaca muy ligeramente los manuales para preparar las pruebas ya que son una herramienta útil con ejemplos reales para la práctica oral.

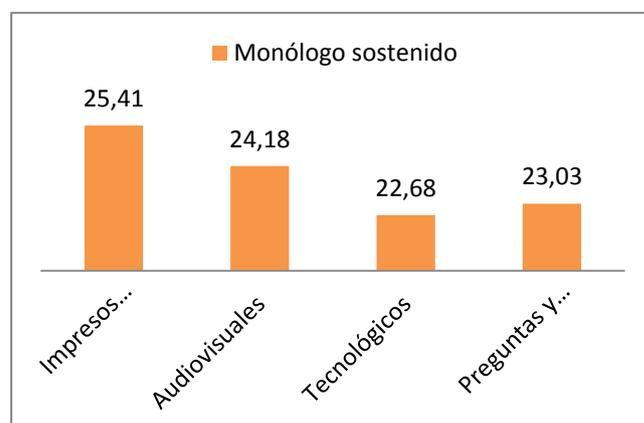


Figura 14. Monólogo sostenido. Prueba de Expresión oral DELE.

Una de las tareas del DELE (nivel B2) en la prueba de expresión e interacción oral consiste en realizar una argumentación a favor o en contra de un tema propuesto. Para preparar esta prueba los profesores declaran utilizar todo tipo de materiales didácticos, si bien, destaca ligeramente el uso de los recursos tecnológicos. Presentamos en la Tabla 39 los resultados globales en esta pregunta.

Tabla 39. Tipo de material utilizado para la preparación del DELE (%). Expresión oral (B2).

Expresión oral	Impresos (manuales DELE)	Audiovisuales	Tecnológicos	Preguntas y respuestas
Producción oral en general	27,03	26,92	28,87	38,16
Producción Monólogo sostenido (descripción de experiencias, argumentación...)	25,41	24,18	22,68	23,03
Declaraciones públicas (información, instrucciones, etc)	23,24	22,53	22,68	17,11
Exposición de temas	24,32	26,37	25,77	21,71
	100,00	100,00	100,00	100,00

Nota: Escalas ilustrativas para la Expresión oral (MCER, 2002, p.62-63)

PREGUNTA 31: ¿qué tipo de material didáctico utiliza para desarrollar las siguientes escalas ilustrativas de interacción oral (según descripción del MCER, 2002)?

Se han considerado pertinente incluir también las escalas ilustrativas de la interacción oral, por cuanto las dos destrezas orales (comprensión y Expresión oral) se complementan y ambas están presentes en el proceso comunicativo.

Para el ítem “diálogos o conversaciones informales”, no hay diferencias significativas, si bien destacan ligeramente las preguntas y respuestas con un 38,58% y los recursos tecnológicos con un 38,37. Por otra parte, los manuales para la preparación de los Diplomas siguen teniendo una presencia importante en las aulas de español, con un 35,77.

En el ítem “diálogos o conversaciones formales” destaca el uso de materiales audiovisuales con un 38,85. Por último queremos resaltar que los recursos tecnológicos se utilizan en un porcentaje significativamente mayor en este caso que para el desarrollo de la Expresión oral.

Tabla 40. Tipo de material utilizado para la preparación del DELE (%). Interacción oral (B2).

Interacción oral	Impresos	Audiovisuales	Tecnológicos	Preguntas y respuestas
Diálogos o conversaciones informales (ámbito familiar)	35,77	35,97	38,37	38,58
Diálogos o conversaciones formales (ámbito profesional)	37,40	38,85	36,05	29,92
Intervención en debates	26,83	25,18	25,58	31,50
	100,00	100,00	100,00	100,00

Nota: Escalas ilustrativas para la Expresión oral (MCER, 2002, p.75-77)

5.2. Análisis correlacional

Con el análisis correlacionar pretendemos dar una mayor profundidad a la interpretación de los resultados. En concreto, quisimos ampliar el objetivo 2 y comprobar la relación existente en la frecuencia de uso de los soportes para la Comprensión auditiva y para la Expresión oral (OBJETIVO 2.1).

Para ello y a la luz de los resultados del análisis descriptivo elaboramos una hipótesis estadística en los siguientes términos:

Hipótesis 1: Existe relación estadísticamente significativa entre la frecuencia de uso de los soportes para la Comprensión auditiva y para la Expresión oral.

Para llevar a cabo este análisis se decidió tomar como referencia aquellos tipos de soporte valorados con una puntuación media más alta, dentro de su grupo; se tomaron para el análisis los soportes más utilizados dentro del tipo de soportes impresos (P12), audiovisuales (P13) y tecnológicos (P13) para los ítems relacionados con la Comprensión auditiva (P11, P12, P13) y se utilizó el mismo criterio para el análisis de los soportes para la Expresión oral (los correspondientes a las preguntas P15, P16, P17). Además se añadió la “pizarra tradicional” por considerarla el *soporte* por excelencia. Son los siguientes:

Tabla 41. Soportes de uso más frecuente. Comprensión auditiva y Expresión oral.

SOPORTES PARA LA COMPRESIÓN AUDITIVA	SOPORTES PARA LA EXPRESIÓN ORAL
1º M. IMPRESO: Libros	1º IMPRESO: Libros y material propio
1º M AUDIOVISUAL: Reproductor de sonido	1º AUDIOVISUAL : Cañón de proyección
1º TECNOLÓGICO: Ordenador portátil	1º TECNOLÓGICO : Ordenador portátil
** Pizarra tradicional	** Pizarra tradicional

En el caso del ítem P15 se decidió tomar como referencia dos soportes: “Libros” y “Material propio”. Esto se debió a que ambos tipos de soportes presentaron una puntuación media cuyo valor resultó ser muy próximo entre sí.

La frecuencia de uso del soporte para la Comprensión auditiva “libros” (P11) correlaciona significativamente ($p=.042$) y de manera positiva y moderada con “los reproductores” (P12). Por tanto, aquellos profesores que afirman utilizar más el soporte libros también tienden afirmar que utilizan más “los reproductores”.

En un caso similar el soporte “libros” utilizado para la Comprensión auditiva también correlaciona significativamente ($p=.000$) con la utilización del mismo soporte pero para la Expresión oral (P15) y lo hace de manera positiva y alta. En un sentido similar, la frecuencia de uso del soporte para la Comprensión auditiva “libros” correlaciona de un modo estadísticamente significativo ($p=.042$) con la pizarra tradicional cuando se utiliza para la Expresión oral. Al respecto, lo hace también de manera positiva y moderada. Por último, observamos que la frecuencia de uso de soporte para la Comprensión auditiva “ordenador portátil” correlaciona de modo estadísticamente significativo ($p=.040$) con los libros.

De la misma manera, quisimos dar una mayor profundidad a la interpretación de los resultados en relación al objetivo 3 y comprobar la relación existente en la frecuencia de uso de los recursos para la Comprensión auditiva y para la Expresión oral (OBJETIVO 3.1.).

El objetivo presenta la siguiente hipótesis: Existe relación estadísticamente significativa entre la frecuencia de uso de los recursos didácticos para la Comprensión auditiva y para la Expresión oral.

Para llevar a cabo este análisis, y para sistematizar con el análisis de los soportes se ha decidido tomar como referencia aquellos recursos didácticos valorados con una puntuación media más alta para los ítems relacionados con la Comprensión auditiva (P19, P20, P21, P22) y para la Expresión oral (P23, P24, P25, P26).

Tabla 42. Materiales didácticos de uso más frecuente para la Comprensión auditiva y la Expresión oral

Material didáctico para la Comprensión auditiva	Material didáctico para la Expresión oral
1º M IMPRESO : Manuales	1º M IMPRESO: Material complementario
1º M AUDIOVISUAL: canciones	1º M AUDIOVISUAL: Canciones
1º R TECNOLÓGICO: <i>you tube</i>	1º R TECNOLÓGICO: You tube
1º OTROS: Portales para profesores	1º OTROS: Portales para profesores

La frecuencia de uso del recurso didáctico para la Comprensión auditiva “Manuales” únicamente correlaciona (P19) significativamente ($p=.000$) y de manera positiva y alta con “Los materiales...” (P23). Por tanto, aquellos profesores que afirman utilizar más el recurso didáctico “Manuales” también tienden afirmar que utilizan más “los materiales...”. De la misma manera “Los portales para profesores” (P26) correlaciona igualmente y de manera significativa ($p=.000$) con la plataforma de videos de “you tube” (P25). Presentamos los datos globales en los Anexos V y VI.

Sin duda los portales para profesores de español son un recurso altamente utilizado ya que contiene información muy valiosa. Por este motivo hemos querido realizar una

selección de 75 referencias de recursos tecnológicos dedicadas exclusivamente a profesores de E/LE y que incluimos como Anexo IV.

5.3. Análisis inferencial

Por último, y en la línea de aportar valor a los resultados quisimos analizar tres variables concretas en relación con el uso de soportes y materiales didácticos. En el primer estudio analizamos las variables de esta dimensión en función de si existían o no diferencias estadísticamente significativas en función del sexo (hombre y mujer); el segundo estudio analiza las variables de esta dimensión en función de si existen diferencias en función de la variable años de experiencia docente; y el tercer estudio analiza las variables de esta dimensión en función de si existen diferencias en función de la variable años de experiencia en investigación e innovación docente.

5.3.1. Tipos de soporte en función del sexo

En respuesta al objetivo 2 nos planteamos analizar más en profundidad el uso de los soportes en función de la variable sexo y nos planteamos la siguiente hipótesis:

El sexo influye en la frecuencia de uso de los soportes para la Comprensión auditiva y la Expresión oral.

Para llevar a cabo este estudio se decidió realizar una prueba de análisis no paramétrico que contrasta los rangos promedios obtenidos para los grupos: hombres y mujeres. En

concreto, la prueba U de Mann-Whitney dado que no se asume normalidad en los datos ni homogeneidad de varianzas. Los resultados muestran que para las preguntas P11, P12, P14, P15, P16, P17 y P18 no existen diferencias estadísticamente significativas en función del sexo. Sí existen diferencias, únicamente, en la pregunta P13, en el caso de “reproductores de sonido” dado que la prueba de contraste ofrece un valor $p=.011$, significativo a un intervalo de confianza del 95%. Este valor, tomando como referencia los valores promedio 43,02 para las mujeres y 57,57 para los hombres, permite confirmar que el sexo influye en el uso de este soporte. Siendo los hombres los que más lo utilizan. Los datos globales los incluimos como Anexo VII.

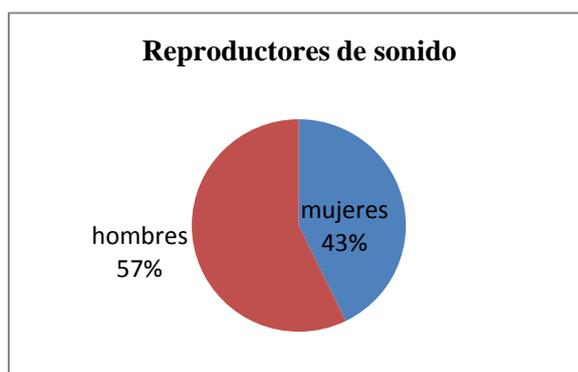


Figura 15. Análisis inferencial. Reproductores de sonido-sexo.

5.3.2. Tipos de soporte en función de la experiencia docente

En respuesta al objetivo 2 quisimos analizar si la experiencia en la docencia del español como Lengua Extranjera influye en la frecuencia de uso de los soportes para la Comprensión auditiva y para la Expresión oral.

La hipótesis estadística definió como:

Los años de experiencia docente del español como Lengua Extranjera influyen en la frecuencia de uso de los soportes para la Comprensión auditiva y la Expresión oral.

Para llevar a cabo este estudio se decidió llevar a cabo una prueba de análisis no paramétrico que contrasta los rangos promedios obtenidos para los siguientes grupos: Menos de 4 años; Entre 4 y 10 años; Más de 10 años. En concreto, la prueba de Kruskal-Wallis dado que no se asume normalidad en los datos ni homogeneidad de varianzas.

Los resultados muestran que para las preguntas P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17 y P18 no existen diferencias estadísticamente significativas en función de los años de experiencia para la docencia del español como Lengua Extranjera.

Los resultados globales los incluimos como Anexo VIII.

5.3.3. Tipos de soporte en función de la experiencia investigadora

En tercer lugar quisimos analizar si la experiencia en investigación y/o innovación docente influye en la frecuencia de uso de los diferentes tipos de soporte para la Comprensión auditiva y para la Expresión oral.

Partimos de la siguiente hipótesis estadística:

Los años de experiencia en investigación y/o innovación docente influyen en la frecuencia de uso de los diferentes soportes para la Comprensión auditiva y la Expresión oral.

Para llevar a cabo este estudio se decidió llevar a cabo una prueba de análisis no paramétrico que contrasta los rangos promedios obtenidos para los siguientes grupos: Menos de 4 años; Entre 4 y 10 años; Más de 10 años. En concreto, la prueba de Kruskal-Wallis dado que no se asume normalidad en los datos ni homogeneidad de varianzas.

Los resultados muestran que para las preguntas P11, P14, P15 y P18 no existen diferencias estadísticamente significativas en función de los años de experiencia para la investigación y/o innovación docente (datos globales en Anexo IX).

Sí existen diferencias, para la Comprensión auditiva en la pregunta P12, en el caso de los “reproductores de sonido” dado que la prueba de contraste ofrece un valor $p=.026$, significativo a un intervalo de confianza del 95%. Este valor, tomando como referencia los valores promedio 47,74 para los profesores que tienen menos de 4 años de experiencia, 53,73 para los que tienen entre 4 y 10 años de experiencia y 46,80 para aquellos que tienen más de 10 años de experiencia. Por tanto, la experiencia en investigación e innovación influye en la utilización de este soporte para la Comprensión auditiva.

Igualmente ocurre en la pregunta P13 con “los reproductores de sonido (mp3)” que ofrecen un valor $p=.003$ significativo a un nivel de confianza del 99%. Al igual que en el caso anterior es la franja de años intermedia (Entre 4 y 10 años) la que ofrece un valor promedio mayor (63,50), mientras que el grupo de años de experiencia anterior (Menos de 4 años) muestra un valor rango promedio de 41,02 y el grupo de años de experiencia posterior muestra un valor rango promedio de 47,08.

En cuanto a la frecuencia de uso de los soportes para la Expresión oral nos encontramos con que sí existen diferencias estadísticamente significativas en función de los años de

experiencia en investigación e innovación. En la pregunta P16 para la “radio” cuyo valor es de 0.18. , se encuentra un rango promedio superior al resto para el grupo de profesores cuya experiencia se encuentra más allá de los 10 años (63,60). Después se halla un rango promedio inferior para el grupo de “entre 4 y 10 años” (54,21) y, finalmente, se encuentra el grupo de “menos de 4 años” con un rango promedio de 42.27

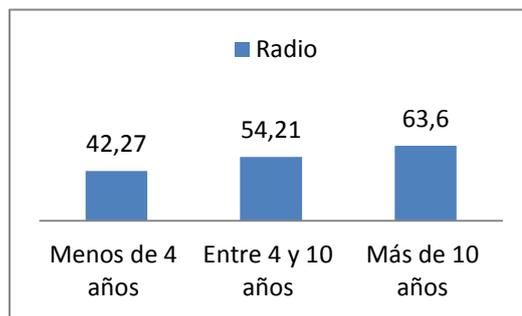


Figura 16. Radio. Soporte-experiencia investigadora

También, vinculada a la frecuencia de uso de los soportes para la Expresión oral, se ha detectado que los años de experiencia en investigación e innovación influyen en la pregunta P17 para el ítem “ordenador de mesa”. En este orden, se haya diferencias estadísticamente significativas entre los grupos analizados con un p valor de .020. Siendo el grupo de “Entre 4 y 10 años” el que mayor rango promedio obtiene (63,18) y por tanto el que más lo utiliza frente al grupo de “Menos de 4 años” (43,92) y al grupo de “Más de 10 años” (49,40).

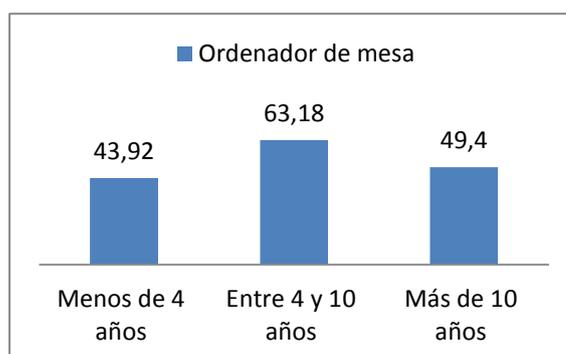


Figura 17. Ordenador de mesa. Soporte-experiencia investigadora

Finalmente, del mismo modo, se haya influencia de la experiencia en investigación e innovación, dentro de esta misma pregunta (P17) para el ítem “reproductores de sonido”. A tal efecto, se encuentran diferencias estadísticamente significativas con un p valor de .018. Siendo el grupo de “Entre 4 y 10 años” el que mayor rango promedio obtiene (60,84) frente al grupo de “Menos de 4 años” (42,27) y frente al grupo de “Más de 10 años” (51,00). Los datos globales los incluimos como Anexo VIII.

5.3.4. Tipos de material didáctico en función del sexo

Realizamos el mismo tipo de análisis para comprobar la frecuencia de uso de los materiales didácticos.

Respecto a la variable sexo, planteamos la siguiente hipótesis:

El sexo influye en la frecuencia de uso de los recursos didácticos para la Comprensión auditiva y la Expresión oral.

Para llevar a cabo este estudio se decidió llevar a cabo una prueba de análisis no paramétrico que contrasta los rangos promedios obtenidos para los grupos: hombres y mujeres. En concreto, la prueba U de Mann-Whitney dado que no se asume normalidad en los datos ni homogeneidad de varianzas.

Los resultados muestran que para las preguntas P20, P21, P22 y P24 no existen diferencias estadísticamente significativas en función del sexo.

Sí existen diferencias, en la pregunta 19, relativa a la utilización de recursos didácticos para la Comprensión auditiva, en el caso del “Material propio –soporte papel” dado que la prueba de contraste ofrece un valor $p=.039$, significativo a un intervalo de confianza del 95%. Este valor, tomando como referencia los valores promedio 42,41 para las mujeres y 39,64 para los hombres. Igualmente, ocurre en el caso de las “Imágenes (fotos y dibujos)” cuyo valor $p=.027$ y en el que las mujeres puntúan con un rango promedio superior a los hombres, 44,92 frente a 31,44. Podemos observar estos resultados a continuación:

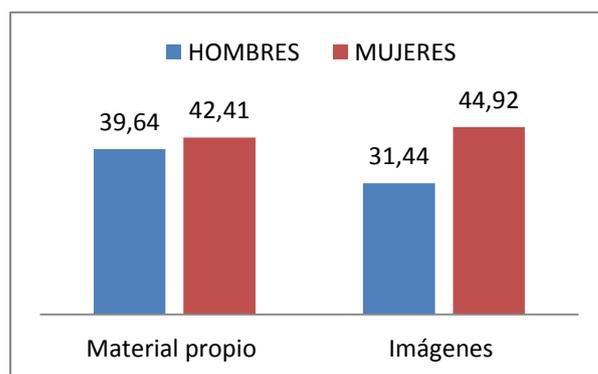


Figura 18. Material propio e imágenes. Material didáctico- sexo.

También aparecen diferencias estadísticamente significativas, en este caso para las preguntas relativas a la utilización de los recursos didácticos para la Expresión oral, en la pregunta P23 “Imágenes (fotos y dibujos)” con un $p=-.013$, significativo a un intervalo de confianza del 95%. Este valor, tomando como referencia los valores promedio 44,72 para las mujeres y 30,06 para los hombres.

Del mismo modo, aparecen diferencias estadísticamente significativas en la pregunta P25 “Webquest” con un $p=-.013$, significativo a un intervalo de confianza del 95%.

Este valor, tomando como referencia los valores promedio 38,65 para las mujeres y 51,64 para los hombres.

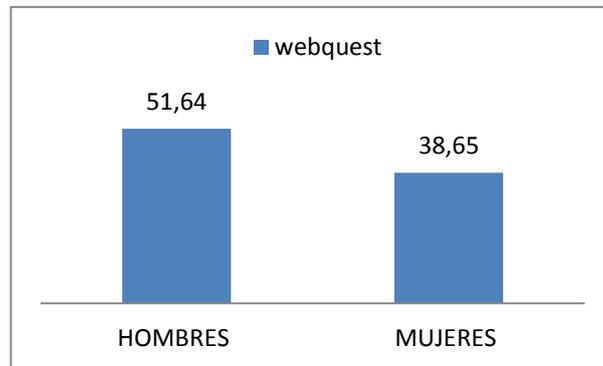


Figura 19 . Webquest. Material didáctico- sexo

Finalmente, se encuentran diferencias en la P26 “Programas multimedia” con un $p = .025$, significativo a un intervalo de confianza del 95%. Este valor, tomando como referencia los valores promedio 38,50 para las mujeres y 52,17 para los hombres (ver datos globales en Anexo X).

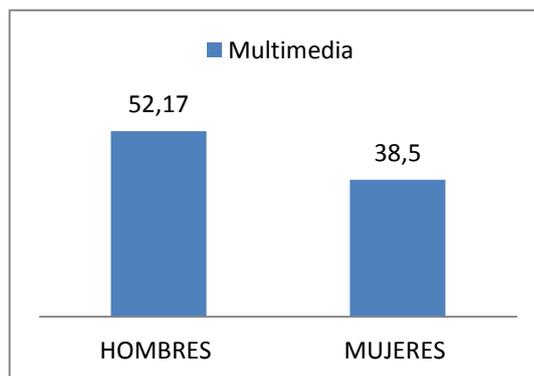


Figura 20 .Multimedia. Material didáctico- sexo

5.3.5. Material didáctico en función de la experiencia docente

El objetivo planteado (OBJETIVO 3.3) nos llevó a formular la siguiente hipótesis estadística:

Los años de experiencia docente del español como Lengua Extranjera influyen en la frecuencia de uso de los recursos didácticos para la Comprensión auditiva y la Expresión oral.

Para llevar a cabo este estudio se decidió llevar a cabo una prueba de análisis no paramétrico que contrasta los rangos promedios obtenidos para los siguientes grupos: Menos de 4 años; Entre 4 y 10 años; Más de 10 años. En concreto, la prueba de Kruskal-Wallis dado que no se asume normalidad en los datos ni homogeneidad de varianzas. Los resultados muestran que para las preguntas P19, P20, P21, P22, P23, P24, P25 y P26 no existen diferencias estadísticamente significativas en función de los años de experiencia para la docencia del español como Lengua Extranjera (ver datos globales en Anexo XI).

5.3.6. Tipo de material didáctico en función de la experiencia investigadora

Por último quisimos comprobar la relación entre la experiencia docente y el uso de los material didácticos. Nuestro objetivo: Analizar si la experiencia en investigación y/o innovación docente influye en la frecuencia de uso de los recursos didácticos para la Comprensión auditiva y para la Expresión oral (OBJETIVO 3.4). La hipótesis estadística se define como:

Los años de experiencia en investigación y/o innovación docente influyen en la frecuencia de uso de los recursos didácticos para la Comprensión auditiva y la Expresión oral.

Para llevar a cabo este estudio se decidió llevar a cabo una prueba de análisis no paramétrico que contrasta los rangos promedios obtenidos para los siguientes grupos: Menos de 4 años; Entre 4 y 10 años; Más de 10 años. En concreto, la prueba de Kruskal-Wallis dado que no se asume normalidad en los datos ni homogeneidad de varianzas. Los resultados muestran que para las preguntas P19, P20, P21 y P23 no existen diferencias estadísticamente significativas en función de los años de experiencia para la investigación y/o innovación docente (ver datos globales en ANEXO XI).

Sí existen diferencias, para la Comprensión auditiva en la pregunta P22, en el caso de las “Conferencias y presentaciones de invitados en el aula” dado que la prueba de contraste ofrece un valor $p=.035$, significativo a un intervalo de confianza del 95%. Este valor, tomando como referencia los valores promedio 37,51 para los profesores que tienen menos de 4 años de experiencia, 44,65 para los que tienen entre 4 y 10 años de experiencia y 41,50 para aquellos que tienen más de 10 años de experiencia. Por tanto, la experiencia en investigación e innovación influye en la utilización de este recurso didáctico para la Comprensión auditiva.

En relación con el uso de los recursos didácticos para la Expresión oral nos encontramos con que sí existen diferencias estadísticamente significativas en función de los años de experiencia en investigación e innovación en la pregunta P24 para la “películas” cuyo p valor es de 0.28. Al respecto se encuentra un rango promedio

superior al resto para el grupo de profesores cuya experiencia se encuentra entre 4 y 10 años (50,18). Después se halla un rango promedio inferior para el grupo de “Más de 10 años” (48,67) y, finalmente, se encuentra el grupo de “menos de 4 años” con un rango promedio de 35,45.

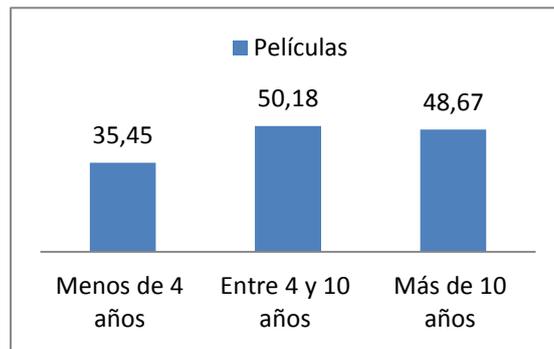


Figura 21. Películas. Material didáctico-experiencia investigadora

También, vinculada a la frecuencia de uso de los recursos para la Expresión oral, se ha detectado que los años de experiencia en investigación e innovación influyen en la pregunta P25 para el ítem “Blogs”. En este orden, se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre los grupos analizados con un p valor de .048. Siendo el grupo de “Entre 4 y 10 años” el que mayor rango promedio obtiene (51,85) y por tanto el que más lo utiliza frente al grupo de “Menos de 4 años” (37,39) y al grupo de “Más de 10 años” (44,21).

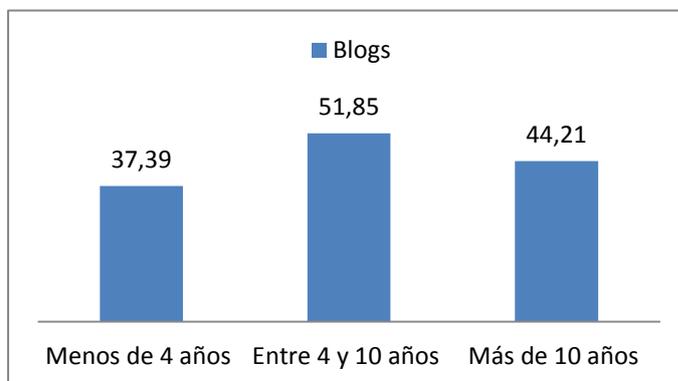


Figura 22. Blogs. Material didáctico-experiencia investigadora

Finalmente, del mismo modo, se haya influencia de la experiencia en investigación e innovación, dentro de esta misma pregunta (P26) para varios ítems. El primero referido a los “MOOCS”. A tal efecto, se encuentran diferencias estadísticamente significativas con un p valor de .042. Siendo el grupo de “Entre 4 y 10 años” el que mayor rango promedio obtiene (50,20) frente al grupo de “Menos de 4 años” (38,23) y frente al grupo de “Más de 10 años” (42.36).

