



**UNIBA**  
Centro Universitario  
Internacional  
de Barcelona



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

**MÁSTER DE PROFESOR DE  
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

**CURSO 2016- 2018**

**Análisis de las características específicas relacionadas  
con la técnica *Flipped Learning* en el manual *Campus Sur***

**Sara Martín Palacio**

**Trabajo final de máster  
Dirigido por María Sanz Ferrer**

**Noviembre de 2018**

## ***Agradecimientos***

*A mi tutora que me ha acompañado y guiado con paciencia  
en este camino de aprendizaje e investigación*

*A mi familia y amigos por su apoyo y por estar  
incondicionalmente*

## Resumen

En este TFM analizamos las características específicas del manual *Campus Sur*, basado en los principios didácticos de *flipped learning*. Nos proponemos determinar qué características concretas tienen las actividades que lo componen en relación con esta técnica educativa, qué se espera del alumno y el rol que se otorga al profesor según las indicaciones tanto del manual como de la guía docente. Para determinar los rasgos concretos del manual relacionados con la técnica hemos incluido en el análisis otro manual, *Aula 1*, que no se basa en *flipped learning*.

**Palabras clave:** flipped learning, flipped classroom, análisis de materiales, técnica educativa, aula invertida, clase invertida, aprendizaje invertido, análisis de manuales, enseñanza de ELE, aprendizaje activo.

## Abstract

The purpose of this project is to analyse *Campus Sur* specific attributes, based upon the flipped learning teaching principles. The aim is to ascertain the particular traits from the belonging activities related to the teaching technique, what is expected from pupils and the teacher role according to the directions included in both: the students and the teacher book. In order to define this specific traits related to the technique, a second manual (*Aula 1*), which is not based upon flipped learning, has been included in the analysis.

**Key words:** flipped learning, flipped classroom, materials analysis, education technique, inverted classroom, inverted learning, teaching Spanish as a foreign language, active learning.

# Índice

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>1</b>
<b>1. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL</b>	<b>4</b>
1.1 HISTORIA Y ANTECEDENTES DE FLIPPED LEARNING	4
1.2 FLIPPED CLASSROOM Y FLIPPED LEARNING	5
1.3 LOS CUATRO PILARES DE FLIPPED LEARNING	6
1.4 ESPACIOS DE APRENDIZAJE	7
1.5 ESPACIO DE APRENDIZAJE INDIVIDUAL	7
1.6 ESPACIO DE APRENDIZAJE GRUPAL	8
1.7 EL APRENDIZAJE ACTIVO	10
1.8 EL ROL DEL PROFESOR EN FL	11
1.9 LA TEORÍA SOCIOCULTURAL Y EL CONCEPTO DE MEDIACIÓN	13
<b>2. OBJETIVOS DEL TRABAJO</b>	<b>15</b>
2.1 DESCRIPCIÓN DE LOS OBJETIVOS	15
2.2 PREGUNTAS PARA EL ANÁLISIS	15
<b>3. METODOLOGÍA</b>	<b>16</b>
3.1 JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE LOS MATERIALES	16
3.2 DESCRIPCIÓN GENERAL DE LOS MATERIALES	16
3.3 CRITERIOS, INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS PARA EL ANÁLISIS	23
<b>4. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS</b>	<b>39</b>
<b>5. CONCLUSIONES</b>	<b>56</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>61</b>

# Introducción

Hace tres años que trabajo en una escuela de español en la isla de Fuerteventura, en Canarias. Es una escuela pequeña y trabajamos con turistas que vienen a la isla a practicar deportes acuáticos, como el surf o el kitesurf, y combinan este tipo de actividades deportivas con el aprendizaje de español.

Cerca de la escuela hay un centro de coworking<sup>1</sup>. Muchos de los profesionales que trabajan en este tipo de centros disponen de total libertad geográfica y, a menudo, durante el invierno, deciden cambiar los cielos grises del norte de Europa por el sol y las cálidas temperaturas de Fuerteventura.