En relación al ítem, “Portales educativos y culturales” que presentan diferencias estadísticamente significativas para un p valor de .034. En el que el grupo de “Entre 4 y 10 años” muestra un rango promedio superior al resto con 52,25, frente al grupo de “Menos de 4 años” con 36.39 y al grupo de “Más de 10 años” con 42,57. Por último, encontramos el ítem “Conferencias y presentaciones de invitados en el aula” en el que se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p=.029$) entre los rangos promedios de los diferentes grupos. Al respecto, el grupo de “Más de 10 años” tiende a afirmar que utiliza más este recurso con un rango promedio 59,86 frente al 37,54 del grupo de “Menos de 4 años” y el 44,08 del grupo de “Entre 4 y 10 años”. Presentamos los datos globales en el Anexo XII.

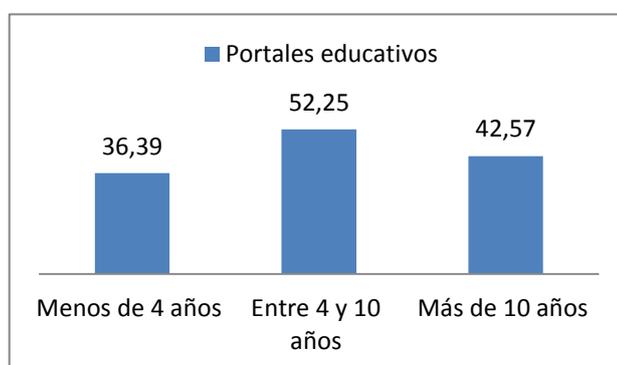


Figura 23. Portales educativos. Material didáctico-experiencia investigadora

Tercera parte: Conclusiones y discusión

CAPITULO 6: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

6.1. Respecto al OBJETIVO 1:

Identificar los materiales didácticos que utilizan los profesores centrándonos en dos destrezas: Comprensión auditiva y Expresión oral.

Podemos afirmar que los recursos más utilizados, según los análisis realizados son los siguientes. Hemos realizado la clasificación tomando como referencia los valores más altos de entre todos los materiales distribuidos entre los tres tipos de recursos.

Presentamos comparativamente la clasificación para las dos destrezas seleccionadas:

Tabla 43. Clasificación de materiales didácticos de uso más frecuente

Comprensión auditiva	Expresión oral
1. Manuales de español en general	1. Material complementario
2. Material complementario	2. Manuales de español en general
3. Material propio (soporte papel)	3. Material propio (soporte papel)
4. Canciones	4. Imágenes
5. Películas	5. Canciones
6. Portales para profesores de español	6. You tube
7. Programas de Televisión	7. Periódicos y revistas
8. Programas de Radio	8. Películas
9. Portales educativos	9. Portales para profesores de español
10. Radio en Internet	10. Portales educativos

Tal como planteamos al principio de esta investigación se confirma que los manuales de español siguen siendo el material didáctico más utilizado, tanto para la Comprensión auditiva como para la expresión oral.

Igualmente, todavía no es un hecho (al menos con los resultados obtenidos) que las nuevas tecnologías están implantadas en las aulas de español como lengua extranjera.

Sí hay que destacar la frecuencia de uso de los portales para profesores de E/LE que, sin duda constituyen una herramienta muy valiosa.

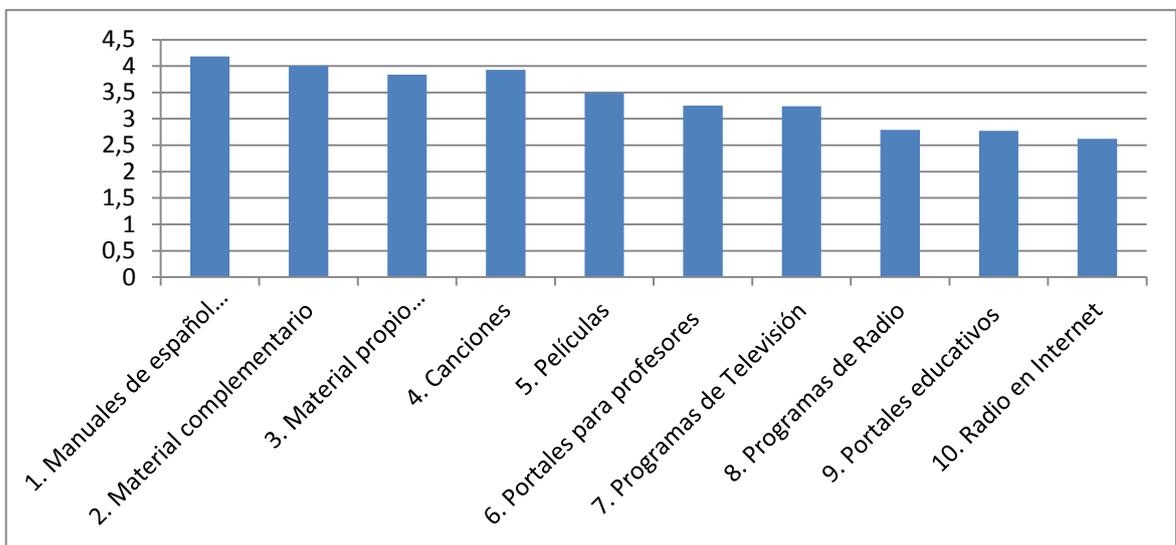


Figura 24. Materiales didácticos de uso más frecuente para la Comprensión auditiva

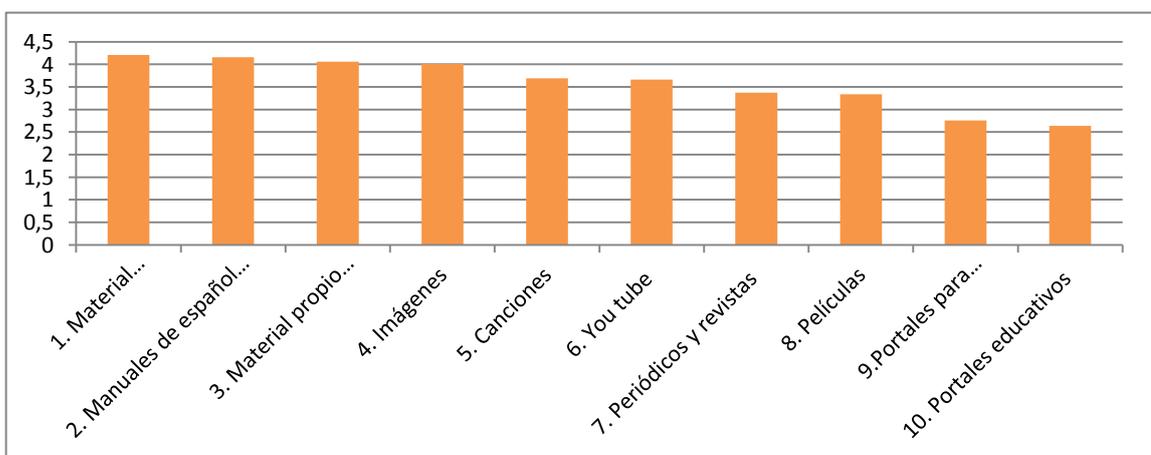


Figura 25. Materiales didácticos de uso más frecuente para la Expresión oral

6.2. Respecto al OBJETIVO 2:

Conocer la frecuencia de uso de soportes didácticos desde la perspectiva del profesor. Comprensión auditiva y Expresión oral.

Tras el análisis correlacional, comprobamos que se ha cumplido el objetivo marcado dado que se confirma que existe relación estadísticamente significativa entre la frecuencia de uso de los soportes para la Comprensión auditiva y para la Expresión oral.

Confirmamos igualmente el cumplimiento de los objetivos planteados como resultado del análisis inferencial de las tres variables seleccionadas: en función del sexo, de la experiencia docente y de la experiencia investigadora.

A este respecto, sí queremos constatar que en el caso de las diferencias en relación al sexo se cumple en un grado mínimo dado que mayoritariamente no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en la utilización de los recursos didácticos en función del sexo. Sí hemos encontrado algunas diferencias puntuales, y por tanto el sexo influye, más en los recursos para la Expresión oral que para la Comprensión auditiva.

En el caso de la variable experiencia docente el objetivo se ha logrado y la hipótesis alterna se descarta completamente ya que no se encuentran diferencias entre grupos para la utilización de ningún soporte en función de los años de experiencia para la docencia del español.

Por último, en relación a la variable experiencia investigadora, el objetivo se ha logrado y la hipótesis alterna se cumple mínimamente ya que se encuentran algunas diferencias entre grupos para la utilización de diferentes soportes en función de los años de experiencia para la investigación y la innovación. Los resultados deben tomarse con precaución en este caso, debido a la naturaleza del estudio y a las pocas evidencias halladas.

6.3. Respecto al OBJETIVO 3:

Conocer la frecuencia de uso de materiales didácticos desde la perspectiva del profesor. Comprensión auditiva y Expresión oral.

Tras el análisis correlacional comprobamos que el objetivo marcado se ha logrado ya que se confirma diferencias estadísticamente significativas entre la frecuencia de uso de los recursos didácticos para la Comprensión auditiva y para la Expresión oral. El grado de cumplimiento de esta hipótesis es medio dado que se han hallado correlaciones estadísticamente significativas en catorce cruces de variables.

Confirmamos igualmente el cumplimiento de los objetivos planteados como resultado del análisis inferencial de las tres variables seleccionadas: en función del sexo, de la experiencia docente y de la experiencia investigadora.

En relación con la variable sexo también se confirma ya que, puntualmente sí se encuentran diferencias estadísticamente significativas. Por tanto, el objetivo se ha logrado y la hipótesis alterna se cumple en un grado mínimo.

En relación a las diferencias encontradas en función de los años de experiencia para la docencia del español, el objetivo se ha logrado y la hipótesis alterna se descarta completamente ya que no se encuentran diferencias entre grupos para la utilización de ningún recurso didáctico en función.

Por último, en relación a la variable, años de experiencia investigadora, el objetivo se ha logrado y la hipótesis alterna se cumple mínimamente ya que se encuentran algunas diferencias entre grupos para la utilización de los recursos didácticos en función de los años de experiencia para la investigación y la innovación.

Sí hay que señalar, que los resultados deben tomarse con precaución debido a la naturaleza del estudio y al número no muy elevado de evidencias halladas.

Por otra parte, dejar constancia de que estas diferencias se han encontrado más frecuentemente para la Expresión oral que para la Comprensión auditiva.

La reflexión que planteamos en relación a los dos objetivos anteriores, tiene que ver con lo que considero que ha sido el hallazgo más interesante en el presente estudio: por una parte, constatar que los años de experiencia docente no tienen incidencia en la elección de los materiales didácticos y, por otra parte, constatar que es la experiencia investigadora o la innovación en el aula lo que determina la elección de los materiales por parte de los profesores.

Este planteamiento contradice al profesor Kumaradivelu (2012) cuando afirma que el manual, debe dejar paso a otros modelos basados en la experiencia personal, en las creencias y en las necesidades de los alumnos. La cuestión es, si los profesores están preparados para asumir esa responsabilidad en el aula. Además plantea una cuestión,

cuanto menos para reflexionar con detenimiento: aquellos profesores que no tienen experiencia, ¿serían capaces de desarrollar su propio método de enseñanza?.

Atendiendo a los criterios del profesor de San Diego, podríamos entender que cuánta más experiencia tiene un profesor, más conocimiento tiene también y más seguro se siente en su espacio. Eso implicaría mayor libertad para crear sus propios materiales y mayor apertura a usar todo tipo de materiales complementarios dependiendo de lo que tengamos que explicar a los alumnos.

Bajo esta reflexión nos planteamos profundizar más en el análisis del uso de los materiales didácticos y nos marcamos como objetivo comprobar si la experiencia en la docencia del español como Lengua Extranjera influye en la frecuencia de uso de los soportes para la Comprensión auditiva y para la Expresión oral. Distinguimos tres rangos promedios obtenidos para los siguientes grupos: Menos de 4 años; Entre 4 y 10 años; Más de 10 años. El resultado del análisis nos confirma que no hay diferencias significativas por rango de edad en cuanto al uso de manuales y material complementario se refiere.

Sí hemos podido confirmar, a la vista de los resultados obtenidos que la experiencia investigadora presenta una clara significatividad en un mayor uso de determinados materiales, en especial en lo que se refiere al uso de recursos tecnológicos.

En la Expresión oral en concreto, hay diferencias significativas por rango de edad en el uso de los MOOCS (*massive open on line course*) y blogs donde el rango promedio más alto lo tiene el grupo que tiene como experiencia entre 4 y 10 años. Consideramos que este dato es relevante por cuanto este tipo de cursos tienen cada vez más relevancia en el ámbito de la educación. Sin lugar a dudas estos resultados es una de las

aportaciones más interesantes de la presente tesis por cuanto parece deducirse, que son los jóvenes, con algunos años de experiencia lo más proclives a utilizar en sus clases proyectos como los MOOCS o el blog como herramienta docente para sus clases.

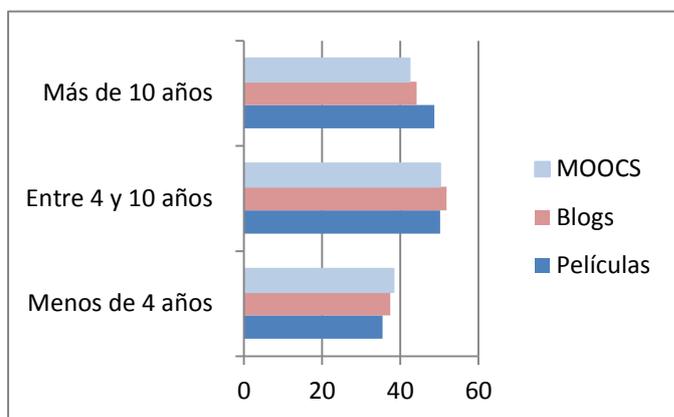


Figura 26. Comparativa materiales didácticos - experiencia investigadora

En cuanto a la Comprensión auditiva, tan solo hemos encontrado diferencias significativas en relación a considerar las conferencias y presentaciones de invitados en el aula como un recurso útil para el desarrollo de la Comprensión auditiva.

De nuevo vuelve a ser el colectivo de profesores con experiencia de entre 4 y 10 años los que lo utilizan. Sería interesante analizar este aspecto con más profundidad en futuras investigaciones ya que aportaría información relevante para relacionar el perfil del profesor con el uso de los recursos y la metodología.

6.4. Respecto al OBJETIVO 4:

Identificar los materiales didácticos de uso más frecuentes para la preparación de las pruebas de Comprensión auditiva y expresión e interacción oral, para la preparación de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de nivel B2.

Partimos de la base de que la preparación de cualquier prueba certificativa de idiomas no permite dejar lugar alguno a la creatividad. El objetivo claro de los cursos es conseguir aprobar los exámenes por lo que la metodología consiste en la repetición de los modelos de las pruebas.

En cuanto a los recursos para la preparación del DELE, consideramos que la página oficial del Instituto Cervantes contiene toda la información que un candidato a presentarse a las pruebas, pueda necesitar. Además de modelos de examen hay una información detallada y actualizada sobre plazos, requisitos y demás aspectos relacionado con las pruebas. De ahí que, más allá de esta página nos ha costado encontrar otros recursos tecnológicos, páginas de profesores o portales educativos que ofrezcan otra información que pudiera ser complementaria.

En cuanto a los manuales impresos de preparación de las pruebas, su uso por los profesores tiene mucho que ver con la dirección del centro donde esté trabajando en un momento determinado. Este tipo de textos, al igual que los manuales de español son seleccionados por las Escuelas Oficiales de idiomas, Centros de idiomas de las universidades o Escuelas privadas. Es por tanto una decisión institucional y no depende del profesor utilizar uno u otro material.

Nuestra conclusión ante este objetivo es que es muy poca la información existente más allá de la página oficial de los exámenes en la web central del Instituto y en la de sus respectivos centros en el exterior. Esta información además es suficiente y adecuada a lo que necesitan los futuros candidatos. Por otra parte, las editoriales de los libros ofrecen igualmente información y recomendaciones para preparar las pruebas.

Por este motivo, no hemos incluido una información exhaustiva de otros materiales que pudieran ser complementarios porque no los hay. Tan solo algunas páginas que hemos incluido en la selección que hemos presentado en el capítulo 5, sección 4.

En cuanto al uso de diferentes tipos de materiales para la preparación de las pruebas del nivel B2, podemos deducir por los resultados, que los profesores de español alternan diferentes tipos de materiales en función de la tarea que quieran realizar. Llama la atención el uso de material impreso para la Comprensión auditiva en general. Esto se explica porque es muy difícil crear *audio* como material propio adaptado al nivel de dominio de los alumnos; también lo es encontrar material audio a medida por lo que lo más frecuente es que los profesores utilicen los manuales de preparación del DELE para la Comprensión auditiva. Diferente es para la Expresión oral donde las tareas del examen bien podrían ser las de una clase comunicativa donde el alumno tiene que practicar diferentes funciones. En estos casos, el profesor puede utilizar otro tipo de materiales audiovisuales o recursos de internet como queda reflejado en la Tabla 44. Por último mencionar la diferencia entre la preparación de las pruebas cuando se trata de preparar la interacción oral diferenciando el registro formal e informal. De nuevo el libro se utiliza para plantear conversaciones en el ámbito profesional o formal, mientras que para la interacción informal también se utiliza el diálogo directo con el profesor.

Tabla 44. Tipo de recurso para la preparación de las pruebas del DELE.

COMPRENSIÓN AUDITIVA	TIPO DE MATERIAL
Comprensión auditiva en general	MATERIAL IMPRESO (MANUALES Y MATERIAL COMPLEMENTARIO)
Comprensión de conversaciones entre hablantes nativos	PREGUNTAS Y RESPUESTAS
Escuchar conferencias y presentaciones	MATERIAL TECNOLÓGICO
Escuchar avisos e instrucciones	MATERIAL TECNOLÓGICO
Escuchar retransmisiones y material grabado	MATERIAL TECNOLÓGICO/ MATERIAL AUDIOVISUAL

EXPRESIÓN ORAL	TIPO DE MATERIAL
Producción oral en general	PREGUNTAS Y RESPUESTAS
Producción Monólogo sostenido.	MATERIAL IMPRESO (MANUALES Y MATERIAL COMPLEMENTARIO)
Declaraciones públicas (información, instrucciones, etc)	MATERIALES IMPRESOS (MANUALES Y MATERIAL COMPLEMENTARIO)
Exposición de temas	MATERIAL TECNOLÓGICO/ MATERIAL AUDIOVISUAL
Producción Monólogo sostenido (descripción de experiencias, argumentación...)	MATERIAL IMPRESO (MANUALES Y MATERIAL COMPLEMENTARIO)
INTERACCIÓN ORAL	TIPO DE MATERIAL
Diálogos o conversaciones informales (ámbito familiar)	PREGUNTAS Y RESPUESTAS/MATERIAL TECNOLÓGICO
Diálogos o conversaciones formales (ámbito profesional)	MATERIAL IMPRESO /MATERIAL AUDIOVISUAL
Intervención en debates	MATERIAL IMPRESO/AUDIOVISUAL/TECNOLÓGICO /PREGUNTAS

6.5. Respecto al OBJETIVO 5:

Orientaciones metodológicas que pueda ayudar a los profesores de E/LE a decidir qué material usar en sus clases para ambas destrezas.

Con el quinto objetivo podemos entrar en las conclusiones de nuestra investigación.

Ante la pregunta: “ y entonces qué?” me atrevo a presentar alguna reflexiones no tanto orientaciones metodológicas , que permitan a los profesores de español sacar sus propias conclusiones.

6.6. CONCLUSIONES

Tras el análisis de los diferentes tipos de materiales didácticos hemos podido constatar que, a pesar del auge de las nuevas tecnologías y su implementación en algunos ámbitos educativos, en lo que se refiere a la enseñanza del español como lengua extranjera, siguen teniendo un uso poco frecuente, en comparación con los recursos más tradicionales.

En cuanto a los medios audiovisuales, después del análisis de los diferentes tipos de recursos didácticos llevados a cabo en la presente tesis doctoral, puedo considerar, desde mi punto de vista, que los materiales didácticos audiovisuales han cambiado claramente de soporte. Así lo he podido constatar a la luz de los resultados obtenidos en el análisis de frecuencia: tanto la “radio” como la televisión tradicional obtienen una puntuación media por debajo de 3 (sobre 5) por lo cual se considera su uso muy poco frecuente o nada frecuente.

Prueba de este cambio cualitativo hacia las nuevas tecnologías es la diferencia clara entre el uso de la plataforma “you tube” y el resto de recursos tecnológicos seleccionados, con una puntuación media por encima de 4 (sobre 5) tanto para la Comprensión auditiva como para la Expresión oral. Una rápida búsqueda en la propia plataforma y acotando el nivel al que nos ocupa en este estudio, avanzado, B2 tiene como resultado los siguientes [consulta realizada el 25 de octubre de 2015]:

- entre el uso de la Expresión oral español. Nivel B2: aproximadamente 428 resultados.
- Comprensión auditiva español. Nivel B2: aproximadamente 227 resultados.

En relación a los recursos tecnológicos, hemos presentado una relación centrada fundamentalmente en las “páginas de profesores de español” y “portales educativos” ya que los resultados del cuestionario han dejado entrever que son de los recursos más utilizados por el colectivo docente. De hecho, en el análisis estadístico, hemos podido comprobar que existe una correlación significativa (siendo $p=.000$) entre el uso de los “portales para profesores” con la plataforma de videos de “you tube”.

Este hecho también lo hemos podido constatar al realizar la revisión de los recursos tecnológicos, ya que cada es mayor la presencia del video que los profesores de E/LE incluyen en sus páginas personales para enseñar español. Sirva como muestra la página de Agustín Iruela, *VideoEle*, cuyos datos de visita están en la propia página web. Entre julio y diciembre de 2014, *VideoEle* recibió la visita de 232.000 usuarios, que se conectaron a las páginas del web en 447.530 sesiones. Lo más importante de este dato es el hecho de que se ha incrementado el número de sesiones en más de 24.000 respecto al primer semestre del año con conexiones desde 201 países en todo el mundo.

Constatamos por tanto que, el video es claramente el recurso tecnológico más usado junto con los manuales de español. Así lo declaran también un número importante de los profesores que han contestado el cuestionario y declaran utilizar videos con diferentes temáticas para sus clases.

Igualmente las películas y las canciones y están presentes en muchas de las páginas y portales de profesores de español. Bien es verdad, que, en el caso de las canciones faltaría actualizar un poco los grupos y autores de las mismas con otras propuestas más acordes con la actualidad y con el nuevo perfil de los estudiantes que quedan lejos de conocer quiénes eran Joaquín Sabina, Mecano o Miguel Ríos.

Innovar no consiste en usar recursos tecnológicos. Es el concepto que más he escuchado, leído y dialogado en los últimos dos años. Los resultados de nuestra investigación (más allá del uso de determinados materiales para conseguir objetivos concretos) dejan de manifiesto que los profesores utilizan todo tipo de materiales didácticos. Hemos comprobado que la “pizarra tradicional” se combina con el uso de los “ordenadores” y el “cañón de proyección”; los reproductores de sonido y de video siguen estando presentes en las clases e incluso el “retroproyector” es usado por alguno de los profesores que ha contestado al cuestionario.

En segundo lugar me parece importante que los profesores hagan una lectura crítica de uno de los documentos de referencia en cualquier análisis relacionado con la enseñanza de E/LE. Yo misma la he realizado al elaborar este trabajo y aun así, en el presente documento aparece referenciado en más de cuarenta ocasiones. El Marco Común Europeo de Referencia (2002) es un documento que ofrece instrucciones y orientaciones pero no soluciones. En relación a los materiales didácticos declara que “el profesor debe ser capaz de usar materiales útiles y a la vez, adaptados a las necesidades de los alumnos” (p.159). El cómo usarlos es el profesor quien tiene que llegar a ello. En tercer lugar creo que la reflexión fundamental de este trabajo es reflexionar sobre el papel de los materiales didácticos en el proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas. Una vez que el profesor selecciona el material que quiere llevar a clase, debe pensar, en primer lugar *cómo debe ser ese material, qué quiere hacer con él, para qué lo necesita* y sobre todo *qué le va a aportar a sus alumnos*. Frente a los que dan a los materiales un papel preponderante y fundamental en el proceso (Garton & Graves, 2014) están quienes opinan que los materiales son una caja de herramientas que tienen los

profesores para utilizar en clase con sus alumnos como elemento facilitador para el desarrollo de las competencias lingüísticas (Peris, 1996).

Me gustaría finalizar el presente documento con algunos criterios de selección de material didáctico que ayuden a los profesores de español para extranjeros en la selección de los materiales didácticos. Son el resultado del análisis y estudio del tema objeto de la tesis doctoral.

- Deben ser *funcionales*. Es muy importante que los alumnos sepan en todo momento *para qué* están haciendo *qué* y *con qué*.
- Debe estar *adaptar al nivel* de los alumnos. Todos los profesores sabemos que un mismo recurso puede utilizarse para diferentes niveles. Adaptar significa que las tareas que tenga que hacer el alumno con ese recurso esté a su alcance y *sean motivadores*.
- Debe *respetar la cultura* del alumno. Para ello es fundamental que exista una buena comunicación entre el profesor y el alumno que le permita conocer qué necesita para mejorar su nivel de idioma.
- Debe estar *adaptada a los estilos de aprendizaje* de los alumnos. En un grupo de alumnos cada uno sentirá de manera diferente y tendrá diferentes estilos de afrontar su aprendizaje. Por ello, es fundamental incluir en todas las sesiones diferentes recursos que impliquen actividades variadas ya que, de esta manera siempre será más fácil mantener el equilibrio y el buen clima de la clase.
- Debe permitir *evaluar su utilidad* a través de los resultados de aprendizaje de los alumnos (portafolios, desarrollo de proyectos...).
- Debe ser *accesible y fácil* de usar.

Limitaciones y líneas futuras de la investigación

El marco de una tesis doctoral debe estar claramente delimitado y esa es precisamente la grandeza del documento y del doctorando que debe ser capaz de transmitir sus conocimientos con un tiempo limitado y en un documento también limitado.

Por ese motivo, cuando uno se encuentra en el momento de dar por finalizada la investigación que empezó tiempo atrás, se da cuenta de que hay algunos aspectos que deberán ser revisados de nuevo ya que, claramente enriquecerán el estudio.

En nuestro caso, la primera línea de investigación abierta será conocer la opinión de los alumnos en relación al uso de los materiales didácticos para la Comprensión auditiva y la Expresión oral.

Una segunda vía sería evaluar el impacto del uso de determinados materiales en los resultados de aprendizaje de los alumnos. Este aspecto, sin duda es uno de los más interesantes pero también más difíciles de realizar.

Me gustaría concluir diciendo que esperamos que los datos aportados por este trabajo sirvan para ayudar a los profesores para tomar conciencia de las posibilidades y limitaciones de los materiales didácticos que tienen a su disposición tanto dentro como fuera del aula.

Esperamos también que les pueda servir de orientación para poder seleccionar aquellos materiales que se adapten mejor al tipo de curso que imparten y, lo más importante, al perfil de los alumnos que tienen en cada grupo.

Nos gustaría también que este trabajo sirviera a los profesores como herramienta de reflexión sobre su propia práctica profesional.

Antes de cerrar esta exposición no podemos dejar de señalar las limitaciones del estudio. Por una parte, la selección de los materiales didácticos propuestos (se ha hecho siguiendo los criterios de clasificación de la autora en base a los parámetros descritos en cada uno de los capítulos correspondientes. Pudiera parecer por tanto, limitado para algunos, parcial para otros, por supuesto, siempre mejorable, pero elaborada desde la perspectiva y el juicio que me conceden casi veinte años de experiencia como profesora de español como Lengua Extranjera.