A menudo, este centro de coworking nos manda estudiantes a la escuela de español y, por eso, tengo la oportunidad de conocer a muchos de estos nómadas digitales del s.XXI; personas que trabajan con las nuevas tecnologías y viajan por todo el mundo gracias a la flexibilidad que les ofrece su trabajo. Ellos han sido mi fuente de inspiración para interesarme cada vez más por la enseñanza de ELE online.

Hace un año que trabajo en plataformas digitales y asisto, a través de Skype, a estudiantes de todo el mundo en su proceso de aprendizaje de español. Desde el punto de vista profesional, está siendo muy enriquecedor aprender a adaptarme a este tipo de enseñanza, a las ventajas y desventajas que ofrece el uso de las nuevas tecnologías.

Las necesidades de mis estudiantes en el mundo online son muy diversas y prácticamente opuestas a las demandas de mis alumnos en la escuela presencial. Para empezar, estos estudiantes se encuentran, en su mayoría, en una situación de no inmersión lingüística y el único momento que tienen para comunicarse en español es el tiempo de clase. Algunos tienen objetivos muy concretos de aprendizaje y otros, no; pero lo que sí comparten es que tienen poco tiempo para asistir a clase (entre una y dos horas semanales) y, en general, a diferencia de mis estudiantes en el ámbito presencial, se muestran activos en su aprendizaje: tienen

---

<sup>1</sup> Según la definición de Suárez (2013: párr.2), los espacios de coworking son oficinas compartidas en las que profesionales autónomos, teletrabajadores y empresarios se dan cita para trabajar y donde los gestores del espacio intentan conectar y crear oportunidades profesionales y personales entre y para sus miembros. En su mayoría se trata de profesionales que no necesitan más que un portátil, un teléfono y una buena conexión a internet para poder realizar su trabajo: programadores, diseñadores, gestores de comunidades online, periodistas, comerciales, consultores...

claros sus objetivos, están dispuestos a trabajar por su cuenta y plantean sus dudas o las propuestas sobre los temas en los que están interesados, lo cual facilita el enfoque centrado en el alumnado.

La diversidad de sus peticiones me proporciona la oportunidad de enfrentarme a nuevos retos constantemente, pero entre todas las cuestiones que se me han presentado en el contexto online, la necesidad de maximizar la eficacia del escaso tiempo de clase se ha convertido para mí en una de las apuestas más relevantes. En esta misma línea, tal y como afirma Bergmann (2014): “the key to Flipped Classroom is maximizing the face to face class time”; o como aclama el título del artículo de Tucker (2012): “online instruction at home frees class for learning”, ha aflorado en mí la curiosidad por valorar las propuestas de este “enfoque pedagógico” (FLN, 2014) y su aplicación en la clase de ELE.

Este trabajo de fin de máster se centra en determinar las características específicas del manual *Campus Sur*, diseñado para trabajar “teniendo en cuenta los principios de la clase invertida” (*Campus Sur*, 2017) en un contexto de enseñanza universitario, con estudiantes adultos de niveles entre A1 y B1, y en averiguar qué papel adopta el profesor en la puesta en práctica de este enfoque.

Espero que los resultados de este análisis aporten una idea clara de las técnicas que propone Flipped Learning, de ahora en adelante FL, en un manual de ELE basado en este enfoque. Asimismo, confiamos queden establecidos los fundamentos para que en un futuro trabajo se pudiera llevar a cabo una propuesta didáctica en un contexto de enseñanza online siguiendo las bases de este ejemplar en la aplicación de FL.

En el primer apartado de este Trabajo de Fin de Máster (TFM en adelante) presentamos el marco teórico conceptual, en el cual se revelan las nociones teóricas relacionadas con este trabajo: la historia y antecedentes de FL, la diferenciación entre Flipped Classroom y Flipped Learning, los cuatro pilares de la técnica FL, los espacios de aprendizaje (individual y grupal), el aprendizaje activo, la teoría sociocultural y el concepto de mediación. Acto seguido, exponemos el propósito principal de este TFM y tres objetivos específicos y formulamos, a continuación, tres preguntas de investigación.

En el tercer apartado describimos la metodología utilizada para llevar a cabo el análisis: la justificación de selección del manual y la descripción de este, los criterios, los instrumentos y los procedimientos aplicados para el análisis.