Por tanto, es mi parecer recomendar una lectura prudente y constructiva de los resultados aportados.

BIBLIOGRAFÍA

Referencias Bibliográficas

Adas, D., & Bakir, A. (2013). Writing difficulties and new solutions: Blended learning as an approach to improve writing abilities. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(9), 254-266.

Adell, J. & Castañeda, L. (2012). *Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes?*

En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino & A. Vázquez (Coords). Tendencias emergentes en educación con TIC. (pp.18-63). Barcelona: Editorial espiral.

Aguaded, J.I. (1993). *Comunicación Audiovisual en una enseñanza renovada. Propuestas desde los medios*. Huelva: Grupo Ped. Andaluz «Prensa y Educación». (s. f.).

Aguaded, J.I. & Cabero, J. (2013). *Tecnologías y medios para la educación en la e-sociedad*. Madrid: Alianza Editorial.

Aguaded, J.I., Sánchez, J., & Marín, V. (2012). *Televisión educativa*. Madrid: Síntesis.

Aguaded, J.I., & Universidad de Huelva (1999). *Educación para la competencia televisiva*. Huelva: Universidad de Huelva.

Alderson, J. C., Clapham, C., & Wall, D. (1995). Assessing Student Performance in the ESL Classroom. *Tesol Quarterly*, 29(1), 184-187.

- Almeida, J. & Fuentes, A. Y. (2012). El uso de materiales audiovisuales en la clase de Español como Lengua Extranjera: Implementación de una propuesta didáctica. *Docencia universitaria*, 12, 81-97.
- Almenara, J. (1996). Nuevas tecnologías, comunicación y educación. *Eduotec. Revista electrónica de tecnología educativa*, (1).
- Allwright, R. (1981). What do we want teaching materials for?. *Elt Journal (United States)*, 36(1), 5-18.
- Anthony, E. (1963). Approach, method and technique. *English Language Teaching*, 17 (2), 63-67.
- Aparici, R. (Coord.) (2010). *Educomunicación más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa
- Areizaga, E. (1997). *Dos décadas de enseñanza del español como Lengua Extranjera a adultos en sus materiales*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Asher J., & Adamski, C. (1977). *Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook*. Los Gatos: Sky Oaks Productions.
- Astin, A. (1993). *What matters in college?: Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Atkinson, D. (1989). 'Humanistic' Approaches in the Adult Classroom: An Affective Reaction. *English Language Teaching Journal*, 43(4), 268-273.
- Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bachman, L.(1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.

- Balbin, R., & Roldán, A. (1966). *Gramática de la lengua vulgar de España*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Baralo, M. & Estaire, S. (2010). Tendencias metodológicas postcomunicativas. En C. Abelló, C. Ehlers y L. Quintana (Eds.), *Escenarios bilingües: el contacto de Lenguas en el Individuo y la Sociedad* (p. 29-41). Bern: Peter Lang.
- Bartolomé, D. (1995). Los medios de comunicación y su integración curricular. En M. L. Sevillano (Coord.), *Estrategias de enseñanza y aprendizaje con medios y tecnología* (p. 163-205). Madrid: Fundación Ramón Areces.
- Becerra, T. & Martín, F. (2015). Visión de las plataformas virtuales de enseñanza y las redes sociales por los usuarios estudiantes universitarios. Un estudio descriptivo. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47(2), 223-230.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: H. Holt and Co.
- Bordón, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*. Madrid: Arco Libros.
- Breen, M., & Candlin, C. (1980). The essentials of a Communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1(2), 89-112.
- Brooks, N. (1964). *Language and language learning: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Brooks, N. (1968). Teaching Culture in the Foreign Language Classroom. *Foreign Language Annals*, 1(3), 204-217.
- Brown, G., & Yule, G. (1983a). *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Brown, G., & Yule, G. (1983b). *Teaching the spoken language: An approach based on the analysis of conversational English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bustos, J. (1997). Aplicaciones del vídeo a la enseñanza de español como Lengua Extranjera. *Carabela*, 42, 93-105.
- Byram, M., & Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cabero, J. (1990). *Análisis de los medios de enseñanza*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- Cabero, J. (Dir.) (2010). *Usos del e-learning en las Universidades Andaluzas: Estado de la cuestión y análisis de buenas prácticas*. Sevilla: GID.
- Cabero, J., Díaz, V. & Moro, A. (2011). Creación de un entorno personal para el aprendizaje: desarrollo de una experiencia. *Eduotec: Revista electrónica de tecnología educativa*, 38, 1-13.
- Cabero, J., Martínez, F., & Salinas, J. (2000). *Medios audiovisuales y nuevas tecnologías para la formación en el S. XXI*. Murcia: DM.
- Cabero, J., & Gisbert, M. (2005). *La formación en Internet: guía para el diseño de materiales didácticos*. Alcalá de Guadaíra: Editorial Mad.

- Cacheiro-González, M. L. (2010). Diseño de medios didácticos y TIC aplicadas a la enseñanza. En M.A. Secchi y A. Medina (Coords.), *Didáctica aplicada a las ciencias médicas* (p. 61-90). Rosario, Argentina: Amalevi.
- Cacheiro-González, M.L. (2011). Recursos educativos TIC de información, colaboración y aprendizaje. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 39, 69–81.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. (2ª ed). Barcelona: Ariel.
- Canale, M., & Swain, M. (1979). *Communicative approaches to second language teaching and testing*. Toronto: Ministry of Education.
- Candlin, C. (1976). *Engineering discourse and listening comprehension*. Lancaster: University of Lancaster.
- Carabantes, D., Carrasco, A., & Alves, J. D. (2005). La innovación a través de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Ried: *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (España)*, 08(01-02), 105-126.
- Carrasco, J. B. (2004). *Una didáctica para hoy: cómo enseñar mejor*. Barcelona: Ediciones Rialp.
- Casanovas, N. F., & Soler, F. P. (2013). *Pautas para la evaluación del español como Lengua Extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Cassany, D. (1996). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Castañeda, A. (Ed.) (2014). *Enseñanza de gramática avanzada de E/LE: criterios y recursos*. Alcobendas (Madrid): SGEL-Educación.

- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: M.I.T. Press.
- Clark, R. E. (1983). Reconsidering research on learning from media. *Review of educational research*, 53(4), 445-459.
- Clavijo-Olarte, A. (2015). Research tendencies in the teaching of English as a foreign language. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 17(1), 5–10.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Cornella, A (2002). *La gestión inteligente de la información en las organizaciones*. Bilbao: Deusto.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, U.K: Press Syndicate of the University of Cambridge
- Curran, C. A. (1976). *Counseling-learning in second languages*. Apple River: Apple River Press.
- Dunkel, P. (1991). Listening in the Native and Second/Foreign Language: Toward an Integration of Research and Practice. *Tesol Quarterly*, 25(3), 431-457.
- Eguiluz, J. & Eguiluz, A. (1996). La evaluación de segundas lenguas: actualidad, evolución y concepto. *Frecuencia-L*, 2. Madrid: Edinumen.

- EK, J. A., & Council of Europe (1986). *Objectives for foreign language learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- EK, J. A., Trim, J. & Council of Europe (1984). *Across the threshold: Readings from the modern languages projects of the Council of Europe*. Oxford: Pergamon Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford, U.K: Oxford University Press.
- Estaire, S. & Fernández S. (2013). *Competencia docente en lenguas extranjeras y formación de profesores. Un enfoque de acción*. Madrid: Edinumen.
- Ezeizar, J. (2009). Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado. *Marco E/LE. Revista de didáctica del español como Lengua Extranjera*, 9, 1885-2211.
- Fernández, M. (2004). Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / Lengua Extranjera (LE)*, 715-733. Madrid: SGEL.
- Fernández, S. (1998). Palabras que saltan a los oídos. *Cable*, 8, 36-39.
- Fernández, S. (2004). Las estrategias de aprendizaje. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp.411-434). Madrid: SGEL.
- Fernández, J .M. & Román, P. (2010). *Edición de Vídeo digital para profesores. Diseño y producción de materiales educativos videográficos*. Sevilla: MAD.

- Ferrés i Prats, J., Bartolomé, A. & Rodríguez, J. L. (1991). *El vídeo: enseñar vídeo, enseñar con el vídeo*. México: Editorial Gustavo Gili.
- Figueras, N., & Puig, F. (2013). *Pautas para la evaluación del español como Lengua Extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Figueras, N. (2005). *Els docents i l'avaluació. De les intencions a l'estudi de resultants. Què cal saber?* En *L'avaluació dins i fora de l'aula*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Col.lecció COM/Materials didàctics, 10.
- Gallardo, E., Marqués, L. & Bullen, M. (2014). Usos académicos y sociales de las tecnologías digitales del estudiante universitario de primer año. *Tendencias pedagógicas*, 23, 191-204.
- Garton, S., & Graves, K. (2014). Identifying a Research Agenda for Language Teaching Materials. *The Modern Language Journal*, 98(2), 654-657
- Garton, S., & Graves, K. (2014). *International perspectives on materials in ELT*. England: Due Garton and Keith Richards edited.
- Gattegno, C. (1963). *Teaching foreign languages in schools: The silent way*. Reading England: Educational Explorers.
- Gila, P. M., & Peris, E. M. (2011). Entrevista a Ernesto Martín Peris. *MarcoELE: Revista de didáctica*, 12, 1.
- Gómez, G. O. (2001). *Televisión, audiencias y educación* (Vol. 12). Lima: Editorial Norma.
- Gómez, P. (2000). El papel de la Comprensión auditiva en la enseñanza-aprendizaje de E/LE. *Frecuencia-L*, 15, 9-11.

- Gouin, F., Smith, R., Howatt, A. & Gouin, F. (2000). *François Gouin*. London: Routledge.
- Grenfell, M., & Harris, V. (1999). *Modern languages and learning strategies: In theory and practice*. London: Routledge.
- Gross, B. (1992). La inteligencia artificial y su aplicación en la enseñanza. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 13, 73-80.
- Gros, B. (2000). *El ordenador invisible. Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Grotjahn, R., & Hopkins, E. (1980). *Empirical research on language teaching and language acquisition*. Bochum: Brockmeyer.
- Gruber, H., Vonèche, J., & Piaget, J. (1995). *The essential Piaget: [an interpretive reference and guide]*. Northvale: J. Aronson.
- Guerra, S. (1991). ¿Cómo evaluar a los materiales?. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 29-31.
- Guillén, C. (2004). Los contenidos culturales. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp.835-851). Madrid: SGEL.
- Gumperz, J., & Hymes, D. (Eds.) (1972). *Directions in sociolinguistics: The ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Halliday, M. A. K. (1970). *A course in spoken English: Intonation*. Oxford: O.U.P.

- Hernández, C. (1997). E/LE. Propuestas para el uso del vídeo en clase. *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 3(14), 38-42.
- Hernández, J.P., Martínez, F. & Torrecilla, E.M. (2014). Valoración de la wiki como recurso educativo en e-learning. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 44(1), 97- 111
- Hernández, M. & Zanón, J. (1990). La enseñanza de la comunicación en la clase de español. *Cable. Revista de didáctica del español como Lengua Extranjera*, 5, 12-19.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herrera-Soler, H., Martínez-Arias, R. & Amengual-Pizarro, M. (2011). *Estadística aplicada a la investigación lingüística (Statistics Applied to Linguistic Research)*. Madrid: Editorial EOS.
- Hockett, C. F. (1958). *A course in modern linguistics*. London: Collier-Macmillan.
- Hutchinson, T., & Torres, E. (1994). The textbook as agent of change. *ELT Journal*, 48 (4), 315–328.
- Hymes, D. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera, M.,(1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (27-47). Madrid: Edelsa.
- Hymes, D. (1996). *Ethnography, linguistics, narrative inequality: Toward an understanding of voice*. London: Taylor & Francis.

- Instituto Cervantes (2007). *Niveles de Referencia para el español, Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes (2013). *Memoria anual*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Jespersen, O. (1994). *Growth and structure of the English language*. Oxford: Basil Blackwell.
- Johnson, D., (1991b). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, K., & Golombek, P. (2011). *Research on second language teacher education: a sociocultural perspective on professional development*. New York: Routledge.
- Juárez, P. (1996). Las lenguas de España y el concepto de cultura española en los cursos de lengua y civilización españolas para extranjeros. *Frecuencia-L*, 2, 15-18.
- Kitao, K., & Kitao, S. (1995). *English teaching: Theory, research and practice*. Tokyo: Eichosha Co.
- Krashen, S. & Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Kumaradivelu, B. (1994). The Postmethod Condition: Emerging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. *Tesol Quarterly*, 28(1), 27-48.
- Kumaradivelu, B. (2002). *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven; London: Yale University Press.

- Kumaravadivelu, B. (2012). *Language teacher education for a global society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing*. New York: Routledge/Taylor and Francis.
- Leralta, S. (2009). Competencia mediática y uso de la prensa en el aula de Lengua Extranjera. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica E/LE*, 15, 2.
- Lynch, T. (2009). *Teaching Second Language Listening*. Oxford: OUP.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (1994). *La enseñanza de la comunicación oral*. Barcelona: Paidós.
- López, L. (2004). Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica E/LE*, 2, 12.
- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and outlines of suggestopedy*. New York: Gordon and Breach.
- Macaro, E. (2001). *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. London: Continuum.
- MacKey, W. F. (2011). *Language teaching analysis*. London: Longman.
- Marqués, P., & Sancho, J. M. (1987). *Como introducir y utilizar el ordenador en la clase*. Barcelona: CEAC.
- Martín, E. (1991). La didáctica de la Comprensión auditiva. *Cable. Revista de didáctica del español como Lengua Extranjera*, 8, 36.

- Martín, E. (1996). *Las actividades de aprendizaje en los manuales para la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (E/LE)* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Martín, E. (2000a). La enseñanza centrada en el alumno. Algo más que una propuesta políticamente correcta, *Frecuencia-L*, 13, 3-30.
- Martín, E. (2000b). Textos literarios y manuales de enseñanza de español como Lengua Extranjera. *Lenguaje y textos*, 16, 101-130.
- Martín, E. (2007). La didáctica de la comprensión auditiva. *MarcoELE: Revista de didáctica*, 5, 11.
- Martín, E. (2008). *Diccionario de términos clave de E/LE*. Madrid: SGEL.
- Martinich, A., & Sosa, D. (2013). *The philosophy of language*. New York: Oxford University Press.
- Mathur, I., & Singh, V. (2010). El cine como instrumento didáctico en las aulas de E/LE en un país de Bollywood. *MarcoELE: Revista de didáctica*, 11, 10.
- McKeachie, W.; Pintrich, P.; Yi-Guang, L.; & Smith, D. (1986). *Teaching and learning in the college classroom: A review of the research literature*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Medina, A., (2009). Metodología didáctica para el desarrollo de planes de estudio en el EEES. En A. Medina, M.L. Sevillano y S. de la Torre (Coords.), *Una universidad para el s. XXI. Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Una mirada transdisciplinar, ecoformadora e intercultural* (pp. 195-212). Madrid: Universitas.

- Melero, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como Lengua Extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Melone, E. L. (2000). Cómo trabajar con textos: análisis de materiales didácticos. *Actas del VIII Seminario de Dificultades de la enseñanza del español a lusohablantes. Dificultades y Estrategias*, 233–240. São Paulo: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil.
- Miquel, L., & Sans, N. (1992). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Cable. Revista de didáctica des español como Lengua Extranjera*, 9, 15-21.
- Moreno, C. (2011). *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.
- Nation, I. S. P., & Macalister, J. (2010). *Language curriculum design*. New York; London: Routledge.
- Nation, I. S. P., & Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. New York: Routledge.
- Nunan, D. (1989). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.
- Ortega, J. (1992). *Evaluación en el aula de E/LE: conceptos básicos*. Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Madrid: Fundación Actilibre.

- Orube, E. (1997). *Dos décadas de enseñanza del español como Lengua Extranjera a adultos en sus materiales* (Tesis doctoral publicada). Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Palmer, H. E., Blandford, F. G., & Kingdon, R. (1969). *A grammar of spoken English*. Cambridge: Heffer.
- Pastor, S. (2014). Aprendizaje de contenidos a través del español como Segunda Lengua en la Educación Superior: un puente entre la lengua y el conocimiento. *Revista Española de Linguística*, 36, 462-464.
- Pérez, A. 1992. *Historia de la enseñanza del español como Lengua Extranjera*. Madrid: SGEL.
- Piaget, J. (1966). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.
- Piaget, J., Chomsky, N., & Pianteelli-Palmarini, M. (Eds.). (1980). *Language and learning: the debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Prabhu, N. (1990). There Is No Best Method – Why?. *Tesol Quarterly*, 24, 161-176.
- Ramos, J. (2009). Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado. *MarcoELE: Revista de didáctica*, 9, 17.
- Raths, J. (1971). Teaching without specific objectives. *Educational Leadership*, 714-720.

- Raths, J. D., Pancella, J. R., & Van, N. (1967). *Studying teaching*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Raths, L. (1971). *Cómo enseñar a pensar: Teoría y aplicación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge university press.
- Reyna, V., Wilhelms, E., (2015). Development of Risky Decision Making: Fuzzy-Trace Theory and Neurobiological Perspectives. *Child Development Perspectives*, 9 (2), 122-127.
- Richards, J. & Rodgers, T. (1986). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. & Rodgers, T. (2014). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis* (3ª edición). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ricoy, M. C., Feliz, T., & Sevillano, M. L. (2010). Competencias para la utilización de las herramientas digitales en la sociedad de la información. *Educación XXI*, 13, 1.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Rogers, C. R. (1969). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. London: Constable.
- Sánchez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como Lengua Extranjera*. Alcobendas, Madrid: Sociedad General Española de Librería.

- Sánchez, A. (1997). *Los Métodos en la enseñanza de idiomas: evolución histórica y análisis didáctico*. Alcobendas: Sociedad General Española de Librería.
- Santa-Cecilia, A. G. (1995). *El currículo de español como Lengua Extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Saussure, F. (1979). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Sevillano, M. L. & Bartolomé, D. (1995). *Enseñar y aprender con la prensa*. Madrid: CCS.
- Sevillano, M. L. (2005). *Didáctica en el siglo XXI: ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sevillano, M. L. (2011). *Estrategias innovadoras para una enseñanza de calidad*. México: Pearson Educación.
- Sevillano, M. L., y Aguaded, J. I. (2011). *Medios, recursos didácticos y tecnología educativa*. Madrid: UNED Pearson.
- Sevillano, M. L., y Bartolomé, D. (1998). *Enseñanza-aprendizaje con medios de comunicación y nuevas tecnologías*. Madrid: UNED.
- Sherrington, R. (1975). *Television and language skills*. London: Oxford University Press.
- Slagter, P. J. & EK, J., (1979). *Un nivel umbral*. Estrasburgo: Consejo para la Cooperación Cultural del Consejo de Europa.
- Smith, K., Sheppard, S.,(2005). Pedagogies of Engagement: Classroom-Based Practices. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 87-101.

- Stern, S. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stevick, E. (1990). *Humanism in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Swan, M. (1985a). A critical look at the Communicative Approach (1). *English Language Teaching Journal*, 39, 2-12.
- Terrell, T. D. (1990). *Dos mundos: A communicative approach*. New York: McGraw-Hill Pub. Co.
- Thornbury, S. (2005). *How to Teach Speaking*. Harlow: Longman.
- Tinto, V. (1994). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Trías, F., Ardans, E., & Unesco. (2006). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza: manual para docentes o cómo crear nuevos entornos de aprendizaje abierto por medio de las TIC*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Trim, J., & Bailly, S., (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment: a guide for users*. Strasbourg: Council of Europe Publ.
- Trim, J.L.M. & Wilkins, D. (1978). *Some possible lines of development of an overall structure for European unit credit scheme for foreign language learning by adults*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Urban, W. (2010). *More than science and Sputnik: The National Defense Education Act of 1958*. Alabama: University of Alabama Press.

- Vázquez, E., & Sevillano, M. L. (2011). *Educadores en red: elaboración y edición de materiales audiovisuales para la enseñanza*. Madrid: UNED Ediciones Académicas.
- Vera, A., Torres, E. & Martínez, E. (2014). Evaluación de competencias básicas en TIC en Docentes de Educación Superior en México. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 44,143-155
- Villalba, C. P. (2009). La evaluación de la comprensión oral en el aula de E/LE. *MarcoELE: Revista de didáctica*, 9, 12.
- Villanueva, M.L. (2002). Los Estilos de Aprendizaje ante los Retos de la Europa Multilingüe. En L. Miquel y N. Sans (Coord.), *Didáctica del Español como Lengua Extranjera: E/LE 5. Colección Expolingua*. Madrid: Fundación Actilibre.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. London: Oxford University Press.
- Wilkins, D. (1979). *Annexe C. Proposition de définition de niveaux*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Wilkins, D. (1976). *Notional syllabuses: A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. London: Oxford University Press.
- Yague, A., & Kumaradivelu, B. (2012). Entrevista a Kumaradivelu, profesor de la Universidad de San José de California. *MarcoELE: Revista de didáctica*, 14, 1.
- Yot, R. & Marcelo, C. (2015). ¿Despega el m-learning? análisis de la disposición y hábitos de los usuarios. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 46(1), 205-218.

Younis, J. A. (1993). *El aula fuera del aula: la educación invisible de la cultura audiovisual*. Barcelona: Librería Nogal.

Zabala, A. & Arnau, L. (2007). 11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias. España: Graó

Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras. *Cable*, 5, 19-28.

Zanón, J. & Estaire, S. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 55-90.

Webgrafía

Adel Hamed, A. (2013). *El material audiovisual para la enseñanza del uso pragmático de los verbos en el aula de E/LE*. [18/04/2015]. Recuperado de: <https://riunet.upv.es/handle/10251/40233>

Aguaded, J. I. (1998). *Educación para la «competencia televisiva*. Tesis doctoral [en línea]. Recuperado de: <http://eprints.rclis.org/21048/1/TESIS-DOCTORAL-AGUADED.pdf>

Aguaded, J. I., & Tirado, R. (2010). *Ordenadores en los pupitres: informática y telemática en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros TIC de Andalucía*. [23/09/2014]. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/22617>

- Alcalde, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 0 (6). [23/09/2014]. Recuperado de: <http://doi.org/10.4995/rlyla.2011.878>
- Atienza, E., Castro, M., Inglés, M., López, C., Martín, E., Puedo, S., & Vañó, A. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes-Instituto Cervantes. [03/09/2015]. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- Belloch, C. (2012). *Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje. Material docente* [en línea]. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Valencia. [03/09/2015]. Recuperado de: <http://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA1.pdf>
- Bes, M. A., Esteve, o., Universitat Pompeu Fabra, & Institut Universitari de Lingüística Aplicada (2006). *La Interacción en el proceso de instrucción formal en grupos multilingües de español/L2*. [03/09/2015]. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/7586;jsessionid=6FB6B431872C2BB214353C48B00E16D9.tdx1>
- Cabaero, J.I. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. [en línea]. Vol. 3, 1. UOC. [23/09/2014]. Recuperado de: <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf>
- Castro, A. C. (2015). El buen uso del español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 2 (1), 84-86. [23/09/2014]. Recuperado de: <http://doi.org/10.1080/23247797.2015.1019301>

Cenoz, J. (2015). Bilingual Language Acquisition: Spanish and English in the First Six Years. *Journal of Spanish Language Teaching*, 2 (1), 83-84. [23/09/2014].

Recuperado de: <http://doi.org/10.1080/23247797.2015.1019302>

Comes, M. M. (2015). Introducción a la sociolingüística hispánica. *Journal of Spanish Language Teaching*, 2 (1), 90-92. [en línea]. [03/10/2014].

Recuperado de: <http://doi.org/10.1080/23247797.2015.1019305>

Chatterjee, A., Qin, L., García, M. De La P., & Talwalkar, J. S. (2015). Improving linguistic and cultural competence in the health sector: a medical Spanish curriculum for resident physicians. *Journal of Spanish Language Teaching*, 2 (1), 36-50. [23/09/2014]. Recuperado de:

<http://doi.org/10.1080/23247797.2015.1019288>

De Benito , B. & Salinas, J. (2008). Los entornos tecnológicos en la Universidad. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 32, 83-100. [23/09/2014].

Recuperado de: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n32/6.pdf>

De Cos, F. (2010). *La planificación de la clase de ELE: fundamentos metodológicos y recursos didácticos*. Repositorio de objetos de docencia de la Universidad de Cádiz. [11/04/2014].

Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10498/7429>

De la Concha, V. G., Salamanca, R. R.-P., Prados, L., Fernández, F. M., Iglesias, M., Vítores , D. F., & Rivilla, R. G. *El español: una lengua viva. Informe 2013*. [03/04/2015]. Recuperado de

http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/2013_espanol_lengua_viva_0.pdf

Fernández, J. (2015). General extender use in spoken Peninsular Spanish: metapragmatic awareness and pedagogical implications. *Journal of Spanish Language Teaching*, 2 (1), 1-17. [18/08/2015].

Recuperado de: <http://doi.org/10.1080/23247797.2015.1010846>

Gironzetti, E. (2015). The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics. *Journal of Spanish Language Teaching*, 2 (1), 86-88. [18/04/2015].

Recuperado de:

<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23247797.2015.1019303>

Gómez, I. Y. (2015). El español académico: guía práctica para la elaboración de textos académicos. *Journal of Spanish Language Teaching*, 2 (1), 93-94. [18/20/2014].

Recuperado de:

<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23247797.2015.1019308>

Ibarretxe-Antuñano, I. (2015). Temas de gramática española para estudiantes universitarios. Una aproximación cognitiva y funcional. *Journal of Spanish Language Teaching*, 2(1), 88-90. [18/10/2014].

Recuperado de: <http://doi.org/10.1080/23247797.2015.1019304>

Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. [03/12/2014]. Recuperado de:

http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf

Ismail, H. N., Kuldas, S., & Hamzah, A. (2013). Do Students Need More Motivational Resources or More Cognitive Resources for Better Learning? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 97, 325-332. [11/04/2015].

Recuperado de: <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.241>

Kitao, K. (1997). Selecting and Developing Teaching/Learning Materials (TESL/TEFL). *The Internet TESL Journal*, Vol. IV, 4. [14/08/2015].

Recuperado de: <http://iteslj.org/Articles/Kitao-Materials.html>

Montes, C. S. (2015). De tú a tú. Español para clases privadas (A2-B1). *Journal of Spanish Language Teaching*, 2 (1), 95-96. [11/04/2014].

Recuperado de: <http://doi.org/10.1080/23247797.2015.1019307>

Nayra, R. R. M. (2010). *Actividades comunicativas con podcast: Lingüística aplicada y nuevas tecnologías*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. [13/08/2015].

Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=43968>

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.).

Recuperado de: <http://www.rae.es/rae.html>

Real Academia Española. Banco de datos (CORDE) [en línea]. *Corpus diacrónico del español*. [12/08/2015] Recuperado de: <http://corpus.rae.es/cordenet.html>

Richards, J. C. (2013). Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central, and Backward Design. *RELC Journal*, 44 (1), 5-33. [13/08/2015]

Recuperado de: <http://doi.org/10.1177/0033688212473293>

Romaní, J. C. C. (2011). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento. *Zer-Revista de Estudios de Comunicación*, 14 (27). Recuperado de:

<http://www.ehu.eus/ojs/index.php/Zer/article/view/2636>

Rufat, A. S. (2015). Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos.