En el cuarto apartado, exponemos los resultados del análisis. Y, en el quinto y último apartado, planteamos las conclusiones del análisis y las respuestas a las preguntas de investigación formuladas.

# 1. Marco teórico conceptual

## 1.1 HISTORIA Y ANTECEDENTES DE FLIPPED LEARNING

El enfoque pedagógico Flipped Learning (FL) tiene sus orígenes en 1997, en la educación superior: Eric Mazur, profesor de la Universidad de Harvard, comenzó a facilitar a sus estudiantes textos o apuntes sobre su instrucción. Los alumnos estudiaban individualmente las notas en sus casas, previamente a las lecciones, y el tiempo de clase era destinado a resolver las preguntas o dudas sobre lo que habían interpretado. El profesor Mazur llamó a este proceso “peer instruction” (Marshall, 2015).

Unos años más tarde, Lage, Platt y Treglia (2000: 32), en su artículo *Inverting the Classroom: A Gateway to creating an Inclusive Learning Environment* mencionaron por primera vez que invertir el aula significaba que los acontecimientos que tradicionalmente se llevaban a cabo en el tiempo de clase se realizarían ahora fuera del aula y viceversa. El uso de las nuevas tecnologías permitiría a los estudiantes visionar las ponencias en sus computadoras y llevar a cabo las tradicionales tareas o deberes durante el tiempo de clase, en grupos. El objetivo principal de este cambio en la instrucción es ampliar las opciones de aprendizaje para todos los estudiantes, proporcionando mayor accesibilidad a aquellos con dificultades para atender a las lecciones y, por otra parte, centrar la atención del profesor en las actividades de producción.

Pero fueron Aaron Sams y Jon Bergmann, dos profesores de ciencias del Instituto de Woodland Park en Colorado, quienes popularizaron el término cuando, en 2006, comenzaron a crear vídeos sobre sus lecciones para aquellos alumnos que, por enfermedad u otras razones personales, no podían asistir a sus clases. Un año más tarde, decidieron distribuir esos vídeos a todo su alumnado para dejar de impartir la instrucción directa durante las horas de clase. Escogieron, en cambio, aprovechar ese tiempo de clase para la práctica del contenido teórico, lo que tradicionalmente se había mandado como deberes para casa y que, a menudo, los estudiantes tenían dificultades en resolver sin la ayuda del profesor. Se dieron cuenta de que, con este nuevo sistema, podían facilitar a sus estudiantes mayor asistencia en las tareas prácticas, disponiendo aún de tiempo de clase para llevar a cabo otras actividades de aplicación de contenidos, análisis o creación de nuevos proyectos. Reinventaron así sus

lecciones para proporcionar a los estudiantes un tiempo de clase mucho más significativo (Bergmann y Sams, 2014).

## 1.2 FLIPPED CLASSROOM Y FLIPPED LEARNING

Antes de dar paso al desarrollo del concepto de Flipped Learning o aprendizaje invertido, consideramos pertinente exponer las diferencias entre Flipped Classroom (FC) y Flipped Learning (FL), puesto que, conceptualmente, se trata de nociones muy similares (Toivola y Silfverberg, 2014). Además, al ser FL un término reciente, “es frecuente encontrar el término FC referido a lo que se entiende como FL o que incluso ambos términos lleguen a emplearse como sinónimos, pero esto no es lo correcto, al menos desde que se hizo pública la nueva definición [en 2014]” (Calvillo, 2014:10).

La principal característica que ambos términos tienen en común es que, tal y como apela el calificativo “flipped” o “invertido/a”, se invierten los espacios para la instrucción directa y la realización de tareas de orden superior: En la enseñanza tradicional se dedica la mayor parte del tiempo de clase a la instrucción didáctica. En cambio, en FC esta se realiza en casa a través del visionado de vídeos. En cuanto a las tareas de aplicación de contenidos, mientras que en la enseñanza tradicional se suelen llevar a cabo en el espacio de aprendizaje individual (como deberes), en FC se les dedica el tiempo de clase (Toivola y Silfverberg, 2014: 93).

Sin embargo, Flipped Learning (FL) va más allá del mero intercambio entre el espacio para la instrucción directa y el espacio para la práctica, y se transforma el aula en un espacio para el aprendizaje activo donde el rol del profesor evoluciona para convertirse en el facilitador del proceso (Marshall, 2015). De este modo, FL no solo invierte las acciones llevadas a cabo en el aula por parte de docentes y aprendientes, sino también sus presunciones pedagógicas sobre enseñanza y aprendizaje (Toivola y Silfverberg, 2014: 93).

Flipped Learning Network (FLN, 2014)<sup>2</sup> en *The Four Pillars of F-L-I-P™* publicó la siguiente definición de FL:

---

<sup>2</sup> The Flipped Learning Network es una organización sin ánimo de lucro que se ocupa de proporcionar a los educadores el conocimiento, las habilidades y recursos necesarios para implantar con éxito Flipped Learning (FL). *The Four Pillars of F-L-I-P™* y la definición de FL han sido redactados por los miembros de la junta de FLN: Aaron Sams, Jon Bergmann, Kristin Daniels, Brian Bennett, Helaine W. Marshall y Kari M. Arfstrom, director ejecutivo, con el apoyo adicional de experimentados Educadores Flipped.

Flipped learning is a pedagogical approach in which direct instruction moves from the group learning space to the individual learning space, and the resulting group space is transformed into a dynamic, interactive learning environment where the educator guides students as they apply concepts and engage creatively in the subject matter.

Así pues, una de las diferencias más significativas entre ambos conceptos recae sobre el rol que adopta el profesor y la autonomía y control que otorga a los estudiantes ante su propio proceso de aprendizaje (Toivola y Silfverberg, 2014: 93):

In FL, the teacher dares to give up direct control of the learning situation and trusts students' ability and desire to learn. Further, with FL the teacher may reject the passive student's illusion about learning via overly active teachers. In contrast, in FC the teachers still want to decide and control by themselves what will happen in the classroom and the time of learning.

Otro rasgo significativo subyace en la creación de un espacio para el aprendizaje activo en el aula, que requiere que los estudiantes manipulen la información, pensando y actuando sobre ella para revisarla, expandirla y asimilarla (Chadwick, 2001: 112).

Los materiales publicados sobre el FL (Bergmann y Santiago, 2017; Kanninen y Lindgren, 2015; FLN, 2014; Marqués, 2016) utilizan términos diversos para referirse a este concepto: FLN lo define como un enfoque pedagógico, y en otros materiales se habla de este concepto como un método o una técnica. De acuerdo con Richards y Schmidt (2013: 30):

Language teaching is sometimes discussed in terms of three related aspects: approach, method and technique. Different theories about the nature of language and how languages are learned (the approach) imply different ways of teaching language (the method), and different methods make use of different kinds of classroom activity (the technique).

Hemos considerado el término “técnica” como el más apropiado para definir FL, puesto que lo entendemos como una forma de organizar la transmisión de los contenidos, el modo de evaluación y la realización de las actividades, que tiene como objetivo aprovechar los recursos tecnológicos dentro y fuera de clase para cambiar la actividad en el espacio del aula a partir de un enfoque pedagógico fundamentado en el socioconstructivismo.

### **1.3 LOS CUATRO PILARES DE FLIPPED LEARNING**

A partir de la reciente publicación de la nueva definición y pilares de FL por parte de los miembros de la Flipped Learning Network en *The Four Pillars of Flipped Learning™* (2014), procedemos a enumerar, a continuación, los principios fundamentales de esta técnica

traducidos del inglés (nótese que al unir la primera letra de cada uno de los principios se obtiene la palabra “FLIP”):

Ambiente flexible (*Flexible Environment*)

- Diversidad en el modo de aprendizaje.
- Plazos y evaluaciones flexibles.

Cultura de aprendizaje (*Learning Culture*)

- Enfoque centrado en el estudiante.
- Oportunidades significativas de aprendizaje.

Contenido intencional (*Intentional Content*)

- Contenido intencional.
- Estrategias de aprendizaje activo adaptadas al nivel y a la materia en cuestión.