Journal of Spanish Language Teaching, 2 (1), 96-98. [11/04/2014].

Recuperado de: <http://doi.org/10.1080/23247797.2015.1019306>

Solano, I. & Sánchez, M. M. (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast

educativo. [en línea]. *Píxel-Bit Revista de Medios y Educación*, 36, 125-139.

[14/06/2015]. Recuperado de:

<http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n36/10.pdf>

ANEXOS

Anexo I. Herramienta de recogida de datos: primer cuestionario

HERRAMIENTA DE RECOGIDA DE DATOS: PRIMER CUESTIONARIO V01_28072014						
<i>UNED: Programa de doctorado: Formación del profesorado y organización de las áreas del Currículo. Dra. M^a Luisa Sevillano Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas especiales</i>						
<i>El uso de materiales didácticos de Español como Lengua Extranjera (E/LE) para la preparación de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) del Instituto Cervantes: Expresión y comprensión oral. Análisis y detección de necesidades. Paloma Puente Ortega</i>						
<i>Esta investigación, tiene como objetivo analizar el uso de los materiales didácticos utilizados para la expresión y la Comprensión auditiva en el aula de español como Lengua Extranjera y su incidencia en la preparación de los exámenes del Instituto Cervantes. El presente cuestionario pretender recoger información a este respecto. Está dirigido a profesores que impartan clase de español como Lengua Extranjera.</i>						
Le rogamos nos conceda unos minutos de su tiempo. La información que nos proporcione será tratada de manera confidencial. Muchas gracias.						
DIMENSIÓN 1: DATOS DEL INFORMANTE						
a. Centro en el que imparte clase en la actualidad						
b. País (es) donde ha impartido clase						
c. Sexo	1. mujer	2. varón				
d. Nacionalidad	española	europea, no española	norteamericana	Latioamericana	africana	australiana
e. Formación	1. Licenciado en	2. Máster	3. Cursos de doctorado	4. tesis doctoral leída	otros	
f. Experiencia en la docencia del español como Lengua extranjera	1. de 1 a 3	2. de 4 a 10	3. Más de 15			
g. Elija para la realización del cuestionario, un nivel en el que tenga más experiencia	A1	A2	B1	B2	C1	C2
h. ¿Prepara a los alumnos para los exámenes del Instituto Cervantes?	1. sí	2. no				
i. ¿Para qué nivel? (según MCER)						

INSTRUCCIONES

Lea detenidamente cada una de las cuestiones señalando el uso de dichos Recursos siguiendo la siguiente escala:
 1: nunca 2: casi nunca
 3: a veces 4: casi siempre 5: siempre

**DIMENSIÓN 2: FRECUENCIA DE USO DE SOPORTES Y RECURSOS DIDÁCTICOS PARA LA
 COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL EL AULA DE E/LE**

2.1. ¿Con qué frecuencia utiliza estos soportes para el proceso enseñanza - aprendizaje de la Comprensión auditiva (CA) y la Expresión oral (EO)? Valore del 1(nunca) al 5 (siempre)	1	2	3	4	5					
	CA	CA	CA	CA	CA	1	2	3	4	5
						EO	EO	EO	EO	EO
Impreso										
01. Libros (manuales de español)										
02. Material propio (fotocopias)										
03.Prensa										
04.Folletos publicitarios										
Audiovisual										
05. Retroproyector de transparencias(acetato)										
06.Cañón de proyección										
07.Radio										
08.Televisión analógica										
09.Reproductor de dvd/ video										
10. Dispositivos electrónicos reproductores y grabadores de sonido										
11. Cámaras digitales										
12.Teléfono móvil										
Informáticos/tecnológicos										
13. Ordenador de mesa										
14. Ordenador portátil										
15. Dispositivos móviles										
16. Reproductores de sonido (mp3, mp4...)										
17. Pizarra digital interactiva (pdi)										
18. Pizarra tradicional										
19. Otros (diga cuáles)										

DIMENSIÓN 3: ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN AUDITIVA Y EXPRESIÓN ORAL(MCER/DELE)

3.1. ¿Qué tipo de Recursos utiliza para desarrollar las siguientes tareas de Expresión oral? Valore en una escala de 1 a 10	Expresión oral en general	Producción Monólogo sostenido	Diálogos o conversaciones informales(ámbito familiar)	Diálogos o conversaciones formales(ámbito profesional)	Declaraciones públicas	Exposición de temas	Debates
01. Impresos (estímulo escrito)	()	()	()	()	()	()	()
02. Audiovisuales (estímulo audiovisual)	()	()	()	()	()	()	()
03. Tecnológicos (estímulo tecnológico/digital)	()	()	()	()	()	()	()
04. Preguntas respuestas (estímulo verbal)	()	()	()	()	()	()	()
Otros	()	()	()	()	()	()	()

3.2. ¿Por qué motivos utiliza los siguientes tipos de Recursos para la enseñanza -aprendizaje de las siguientes actividades de Expresión oral? Valore en una escala de 1 a 10	disponibilidad	facilidad de uso	eficacia pedagógica	Se incluye en el curriculum del centro	Motiva a los alumnos
01. Impresos (estímulo escrito)	()	()	()	()	()
02. Audiovisuales (estímulo audiovisual)	()	()	()	()	()
03. Tecnológicos (estímulo tecnológico/digital)	()	()	()	()	()
04. Preguntas respuestas (estímulo verbal)	()	()	()	()	()
Otros					

3.3. ¿Qué tipo de recursos utiliza para desarrollar las siguientes tareas de Comprensión auditiva? Valore en una escala de 1 a 10	Comprensión auditiva en general	Escuchar y comprender conversaciones informales (ámbito familiar)	escuchar y comprender conversaciones formales(ámbito profesional)	Comprender avisos e instrucciones	Escuchar retransmisiones y material grabado	Comprender una conferencia, discurso o monólogo
01. Impresos (estímulo escrito)	()	()	()	()	()	()
02. Audiovisuales (estímulo audiovisual)	()	()	()	()	()	()
03. Tecnológicos (estímulo tecnológico/digital)	()	()	()	()	()	()
04. Preguntas respuestas (estímulo verbal)	()	()	()	()	()	()
Otros	()	()	()	()	()	()

DIMENSIÓN 4: Las pruebas del DELE. Comprensión auditiva y Expresión oral				
INSTRUCCIONES				
El objetivo de las siguientes cuestiones es obtener información sobre los recursos que usan los estudiantes de español en relación a determinadas actividades para la adquisición de la comprensión y la Expresión oral. El análisis de esta información nos puede aportar luz sobre cómo preparar estas destrezas en los Diplomas de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes (DELE).				
4.1. ¿Ha preparado a sus alumnos para los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE)? Sí /no				
4.2. ¿Para qué nivel de lengua según MCER?	A1	A2	B1	
	A2	C1	C2	
4.3. ¿Qué tipo de Recursos utiliza para desarrollar las siguientes actividades de Comprensión auditiva?				
	IMPRESOS	AUDIOVISUALES	INFORMÁTICOS	PREGUNTAS Y RESPUESTAS
Comprensión auditiva en general				
Comprensión de conversaciones entre hablantes nativos				
Escuchar conferencias y presentaciones				
Escuchar avisos e instrucciones				
Escuchar retransmisiones y material grabado				
Otro (especifique)				
4.4. ¿Qué tipo de Recursos utiliza para desarrollar las siguientes actividades de interacción oral?				
	IMPRESOS	AUDIOVISUALES	INFORMÁTICOS	PREGUNTAS Y RESPUESTAS
Diálogos o conversaciones informales (ámbito familiar)				
Diálogos o conversaciones formales (ámbito profesional)				
Intervención en debates				
Otro (especifique)				
4.5. ¿Qué tipo de Recursos utiliza para desarrollar las siguientes actividades de Expresión oral? Frecuencia de uso.				
	IMPRESOS	AUDIOVISUALES	INFORMÁTICOS	PREGUNTAS Y RESPUESTAS
Producción oral en general				
Producción Monólogo sostenido (descripción de experiencias, argumentación...)				
Declaraciones públicas (información, instrucciones, etc)				
Exposición de temas				
Otro (especifique)				

DIMENSIÓN 4: AREAS TEMATICAS. Plan Curricular del Instituto Cervantes). Señale qué destreza utiliza como *input* para presentar las siguientes Nociones específicas en clase de español como Lengua Extranjera (según el nivel elegido para la realización del cuestionario).

DIMENSIÓN 4: CONTENIDOS DE LE	EXPRE SIÓN ORAL	INTERA CCIÓ N ORAL	COMPRESIÓ N AUDITIVA	EXPRESIÓN ESCRITA	INTERACCIÓ N ESCRITA	COMPRESIÓN DE LECTURA
1. Individuo: dimensión física						
2. Individuo: dimensión perceptiva y anímica						
3. Identidad personal						
4. Relaciones personales						
5. Alimentación						
6. Educación						
7. Trabajo						
8. Ocio						
9. Información y medios de comunicación						
10. Vivienda						
11. Servicios						
12. Compras, tiendas y establecimientos						
13. Salud e higiene						
14. Viajes, alojamiento y transporte						
15. Economía e industria						
16. Ciencia y tecnología						
18. Actividades artísticas						
19. Religión y filosofía						
20. Geografía y naturaleza						

Anexo II. Herramienta de recogida de datos: Cuestionario definitivo.

CUESTIONARIO DIRIGIDO A PROFESORES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Estimado profesor/a :

Le rogamos nos conceda unos minutos de su tiempo. Soy Paloma Puente Ortega y estoy elaborando una tesis doctoral sobre el uso de recursos didácticos para la Comprensión auditiva y la Expresión oral en el aula de E/LE.

Con el presente cuestionario pretendemos analizar la frecuencia en ese contexto concreto. Por eso motivo, su opinión, como parte integrante del proceso de enseñanza - aprendizaje, sería muy importante para el desarrollo de la investigación.

La encuesta está dividida en 4 DIMENSIONES y 31 preguntas.

Para cumplimentarla es necesario marcar la casilla que más se ajuste en cada apartado según su experiencia de dominio de la lengua (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas).

Es muy importante que responda (en la medida de los posible) a todas las preguntas para que sus respuestas tenga validez para el estudio.

La información que nos proporcione será tratada de manera confidencial.

¡Muchas gracias!

DIMENSIÓN 1: DATOS GENERALES

P1. Centro en el que imparte clase en la actualidad

P2. Países donde ha impartido clase de español

*** P3.Nacionalidad**

- 1. España
- 2. Otro país de Europa
- 3. Norteamericana
- 4. Latinoamericana
- 5. Africana
- 6. Australiana

Otro (especifique)

P4.Sexo

- 1. Mujer
- 2. Varón

P5.Formación

- 1. Licenciado y/o Graduado
- 2. Máster
- 3. Curso de doctorado
- 4. Tesis doctoral leída.

Otros (especifique)

P6. Experiencia en la docencia de español como lengua extranjera

- Menos de 4 años
- Entre 4 y 10 años
- Más de 10 años

P7.Experiencia en investigación y/o innovación docente

- Menos de 4 años
- Entre 4 y 10 años
- Más de 10 años

P8. Describa brevemente su contribución científica más relevante al área de E/LE:

publicaciones, contribuciones a congresos, materiales didácticos, colaboración en proyectos de I+D+I...

P9. Tipo de curso que imparte o ha impartido.

Español general

Español con fines específicos

Otros (especifique)

P10. ¿En qué nivel de lengua tiene usted más experiencia?

Nivel A1

Nivel B1

Nivel C1

Nivel A2

Nivel B2

Nivel C2

DIMENSIÓN 2 : FRECUENCIA DE USO DE DIFERENTES TIPOS DE SOPORTE

Señale su frecuencia de uso teniendo en cuenta las siguientes indicaciones:

5 (siempre)

4 (muchas veces)

3 (algunas veces)

2 (casi nunca)

1 (nunca)

P11. Soportes impresos para la comprensión auditiva. Frecuencia de uso.

	1	2	3	4	5
Libros (manuales de español y material complementario)	<input type="radio"/>				
Material propio	<input type="radio"/>				
Prensa	<input type="radio"/>				
Folletos publicitarios	<input type="radio"/>				

Otro (especifique)

P12. Soportes audiovisuales para la comprensión auditiva. Frecuencia de uso.

	1	2	3	4	5
Retroproyector	<input type="radio"/>				
Cañón de proyección	<input type="radio"/>				
Radio	<input type="radio"/>				
Televisión tradicional	<input type="radio"/>				
Reproductor de DVD/vídeo	<input type="radio"/>				
Reproductores de sonido	<input type="radio"/>				
Cámaras digitales	<input type="radio"/>				
Teléfono móvil	<input type="radio"/>				

Otros (especifique)

P13. Soportes tecnológicos para la comprensión auditiva. Frecuencia de uso.

	1	2	3	4	5
Ordenador de mesa (PC)	<input type="radio"/>				
Ordenador portátil	<input type="radio"/>				
Dispositivos móviles (ipod, ipad, tablet, smartphone...)	<input type="radio"/>				
Reproductores de sonido (mp3, mp4...)	<input type="radio"/>				
Pizarra digital interactiva (PDI)	<input type="radio"/>				

Otro (especifique)

P14. Otros. Frecuencia de uso para la comprensión auditiva.

	1	2	3	4	5
Pizarra tradicional.	<input type="radio"/>				

Otro (especifique)

P15. Soportes impresos para la expresión oral. Frecuencia de uso (siendo 5, siempre; 4, muchas veces; 3 algunas veces; 2 casi nunca; 1 nunca)

	1	2	3	4	5
Libros (manuales de español y material complementario)	<input type="radio"/>				
Material propio	<input type="radio"/>				
Prensa	<input type="radio"/>				
Folleto publicitarios	<input type="radio"/>				

Otro (especifique)

P16. Soportes audiovisuales para la expresión oral. Frecuencia de uso.

	1	2	3	4	5
Retroproyector	<input type="radio"/>				
Cañon de proyección	<input type="radio"/>				
Radio	<input type="radio"/>				
Televisión analógica	<input type="radio"/>				
Reproductor de DVD/video	<input type="radio"/>				
Dispositivos electrónicos. Reproductores de sonido	<input type="radio"/>				
Cámaras digitales	<input type="radio"/>				
Teléfono móvil	<input type="radio"/>				

Otros (especifique)

P17. Soportes tecnológicos para la expresión oral. Frecuencia de uso.

	1	2	3	4	5
Ordenador de mesa	<input type="radio"/>				
Ordenador portátil	<input type="radio"/>				
Dispositivos móviles (ipod, ipad, tablet, smartphone...)	<input type="radio"/>				
Reproductores de sonido (mp3, mp4...)	<input type="radio"/>				
Pizarra digital interactiva (PDI)	<input type="radio"/>				

Otros (especifique)

P18. Otros. Frecuencia de uso para la expresión oral.

	1	2	3	4	5
Pizarra tradicional.	<input type="radio"/>				

Otros (especifique)

DIMENSIÓN 3: FRECUENCIA DE USO DE MATERIALES DIDÁCTICOS

Señale su frecuencia de uso siguiendo teniendo en cuenta las siguientes indicaciones:

5 (siempre)

4 (muchas veces)

3 (algunas veces)

2 (casi nunca)

1 (nunca)

P19. Materiales impresos para la comprensión auditiva. Frecuencia de uso.

	1	2	3	4	5
Manuales de español en general	<input type="radio"/>				
Material complementario	<input type="radio"/>				
Manuales de preparación del DELE	<input type="radio"/>				
Material propio (soporte papel)	<input type="radio"/>				
Periódicos y revistas	<input type="radio"/>				
Imágenes (fotos y dibujos)	<input type="radio"/>				
Comic	<input type="radio"/>				

Otros (especifique)

P20. Materiales audiovisuales para la comprensión auditiva. Frecuencia de uso.

	1	2	3	4	5
Programas de Radio	<input type="radio"/>				
Programas de Televisión	<input type="radio"/>				
Películas	<input type="radio"/>				
Canciones	<input type="radio"/>				

Otros (especifique)

P21. Recursos tecnológicos para la comprensión auditiva. Frecuencia de uso (siendo 5, siempre; 4, muchas veces; 3 algunas veces; 2 casi nunca; 1 nunca)

	1	2	3	4	5
Radio en internet	<input type="radio"/>				
Skype o plataformas similares	<input type="radio"/>				
Televisión por internet	<input type="radio"/>				
You tube	<input type="radio"/>				
Blogs	<input type="radio"/>				
Wikis	<input type="radio"/>				
Apps	<input type="radio"/>				
Webquest	<input type="radio"/>				
Podcast	<input type="radio"/>				
Foros de discusión y chats	<input type="radio"/>				
Redes sociales	<input type="radio"/>				

Otro (especifique)

P22. Otros recursos específicos para la comprensión auditiva. Frecuencia de uso.

	1	2	3	4	5
Programas multimedia	<input type="radio"/>				
Proyectos de realidad aumentada	<input type="radio"/>				
MOOCS (Massive Open Online Course)	<input type="radio"/>				
Portales educativos y culturales	<input type="radio"/>				
Portales para profesores de español.	<input type="radio"/>				
Conferencias y presentaciones de invitados en el aula	<input type="radio"/>				

Otro (especifique)

P23. Materiales impresos para la expresión oral. Frecuencia de uso (siendo 5, siempre; 4, muchas veces; 3 algunas veces; 2 casi nunca; 1 nunca)

	1	2	3	4	5
Manuales de español en general	<input type="radio"/>				
Material complementario	<input type="radio"/>				
Manuales de preparación del DELE	<input type="radio"/>				
Material propio (soporte papel)	<input type="radio"/>				
Periódicos y revistas	<input type="radio"/>				
Imágenes (fotos y dibujos)	<input type="radio"/>				
Comic	<input type="radio"/>				

Otros (especifique)

P24. Materiales audiovisuales para la expresión oral. Frecuencia de uso.

	1	2	3	4	5
Programas de Radio	<input type="radio"/>				
Programas de Televisión	<input type="radio"/>				
Películas	<input type="radio"/>				
Canciones	<input type="radio"/>				

Otros (especifique)

P25. Recursos tecnológicos para la expresión oral. Frecuencia de uso.

	1	2	3	4	5
Radio en internet	<input type="radio"/>				
Skype o plataformas similares	<input type="radio"/>				
Televisión por IP	<input type="radio"/>				
You tube	<input type="radio"/>				
Blogs	<input type="radio"/>				
Wikis	<input type="radio"/>				
Apps	<input type="radio"/>				
Webquest	<input type="radio"/>				
Podcast	<input type="radio"/>				
Foros de discusión y chats	<input type="radio"/>				
Videoconferencia	<input type="radio"/>				
Redes sociales	<input type="radio"/>				

Otro (especifique)

P26. Otros Recursos específicos para la expresión oral. Frecuencia de uso.

	1	2	3	4	5
Programas multimedia	<input type="radio"/>				
Proyectos de realidad aumentada	<input type="radio"/>				
MOOCS	<input type="radio"/>				
Portales educativos y culturales	<input type="radio"/>				
Portales para profesores de español	<input type="radio"/>				
Conferencias y presentaciones de invitados en el aula	<input type="radio"/>				

Otro (especifique)

DIMENSIÓN 4. Actividades de Comprensión auditiva y Expresión oral

Las siguientes cuestiones se centran en las pruebas de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) del Instituto Cervantes. En concreto sobre qué tipo de material didáctico usan los profesores para la preparación de las pruebas de Comprensión auditiva y Expresión oral para el nivel B2 (Según *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*).

P27. ¿ha preparado alguna vez a sus alumnos para los Diplomas de Español como Lengua Extranjera(DELE)?

- Sí
 No

P28. ¿Para qué nivel de lengua según el MCER (Marco Común Europeo de Referencia)?

- Nivel A1
 Nivel A2
 Nivel B1
 Nivel B2
 Nivel C1
 Nivel C2

P29. ¿Qué tipo de recursos utiliza para desarrollar las siguientes actividades de comprensión auditiva?

	Impresos	Audiovisuales	Informáticos	Preguntas y respuestas
Comprensión Auditiva en general	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comprensión de conversaciones entre hablantes nativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escuchar conferencias y presentaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escuchar avisos e instrucciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escuchar retransmisiones y material grabado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Otro (especifique)

P30. ¿Qué tipo de recursos utiliza para desarrollar las siguientes actividades de interacción oral?

	Impresos	Audiovisuales	Informáticos	Preguntas y respuestas
Diálogos o conversaciones informales (ámbito familiar)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diálogos o conversaciones formales (ámbito profesional)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intervención en debates	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Otro (especifique)

P31. ¿Qué tipo de recursos utiliza para desarrollar las siguientes actividades de expresión oral?

	Impresos	Audiovisuales	Informáticos	Preguntas y respuestas
Producción oral en general	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Producción Monólogo sostenido (descripción de experiencias, argumentación...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Declaraciones públicas (información, instrucciones, etc)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Exposición de temas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Otro (especifique)

¡MUCHAS GRACIAS POR SU TIEMPO!

En este apartado puede añadir comentarios referentes al cuestionario, a la propia investigación o sobre cualquier tema relacionado que considere oportuno. Todo será tenido en cuenta para la mejora del propio estudio y de su posterior aplicación en el aula de E/LE.

Si desea recibir personalmente los resultados de la investigación puede dejar los datos de contacto que considere. ¡Muchas gracias por su tiempo!

Anexo III. Plantilla de valoración de expertos

Plantilla de Evaluación.

Estimado/a experto/a:

Soy Paloma Puente Ortega y estoy elaborando un estudio sobre “el uso de los materiales didácticos utilizados para la expresión y la Comprensión auditiva en el aula de español como Lengua Extranjera y su incidencia en la preparación de los exámenes del Instituto Cervantes” para mi tesis doctoral.

Su valoración como experto en didáctica es muy valiosa para la mejora del instrumento de recogida de información, por lo que le ruego que evalúe el cuestionario que le envío como documento adjunto a esta plantilla, que le servirá para emitir un juicio estructurado de sus valoraciones. Muchas gracias de antemano por su tiempo.

Parte I. Claridad en la presentación

	EXCELENTE	BUENA	REGULAR	MALA
Claridad en el planteamiento				
Adecuación a los destinatarios				
Longitud del texto				
Calidad del contenido				
Modificaciones que haría a la carta de presentación:				

Parte II. Instrucciones para el proceso de respuesta

	EXCELENTE	BUENA	REGULAR	MALA
Claridad				
Adecuación				
Cantidad				
Pertinencia de las preguntas				
Modificaciones que haría a las instrucciones:				

Parte III. Preguntas del cuestionario

	EXCELENTE	BUENA	REGULAR	MALA
Orden lógico de las preguntas				
Claridad en la redacción				
Adecuación de las opciones de respuesta				
Cantidad de preguntas				
Tipología de las preguntas				
Las dimensiones del cuestionario				
Modificaciones que haría a las preguntas:				
Preguntas que añadiría:				

Parte IV: valoración general del cuestionario

	EXCELENTE	BUENA	REGULAR	MALA
Validez del contenido del cuestionario				

Percepción general:

Observaciones y recomendaciones:

Anexo IV. 75 recursos tecnológicos para profesores E/LE.

01	PÁGINA PARA PROFESORES DE ELE
DESTREZA:	Comprensión auditiva y Expresión oral
Nombre:	TODOELE
Dirección:	http://www.todoele.net/canciones/Cancion_list.asp http://www.todoele.net/actividadescine/Actividad_list.asp
Autor/es:	Leonor Quintana Mendoza coordina la sección de <i>Material didáctico</i> .
Descripción:	Página destinada a los profesores de español como lengua extranjera que incluye recursos, materiales e información de interés para los profesores de español como lengua extranjera. La sección de material didáctico incluye una sección con 100 canciones clasificadas por niveles y con actividades para realizar en el aula. La sección CinELE, incluye actividades para realizar con películas de cine español. Incluye actividades (por niveles) para realizar en el aula de ELE.
Orientaciones metodológicas:	Permite descargarse las actividades en formato pdf. y acceder a los videos con enlaces directos a you tube

02	PÁGINA PARA PROFESORES ELE
DESTREZA:	Comprensión auditiva
Nombre:	TODOELE 2.0 [11/08/2015]
Dirección:	http://todoele.org/todoele20/category/etiquetas/comprenci%C3%B3n-auditiva
Autor/es:	
Descripción:	Espacio colaborativo para profesores de español. Espacio sobre la web 2.0 y la enseñanza del español. Contiene un apartado específico de Comprensión auditiva donde los profesores de español comparten multitud de recursos para el desarrollo de la Comprensión auditiva (películas, música, dictados, etc).
Orientaciones metodológicas:	contiene un apartado específico de nivel superior con videos de anuncios para explotar en clase.

03	PORTAL EDUCATIVO
<i>DESTREZA:</i>	Comprensión auditiva y Expresión oral. Nivel B2
<i>Nombre:</i>	SPANISH LISTENING [11/08/2015]
<i>Dirección:</i>	http://www.spanishlistening.org/
<i>Autor/es:</i>	Página personal de profesor de E/LE.
<i>Descripción:</i>	Incluye videos de presentación y funciones comunicativas con perfiles de diferentes nacionalidades. Incluye 10 videos de nivel avanzado. Incluye muestras reales de lengua oral. Videos cortos con transcripción de los textos.
<i>Orientaciones metodológicas:</i>	interesante para escuchar diferentes acentos del español y para practicar pronunciación.

04	PORTAL EDUCATIVO
<i>DESTREZA:</i>	Comprensión auditiva
<i>Nombre:</i>	ESCUCHA EN ESPAÑOL [11/08/2015]
<i>Dirección:</i>	http://www.mecd.gob.es/belgica/publicaciones-materiales/material-didactico.htm
<i>Autor/es:</i>	Consejería de Educación. Bélgica.
<i>Descripción:</i>	Escucha en español , una propuesta de actividades de Comprensión auditiva realizadas a partir de fragmentos radiofónicos de Radio Nacional de España. Muy interesante el banco de recursos <i>on line</i> con sugerencias para para trabajar en el aula de español. En formato de ficha, incluye actividades y películas, vocabulario, propuestas para la conmemoración de fechas emblemáticas, etc.
<i>Orientaciones metodológicas:</i>	Permite descargarse una Guía didáctica para el profesor.

05	PORTAL EDUCATIVO
<i>DESTREZA:</i>	Comprensión auditiva y Expresión oral
<i>Nombre:</i>	LANG MEDIA. LANG RESOURCES FOR WORLD LANGUAGES [11/08/2015]
<i>Dirección:</i>	http://langmedia.fivecolleges.edu/index.html http://langmedia.fivecolleges.edu/common_languages.html
<i>Autor/es:</i>	U.S. Department of Education
<i>Descripción:</i>	Página íntegramente en inglés que incluye multitud de recursos con actividades e ideas para poder practicar en clase. Incluye <i>materiales reales</i> para llevar a clase.
<i>Orientaciones metodológicas:</i>	Especialmente interesante para trabajar la interculturalidad en clase

06	PORTAL EDUCATIVO
<i>DESTREZA:</i>	Comprensión auditiva y Expresión oral. Nivel B2
<i>Nombre:</i>	THE CANADIAN ASOCIATION OF SECOND LANGUAGE TEACHER [11/08/2015]
<i>Dirección:</i>	http://www.caslt.org/resources/modern-lang/spanish-resource-links-listening2_en.php
<i>Autor/es:</i>	The Canadian Association of Second language teacher
<i>Descripción:</i>	Multitud de recursos para la práctica de las cuatro destrezas. Seleccionamos aquellos que desarrollan la comprensión auditiva y la Expresión oral. Incluye actividades de pronunciación, videos y actividades con canciones
<i>Orientaciones metodológicas:</i>	Interesante para practicar pronunciación. Permite practicar vocabulario y estructuras a partir de tarjetas auditivas: http://spanishflashcards.tripod.com/

07	PORTAL PARA PROFESORES DE ELE
<i>DESTREZA:</i>	Comprensión auditiva
<i>Nombre:</i>	ELE DE LENGUA
<i>Dirección:</i>	http://eledelengua.com/
<i>Autor/es:</i>	Francisco Herrera. Profesor de español.
<i>Descripción:</i>	Se trata de un podcast sobre el mundo de ELE. Incluye entrevistas, comentarios experiencias didácticas.
<i>Orientaciones metodológicas:</i>	Interesante como <i>input</i> para introducir funciones comunicativas. (Instrucciones en inglés).

08	PÁGINA PROFESOR
<i>DESTREZA:</i>	Comprensión auditiva. Nivel B2
<i>Nombre:</i>	NOTES IN SPAIN
<i>Dirección:</i>	http://www.notesinspanish.com/category/advanced/
<i>Autor/es:</i>	Ben Curtis and Marina Diez
<i>Descripción:</i>	Incluye 10 diálogos de diferentes temas de nivel avanzado. Permite bajar los audios como podcast al ipod o mp3 player. Incluye breves explicaciones en inglés.
<i>Orientaciones metodológicas:</i>	Permite desarrollar practicar estructuras con audios.

09	PAGINA PROFESOR
<i>DESTREZA:</i>	Comprensión auditiva y Expresión oral. Nivel B2
<i>Nombre:</i>	CINE CON CLASE
<i>Dirección:</i>	http://hitchcock.itc.virginia.edu/SpanishFilm/principal.html
<i>Autor/es:</i>	Profesores de español de la Universidad de Virginia.
<i>Descripción:</i>	Incluye fragmentos de películas y material complementario.
<i>Orientaciones metodológicas:</i>	Permite visionar fragmentos de películas y realizar actividades para el desarrollo de las destrezas orales.

10	PAGINA PROFESOR
<i>DESTREZA:</i>	Comprensión auditiva
<i>Nombre:</i>	<u>DESTINOS: AN INTRODUCTION TO SPANISH.</u>
<i>Dirección:</i>	<u>http://www.learner.org/resources/series75.html</u>
<i>Autor/es:</i>	Annenberg Learner
<i>Descripción:</i>	Annenberg Learner lleva más de tres décadas distribuyendo recursos multimedia para profesores de colegios (EEUU). Destinos es una telenovela en español que recoge situaciones reales con diferentes acentos. Incluye material auditivo.
<i>Orientaciones metodológicas:</i>	Interesante como input para introducir funciones comunicativas.

11	PAGINA PROFESOR
<i>DESTREZA:</i>	Comprensión auditiva
<i>Nombre:</i>	<u>TRAILERs</u>
<i>Dirección:</i>	<u>http://www.ver-taal.com/trailers.htm</u>
<i>Autor/es:</i>	no figura
<i>Descripción:</i>	Incluye batería de canciones, trailers de películas y anuncios de publicidad. Incluye fragmentos de reportajes y noticias telediarios de TVE. Incluye un acceso directo al diccionario de la RAE.
<i>Orientaciones metodológicas:</i>	Permite realizar ejercicios de Comprensión auditiva a partir de los diferentes recursos planteados.

12	PÁGINA WEB DE DIFERENTES PROFESORES
<i>DESTREZA:</i>	Comprensión auditiva
<i>Nombre:</i>	ISL COLLECTIVE
<i>Dirección:</i>	<u>https://es.islcollective.com/resources/search_result?Tags=Buscar%20recursos%20ELE%20gratis&searchworksheet=GO&Skill=comprenci%C3%B3n%20auditiva&type=Printables</u>
<i>Autor/es:</i>	Profesores de diferentes países
<i>Descripción:</i>	295 hojas de trabajo para desarrollar la Comprensión auditiva. Incluye fichas de material fotocopiable. Recursos didácticos para la Expresión oral: fichas de vocabulario.
<i>Orientaciones metodológicas:</i>	Permite utilizar el material ya que se puede imprimir directamente en formato legible para su utilización en clase.

13	PÁGINA WEB DE DIFERENTES PROFESORES
<i>DESTREZA:</i>	Comprensión auditiva.
<i>Nombre:</i>	ELEDESTREZAS
<i>Dirección:</i>	http://eledestrezas.webnode.es/compreesion-oral/
<i>Autor/es:</i>	Profesoras de infantil y primaria de las Palmas
<i>Descripción:</i>	Incluye fichas de material que se puede fotocopiar para desarrollar la comprensión auditiva y la Expresión oral: fichas de vocabulario.
<i>Orientaciones metodológicas:</i>	Permite utilizar el material ya que se puede imprimir directamente en formato legible para su utilización en clase.

14	PÁGINA DE PROFESORES DE E/LE
<i>DESTREZA:</i>	
<i>Nombre:</i>	PROFESORES DE ELE. Enseñar español como lengua extranjera
<i>Dirección:</i>	http://profesoresdeele.org/category/actividades-por-destreza/compreesion-auditiva/
<i>Autor/es:</i>	Tía Tula. Colegio de Español de Salamanca
<i>Descripción:</i>	Incluye información relevante para los profesores de español: medios de comunicación, editoriales, foros y congresos y una parte de materiales didácticos por destrezas. Incluye material auditivo.
<i>Orientaciones metodológicas:</i>	Permite practicar estructuras y actividades.

15	PAGINA DE PROFESORES DE E/LE
<i>DESTREZA:</i>	Comprensión auditiva y Expresión oral
<i>Nombre:</i>	TV PROFEEDEELE
<i>Dirección:</i>	http://tv.profedelee.es/
<i>Autor/es:</i>	Sin determinar
<i>Descripción:</i>	Espacio colaborativo para compartir videos para profesores y alumnos de español. Incluye también información relevante para la comunidad E/LE.
<i>Orientaciones metodológicas:</i>	Permite crear tus propias actividades con videos y recursos varios.

16	PÁGINA WEB DE DIFERENTES PROFESORES
<i>DESTREZA:</i>	Comprensión auditiva.
<i>Nombre:</i>	SPANISH SONGS
<i>Dirección:</i>	http://www.songsforteaching.com/spanishsongs.htm
<i>Autor/es:</i>	Song for Teaching
<i>Descripción:</i>	Incluye más de 70 canciones con actividades para practicar en clase.
<i>Orientaciones metodológicas:</i>	Más adaptado para niños.

17	PROFESOR DE ESPAÑOL
<i>DESTREZA:</i>	Expresión oral
<i>Nombre:</i>	EL ESPAÑOL DE LA CALLE
<i>Dirección:</i>	http://learnspanishslang.com/tag/skype-spanish-lessons/
<i>Autor/es:</i>	Maria Arlandis
<i>Descripción:</i>	Interesante para conocer expresiones coloquiales
<i>Orientaciones metodológicas:</i>	A partir de los textos permite debatir y practicar aspectos de interculturalidad con los alumnos de nivel B2.

18	PROFESOR DE ESPAÑOL
<i>DESTREZA:</i>	Comprensión auditiva y Expresión oral
<i>Nombre:</i>	A VUELTAS CON ELE
<i>Dirección:</i>	http://www.avueltasconele.com/
<i>Autor/es:</i>	Mª Jesús Avilleira
<i>Descripción:</i>	Contiene multitud de actividades y videos para trabajar en clase de ELE. Incluye actividades para preparar la Expresión oral de los DELE. Todos los niveles .
<i>Orientaciones metodológicas:</i>	Permite practicar estructuras y actividades.

19	BLOG
<i>DESTREZA:</i>	Comprensión auditiva y Expresión oral
<i>Nombre:</i>	CINENCLASE
<i>Dirección:</i>	http://cinenclase.blogspot.com.es/p/clase-de-cine.html
<i>Autor/es:</i>	Mª Angeles Garcia Coolado y Guillermo Ortí
<i>Descripción:</i>	Página creada para enseñar español a través del cine. Contiene CIEN FORUM con textos de películas, críticas de cine y documentales. Incluye además cuarenta cortos para su explotación en clase.
<i>Orientaciones metodológicas:</i>	Muy interesante para practicar las destrezas orales. A partir de los materiales que contienen se pueden realizar debates y diferentes tipos de actividades.

20	BLOG
<i>DESTREZA:</i>	Comprensión auditiva y Expresión oral
<i>Nombre:</i>	CON CE DE CINE
<i>Dirección:</i>	http://concedecine.blogspot.com.es/
<i>Autor/es:</i>	Antonio Ramos Alvarez
<i>Descripción:</i>	El propio autor define su página como una red acción que permite crear una red internacional de profesores de ELE AUDIOVISUALES que estén en contacto. Incluye actividades de nivel avanzado. También series de televisión.
<i>Orientaciones metodológicas:</i>	Permite realizar actividades.

21	BLOG
<i>DESTREZA:</i>	Comprensión auditiva y Expresión oral
<i>Nombre:</i>	CUADERNO INTERCULTURAL
<i>Dirección:</i>	http://www.cuadernointercultural.com/tic-tools/ http://www.cuadernointercultural.com/tic-tools/generadores-online/
<i>Autor/es:</i>	Rosana Larraz Antón y Mª Isabel González Martínez.
<i>Descripción:</i>	Incluye multitud de recursos para desarrollar la competencia intercultural. Contiene dos secciones concretas de materiales didácticos: una con material fotocopiable y una página con enlaces a recurso Tic. Especialmente útil un catálogo de generadores de material diDáctico on line.
<i>Orientaciones metodológicas:</i>	Permite crear material propio, descargarse actividades de todo tipo para el desarrollo de la Expresión oral.

22	BLOG
<i>DESTREZA:</i>	Comprensión auditiva y Expresión oral
<i>Nombre:</i>	CUADERNO INTERCULTURAL
<i>Dirección:</i>	http://www.cuadernointercultural.com/tic-tools/
<i>Autor/es:</i>	Rosana Larraz Antón y M ^a Isabel González Martínez.
<i>Descripción:</i>	Incluye multitud de recursos para desarrollar la competencia intercultural. Contiene dos secciones concretas de materiales didácticos: una con material fotocopiable y una página con enlaces a recursos TIC. Especialmente útil un catálogo de generadores de material didáctico on line.
<i>Orientaciones metodológicas:</i>	Permite crear material propio, descargarse actividades de todo tipo para el desarrollo de la Expresión oral. ***

23	BLOG
<i>DESTREZA:</i>	Comprensión auditiva y Expresión oral
<i>Nombre:</i>	CUADERNO INTERCULTURAL
<i>Dirección:</i>	http://rinconprofele.blogspot.com.es/
<i>Autor/es:</i>	Ricardo Torres
<i>Descripción:</i>	Su autor lo define como “Blog en el que se comparten ideas, actividades, experiencias, impresiones y reflexiones sobre la enseñanza de ELE”. Incluye diferentes tipos de actividades clasificadas por niveles.
<i>Orientaciones metodológicas:</i>	Ofrece un servicio de <i>Diseño de material didáctico, especialmente de multimedia</i> para la formación online y a distancia.

24	BLOG
<i>DESTREZA:</i>	Comprensión auditiva y Expresión oral
<i>Nombre:</i>	CUADERNO INTERCULTURAL
<i>Dirección:</i>	http://rinconprofele.blogspot.com.es/
<i>Autor/es:</i>	Ricardo Torres
<i>Descripción:</i>	Su autor lo define como “Blog en el que se comparten ideas, actividades, experiencias, impresiones y reflexiones sobre la enseñanza de ELE”. Incluye diferentes tipos de actividades clasificadas por niveles. Ofrece un servicio de <i>Diseño de material didáctico, especialmente de multimedia</i> para la formación online y a distancia.
<i>Orientaciones metodológicas:</i>	Incluye diferentes tipos de actividades clasificadas por niveles.

25	
<i>DESTREZA:</i>	Comprensión auditiva y Expresión oral
<i>Nombre:</i>	ESPAÑOL ACTIVO
<i>Dirección:</i>	http://www.e-activo.org/ http://www.e-activo.org/category/niveles/b2/
<i>Autor/es:</i>	Profesoras de español. Delia y Begoña
<i>Descripción:</i>	Página de español para inmigrantes. Contiene actividades por niveles . Blog muy completo con todo tipo de información necesaria para este tipo de cursos. Incluye videos y podcast.
<i>Orientaciones metodológicas:</i>	Muy útil para practicar la pronunciación y la Comprensión auditiva.

26	BLOG
<i>DESTREZA:</i>	Comprensión auditiva y Expresión oral
<i>Nombre:</i>	EN LA NUBE TIC
<i>Dirección:</i>	http://www.enlanubetic.com.es/
<i>Autor/es:</i>	Se trata de un blog de profesores
<i>Descripción:</i>	Blog colectivo de profesores con todo tipo de explicaciones e información útiles con ideas para llevar a clas.
<i>Orientaciones metodológicas:</i>	y tutoriales sobre el uso Y la elaboración de materiales

27	BLOG
<i>DESTREZA:</i>	Comprensión auditiva y Expresión oral
<i>Nombre:</i>	MUNDO ELE
<i>Dirección:</i>	https://mundoele1.wordpress.com/ https://mundoele1.wordpress.com/category/nivel-b2/
<i>Autor/es:</i>	Laura Vázquez
<i>Descripción:</i>	Contiene material y actividades de clase. Permite descargar las actividades.
<i>Orientaciones metodológicas:</i>	Contiene explicaciones concretas sobre las actividades que incluye.

28	BLOG
<i>DESTREZA:</i>	Comprensión auditiva y Expresión oral
<i>Nombre:</i>	VIDEO ELE
<i>Dirección:</i>	http://www.videoele.com/
<i>Autor/es:</i>	Agustín Iruela
<i>Descripción:</i>	Contiene multitud de videos con subtítulos en español que se pueden descargar de manera gratuita. Clasificados por niveles.
<i>Orientaciones metodológicas:</i>	Contiene guía para el profesor. Transcripciones de los videos y actividades complementarias.

29	BLOG
<i>DESTREZA:</i>	Comprensión auditiva
<i>Nombre:</i>	MATERIAL ELE
<i>Dirección:</i>	http://material-ele.blogspot.com.es/2013/06/normal-0-21-false-false-false-es-trad-x.html
<i>Autor/es:</i>	PROFESOR DE ESPAÑOL
<i>Descripción:</i>	Material didáctico para que los alumnos puedan estudiar de forma autónoma. Incluye actividades de Comprensión auditiva con ejercicios, comentarios y soluciones.
<i>Orientaciones metodológicas:</i>	Interesante como soporte fuera del aula para los profesores.

30	PAGINA WEB PROFESOR ELE
<i>DESTREZA:</i>	
<i>Nombre:</i>	Blog para alumnos y profesores de Español como lengua extranjera. ELE
<i>Dirección:</i>	
<i>Autor/es:</i>	Gustavo Balcázar
<i>Descripción:</i>	Incluye multitud de recursos con apoyo de ejercicios y explicaciones de gramática. Incluye material audiovisual, textos y audios.
<i>Orientaciones metodológicas:</i>	Permite al profesor desarrollar la expresión auditiva (películas ,trailers, libros).

31	APLICACIÓN WEB
<i>DESTREZA:</i>	Expresión oral
<i>Nombre:</i>	SNOOPYZATE
<i>Dirección:</i>	http://www.peanutizeme.com/es/#279ff9
<i>Autor/es:</i>	Carlitos y Snoopy. La película
<i>Descripción:</i>	Es una aplicación que permite crear diferentes personajes a partir del personaje de Carlitos.
<i>Orientaciones metodológicas:</i>	Interesante para crear personajes en grupo. Permite desarrollar claramente la Expresión oral (funciones como describir, negociar y elegir). Permite crear personajes a partir de una multitud de posibilidades

32	PAGINA WEB
<i>DESTREZA:</i>	Comprensión auditiva. Nivel B2
<i>Nombre:</i>	AUDIRIA. [11/08/2015]
<i>Dirección:</i>	http://www.audiria.com/
<i>Autor/es:</i>	Diferentes profesionales de una misma familia de Málaga.
<i>Descripción:</i>	Multitud de recursos para desarrollar la expresión auditiva. Están clasificados por niveles (videos Aprende español con audiotextos gratuitos, etc). Incluye podcast y test de autoevaluación de gramática y vocabulario.
<i>Orientaciones metodológicas:</i>	Permite practicar estructuras con videos y audios por niveles.

33	PAGINA WEB
<i>DESTREZA:</i>	Comprensión auditiva
<i>Nombre:</i>	COLLOQUIAL LANGUAGES
<i>Dirección:</i>	http://www.routledgegettextbooks.com/textbooks/colloquial/spanish.php
<i>Autor/es:</i>	No figura
<i>Descripción:</i>	Más de 50 audio. Incluye batería de ejercicios de pronunciación y estructuras gramaticales a través de (español e inglés).
<i>Orientaciones metodológicas:</i>	Permite practicar estructuras y repetición de sonidos de manera sistemática.

34	PAGINA WEB
<i>DESTREZA:</i>	Comprensión auditiva y Expresión oral
<i>Nombre:</i>	SPANISH VIDEO LESSON FROM
<i>Dirección:</i>	http://www.fluencyprof.com/free-spanish-audio.html
<i>Autor/es:</i>	No figura
<i>Descripción:</i>	Interesante propuesta de comic con audio. Estructurado en niveles. Incluye también videos con ejercicios estructurados para facilitar la comprensión.
<i>Orientaciones metodológicas:</i>	Permite desarrollar la Comprensión auditiva mediante una serie de actividades que complementan los audios y los videos que contiene la página.

35	PÁGINA WEB
<i>DESTREZA:</i>	Expresión oral
<i>Nombre:</i>	CLIKNLEARN
<i>Dirección:</i>	http://www.clicknlearn.net/
<i>Autor/es:</i>	No consta
<i>Descripción:</i>	Espacio interactivo para la enseñanza de inglés, francés y español. Es necesario instalar Flash Player. Incluye actividades interactivas por niveles.
<i>Orientaciones metodológicas:</i>	Interesante para practicar actividades para el desarrollo de la Expresión oral.

36	PROFESORES DE ESPAÑOL
<i>DESTREZA:</i>	Comprensión auditiva y Expresión oral
<i>Nombre:</i>	LINGUS
<i>Dirección:</i>	Dirección: http://www.lingus.tv/category/learn-spanish-videos/advanced/
<i>Autor/es:</i>	Profesores de español
<i>Descripción:</i>	Incluye material audiovisual clasificado por niveles.
<i>Orientaciones metodológicas:</i>	Permite practicar actividades.

37	MEDIO DE COMUNICACIÓN
<i>DESTREZA:</i>	Comprensión auditiva y Expresión oral
<i>Nombre:</i>	MI VIDA LOCA
<i>Dirección:</i>	http://www.bbc.co.uk/languages/spanish/mividaloca/
<i>Autor/es:</i>	BBC
<i>Descripción:</i>	Curso interactivo de español a través del video. Se trata de una serie de 22 capítulo que se desarrolla íntegramente en España-.
<i>Orientaciones metodológicas:</i>	Con instrucciones en inglés.

38	PÁGINA DE UNIVERSIDAD
<i>DESTREZA:</i>	Comprensión auditiva y Expresión oral
<i>Nombre:</i>	SOUND OF SPEECH
<i>Dirección:</i>	http://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish/spanish.html
<i>Autor/es:</i>	Universidad de IOWA
<i>Descripción:</i>	Ejercicios de fonética.
<i>Orientaciones metodológicas:</i>	Con explicaciones de todos los sonidos del español

39	PROFESOR DE ESPAÑOL
<i>DESTREZA:</i>	Expresión oral
<i>Nombre:</i>	ALMENDRA BLOG ELE
<i>Dirección:</i>	http://almendrablogele.blogspot.com.es/
<i>Autor/es:</i>	
<i>Descripción:</i>	Contiene información útil con explicación de actividades para realizar el clase.
<i>Orientaciones metodológicas:</i>	Permite compartir actividades con otros profesores.

40	FUNDACIÓN DE LA LENGUA
<i>DESTREZA:</i>	Comprensión auditiva y Expresión oral
<i>Nombre:</i>	HERRAMIENTAS PARA CONOCER LA LEGUNA Y LA CULTURA ESPAÑOLA
<i>Dirección:</i>	http://www.fundacionlengua.com/es/herramientas-conocer-lengua-cultura-espanola/art/1297/
<i>Autor/es:</i>	Fundación para la difusión de la lengua española
<i>Descripción:</i>	Contiene multitud de enlaces interesantes a otras páginas de ELE que incluyen actividades, juegos, diccionarios, ejercicios de vocabulario.
<i>Orientaciones metodológicas:</i>	Permite practicar no solo las destrezas orales sino también el resto de ellas.

41	PORTAL PARA PROFESORES
<i>DESTREZA:</i>	Expresión oral
<i>Nombre:</i>	UNIELE
<i>Dirección:</i>	http://uniele.de/comunidad/uni-ele-de/recursos/categoria/nivel-b2/ac261160-d338-41be-8fcc-a026c92977b3 http://uniele.de/comunidad/uni-ele-de/busqueda?search=expresi%C3%B3n%20oral
<i>Autor/es:</i>	Profesores de español en Alemania
<i>Descripción:</i>	Espacio compartido con multitud de actividades del nivel B2. Interesante los enlaces que incluye a MOOCS de español de nivel avanzado. Incluye material audiovisual.
<i>Orientaciones metodológicas:</i>	Las explicaciones que incluye sobre los recursos pueden resultar muy útil a los profesores.

42	PROYECTO DE PROFESOR DE ESPAÑOL
<i>DESTREZA:</i>	EXPRESIÓN ORAL
<i>Nombre:</i>	CORPUS ORAL DE ESPAÑOL
<i>Dirección:</i>	http://cartago.llf.uam.es/corele/home_es.html
<i>Autor/es:</i>	Leonardo Campillos
<i>Descripción:</i>	La finalidad de recoger un corpus de habla de estudiantes de español como lengua extranjera ha sido el análisis de errores de la producción oral.
<i>Orientaciones metodológicas:</i>	Una herramienta realmente muy útil para que los alumnos se autoevalúen y reconozcan sus propios errores.

43	PORTAL EDUCATIVO
<i>DESTREZA:</i>	Comprensión auditiva
<i>Nombre:</i>	EN SINTONÍA CON EL ESPAÑOL
<i>Dirección:</i>	http://cvc.cervantes.es/ensenanza/ese/
<i>Autor/es:</i>	Instituto Cervantes
<i>Descripción:</i>	Un espacio del Instituto Cervantes con podcast de 15 minutos
<i>Orientaciones metodológicas:</i>	Muy interesante. Incluye orientaciones metodológicas para realizar las actividades.

44	RADIO INGLESA
<i>DESTREZA:</i>	Comprensión auditiva
<i>Nombre:</i>	GCSEBITE SIZE
<i>Dirección:</i>	http://www.bbc.co.uk/schools/gcsebitesize/audio/spanish/
<i>Autor/es:</i>	BBC
<i>Descripción:</i>	Incluye audios en español muy útiles para usar en clase.
<i>Orientaciones metodológicas:</i>	Actividades complementarias con los audios.

45	PROFESOR DE ESPAÑOL
<i>DESTREZA:</i>	Comprensión auditiva y Expresión oral
<i>Nombre:</i>	ELE JAMAICA
<i>Dirección:</i>	http://elejamaica.blogspot.com.es/2009_05_01_archive.html
<i>Autor/es:</i>	Mariana González
<i>Descripción:</i>	Incluye multitud de videos y actividades para la comprensión auditiva y la expresión oral
<i>Orientaciones metodológicas:</i>	Actividades y ejercicios para practicar la comprensión auditiva y la expresión oral

46	CURSOS DE PREPARACIÓN DELE. SKYPE
<i>Nombre:</i>	SPANISH VIA SKYPE.COM
<i>Dirección:</i>	http://www.spanishviaskype.com/clases-espanol-online/programa-de-clases/preparacion-examenes-dele.html
<i>Autor/es:</i>	Lorena, Aguado Laura Segundo, Ángel Roncero. Profesores de español
<i>Descripción:</i>	Distribuido en 8 niveles de español. Clases de 30 minutos.

47	CURSOS DE PREPARACIÓN DELE. SKYPE
<i>Nombre:</i>	FUNCARELE.COM
<i>Dirección:</i>	http://www.funcarele.com/moodle/
<i>Autor/es:</i>	Fundación de Cartagena para la Enseñanza de la Lengua y la Cultura Española
<i>Descripción:</i>	Planteado como una tutorización personalizada para resolver y corregir dudas del examen. El tiempo lo marca el alumno.

48	CURSOS DE PREPARACIÓN DELE. B2
<i>Nombre:</i>	DESTINO DELE B2
<i>Dirección:</i>	http://www.blackcat-cideb.com/1020-destino-dele-b2-9788853013521.html
<i>Autor/es:</i>	C.M.Alegre Palazón, L.Quarello de Marcos,A.Romanacce Guerra, M.Almarza Durán, M.D.Corchado Rubio
<i>Descripción:</i>	Videos y material extra con actividades para preparar el los Diplomas.

49	E-BOOK
<i>Nombre:</i>	MODELOEXAMENDELE.COM
<i>Dirección:</i>	http://www.modeloexamendele.com/
<i>Autor/es:</i>	David Giménez Folqués Profesor en el Departamento de Filología Española en la Universidad de Valencia
<i>Descripción:</i>	Página interesante con información sobre todo lo relacionado con la pruebas de los exámenes. Incluye un nuevo material que se puede adquirir on line que consiste en ejercicios prácticos, ejemplos y solucionario redactados su autor.

50	CURSOS DE PREPARACIÓN DELE. B2
Nombre:	EL BLOG DE ESPAÑOL
Dirección:	http://www.blogdeespanol.com/
Autor/es:	Profesoras de español. Raquel y Maria.

HERRAMIENTAS WEB: Creación de materiales didácticos		
51	https://animoto.com/	Permite hacer videos de manera gratuita
52	http://audacity.es/	Permite grabar sonidos directamente en el ordenador. Es muy utilizado entre los profesores de idiomas.
53	https://bighugelabs.com/	Permite crear multitud de actividades y juegos con fotos y videos
54	http://www.capzles.com/	Espacio compartido para crear historias encadenadas
55	https://conceptboard.com/	Plataforma compartida que permite debatir ideas en un mismo espacio. Puede ser una herramienta interesante para cursos de español de los negocios.
56	http://www.whatsnew.com/2011/04/01/di-ipo-red-social-didactica-y-colaborativa-para-profesores-y-alumnos/	Red social y colaborativa. Facilita la interacción entre profesores y alumnos.
57	http://www.educacontic.es/blog/subtitula-tus-videos-con-dotsub	Permite subtítular los videos. Herramienta muy útil para proponer actividades a los alumnos.
58	http://www.fotobabble.com/	Herramienta 2.0 muy práctica que permite poner audio grabado a fotografías e imágenes.
59	http://freemind.uptodown.com/	Permite crear mapas mentales. Muy útil para aprender y practicar vocabulario.
60	https://goanimate.com/	Permite crear videos de animación.
61	http://hot-potatoes.softonic.com/	Permite crear ejercicios interactivos multimedia (concursos, crucigramas, etc)
62	https://my.ipadio.com/Login.aspx	Aplicación muy útil que permite transmitir en directo audios a través de internet. Permite trabajar por proyectos con los alumnos.
63	http://www.masher.com/	Permite crear videos en línea. Los alumnos pueden utilizar su propio material cargado o su propia biblioteca de recursos, incluyendo fotos, vídeos y música.