Educador profesional (*Professional Educator*)

- Observación persistente
- Retroalimentación permanente
- Evaluación continua

## **1.4 ESPACIOS DE APRENDIZAJE**

Como hemos visto en las definiciones anteriores de FC y FL, esta técnica se caracteriza por trasladar la instrucción directa del espacio de aprendizaje grupal al espacio de aprendizaje individual y convertir el espacio de aprendizaje grupal en un espacio interactivo y social en el cual “el papel del profesor consiste en asesorar y facilitar” (Tourón, Santiago, Díez; 2015: 5).

Entendemos por *espacios de aprendizaje* los lugares en los cuales se lleva a cabo la construcción del conocimiento a partir de un aprendizaje activo, ya sea en casa (espacio individual) o en el aula (espacio grupal), participando en este último de una interacción social con los estudiantes y el profesor.

## **1.5 ESPACIO DE APRENDIZAJE INDIVIDUAL**

En el espacio de aprendizaje individual, generalmente, el estudiante trabaja con los contenidos teóricos y otros materiales preparados por el profesor a partir de la interacción. Esto se hace

en forma de vídeos, pero también se puede hacer a partir de lecturas o audios. La técnica FL pretende cambiar el paradigma educativo de los deberes tradicionales para convertirlos en deberes cortos, eficientes y valiosos que tienen como objetivo preparar al estudiante para lo que se va a llevar a cabo en clase. A su vez, el trabajo individual de los estudiantes generará información valiosa para el profesor previamente a la lección (Bergmann y Santiago, 2017).

Los aspectos esenciales para llevar a cabo esta práctica de la forma adecuada, según las bases metodológicas de FL, son los siguientes:

- Se recomienda al profesor que cree sus propios contenidos, aunque también puede seleccionar materiales ya existentes
- Se aconseja que los vídeos sean cortos, con una duración inferior a 10 minutos, siempre teniendo en cuenta la edad de los estudiantes y su nivel educativo.
- La interacción es un elemento esencial en la creación o selección de materiales. A partir de los contenidos del vídeo, texto o audio el profesor creará preguntas o temas de debate.
- La información obtenida a partir de la recogida de datos del espacio de trabajo individual permitirá al profesor tantear el conocimiento de sus alumnos sobre la materia en cuestión anteriormente a la lección y actuar consecuentemente.

## **1.6 ESPACIO DE APRENDIZAJE GRUPAL**

La implantación de la técnica FL implica “la transformación del espacio de aprendizaje grupal en un espacio de aprendizaje dinámico e interactivo, donde el profesor guía a sus estudiantes en la aplicación de conceptos fomentando la creatividad de la materia en cuestión” (FLN, 2014).

La transformación de este espacio se produce, principalmente, a partir de un cambio sustancial en el tipo de actividades que se llevan a cabo en el aula. Mientras en el aula del sistema tradicional se realizan las actividades de orden inferior como memorizar y comprender, en la implantación de este nuevo enfoque se invierte la Taxonomía de Bloom (1956) para dar paso al desarrollo de las habilidades de orden superior como analizar y aplicar conceptos, de forma conjunta entre profesor y alumnado.

La Taxonomía de Bloom es un sistema de clasificación de los objetivos de aprendizaje creado por Benjamin Bloom en 1956 que plasma el desarrollo de las habilidades cognitivas clasificadas en seis niveles y organizadas a modo de pirámide, desde las más sencillas a las más complejas (Galante, 2015).

La técnica FL transforma el espacio de aprendizaje grupal, de modo que los estudiantes llevan a cabo las actividades de comprensión y memorización en sus casas a partir de la interacción con vídeos, lecturas o audios y acuden a clase para aplicar los conceptos con los que han trabajado previamente en sus casas, con la ayuda del profesor y de sus compañeros. A través de una técnica educativa centrada en el estudiante, se llevará a cabo en el aula el desarrollo de las habilidades de orden superior como aplicar, analizar y evaluar. En los casos que esto sea posible, dependiendo del tiempo y la capacidad del estudiante, también se desarrollarán actividades de creación a partir de un aprendizaje basado en proyectos, que podrán realizarse en el aula o, de nuevo, en el espacio de aprendizaje individual.