64	http://www.poissonrouge.com/bigfish/downloads/	Incluye gran cantidad de actividades basadas en tarjetas para practicar la Expresión oral
65	https://www.polleverywhere.com/classroom-response-system	Sistema de respuesta conjunta a través de una aplicación. Permite utilizarlo como herramienta de juego para el desarrollo de la Expresión oral
66	http://www.spicynodes.org/	Permite crear visualizaciones y mapas mentales
67	http://www.teachertube.com/	Videos educativos con cuatro grupos específicos: profesores, alumnos ,padre
68	https://www.flickr.com/	Permite almacenar, ordenar, buscar y compartir fotografías y vídeos en línea.
69	https://www.pinterest.com/speakinglatino/spanish-teacher-resources/	Es un espacio colaborativo que contiene actividades muy visuales para llevar a clase. Permite al profesor crear todo tipo de actividades a través de imágenes.
70	https://en.wikibooks.org/wiki/Spanish/Contents	Incluye multitud de imágenes de monumentos españoles.
71	http://www.talkingp2p.org/	Permite hacer intercambio de idiomas desde cualquier lugar. Gratuito y sin descargar ningún programa.
72	https://www.edmodo.com/?language=es	Permite crear un espacio interactivo con los alumnos. Es una mezcla entre plataforma y red social.
73	http://banana-soft.com/moodle	Permite crear cursos de una manera intuitiva y fácil
74	Blabberize.com	Permite animar cualquier imagen como si fueran personas.
75	http://www.jux.com/	Permite compartir palabras, fotos y vídeos con mucha facilidad

Anexo V. Resultados globales. Análisis correlacional :Soportes.

Soportes para la...		Comprensión auditiva				Expresión oral				
		P11. Libros	P12. Reprodu ctores...	P13. Ordenad or portátil	P14. Pizarra tradicio nal	P15. Libros	P15. Material propio	P16. Cañón ...	P17. Ordenad or portátil	P18. Pizarra tradicion al
P11. Libros	Corr. Pearson		,207*	,142	,188	,637**	,157	,080	,158	,207*
	Sig. (bil.)		,042	,171	,062	,000	,127	,448	,131	,042
P12. Reproductores ...	Corr. Pearson	,207*		-,099	-,069	,190	-,058	,026	-,136	,025
	Sig. (bil.)	,042		,353	,504	,065	,580	,809	,200	,808
P13. Ordenador portátil	Corr. Pearson	,142	-,099		,065	,215*	-,047	,056	,881**	,118
	Sig. (bil.)	,171	,353		,535	,040	,662	,603	,000	,263
P14. Pizarra tradicional	Corr. Pearson	,188	-,069	,065		,182	,236*	,019	,092	,840**
	Sig. (bil.)	,062	,504	,535		,072	,020	,859	,380	,000
P15. Libros	Corr. Pearson	,637**	,190	,215*	,182		,399**	,231*	,191	,207*
	Sig. (bil.)	,000	,065	,040	,072		,000	,026	,067	,043
P15. Material propio	Corr. Pearson	,157	-,058	-,047	,236*	,399**		,300**	,058	,110
	Sig. (bil.)	,127	,580	,662	,020	,000		,004	,583	,290
P16. Cañón...	Corr. Pearson	,080	,026	,056	,019	,231*	,300**		,157	-,076
	Sig. (bil.)	,448	,809	,603	,859	,026	,004		,138	,469
P17. Ordenador portátil	Corr. Pearson	,158	-,136	,881**	,092	,191	,058	,157		,088
	Sig. (bil.)	,131	,200	,000	,380	,067	,583	,138		,405
P18. Pizarra tradicional	Corr. Pearson	,207	,025	,118	,840**	,207*	,110	-,076	,088	
	Sig. (bil.)	,042	,808	,263	,000	,043	,290	,469	,405	

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Anexo VI. Resultados globales. Análisis correlacional. Materiales didácticos.

Recursos didácticos para la...		Comprensión auditiva				Expresión oral			
		P19. Manuales	P20. Canciones	P21. Youtube	P22. Portales para...	P23. Material...	P24. Canciones	P25. Youtube	P26. Portales para...
P19. Manuales	Corr. Pearson Sig. (bil.)		,063	-,104	-,202	,474**	,116	-,156	-,165
			,573	,352	,072	,000	,312	,162	,139
P20. Canciones	Corr. Pearson Sig. (bil.)	,063		,182	,249*	,178	,819**	,103	,243*
		,573		,104	,027	,111	,000	,361	,029
P21. Youtube.	Corr. Pearson Sig. (bil.)	-,104	,182		,426**	-,119	,155	,662**	,338**
		,352	,104		,000	,288	,179	,000	,002
P22. Portales para profesores	Corr. Pearson Sig. (bil.)	-,202	,249*	,426**		-,047	,293*	,356**	,843**
		,072	,027	,000		,679	,011	,001	,000
P23. Material complementario	Corr. Pearson Sig. (bil.)	,474**	,178	-,119	-,047		,192	-,172	-,045
		,000	,111	,288	,679		,094	,126	,687
P24. Canciones	Corr. Pearson Sig. (bil.)	,116	,819**	,155	,293*	,192		,224*	,315**
		,312	,000	,179	,011	,094		,048	,005
P25. Youtube	Corr. Pearson Sig. (bil.)	-,156	,103	,662**	,356**	-,172	,224*		,431**
		,162	,361	,000	,001	,126	,048		,000
P26. Portales para profesores...	Corr. Pearson Sig. (bil.)	-,165	,243*	,338**	,843**	-,045	,315**	,431**	
		,139	,029	,002	,000	,687	,005	,000	

Anexo VII. Soportes. Variable de agrupación: sexo.

Resultados de la **Prueba de Mann-Whitney**

Rangos				
	P.4 SEXO	N	Rango promedio	Suma de rangos
P11. Libros (manuales de español y material complementario)	Mujer	77	53,88	4148,50
	Hombre	26	46,44	1207,50
	Total	103		
P11. Material propio (fotocopias)	Mujer	73	50,75	3705,00
	Hombre	24	43,67	1048,00
	Total	97		
P11.Prensa	Mujer	71	50,05	3553,50
	Hombre	24	41,94	1006,50
	Total	95		
P11.Folletos publicitarios	Mujer	72	49,42	3558,00
	Hombre	23	43,57	1002,00
	Total	95		
P12. Retroproyector	Mujer	69	44,82	3092,50
	Hombre	23	51,54	1185,50
	Total	92		
P12. Cañon de proyección	Mujer	71	48,02	3409,50
	Hombre	24	47,94	1150,50
	Total	95		
P12. Radio	Mujer	72	47,31	3406,00
	Hombre	22	48,14	1059,00
	Total	94		
P12. Televisión analógica	Mujer	69	45,20	3118,50

	Hombre	23	50,41	1159,50
	Total	92		
P12. Reproductor de DVD/video	Mujer	74	51,12	3783,00
	Hombre	24	44,50	1068,00
	Total	98		
P12. Reproductores de sonido	Mujer	73	48,79	3562,00
	Hombre	24	49,63	1191,00
	Total	97		
P12. Cámaras digitales	Mujer	71	46,19	3279,50
	Hombre	23	51,54	1185,50
	Total	94		
P12. Teléfono móvil	Mujer	71	48,39	3435,50
	Hombre	21	40,12	842,50
	Total	92		
P13. Ordenador de mesa (PC)	Mujer	76	50,83	3863,00
	Hombre	24	49,46	1187,00
	Total	100		
P13. Ordenador portátil	Mujer	71	48,51	3444,50
	Hombre	23	44,37	1020,50
	Total	94		
P13. Dispositivos móviles (ipod, ipad, tablet, smartphone...)	Mujer	70	47,34	3314,00
	Hombre	23	45,96	1057,00
	Total	93		
P13. Reproductores de sonido (mp3, mp4...)	Mujer	70	43,02	3011,50
	Hombre	22	57,57	1266,50
	Total	92		
P13. Pizarra digital interactiva (PDI)	Mujer	74	48,77	3609,00
	Hombre	22	47,59	1047,00
	Total	96		

P14. Pizarra tradicional	Mujer	76	49,21	3740,00
	Hombre	23	52,61	1210,00
	Total	99		
P15. Libros (manuales de español y material complementario)	Mujer	75	48,47	3635,50
	Hombre	23	52,85	1215,50
	Total	98		
P15. Material propio (fotocopias)	Mujer	73	49,13	3586,50
	Hombre	23	46,50	1069,50
	Total	96		
P15. Prensa	Mujer	74	51,24	3791,50
	Hombre	23	41,80	961,50
	Total	97		
P15. Folletos publicitarios	Mujer	74	48,58	3595,00
	Hombre	22	48,23	1061,00
	Total	96		
P16. Retroproyector	Mujer	66	43,48	2869,50
	Hombre	23	49,37	1135,50
	Total	89		
P16. Cañón de proyección	Mujer	70	46,34	3244,00
	Hombre	23	49,00	1127,00
	Total	93		
P16. Radio	Mujer	70	46,99	3289,50
	Hombre	23	47,02	1081,50
	Total	93		
P16. Televisión analógica	Mujer	70	46,21	3234,50
	Hombre	23	49,41	1136,50
	Total	93		
P16. Reproductor de DVD/video	Mujer	71	47,99	3407,50
	Hombre	23	45,98	1057,50

	Total	94		
P16. Dispositivos electrónicos. Reproductores de sonido	Mujer	70	46,09	3226,00
	Hombre	23	49,78	1145,00
	Total	93		
P16. Cámaras digitales	Mujer	68	46,31	3149,00
	Hombre	23	45,09	1037,00
	Total	91		
P16. Teléfono móvil	Mujer	69	47,90	3305,00
	Hombre	23	42,30	973,00
	Total	92		
P17. Ordenador de mesa	Mujer	73	48,87	3567,50
	Hombre	23	47,33	1088,50
	Total	96		
P17. Ordenador portátil	Mujer	70	48,74	3412,00
	Hombre	23	41,70	959,00
	Total	93		
P17. Dispositivos móviles (ipod, ipad, tablet, smartphone...)	Mujer	70	48,94	3426,00
	Hombre	23	41,09	945,00
	Total	93		
P17. Reproductores de sonido (mp3, mp4...)	Mujer	70	45,19	3163,50
	Hombre	23	52,50	1207,50
	Total	93		
P17. Pizarra digital interactiva (PDI)	Mujer	73	48,03	3506,00
	Hombre	23	50,00	1150,00
	Total	96		
P18. Pizarra tradicional	Mujer	73	47,80	3489,50
	Hombre	24	52,65	1263,50
	Total	97		

Estadísticos de prueba^a

	P11. Libros (manuales de español y material complementario)	P11. Material propio (fotocopias)	P11. Prensa	P11. Folletos publicitarios	P12. Retroproyector	P12. Cañón de proyección
U de Mann-Whitney	856,500	748,000	706,500	726,000	677,500	850,500
W de Wilcoxon	1207,500	1048,000	1006,500	1002,000	3092,500	1150,500
Z	-1,175	-1,142	-1,305	-,915	-1,146	-,014
Sig. asintótica (bilateral)	,240	,253	,192	,360	,252	,989

Estadísticos de prueba^a

	P12. Radio	P12. Televisión analógica	P12. Reproductor de DVD/video	P12. Reproductores de sonido	P12. Cámaras digitales	P12. Teléfono móvil
U de Mann-Whitney	778,000	703,500	768,000	861,000	723,500	611,500
W de Wilcoxon	3406,000	3118,500	1068,000	3562,000	3279,500	842,500
Z	-,132	-,885	-1,028	-,136	-,919	-1,318
Sig. asintótica (bilateral)	,895	,376	,304	,892	,358	,188

Estadísticos de prueba^a

	P13. Ordenador de mesa (PC)	P13. Ordenador portátil	P13. Dispositivos móviles (ipod, ipad, tablet, smartphone...)	P13. Reproductores de sonido (mp3, mp4...)	P13. Pizarra digital interactiva (PDI)	P14. Pizarra tradicional
U de Mann-Whitney	887,000	744,500	781,000	526,500	794,000	814,000

W de Wilcoxon	1187,000	1020,500	1057,000	3011,500	1047,000	3740,000
Z	-,211	-,651	-,220	-,2,314	-,197	-,513
Sig. asintótica (bilateral)	,833	,515	,826	,021	,844	,608

Estadísticos de prueba^a

	P15. Libros (manuales de español y material complementario)	P15. Material propio (fotocopias)	P15. Prensa	P15. Folletos publicitarios	P16. Retroproyector	P16. Cañon de proyección
U de Mann-Whitney	785,500	793,500	685,500	808,000	658,500	759,000
W de Wilcoxon	3635,500	1069,500	961,500	1061,000	2869,500	3244,000
Z	-,694	-,424	-1,453	-,054	-1,029	-,423
Sig. asintótica (bilateral)	,488	,671	,146	,957	,303	,672

Estadísticos de prueba^a

	P16. Radio	P16. Televisión analógica	P16. Reproductor de DVD/video	P16. Dispositivos electrónicos. Reproductores de sonido	P16. Cámaras digitales	P16. Teléfono móvil
U de Mann-Whitney	804,500	749,500	781,500	741,000	761,000	697,000
W de Wilcoxon	3289,500	3234,500	1057,500	3226,000	1037,000	973,000
Z	-,005	-,585	-,317	-,584	-,222	-,944
Sig. asintótica (bilateral)	,996	,558	,751	,559	,824	,345

Estadísticos de prueba^a

	P17. Ordenador de mesa	P17. Ordenador portátil	P17. Dispositivos móviles (ipod, ipad,tablet, smartphone...)	P17. Reproductores de sonido (mp3, mp4...)	P17. Pizarra digital interactiva (PDI)	P18. Pizarra tradicional
U de Mann- Whitney	812,500	683,000	669,000	678,500	805,000	788,500
W de Wilcoxon	1088,500	959,000	945,000	3163,500	3506,000	3489,500
Z	-,240	-,113	-,1267	-,1194	-,347	-,757
Sig. asintótica (bilateral)	,811	,266	,205	,233	,728	,449

Anexo VIII. Soporte. Variable de agrupación: experiencia docente en E/LE.

Resultados de la Prueba de Kruskal-Wallis

Rangos			
Experiencia en la docencia del español como Lengua Extranjera		N	Rango promedio
P11. Libros (manuales de español y material complementario)	Menos de 4 años	13	35,96
	Entre 4 y 10 años	41	52,91
	Más de 10 años	49	55,49
	Total	103	
P11. Material propio (fotocopias)	Menos de 4 años	12	54,04
	Entre 4 y 10 años	40	46,76
	Más de 10 años	45	49,64
	Total	97	
P11.Prensa	Menos de 4 años	12	43,54
	Entre 4 y 10 años	38	44,89
	Más de 10 años	45	51,81
	Total	95	
P11.Folletos publicitarios	Menos de 4 años	11	52,64
	Entre 4 y 10 años	38	43,20
	Más de 10 años	46	50,86
	Total	95	
P12. Retroproyector	Menos de 4 años	12	50,75
	Entre 4 y 10 años	38	46,76
	Más de 10 años	42	45,05
	Total	92	

P12. Cañon de proyección	Menos de 4 años	12	47,58
	Entre 4 y 10 años	39	49,10
	Más de 10 años	44	47,14
	Total	95	
P12. Radio	Menos de 4 años	11	39,50
	Entre 4 y 10 años	39	44,60
	Más de 10 años	44	52,07
	Total	94	
P12. Televisión analógica	Menos de 4 años	10	35,90
	Entre 4 y 10 años	39	44,26
	Más de 10 años	43	51,00
	Total	92	
P12. Reproductor de DVD/video	Menos de 4 años	10	39,20
	Entre 4 y 10 años	40	46,08
	Más de 10 años	48	54,50
	Total	98	
P12. Reproductores de sonido	Menos de 4 años	10	40,30
	Entre 4 y 10 años	40	49,31
	Más de 10 años	47	50,59
	Total	97	
P12. Cámaras digitales	Menos de 4 años	10	44,60
	Entre 4 y 10 años	39	46,81
	Más de 10 años	45	48,74
	Total	94	
P12. Teléfono móvil	Menos de 4 años	10	54,10
	Entre 4 y 10 años	39	48,85
	Más de 10 años	43	42,60
	Total	92	
P13. Ordenador de mesa	Menos de 4 años	11	48,32

(PC)	Entre 4 y 10 años	41	47,72
	Más de 10 años	48	53,38
	Total	100	
P13. Ordenador portátil	Menos de 4 años	11	53,27
	Entre 4 y 10 años	39	50,42
	Más de 10 años	44	43,47
	Total	94	
P13. Dispositivos móviles (ipod, ipad, tablet, smartphone...)	Menos de 4 años	10	49,10
	Entre 4 y 10 años	38	48,13
	Más de 10 años	45	45,58
	Total	93	
P13.Reproductores de sonido (mp3, mp4...)	Menos de 4 años	10	31,95
	Entre 4 y 10 años	39	48,08
	Más de 10 años	43	48,45
	Total	92	
P13. Pizarra digital interactiva (PDI)	Menos de 4 años	10	37,90
	Entre 4 y 10 años	41	46,77
	Más de 10 años	45	52,43
	Total	96	
P14. Pizarra tradicional	Menos de 4 años	10	59,80
	Entre 4 y 10 años	41	45,70
	Más de 10 años	48	51,64
	Total	99	

Estadísticos de prueba^{a,b}

	P11. Libros (manuales de español y material complementario)	P11. Material propio (fotocopias)	P11.Prensa	P11.Folletos publicitarios	P12. Retroproyector	P12. Cañón de proyección
--	---	-----------------------------------	------------	----------------------------	---------------------	--------------------------

Chi-cuadrado	5,107	,754	1,815	2,088	,519	,120
gl	2	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	,078	,686	,404	,352	,772	,942

Estadísticos de prueba^{a,b}

	P12. Radio	P12. Televisión analógica	P12. Reproductor de DVD/video	P12. Reproductores de sonido	P12. Cámaras digitales	P12. Teléfono móvil
Chi-cuadrado	2,940	3,652	3,633	1,306	,293	2,265
gl	2	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	,230	,161	,163	,520	,864	,322

Estadísticos de prueba^{a,b}

	P13. Ordenador de mesa (PC)	P13. Ordenador portátil	P13. Dispositivos móviles (ipod, ipad, tablet, smartphone...)	P13. Reproductores de sonido (mp3, mp4...)	P13. Pizarra digital interactiva (PDI)	P14. Pizarra tradicional
Chi-cuadrado	,991	2,013	,267	3,594	3,187	2,384
gl	2	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	,609	,365	,875	,166	,203	,304

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Experiencia en la docencia del español como Lengua Extranjera

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
--	---	-------	---------------------	--------	--------

P15. Libros (manuales de español y material complementario)	98	4,16	,938	1	5
P15. Material propio (fotocopias)	96	4,15	,833	2	5
P15. Prensa	97	3,15	1,121	1	5
P15. Folletos publicitarios	96	2,54	1,151	1	5
P16. Retroproyector	89	2,16	1,469	1	5
P16. Cañón de proyección	93	3,28	1,577	1	5
P16. Radio	93	2,10	1,243	1	5
P16. Televisión analógica	93	1,69	1,132	1	5
P16. Reproductor de DVD/video	94	3,07	1,378	1	5
P16. Dispositivos electrónicos. Reproductores de sonido	93	3,12	1,510	1	5
P16. Cámaras digitales	91	1,70	1,059	1	5
P16. Teléfono móvil	92	2,20	1,424	1	5
P17. Ordenador de mesa	96	3,24	1,581	1	5
P17. Ordenador portátil	93	3,26	1,451	1	5
P17. Dispositivos móviles (ipod, ipad, tablet, smartphone...)	93	2,60	1,540	1	5
P17. Reproductores de sonido (mp3, mp4...)	93	2,28	1,432	1	5
P17. Pizarra digital interactiva (PDI)	96	1,94	1,442	1	5
P18. Pizarra tradicional	97	3,61	1,358	1	5
Experiencia en la docencia del español como Lengua Extranjera	119	2,29	,729	1	3

Prueba de Kruskal-Wallis

Rangos

Experiencia en la docencia del español como Lengua Extranjera		N	Rango promedio
P15. Libros (manuales de español y material complementario)	Menos de 4 años	10	42,75
	Entre 4 y 10 años	41	49,49
	Más de 10 años	47	50,95
	Total	98	
P15. Material propio (fotocopias)	Menos de 4 años	10	54,90
	Entre 4 y 10 años	41	50,84
	Más de 10 años	45	44,94
	Total	96	
P15. Prensa	Menos de 4 años	10	42,45
	Entre 4 y 10 años	40	47,46
	Más de 10 años	47	51,70
	Total	97	
P15. Folletos publicitarios	Menos de 4 años	10	57,85
	Entre 4 y 10 años	41	47,38
	Más de 10 años	45	47,44
	Total	96	
P16. Retroproyector	Menos de 4 años	10	50,30
	Entre 4 y 10 años	38	46,89
	Más de 10 años	41	41,95
	Total	89	
P16. Cañon de proyección	Menos de 4 años	10	56,65
	Entre 4 y 10 años	39	42,41

	Más de 10 años	44	48,88
	Total	93	
P16. Radio	Menos de 4 años	10	40,05
	Entre 4 y 10 años	39	42,23
	Más de 10 años	44	52,81
	Total	93	
P16. Televisión analógica	Menos de 4 años	10	39,55
	Entre 4 y 10 años	39	43,83
	Más de 10 años	44	51,50
	Total	93	
P16. Reproductor de DVD/video	Menos de 4 años	10	37,05
	Entre 4 y 10 años	40	43,20
	Más de 10 años	44	53,78
	Total	94	
P16. Dispositivos electrónicos. Reproductores de sonido	Menos de 4 años	10	43,10
	Entre 4 y 10 años	39	45,36
	Más de 10 años	44	49,34
	Total	93	
P16. Cámaras digitales	Menos de 4 años	10	48,00
	Entre 4 y 10 años	39	45,15
	Más de 10 años	42	46,31
	Total	91	
P16. Teléfono móvil	Menos de 4 años	10	58,10
	Entre 4 y 10 años	39	46,94
	Más de 10 años	43	43,41
	Total	92	
P17. Ordenador de mesa	Menos de 4 años	10	47,75
	Entre 4 y 10 años	41	45,06
	Más de 10 años	45	51,80

Total		96	
P17. Ordenador portátil	Menos de 4 años	10	59,55
	Entre 4 y 10 años	40	47,56
	Más de 10 años	43	43,56
	Total	93	
P17. Dispositivos móviles (ipod, ipad, tablet, smartphone...)	Menos de 4 años	9	53,17
	Entre 4 y 10 años	41	49,26
	Más de 10 años	43	43,56
	Total	93	
P17. Reproductores de sonido (mp3, mp4...)	Menos de 4 años	10	37,05
	Entre 4 y 10 años	40	48,86
	Más de 10 años	43	47,58
	Total	93	
P17. Pizarra digital interactiva (PDI)	Menos de 4 años	10	40,00
	Entre 4 y 10 años	41	46,27
	Más de 10 años	45	52,42
	Total	96	
P18. Pizarra tradicional	Menos de 4 años	11	51,18
	Entre 4 y 10 años	41	46,87
	Más de 10 años	45	50,41
	Total	97	

Estadísticos de prueba^{a,b}

	P15. Libros (manuales de español y material complementario)	P15. Material propio (fotocopias)	P15. Prensa	P15. Folletos publicitarios	P16. Retroproyector	P16. Cañón de proyección
--	---	---	----------------	--------------------------------	------------------------	-----------------------------

Chi-cuadrado	,791	1,789	1,172	1,354	1,429	2,793
gl	2	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	,673	,409	,557	,508	,489	,248

Estadísticos de prueba^{a,b}

	P16. Radio	P16. Televisión analógica	P16. Reproductor de DVD/video	P16. Dispositivos electrónicos. Reproductores de sonido	P16. Cámaras digitales	P16. Teléfono móvil
Chi-cuadrado	4,449	3,535	5,093	,718	,138	2,915
gl	2	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	,108	,171	,078	,698	,933	,233

Estadísticos de prueba^{a,b}

	P17. Ordenador de mesa	P17. Ordenador portátil	P17. Dispositivos móviles (ipod, ipad, tablet, smartphone...)	P17. Reproductores de sonido (mp3, mp4...)	P17. Pizarra digital interactiva (PDI)	P18. Pizarra tradicional
Chi-cuadrado	1,350	3,022	1,592	1,762	2,867	,445
gl	2	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	,509	,221	,451	,414	,238	,801

a. Prueba de Kruskal Wallis

Anexo IX. Soportes. Variable de agrupación: Experiencia en investigación y/o innovación docente.

Resultados de la **Prueba de Kruskal-Wallis**

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
P11. Libros (manuales de español y material complementario)	103	4,06	1,083	1	5
P11. Material propio (fotocopias)	97	3,84	,921	1	5
P11.Prensa	95	2,89	1,067	1	5
P11.Folletos publicitarios	95	2,44	1,155	1	5
P12. Retroproyector	92	2,16	1,485	1	5
P12. Cañón de proyección	95	3,63	1,544	1	5
P12. Radio	94	2,17	1,349	1	5
P12. Televisión analógica	92	2,05	1,378	1	5
P12. Reproductor de DVD/video	98	3,57	1,429	1	5
P12. Reproductores de sonido	97	3,92	1,441	1	5
P12. Cámaras digitales	94	1,81	1,148	1	5
P12. Teléfono móvil	92	2,15	1,240	1	5
P13. Ordenador de mesa (PC)	100	3,38	1,638	1	5
P13. Ordenador portátil	94	3,41	1,425	1	5

P13. Dispositivos móviles (ipod, ipad, tablet, smartphone...)	93	2,75	1,494	1	5
P13.Reproductores de sonido (mp3, mp4...)	92	2,62	1,589	1	5
P13. Pizarra digital interactiva (PDI)	96	2,01	1,462	1	5
P14. Pizarra tradicional	99	3,48	1,417	1	5
Experiencia en investigación y/o innovación docente	119	1,43	,671	1	3

Prueba de Kruskal-Wallis

Rangos

Experiencia en investigación y/o innovación docente		N	Rango promedio
P11. Libros (manuales de español y material complementario)	Menos de 4 años	70	52,28
	Entre 4 y 10 años	23	57,33
	Más de 10 años	10	37,80
	Total	103	
P11. Material propio (fotocopias)	Menos de 4 años	67	47,83
	Entre 4 y 10 años	20	53,60
	Más de 10 años	10	47,65
	Total	97	
P11.Prensa	Menos de 4 años	66	45,95
	Entre 4 y 10 años	20	54,05
	Más de 10 años	9	49,61
	Total	95	
P11.Folletos publicitarios	Menos de 4 años	65	47,78
	Entre 4 y 10 años	20	50,85

	Más de 10 años	10	43,70
	Total	95	
P12. Retroproyector	Menos de 4 años	63	44,94
	Entre 4 y 10 años	20	51,83
	Más de 10 años	9	45,61
	Total	92	
P12. Cañón de proyección	Menos de 4 años	65	46,66
	Entre 4 y 10 años	20	48,33
	Más de 10 años	10	56,05
	Total	95	
P12. Radio	Menos de 4 años	64	43,73
	Entre 4 y 10 años	20	53,03
	Más de 10 años	10	60,55
	Total	94	
P12. Televisión analógica	Menos de 4 años	63	43,03
	Entre 4 y 10 años	19	52,16
	Más de 10 años	10	57,60
	Total	92	
P12. Reproductor de DVD/video	Menos de 4 años	66	45,75
	Entre 4 y 10 años	22	55,77
	Más de 10 años	10	60,45
	Total	98	
P12. Reproductores de sonido	Menos de 4 años	65	47,74
	Entre 4 y 10 años	22	53,73
	Más de 10 años	10	46,80
	Total	97	
P12. Cámaras digitales	Menos de 4 años	64	43,38
	Entre 4 y 10 años	20	60,15
	Más de 10 años	10	48,55

	Total	94	
P12. Teléfono móvil	Menos de 4 años	63	48,09
	Entre 4 y 10 años	21	47,17
	Más de 10 años	8	32,25
	Total	92	
P13. Ordenador de mesa (PC)	Menos de 4 años	68	46,46
	Entre 4 y 10 años	22	59,68
	Más de 10 años	10	57,80
	Total	100	
P13. Ordenador portátil	Menos de 4 años	64	48,98
	Entre 4 y 10 años	21	45,00
	Más de 10 años	9	42,78
	Total	94	
P13. Dispositivos móviles (ipod, ipad, tablet, smartphone...)	Menos de 4 años	64	46,84
	Entre 4 y 10 años	19	46,05
	Más de 10 años	10	49,85
	Total	93	
P13. Reproductores de sonido (mp3, mp4...)	Menos de 4 años	63	41,02
	Entre 4 y 10 años	20	63,50
	Más de 10 años	9	47,06
	Total	92	
P13. Pizarra digital interactiva (PDI)	Menos de 4 años	66	46,70
	Entre 4 y 10 años	21	48,88
	Más de 10 años	9	60,78
	Total	96	
P14. Pizarra tradicional	Menos de 4 años	67	49,22
	Entre 4 y 10 años	22	49,59
	Más de 10 años	10	56,15
	Total	99	

Estadísticos de prueba^{a,b}

	P11. Libros (manuales de español y material complementario)	P11. Material propio (fotocopias)	P11.Prensa	P11.Folletos publicitarios	P12. Retroproyector	P12. Cañón de proyección
Chi-cuadrado	3,436	,767	1,490	,491	1,227	1,118
gl	2	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	,179	,681	,475	,782	,542	,572

Estadísticos de prueba^{a,b}

	P12. Radio	P12. Televisión analógica	P12. Reproductor de DVD/video	P12. Reproductores de sonido	P12. Cámaras digitales	P12. Teléfono móvil
Chi-cuadrado	4,857	4,331	3,983	,956	7,289	2,810
gl	2	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	,088	,115	,137	,620	,026	,245

Estadísticos de prueba^{a,b}

	P13. Ordenador de mesa (PC)	P13. Ordenador portátil	P13. Dispositivos móviles (ipod, ipad, tablet, smartphone...)	P13.Reproductores de sonido (mp3, mp4...)	P13. Pizarra digital interactiva (PDI)	P14. Pizarra tradicional
Chi-cuadrado	4,529	,673	,145	11,595	2,580	,546
gl	2	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	,104	,714	,930	,003	,275	,761

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Experiencia en investigación y/o innovación docente

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
P15. Libros (manuales de español y material complementario)	98	4,16	,938	1	5
P15. Material propio (fotocopias)	96	4,15	,833	2	5
P15. Prensa	97	3,15	1,121	1	5
P15. Folletos publicitarios	96	2,54	1,151	1	5
P16. Retroproyector	89	2,16	1,469	1	5
P16. Cañon de proyección	93	3,28	1,577	1	5
P16. Radio	93	2,10	1,243	1	5
P16. Televisión analógica	93	1,69	1,132	1	5
P16. Reproductor de DVD/video	94	3,07	1,378	1	5
P16. Dispositivos electrónicos. Reproductores de sonido	93	3,12	1,510	1	5
P16. Cámaras digitales	91	1,70	1,059	1	5
P16. Teléfono móvil	92	2,20	1,424	1	5
P17. Ordenador de mesa	96	3,24	1,581	1	5
P17. Ordenador portátil	93	3,26	1,451	1	5
P17. Dispositivos móviles (ipod, ipad, tablet, smartphone...)	93	2,60	1,540	1	5
P17. Reproductores de sonido (mp3, mp4...)	93	2,28	1,432	1	5
P17. Pizarra digital interactiva (PDI)	96	1,94	1,442	1	5
P18. Pizarra tradicional	97	3,61	1,358	1	5
Experiencia en investigación y/o innovación docente	119	1,43	,671	1	3

Prueba de Kruskal-Wallis

Rangos

Experiencia en investigación y/o innovación docente		N	Rango promedio
P15. Libros (manuales de español y material complementario)	Menos de 4 años	67	50,49
	Entre 4 y 10 años	21	50,12
	Más de 10 años	10	41,55
	Total	98	
P15. Material propio (fotocopias)	Menos de 4 años	66	48,63
	Entre 4 y 10 años	20	45,70
	Más de 10 años	10	53,25
	Total	96	
P15. Prensa	Menos de 4 años	66	48,06
	Entre 4 y 10 años	21	47,12
	Más de 10 años	10	59,15
	Total	97	
P15. Folletos publicitarios	Menos de 4 años	67	47,35
	Entre 4 y 10 años	20	48,88
	Más de 10 años	9	56,22
	Total	96	
P16. Retroproyector	Menos de 4 años	61	42,48
	Entre 4 y 10 años	19	53,05
	Más de 10 años	9	45,11
	Total	89	
P16. Cañon de proyección	Menos de 4 años	65	47,35
	Entre 4 y 10 años	18	43,22
	Más de 10 años	10	51,55
	Total	93	

P16. Radio	Menos de 4 años	64	42,27
	Entre 4 y 10 años	19	54,21
	Más de 10 años	10	63,60
	Total	93	
P16. Televisión analógica	Menos de 4 años	64	44,18
	Entre 4 y 10 años	19	53,55
	Más de 10 años	10	52,60
	Total	93	
P16. Reproductor de DVD/video	Menos de 4 años	66	43,52
	Entre 4 y 10 años	18	58,61
	Más de 10 años	10	53,80
	Total	94	
P16. Dispositivos electrónicos. Reproductores de sonido	Menos de 4 años	65	45,67
	Entre 4 y 10 años	18	54,50
	Más de 10 años	10	42,15
	Total	93	
P16. Cámaras digitales	Menos de 4 años	64	43,67
	Entre 4 y 10 años	17	57,00
	Más de 10 años	10	42,20
	Total	91	
P16. Teléfono móvil	Menos de 4 años	64	48,39
	Entre 4 y 10 años	18	46,92
	Más de 10 años	10	33,65
	Total	92	
P17. Ordenador de mesa	Menos de 4 años	66	43,92
	Entre 4 y 10 años	20	63,18
	Más de 10 años	10	49,40
	Total	96	
P17. Ordenador portátil	Menos de 4 años	64	47,70

	Entre 4 y 10 años	19	49,45
	Más de 10 años	10	37,90
	Total	93	
P17. Dispositivos móviles (ipod, ipad, tablet, smartphone...)	Menos de 4 años	64	48,48
	Entre 4 y 10 años	19	47,32
	Más de 10 años	10	36,95
	Total	93	
P17. Reproductores de sonido (mp3, mp4...)	Menos de 4 años	64	42,27
	Entre 4 y 10 años	19	60,84
	Más de 10 años	10	51,00
	Total	93	
P17. Pizarra digital interactiva (PDI)	Menos de 4 años	66	46,83
	Entre 4 y 10 años	20	53,63
	Más de 10 años	10	49,30
	Total	96	
P18. Pizarra tradicional	Menos de 4 años	67	46,02
	Entre 4 y 10 años	20	57,68
	Más de 10 años	10	51,60
	Total	97	

Estadísticos de prueba^{a,b}

	P15. Libros (manuales de español y material complementario)	P15. Material propio (fotocopias)	P15. Prensa	P15. Folletos publicitarios	P16. Retroproyector	P16. Cañón de proyección
Chi- cuadrado	1,009	,570	1,572	,871	2,901	,691
gl	2	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	,604	,752	,456	,647	,234	,708

Estadísticos de prueba^{a,b}

	P16. Radio	P16. Televisión analógica	P16. Reproductor de DVD/video	P16. Dispositivos electrónicos. Reproductores de sonido	P16. Cámaras digitales	P16. Teléfono móvil
Chi- cuadrado	8,072	3,153	5,233	1,963	4,886	3,111
gl	2	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	,018	,207	,073	,375	,087	,211

Estadísticos de prueba^{a,b}

	P17. Ordenador de mesa	P17. Ordenador portátil	P17. Dispositivos móviles (ipod, ipad,tablet, smartphone...)	P17. Reproductores de sonido (mp3, mp4...)	P17. Pizarra digital interactiva (PDI)	P18. Pizarra tradicional
Chi- cuadrado	7,850	1,402	1,729	8,069	1,269	2,932
gl	2	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	,020	,496	,421	,018	,530	,231

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Experiencia en investigación y/o innovación docente

Anexo X. Materiales didácticos. Variable de agrupación: Sexo

Rangos				
P.4 SEXO		N	Rango promedio	Suma de rangos
P19. Manuales de español en general	Mujer	65	41,64	2706,50
	Hombre	19	45,45	863,50
	Total	84		
P19. Material complementario	Mujer	64	42,02	2689,50
	Hombre	18	39,64	713,50
	Total	82		
P19. Manuales de preparación del DELE	Mujer	63	42,41	2672,00
	Hombre	17	33,41	568,00
	Total	80		
P19. Material propio (soporte papel)	Mujer	63	43,71	2754,00
	Hombre	18	31,50	567,00
	Total	81		
P19. Periódicos y revistas	Mujer	63	42,13	2654,00
	Hombre	18	37,06	667,00
	Total	81		
P19. Imágenes (fotos y dibujos)	Mujer	65	44,92	2920,00
	Hombre	18	31,44	566,00
	Total	83		
P19. Comic	Mujer	63	42,20	2658,50
	Hombre	17	34,21	581,50
	Total	80		
P20 Programas de Radio	Mujer	63	40,53	2553,50
	Hombre	18	42,64	767,50
	Total	81		

P20. Programas de Televisión	Mujer	63	40,23	2534,50
	Hombre	17	41,50	705,50
	Total	80		
P20. Películas	Mujer	64	42,61	2727,00
	Hombre	18	37,56	676,00
	Total	82		
P20. Canciones	Mujer	64	41,93	2683,50
	Hombre	18	39,97	719,50
	Total	82		
P21. Radio en internet	Mujer	65	41,29	2684,00
	Hombre	17	42,29	719,00
	Total	82		
P21. Skype o plataformas similares	Mujer	58	36,20	2099,50
	Hombre	18	45,92	826,50
	Total	76		
P21. Televisión por IP	Mujer	64	39,96	2557,50
	Hombre	18	46,97	845,50
	Total	82		
P21. Youtube	Mujer	64	41,48	2655,00
	Hombre	18	41,56	748,00
	Total	82		
P21. Blogs	Mujer	65	42,17	2741,00
	Hombre	18	41,39	745,00
	Total	83		
P21. Wikis	Mujer	65	40,52	2634,00
	Hombre	18	47,33	852,00
	Total	83		
P21. Apps	Mujer	64	40,72	2606,00
	Hombre	18	44,28	797,00

	Total		82		
P21. Webquest	Mujer		64	40,00	2560,00
	Hombre		18	46,83	843,00
	Total		82		
P21. Podcast	Mujer		63	40,38	2544,00
	Hombre		18	43,17	777,00
	Total		81		
P21. Foros de discusión y chats	Mujer		64	41,14	2633,00
	Hombre		19	44,89	853,00
	Total		83		
P21. Videoconferencia	Mujer		65	40,05	2603,50
	Hombre		17	47,03	799,50
	Total		82		
P21. Redes sociales	Mujer		63	39,79	2507,00
	Hombre		18	45,22	814,00
	Total		81		
P22. Programas multimedia	Mujer		64	39,70	2541,00
	Hombre		17	45,88	780,00
	Total		81		
P22. Proyectos de realidad aumentada	Mujer		63	40,26	2536,50
	Hombre		17	41,38	703,50
	Total		80		
P22. MOOCS (Massive Open Online Course)	Mujer		64	40,70	2604,50
	Hombre		17	42,15	716,50
	Total		81		
P22. Portales educativos y culturales (Consejería de educación, Universidades, colegios...)	Mujer		63	39,63	2496,50
	Hombre		15	38,97	584,50
	Total		78		
P22. Portales para profesores	Mujer		63	42,43	2673,00

de español (comunicativo.net. Cervantes...)	Hombre	17	33,35	567,00
	Total	80		
P22. Conferencias y presentaciones de invitados en el aula	Mujer	64	41,11	2631,00
	Hombre	17	40,59	690,00
	Total	81		
P23. Manuales de español en general	Mujer	64	41,48	2655,00
	Hombre	18	41,56	748,00
	Total	82		
P23. Material complementario	Mujer	64	42,66	2730,50
	Hombre	18	37,36	672,50
	Total	82		
P23. Manuales de preparación del DELE	Mujer	63	42,12	2653,50
	Hombre	18	37,08	667,50
	Total	81		
P23. Material propio (soporte papel)	Mujer	64	43,59	2790,00
	Hombre	18	34,06	613,00
	Total	82		
P23. Periódicos y revistas	Mujer	63	42,20	2658,50
	Hombre	18	36,81	662,50
	Total	81		
P23. Imágenes (fotos y dibujos)	Mujer	64	44,72	2862,00
	Hombre	18	30,06	541,00
	Total	82		
P23. Comic	Mujer	63	43,68	2752,00
	Hombre	18	31,61	569,00
	Total	81		
P24. Programas de Radio	Mujer	62	39,09	2423,50
	Hombre	17	43,32	736,50
	Total	79		

P24. Programas de Televisión	Mujer	61	38,35	2339,50
	Hombre	17	43,62	741,50
	Total	78		
P24. Películas	Mujer	62	41,73	2587,00
	Hombre	17	33,71	573,00
	Total	79		
P24. Canciones	Mujer	61	40,35	2461,50
	Hombre	17	36,44	619,50
	Total	78		
P25. Radio en internet	Mujer	64	40,40	2585,50
	Hombre	18	45,42	817,50
	Total	82		
P25. Skype o plataformas similares	Mujer	57	36,48	2079,50
	Hombre	18	42,81	770,50
	Total	75		
P25. Televisión por IP	Mujer	64	39,36	2519,00
	Hombre	18	49,11	884,00
	Total	82		
P25. Youtube	Mujer	64	41,93	2683,50
	Hombre	18	39,97	719,50
	Total	82		
P25. Blogs	Mujer	64	41,09	2630,00
	Hombre	18	42,94	773,00
	Total	82		
P25. Wikis	Mujer	64	40,16	2570,00
	Hombre	18	46,28	833,00
	Total	82		
P25. Apps	Mujer	64	39,70	2541,00
	Hombre	18	47,89	862,00

	Total	82		
P25. Webquest	Mujer	64	38,65	2473,50
	Hombre	18	51,64	929,50
	Total	82		
P25. Podcast	Mujer	64	40,76	2608,50
	Hombre	18	44,14	794,50
	Total	82		
P25. Foros de discusión y chats	Mujer	64	40,45	2588,50
	Hombre	18	45,25	814,50
	Total	82		
P25. Videoconferencia	Mujer	63	39,18	2468,50
	Hombre	18	47,36	852,50
	Total	81		
P25. Redes sociales	Mujer	64	40,11	2567,00
	Hombre	18	46,44	836,00
	Total	82		
P26. Programas multimedia	Mujer	64	38,50	2464,00
	Hombre	18	52,17	939,00
	Total	82		
P26. Proyectos de realidad aumentada	Mujer	62	39,94	2476,00
	Hombre	18	42,44	764,00
	Total	80		
P26. MOOCS	Mujer	64	41,03	2626,00
	Hombre	18	43,17	777,00
	Total	82		
P26. Portales educativos y culturales (Consejería de educación, Universidades, colegios...)	Mujer	62	40,34	2501,00
	Hombre	18	41,06	739,00
	Total	80		
P26. Portales para profesores	Mujer	64	42,45	2716,50

de español (comunicativo.net. Cervantes...)	Hombre	18	38,14	686,50
	Total	82		
P26. Conferencias y presentaciones de invitados en el aula	Mujer	63	42,90	2703,00
	Hombre	18	34,33	618,00
	Total	81		

Estadísticos de prueba^a

	P19. Manuales de español en general	P19. Material complementario	P19. Manuales de preparación del DELE	P19. Material propio (soporte papel)	P19. Periódicos y revistas	P19. Imágenes (fotos y dibujos)
U de Mann- Whitney	561,500	542,500	415,000	396,000	496,000	395,000
W de Wilcoxon	2706,500	713,500	568,000	567,000	667,000	566,000
Z	-,643	-,404	-,1450	-,2,066	-,836	-,2,215
Sig. asintótica (bilateral)	,520	,686	,147	,039	,403	,027

Estadísticos de prueba^a

	P19. Comic	P20 Programas de Radio	P20. Programas de Televisión	P20. Películas	P20. Canciones	P21. Radio en internet
U de Mann- Whitney	428,500	537,500	518,500	505,000	548,500	539,000
W de Wilcoxon	581,500	2553,500	2534,500	676,000	719,500	2684,000
Z	-,1,291	-,343	-,205	-,826	-,324	-,161
Sig. asintótica (bilateral)	,197	,731	,838	,409	,746	,872

Estadísticos de prueba^a

	P21. Skype o plataformas similares	P21. Televisión por IP	P21. Youtube	P21. Blogs	P21. Wikis	P21. Apps
U de Mann-Whitney	388,500	477,500	575,000	574,000	489,000	526,000
W de Wilcoxon	2099,500	2557,500	2655,000	745,000	2634,000	2606,000
Z	-1,827	-1,270	-,012	-,126	-1,164	-,629
Sig. asintótica (bilateral)	,068	,204	,990	,900	,245	,529

Estadísticos de prueba^a

	P21. Webquest	P21. Podcast	P21. Foros de discusión y chats	P21. Videoconferencia	P21. Redes sociales	P22. Programas multimedia
U de Mann-Whitney	480,000	528,000	553,000	458,500	491,000	461,000
W de Wilcoxon	2560,000	2544,000	2633,000	2603,500	2507,000	2541,000
Z	-1,277	-,460	-,636	-1,219	-,900	-1,005
Sig. asintótica (bilateral)	,201	,646	,525	,223	,368	,315

Estadísticos de prueba^a

	P22. Proyectos de realidad aumentada	P22. MOOCS (Massive Open Online Course)	P22. Portales educativos y culturales (Consejería de educación, Universidades, colegios...)	P22. Portales para profesores de español (comunicativo.net. Cervantes...)	P22. Conferencias y presentaciones de invitados en el aula	P23. Manuales de español en general
U de Mann-Whitney	520,500	524,500	464,500	414,000	537,000	575,000
W de Wilcoxon	2536,500	2604,500	584,500	567,000	690,000	2655,000
Z	-,242	-,311	-,104	-1,492	-,085	-,012
Sig. asintótica (bilateral)	,809	,756	,917	,136	,932	,990

Estadísticos de prueba^a

	P23. Material complementario	P23. Manuales de preparación del DELE	P23. Material propio (soporte papel)	P23. Periódicos y revistas	P23. Imágenes (fotos y dibujos)	P23. Comic
U de Mann-Whitney	501,500	496,500	442,000	491,500	370,000	398,000
W de Wilcoxon	672,500	667,500	613,000	662,500	541,000	569,000
Z	-,909	-,822	-1,619	-,887	-2,496	-1,969
Sig. asintótica (bilateral)	,364	,411	,105	,375	,013	,049

Estadísticos de prueba^a

	P24. Programas de Radio	P24. Programas de Televisión	P24. Películas	P24. Canciones	P25. Radio en internet	P25. Skype o plataformas similares
U de Mann-Whitney	470,500	448,500	420,000	466,500	505,500	426,500
W de Wilcoxon	2423,500	2339,500	573,000	619,500	2585,500	2079,500
Z	-,695	-,873	-1,315	-,653	-,835	-1,232
Sig. asintótica (bilateral)	,487	,383	,188	,513	,404	,218

Estadísticos de prueba^a

	P25. Televisión por IP	P25. Youtube	P25. Blogs	P25. Wikis	P25. Apps	P25. Webquest
U de Mann-Whitney	439,000	548,500	550,000	490,000	461,000	393,500
W de Wilcoxon	2519,000	719,500	2630,000	2570,000	2541,000	2473,500
Z	-1,821	-,321	-,306	-1,069	-1,513	-2,490

Sig. asintótica (bilateral)	,069	,748	,759	,285	,130	,013
--------------------------------	------	------	------	------	------	------

Estadísticos de prueba^a

	P25. Podcast	P25. Foros de discusión y chats	P25. Videoconferencia	P25. Redes sociales	P26. Programas multimedia	P26. Proyectos de realidad aumentada
U de Mann- Whitney	528,500	508,500	452,500	487,000	384,000	523,000
W de Wilcoxon	2608,500	2588,500	2468,500	2567,000	2464,000	2476,000
Z	-,564	-,823	-1,593	-1,047	-2,249	-,578
Sig. asintótica (bilateral)	,573	,411	,111	,295	,025	,563

Estadísticos de prueba^a

	P26. MOOCS	P26. Portales educativos y culturales (Consejería de educación, Universidades, colegios...)	P26. Portales para profesores de español	P26. Conferencias y presentaciones de invitados en el aula
U de Mann- Whitney	546,000	548,000	515,500	447,000
W de Wilcoxon	2626,000	2501,000	686,500	618,000
Z	-,439	-,118	-,696	-1,481
Sig. asintótica (bilateral)	,661	,906	,486	,139

a. Variable de agrupación: P.4 SEXO

Anexo XI. Materiales didácticos. Variable de agrupación: Experiencia en investigación y/o innovación docente.

Resultados de la **Prueba de Kruskal-Wallis**

Rangos			
Experiencia en la docencia del español como Lengua Extranjera		N	Rango promedio
P19. Manuales de español en general	Menos de 4 años	9	41,17
	Entre 4 y 10 años	32	44,95
	Más de 10 años	43	40,95
	Total	84	
P19. Material complementario	Menos de 4 años	8	44,63
	Entre 4 y 10 años	32	37,53
	Más de 10 años	42	43,93
	Total	82	
P19. Manuales de preparación del DELE	Menos de 4 años	8	37,63
	Entre 4 y 10 años	32	40,64
	Más de 10 años	40	40,96
	Total	80	
P19. Material propio (soporte papel)	Menos de 4 años	8	43,63
	Entre 4 y 10 años	31	36,73
	Más de 10 años	42	43,65
	Total	81	
P19. Periódicos y revistas	Menos de 4 años	8	42,00
	Entre 4 y 10 años	32	41,09
	Más de 10 años	41	40,73

	Total	81	
P19. Imágenes (fotos y dibujos)	Menos de 4 años	8	44,25
	Entre 4 y 10 años	32	41,41
	Más de 10 años	43	42,02
	Total	83	
P19. Comic	Menos de 4 años	8	33,88
	Entre 4 y 10 años	32	40,16
	Más de 10 años	40	42,10
	Total	80	
P20 Programas de Radio	Menos de 4 años	8	31,38
	Entre 4 y 10 años	31	38,97
	Más de 10 años	42	44,33
	Total	81	
P20. Programas de Televisión	Menos de 4 años	8	33,38
	Entre 4 y 10 años	31	38,71
	Más de 10 años	41	43,24
	Total	80	
P20. Películas	Menos de 4 años	8	35,75
	Entre 4 y 10 años	32	38,59
	Más de 10 años	42	44,81
	Total	82	
P20. Canciones	Menos de 4 años	8	50,94
	Entre 4 y 10 años	32	39,94
	Más de 10 años	42	40,89
	Total	82	
P21. Radio en internet	Menos de 4 años	8	26,13
	Entre 4 y 10 años	32	39,81
	Más de 10 años	42	45,71
	Total	82	

P21. Skype o plataformas similares	Menos de 4 años	8	32,13
	Entre 4 y 10 años	30	39,72
	Más de 10 años	38	38,88
	Total	76	
P21. Televisión por IP	Menos de 4 años	8	29,81
	Entre 4 y 10 años	31	39,77
	Más de 10 años	43	44,92
	Total	82	
P21. Youtube	Menos de 4 años	8	34,63
	Entre 4 y 10 años	32	44,38
	Más de 10 años	42	40,62
	Total	82	
P21. Blogs	Menos de 4 años	8	30,75
	Entre 4 y 10 años	32	43,81
	Más de 10 años	43	42,74
	Total	83	
P21. Wikis	Menos de 4 años	8	37,81
	Entre 4 y 10 años	32	43,02
	Más de 10 años	43	42,02
	Total	83	
P21. Apps	Menos de 4 años	8	34,50
	Entre 4 y 10 años	31	40,95
	Más de 10 años	43	43,20
	Total	82	
P21. Webquest	Menos de 4 años	8	31,75
	Entre 4 y 10 años	31	44,31
	Más de 10 años	43	41,29
	Total	82	
P21. Podcast	Menos de 4 años	8	35,19

	Entre 4 y 10 años	31	39,18
	Más de 10 años	42	43,45
	Total	81	
P21. Foros de discusión y chats	Menos de 4 años	9	32,67
	Entre 4 y 10 años	32	40,72
	Más de 10 años	42	44,98
	Total	83	
P21. Videoconferencia	Menos de 4 años	7	34,29
	Entre 4 y 10 años	32	42,16
	Más de 10 años	43	42,19
	Total	82	
P21. Redes sociales	Menos de 4 años	8	50,19
	Entre 4 y 10 años	32	39,36
	Más de 10 años	41	40,49
	Total	81	
P22. Programas multimedia	Menos de 4 años	7	52,00
	Entre 4 y 10 años	32	43,05
	Más de 10 años	42	37,61
	Total	81	
P22. Proyectos de realidad aumentada	Menos de 4 años	7	42,93
	Entre 4 y 10 años	31	41,87
	Más de 10 años	42	39,08
	Total	80	
P22. MOOCS (Massive Open Online Course)	Menos de 4 años	7	32,00
	Entre 4 y 10 años	32	44,70
	Más de 10 años	42	39,68
	Total	81	
P22. Portales educativos y culturales (Consejería de	Menos de 4 años	7	44,93
	Entre 4 y 10 años	30	43,55

educación, Universidades, colegios...)	Más de 10 años	41	35,61
	Total	78	
P22. Portales para profesores de español (comunicativo.net. Cervantes...)	Menos de 4 años	7	49,07
	Entre 4 y 10 años	32	42,52
	Más de 10 años	41	37,46
	Total	80	
P22. Conferencias y presentaciones de invitados en el aula	Menos de 4 años	7	48,64
	Entre 4 y 10 años	32	37,05
	Más de 10 años	42	42,74
	Total	81	

Estadísticos de prueba^{a,b}

	P19. Manuales de español en general	P19. Material complementario	P19. Manuales de preparación del DELE	P19. Material propio (soporte papel)	P19. Periódicos y revistas	P19. Imágenes (fotos y dibujos)
Chi-cuadrado	,604	1,696	,146	1,875	,022	,099
gl	2	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	,739	,428	,930	,392	,989	,952

Estadísticos de prueba^{a,b}

	P19. Comic	P20 Programas de Radio	P20. Programas de Televisión	P20. Películas	P20. Canciones	P21. Radio en internet
Chi-cuadrado	,892	2,531	1,586	1,894	1,569	5,208
gl	2	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	,640	,282	,453	,388	,456	,074

Estadísticos de prueba^{a,b}

	P21. Skype o plataformas similares	P21. Televisión por IP	P21. Youtube	P21. Blogs	P21. Wikis	P21. Apps	P21. Webquest
Chi-cuadrado	,965	3,939	1,377	2,095	,359	1,169	2,504
gl	2	2	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	,617	,140	,502	,351	,836	,557	,286

Estadísticos de prueba^{a,b}

	P21. Podcast	P21. Foros de discusión y chats	P21. Videoconferencia	P21. Redes sociales	P22. Programas multimedia	P22. Proyectos de realidad aumentada
Chi-cuadrado	1,219	2,365	,903	1,514	2,882	,638
gl	2	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	,544	,307	,637	,469	,237	,727

Estadísticos de prueba^{a,b}

	P22. MOOCS (Massive Open Online Course)	P22. Portales educativos y culturales (Consejería de educación, Universidades, colegios...)	P22. Portales para profesores de español (comunicativo.net. Cervantes...)	P22. Conferencias y presentaciones de invitados en el aula
Chi-cuadrado	3,690	2,722	2,064	2,059
gl	2	2	2	2
Sig. asintótica	,158	,256	,356	,357

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Experiencia en la docencia del español como Lengua Extranjera

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
P23. Manuales de español en general	82	4,16	,987	1	5
P23. Material complementario	82	4,21	,899	1	5
P23. Manuales de preparación del DELE	81	3,27	1,314	1	5
P23. Material propio (soporte papel)	82	4,06	,880	1	5
P23. Periódicos y revistas	81	3,37	1,177	1	5
P23. Imágenes (fotos y dibujos)	82	4,01	,839	2	5
P23. Comic	81	2,86	1,321	1	5
P24. Programas de Radio	79	2,44	1,258	1	5
P24. Programas de Televisión	78	2,87	1,283	1	5
P24. Películas	79	3,34	1,249	1	5
P24. Canciones	78	3,69	1,282	1	5
P25. Radio en internet	82	2,39	1,464	1	5
P25. Skype o plataformas similares	75	1,69	1,090	1	5
P25. Televisión por IP	82	1,71	1,191	1	5
P25. Youtube	82	3,63	1,338	1	5
P25. Blogs	82	2,22	1,286	1	5
P25. Wikis	82	1,83	1,174	1	5
P25. Apps	82	1,70	1,108	1	5
P25. Webquest	82	1,55	1,008	1	5

P25. Podcast	82	2,35	1,477	1	5
P25. Foros de discusión y chats	82	1,95	1,246	1	5
P25. Videoconferencia	81	1,67	1,183	1	5
P25. Redes sociales	82	2,26	1,332	1	5
P26. Programas multimedia	82	2,34	1,407	1	5
P26. Proyectos de realidad aumentada	80	1,40	,949	1	5
P26. MOOCS	82	1,57	1,144	1	5
P26. Portales educativos y culturales (Consejería de educación, Universidades, colegios...)	80	2,74	1,376	1	5
P26. Portales para profesores de español (comunicativo.net. Cervantes...)	82	2,96	1,261	1	5
P26. Conferencias y presentaciones de invitados en el aula	81	1,96	1,239	1	5
Experiencia en la docencia del español como Lengua Extranjera	119	2,29	,729	1	3

Prueba de Kruskal-Wallis

Rangos

Experiencia en la docencia del español como Lengua Extranjera		N	Rango promedio
P23. Manuales de español en general	Menos de 4 años	8	41,13
	Entre 4 y 10 años	32	40,45

	Más de 10 años	42	42,37
	Total	82	
P23. Material complementario	Menos de 4 años	8	38,75
	Entre 4 y 10 años	32	38,09
	Más de 10 años	42	44,62
	Total	82	
P23. Manuales de preparación del DELE	Menos de 4 años	8	37,00
	Entre 4 y 10 años	32	42,61
	Más de 10 años	41	40,52
	Total	81	
P23. Material propio (soporte papel)	Menos de 4 años	8	44,63
	Entre 4 y 10 años	32	39,03
	Más de 10 años	42	42,79
	Total	82	
P23. Periódicos y revistas	Menos de 4 años	8	32,00
	Entre 4 y 10 años	32	41,23
	Más de 10 años	41	42,57
	Total	81	
P23. Imágenes (fotos y dibujos)	Menos de 4 años	8	43,19
	Entre 4 y 10 años	32	40,48
	Más de 10 años	42	41,95
	Total	82	
P23. Comic	Menos de 4 años	8	34,19
	Entre 4 y 10 años	31	41,45
	Más de 10 años	42	41,96
	Total	81	
P24. Programas de Radio	Menos de 4 años	8	33,50
	Entre 4 y 10 años	31	37,84
	Más de 10 años	40	42,98

	Total	79	
P24. Programas de Televisión	Menos de 4 años	8	30,56
	Entre 4 y 10 años	30	39,28
	Más de 10 años	40	41,45
	Total	78	
P24. Películas	Menos de 4 años	8	37,38
	Entre 4 y 10 años	31	38,45
	Más de 10 años	40	41,73
	Total	79	
P24. Canciones	Menos de 4 años	8	50,69
	Entre 4 y 10 años	31	35,92
	Más de 10 años	39	40,05
	Total	78	
P25. Radio en internet	Menos de 4 años	8	32,38
	Entre 4 y 10 años	32	37,33
	Más de 10 años	42	46,42
	Total	82	
P25. Skype o plataformas similares	Menos de 4 años	8	33,25
	Entre 4 y 10 años	30	38,05
	Más de 10 años	37	38,99
	Total	75	
P25. Televisión por IP	Menos de 4 años	8	35,75
	Entre 4 y 10 años	32	40,09
	Más de 10 años	42	43,67
	Total	82	
P25. Youtube	Menos de 4 años	8	34,13
	Entre 4 y 10 años	32	44,45
	Más de 10 años	42	40,65
	Total	82	

P25. Blogs	Menos de 4 años	8	32,25
	Entre 4 y 10 años	32	40,81
	Más de 10 años	42	43,79
	Total	82	
P25. Wikis	Menos de 4 años	8	34,63
	Entre 4 y 10 años	32	42,78
	Más de 10 años	42	41,83
	Total	82	
P25. Apps	Menos de 4 años	8	37,75
	Entre 4 y 10 años	32	39,98
	Más de 10 años	42	43,37
	Total	82	
P25. Webquest	Menos de 4 años	8	33,00
	Entre 4 y 10 años	32	42,56
	Más de 10 años	42	42,31
	Total	82	
P25. Podcast	Menos de 4 años	8	35,50
	Entre 4 y 10 años	32	39,95
	Más de 10 años	42	43,82
	Total	82	
P25. Foros de discusión y chats	Menos de 4 años	8	29,50
	Entre 4 y 10 años	32	39,75
	Más de 10 años	42	45,12
	Total	82	
P25. Videoconferencia	Menos de 4 años	8	38,88
	Entre 4 y 10 años	32	42,17
	Más de 10 años	41	40,50
	Total	81	
P25. Redes sociales	Menos de 4 años	8	48,31

	Entre 4 y 10 años	32	38,08
	Más de 10 años	42	42,81
	Total	82	
P26. Programas multimedia	Menos de 4 años	8	45,38
	Entre 4 y 10 años	32	42,53
	Más de 10 años	42	39,98
	Total	82	
P26. Proyectos de realidad aumentada	Menos de 4 años	8	42,88
	Entre 4 y 10 años	31	41,06
	Más de 10 años	41	39,61
	Total	80	
P26. MOOCS	Menos de 4 años	8	35,31
	Entre 4 y 10 años	32	44,83
	Más de 10 años	42	40,14
	Total	82	
P26. Portales educativos y culturales (Consejería de educación, Universidades, colegios...)	Menos de 4 años	8	42,31
	Entre 4 y 10 años	31	41,66
	Más de 10 años	41	39,27
	Total	80	
P26. Portales para profesores de español (comunicativo.net. Cervantes...)	Menos de 4 años	8	34,75
	Entre 4 y 10 años	32	42,86
	Más de 10 años	42	41,75
	Total	82	
P26. Conferencias y presentaciones de invitados en el aula	Menos de 4 años	8	53,94
	Entre 4 y 10 años	31	38,44
	Más de 10 años	42	40,43
	Total	81	

Estadísticos de prueba^{a,b}

	P23. Manuales de español en general	P23. Material complementario	P23. Manuales de preparación del DELE	P23. Material propio (soporte papel)	P23. Periódicos y revistas	P23. Imágenes (fotos y dibujos)
Chi-cuadrado	,139	1,756	,419	,702	1,452	,133
gl	2	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	,933	,416	,811	,704	,484	,936

Estadísticos de prueba^{a,b}

	P23. Comic	P24. Programas de Radio	P24. Programas de Televisión	P24. Películas	P24. Canciones	P25. Radio en internet
Chi-cuadrado	,792	1,687	1,639	,501	2,962	4,410
gl	2	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	,673	,430	,441	,778	,227	,110

Estadísticos de prueba^{a,b}

	P25. Skype o plataformas similares	P25. Televisión por IP	P25. Youtube	P25. Blogs	P25. Wikis	P25. Apps	P25. Webquest
Chi-cuadrado	,601	1,303	1,422	1,791	,946	,809	1,679
gl	2	2	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	,741	,521	,491	,408	,623	,667	,432

Estadísticos de prueba^{a,b}

	P25. Podcast	P25. Foros de discusión y chats	P25. Videoconferencia	P25. Redes sociales	P26. Programas multimedia	P26. Proyectos de realidad aumentada
Chi-cuadrado	1,171	3,759	,245	1,590	,485	,333
gl	2	2	2	2	2	2

Sig. asintótica	,557	,153	,885	,452	,785	,847
--------------------	------	------	------	------	------	------

Estadísticos de prueba^{a,b}

	P26. MOOCS	P26. Portales educativos y culturales (Consejería de educación, Universidades, colegios...)	P26. Portales para profesores de español (comunicativo.net. Cervantes...)	P26. Conferencias y presentaciones de invitados en el aula
Chi- cuadrado	2,217	,255	,793	3,318
gl	2	2	2	2
Sig. asintótica	,330	,880	,673	,190

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Experiencia en la docencia del español como Lengua Extranjera

Anexo XII. Materiales didácticos. Variable de agrupación: Experiencia en investigación y/o innovación docente.

Resultados de la **Prueba de Kruskal-Wallis**

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
P19. Manuales de español en general	84	4,18	,920	1	5
P19. Material complementario	82	4,01	,962	1	5
P19. Manuales de preparación del DELE	80	3,29	1,343	1	5
P19. Material propio (soporte papel)	81	3,84	,941	1	5
P19. Periódicos y revistas	81	3,09	1,175	1	5
P19. Imágenes (fotos y dibujos)	83	3,80	1,079	1	5
P19. Comic	80	2,74	1,250	1	5
P20 Programas de Radio	81	2,79	1,311	1	5
P20. Programas de Televisión	80	3,24	1,352	1	5
P20. Películas	82	3,50	1,157	1	5
P20. Canciones	82	3,93	1,097	1	5
P21. Radio en internet	82	2,62	1,471	1	5
P21. Skype o plataformas similares	76	1,82	1,174	1	5
P21. Televisión por IP	82	1,83	1,245	1	5
P21. Youtube	82	4,05	1,017	1	5

P21. Blogs	83	2,43	1,308	1	5
P21. Wikis	83	1,94	1,272	1	5
P21. Apps	82	1,88	1,221	1	5
P21. Webquest	82	1,63	1,072	1	5
P21. Podcast	81	2,49	1,450	1	5
P21. Foros de discusión y chats	83	2,02	1,199	1	5
P21. Videoconferencia	82	1,77	1,158	1	5
P21. Redes sociales	81	2,32	1,368	1	5
P22. Programas multimedia	81	2,56	1,458	1	5
P22. Proyectos de realidad aumentada	80	1,46	,954	1	5
P22. MOOCS (Massive Open Online Course)	81	1,51	1,038	1	5
P22. Portales educativos y culturales (Consejería de educación, Universidades, colegios...)	78	2,77	1,237	1	5
P22. Portales para profesores de español (comunicativo.net. Cervantes...)	80	3,25	1,196	1	5
P22. Conferencias y presentaciones de invitados en el aula	81	2,17	1,282	1	5
Experiencia en investigación y/o innovación docente	119	1,43	,671	1	3

Prueba de Kruskal-Wallis

Rangos

Experiencia en investigación y/o innovación docente	N	Rango promedio
---	---	----------------

P19. Manuales de español en general	Menos de 4 años	56	42,46
	Entre 4 y 10 años	20	44,83
	Más de 10 años	8	37,00
	Total	84	
P19. Material complementario	Menos de 4 años	54	42,42
	Entre 4 y 10 años	20	40,18
	Más de 10 años	8	38,63
	Total	82	
P19. Manuales de preparación del DELE	Menos de 4 años	54	39,52
	Entre 4 y 10 años	19	44,11
	Más de 10 años	7	38,29
	Total	80	
P19. Material propio (soporte papel)	Menos de 4 años	55	40,03
	Entre 4 y 10 años	18	41,28
	Más de 10 años	8	47,06
	Total	81	
P19. Periódicos y revistas	Menos de 4 años	54	40,48
	Entre 4 y 10 años	19	42,53
	Más de 10 años	8	40,88
	Total	81	
P19. Imágenes (fotos y dibujos)	Menos de 4 años	55	42,98
	Entre 4 y 10 años	20	42,45
	Más de 10 años	8	34,13
	Total	83	
P19. Comic	Menos de 4 años	54	39,65
	Entre 4 y 10 años	19	41,95
	Más de 10 años	7	43,14
	Total	80	
P20 Programas de Radio	Menos de 4 años	55	37,60

	Entre 4 y 10 años	18	46,72
	Más de 10 años	8	51,50
	Total	81	
P20. Programas de Televisión	Menos de 4 años	55	39,25
	Entre 4 y 10 años	17	40,29
	Más de 10 años	8	49,56
	Total	80	
P20. Películas	Menos de 4 años	55	36,74
	Entre 4 y 10 años	19	50,95
	Más de 10 años	8	51,81
	Total	82	
P20. Canciones	Menos de 4 años	55	41,17
	Entre 4 y 10 años	19	46,13
	Más de 10 años	8	32,75
	Total	82	
P21. Radio en internet	Menos de 4 años	54	39,34
	Entre 4 y 10 años	20	43,75
	Más de 10 años	8	50,44
	Total	82	
P21. Skype o plataformas similares	Menos de 4 años	49	36,18
	Entre 4 y 10 años	20	43,33
	Más de 10 años	7	40,93
	Total	76	
P21. Televisión por IP	Menos de 4 años	54	39,44
	Entre 4 y 10 años	20	44,45
	Más de 10 años	8	48,00
	Total	82	
P21. Youtube	Menos de 4 años	54	39,00
	Entre 4 y 10 años	20	47,75

	Más de 10 años	8	42,75
	Total	82	
P21. Blogs	Menos de 4 años	55	40,52
	Entre 4 y 10 años	20	46,73
	Más de 10 años	8	40,38
	Total	83	
P21. Wikis	Menos de 4 años	55	39,79
	Entre 4 y 10 años	20	47,58
	Más de 10 años	8	43,25
	Total	83	
P21. Apps	Menos de 4 años	55	40,50
	Entre 4 y 10 años	19	44,29
	Más de 10 años	8	41,75
	Total	82	
P21. Webquest	Menos de 4 años	54	39,69
	Entre 4 y 10 años	20	43,58
	Más de 10 años	8	48,50
	Total	82	
P21. Podcast	Menos de 4 años	54	41,69
	Entre 4 y 10 años	19	40,39
	Más de 10 años	8	37,75
	Total	81	
P21. Foros de discusión y chats	Menos de 4 años	56	39,26
	Entre 4 y 10 años	20	51,45
	Más de 10 años	7	36,93
	Total	83	
P21. Videoconferencia	Menos de 4 años	54	39,38
	Entre 4 y 10 años	20	46,18
	Más de 10 años	8	44,13

	Total	82	
P21. Redes sociales	Menos de 4 años	54	39,58
	Entre 4 y 10 años	19	49,03
	Más de 10 años	8	31,50
	Total	81	
P22. Programas multimedia	Menos de 4 años	54	40,31
	Entre 4 y 10 años	19	42,39
	Más de 10 años	8	42,31
	Total	81	
P22. Proyectos de realidad aumentada	Menos de 4 años	54	38,19
	Entre 4 y 10 años	18	48,86
	Más de 10 años	8	37,25
	Total	80	
P22. MOOCS (Massive Open Online Course)	Menos de 4 años	54	38,79
	Entre 4 y 10 años	19	45,26
	Más de 10 años	8	45,81
	Total	81	
P22. Portales educativos y culturales (Consejería de educación, Universidades, colegios...)	Menos de 4 años	53	37,55
	Entre 4 y 10 años	17	44,65
	Más de 10 años	8	41,50
	Total	78	
P22. Portales para profesores de español (comunicativo.net. Cervantes...)	Menos de 4 años	53	38,89
	Entre 4 y 10 años	19	43,95
	Más de 10 años	8	43,00
	Total	80	
P22. Conferencias y presentaciones de invitados en el aula	Menos de 4 años	54	37,51
	Entre 4 y 10 años	19	43,29
	Más de 10 años	8	59,13
	Total	81	

Estadísticos de prueba^{a,b}

	P19. Manuales de español en general	P19. Material complementario	P19. Manuales de preparación del DELE	P19. Material propio (soporte papel)	P19. Periódicos y revistas	P19. Imágenes (fotos y dibujos)
Chi-cuadrado	,680	,300	,647	,710	,114	1,059
gl	2	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	,712	,861	,724	,701	,944	,589

Estadísticos de prueba^{a,b}

	P19. Comic	P20 Programas de Radio	P20. Programas de Televisión	P20. Películas	P20. Canciones	P21. Radio en internet
Chi-cuadrado	,249	3,993	1,450	7,224	1,997	1,893
gl	2	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	,883	,136	,484	,027	,368	,388

Estadísticos de prueba^{a,b}

	P21. Skype o plataformas similares	P21. Televisión por IP	P21. Youtube	P21. Blogs	P21. Wikis	P21. Apps	P21. Webquest
Chi-cuadrado	1,981	1,728	2,307	1,080	1,869	,453	1,627
gl	2	2	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	,371	,422	,316	,583	,393	,798	,443

Estadísticos de prueba^{a,b}

	P21. Podcast	P21. Foros de discusión y chats	P21. Videoconferencia	P21. Redes sociales	P22. Programas multimedia	P22. Proyectos de realidad aumentada
Chi-cuadrado	,229	4,671	1,666	4,029	,150	5,660
gl	2	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	,892	,097	,435	,133	,928	,059

Estadísticos de prueba^{a,b}

	P22. MOOCS (Massive Open Online Course)	P22. Portales educativos y culturales (Consejería de educación, Universidades, colegios...)	P22. Portales para profesores de español (comunicativo.net. Cervantes...)	P22. Conferencias y presentaciones de invitados en el aula
Chi-cuadrado	2,718	1,413	,835	6,730
gl	2	2	2	2
Sig. asintótica	,257	,493	,659	,035

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Experiencia en investigación y/o innovación docente

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
P23. Manuales de español en general	82	4,16	,987	1	5
P23. Material complementario	82	4,21	,899	1	5
P23. Manuales de preparación del DELE	81	3,27	1,314	1	5

P23. Material propio (soporte papel)	82	4,06	,880	1	5
P23. Periódicos y revistas	81	3,37	1,177	1	5
P23. Imágenes (fotos y dibujos)	82	4,01	,839	2	5
P23. Comic	81	2,86	1,321	1	5
P24. Programas de Radio	79	2,44	1,258	1	5
P24. Programas de Televisión	78	2,87	1,283	1	5
P24. Películas	79	3,34	1,249	1	5
P24. Canciones	78	3,69	1,282	1	5
P25. Radio en internet	82	2,39	1,464	1	5
P25. Skype o plataformas similares	75	1,69	1,090	1	5
P25. Televisión por IP	82	1,71	1,191	1	5
P25. Youtube	82	3,63	1,338	1	5
P25. Blogs	82	2,22	1,286	1	5
P25. Wikis	82	1,83	1,174	1	5
P25. Apps	82	1,70	1,108	1	5
P25. Webquest	82	1,55	1,008	1	5
P25. Podcast	82	2,35	1,477	1	5
P25. Foros de discusión y chats	82	1,95	1,246	1	5
P25. Videoconferencia	81	1,67	1,183	1	5
P25. Redes sociales	82	2,26	1,332	1	5
P26. Programas multimedia	82	2,34	1,407	1	5
P26. Proyectos de realidad aumentada	80	1,40	,949	1	5
P26. MOOCS	82	1,57	1,144	1	5

P26. Portales educativos y culturales (Consejería de educación, Universidades, colegios...)	80	2,74	1,376	1	5
P26. Portales para profesores de español (comunicativo.net. Cervantes...)	82	2,96	1,261	1	5
P26. Conferencias y presentaciones de invitados en el aula	81	1,96	1,239	1	5
Experiencia en investigación y/o innovación docente	119	1,43	,671	1	3

Prueba de Kruskal-Wallis

Rangos

Experiencia en investigación y/o innovación docente		N	Rango promedio
P23. Manuales de español en general	Menos de 4 años	55	40,78
	Entre 4 y 10 años	19	45,24
	Más de 10 años	8	37,56
	Total	82	
P23. Material complementario	Menos de 4 años	55	39,98
	Entre 4 y 10 años	19	44,50
	Más de 10 años	8	44,81
	Total	82	
P23. Manuales de preparación del DELE	Menos de 4 años	55	40,06
	Entre 4 y 10 años	18	45,97
	Más de 10 años	8	36,25
	Total	81	

P23. Material propio (soporte papel)	Menos de 4 años	55	40,53
	Entre 4 y 10 años	19	41,29
	Más de 10 años	8	48,69
	Total	82	
P23. Periódicos y revistas	Menos de 4 años	55	39,35
	Entre 4 y 10 años	18	39,36
	Más de 10 años	8	56,06
	Total	81	
P23. Imágenes (fotos y dibujos)	Menos de 4 años	55	40,41
	Entre 4 y 10 años	19	42,55
	Más de 10 años	8	46,50
	Total	82	
P23. Comic	Menos de 4 años	54	39,31
	Entre 4 y 10 años	19	42,82
	Más de 10 años	8	48,13
	Total	81	
P24. Programas de Radio	Menos de 4 años	54	37,25
	Entre 4 y 10 años	19	45,11
	Más de 10 años	6	48,58
	Total	79	
P24. Programas de Televisión	Menos de 4 años	53	37,41
	Entre 4 y 10 años	19	43,42
	Más de 10 años	6	45,58
	Total	78	
P24. Películas	Menos de 4 años	54	35,45
	Entre 4 y 10 años	19	50,18
	Más de 10 años	6	48,67
	Total	79	
P24. Canciones	Menos de 4 años	54	38,36

	Entre 4 y 10 años	19	44,08
	Más de 10 años	5	34,40
	Total	78	
P25. Radio en internet	Menos de 4 años	55	39,00
	Entre 4 y 10 años	20	44,50
	Más de 10 años	7	52,57
	Total	82	
P25. Skype o plataformas similares	Menos de 4 años	49	35,37
	Entre 4 y 10 años	20	45,70
	Más de 10 años	6	33,83
	Total	75	
P25. Televisión por IP	Menos de 4 años	55	37,77
	Entre 4 y 10 años	20	50,00
	Más de 10 años	7	46,50
	Total	82	
P25. Youtube	Menos de 4 años	55	40,24
	Entre 4 y 10 años	20	47,73
	Más de 10 años	7	33,64
	Total	82	
P25. Blogs	Menos de 4 años	55	37,39
	Entre 4 y 10 años	20	51,85
	Más de 10 años	7	44,21
	Total	82	
P25. Wikis	Menos de 4 años	55	39,97
	Entre 4 y 10 años	20	43,70
	Más de 10 años	7	47,21
	Total	82	
P25. Apps	Menos de 4 años	55	40,93
	Entre 4 y 10 años	20	40,28

	Más de 10 años	7	49,50
	Total	82	
P25. Webquest	Menos de 4 años	55	39,84
	Entre 4 y 10 años	20	43,43
	Más de 10 años	7	49,07
	Total	82	
P25. Podcast	Menos de 4 años	55	40,87
	Entre 4 y 10 años	20	41,60
	Más de 10 años	7	46,14
	Total	82	
P25. Foros de discusión y chats	Menos de 4 años	55	38,34
	Entre 4 y 10 años	20	47,75
	Más de 10 años	7	48,50
	Total	82	
P25. Videoconferencia	Menos de 4 años	55	38,65
	Entre 4 y 10 años	19	45,87
	Más de 10 años	7	46,21
	Total	81	
P25. Redes sociales	Menos de 4 años	55	40,27
	Entre 4 y 10 años	20	45,33
	Más de 10 años	7	40,21
	Total	82	
P26. Programas multimedia	Menos de 4 años	55	38,77
	Entre 4 y 10 años	20	48,08
	Más de 10 años	7	44,14
	Total	82	
P26. Proyectos de realidad aumentada	Menos de 4 años	54	39,06
	Entre 4 y 10 años	19	45,34
	Más de 10 años	7	38,43

Total		80	
P26. MOOCS	Menos de 4 años	55	38,23
	Entre 4 y 10 años	20	50,20
	Más de 10 años	7	42,36
Total		82	
P26. Portales educativos y culturales (Consejería de educación, Universidades, colegios...)	Menos de 4 años	55	36,39
	Entre 4 y 10 años	18	52,25
	Más de 10 años	7	42,57
Total		80	
P26. Portales para profesores de español (comunicativo.net. Cervantes...)	Menos de 4 años	55	38,25
	Entre 4 y 10 años	20	50,93
	Más de 10 años	7	40,14
Total		82	
P26. Conferencias y presentaciones de invitados en el aula	Menos de 4 años	55	37,54
	Entre 4 y 10 años	19	44,08
	Más de 10 años	7	59,86
Total		81	

Estadísticos de prueba^{a,b}

	P23. Manuales de español en general	P23. Material complementario	P23. Manuales de preparación del DELE	P23. Material propio (soporte papel)	P23. Periódicos y revistas	P23. Imágenes (fotos y dibujos)
Chi-cuadrado	,857	,806	1,282	,956	3,893	,591
gl	2	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	,652	,668	,527	,620	,143	,744

Estadísticos de prueba^{a,b}

	P23. Comic	P24. Programas de Radio	P24. Programas de Televisión	P24. Películas	P24. Canciones	P25. Radio en internet
Chi- cuadrado	1,185	2,713	1,545	7,131	1,256	2,722
gl	2	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	,553	,258	,462	,028	,534	,256

Estadísticos de prueba^{a,b}

	P25. Skype o plataformas similares	P25. Televisión por IP	P25. Youtube	P25. Blogs	P25. Wikis	P25. Apps	P25. Webquest
Chi- cuadrado	4,520	5,917	2,474	6,085	,986	1,206	1,642
gl	2	2	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	,104	,052	,290	,048	,611	,547	,440

Estadísticos de prueba^{a,b}

	P25. Podcast	P25. Foros de discusión y chats	P25. Videoconferencia	P25. Redes sociales	P26. Programas multimedia	P26. Proyectos de realidad aumentada
Chi- cuadrado	,342	3,497	2,555	,752	2,550	2,231
gl	2	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	,843	,174	,279	,687	,279	,328

Estadísticos de prueba^{a,b}

	P26. MOOCS	P26. Portales educativos y culturales (Consejería de educación, Universidades, colegios...)	P26. Portales para profesores de español (comunicativo.net. Cervantes...)	P26. Conferencias y presentaciones de invitados en el aula
Chi- cuadrado	6,331	6,745	4,414	7,096
gl	2	2	2	2
Sig. asintótica	,042	,034	,110	,029

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Experiencia en investigación y/o innovación docente