Por lo tanto, la Taxonomía de Bloom aplicada a la clase invertida sería la siguiente:

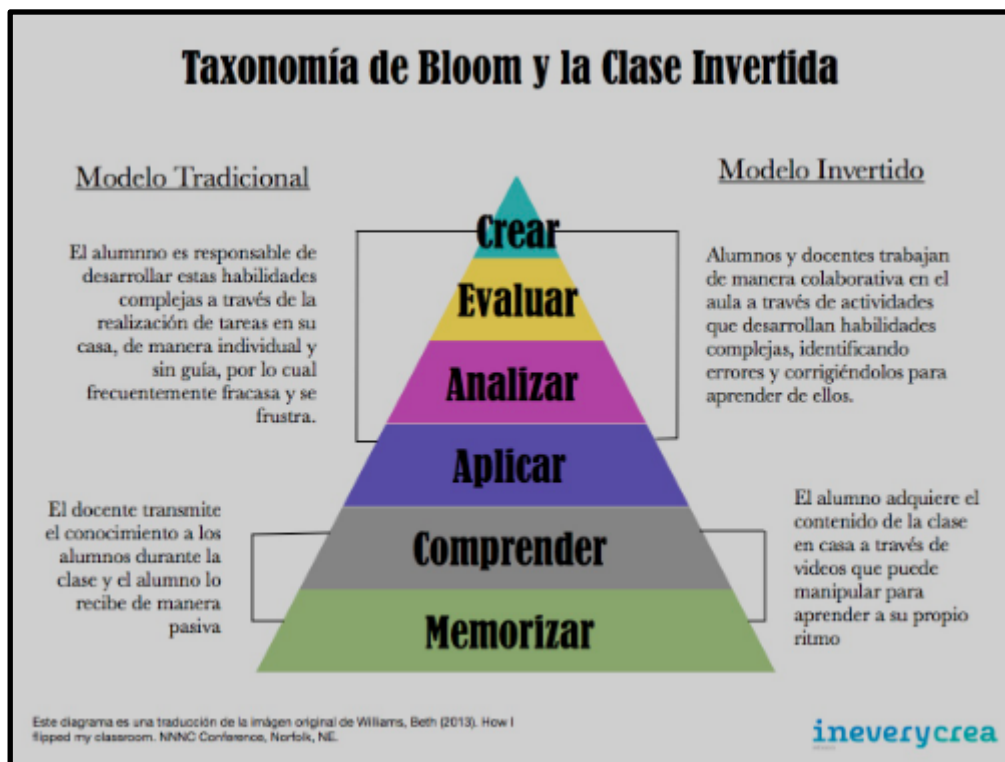


Figura 1. Taxonomía de Bloom y la clase invertida (Galante, 2015)

El profesor puede realizar estas actividades de desarrollo de las habilidades cognitivas de aplicación y análisis de conceptos en el aula a partir de tres prácticas y dinámicas distintas (Bergmann y Santiago, 2017):

- A partir de la práctica guiada: Los alumnos trabajan de forma individual y el profesor les ayuda. Se pueden establecer algunos códigos de comunicación, con la ayuda de colores, para indicar que el estudiante necesita la ayuda del profesor, en los casos en que sea necesario.
- A través de la tutoría entre iguales: Los alumnos trabajan por parejas y se ayudan unos a otros.
- Desde el aprendizaje basado en proyectos: Los alumnos realizan proyectos de forma conjunta en grupos reducidos.

## 1.7 EL APRENDIZAJE ACTIVO

El concepto del aprendizaje activo tiene sus orígenes en la teoría del constructivismo. Su planteamiento básico consiste en que el individuo es una construcción propia que se va produciendo como resultado de la interacción de sus disposiciones internas y su medioambiente y en que el conocimiento es un producto de la interacción social y de la cultura. Además, cabe indicar que el punto clave de la teoría constructivista no está tanto en el resultado del aprendizaje, sino en el proceso de adquisición del conocimiento (Chadwick, 2001: 112- 113). El modelo invertido, asimismo, se fundamenta en que “lo importante no es qué se enseña sino cómo se enseña” (Tourón, Santiago, Díez; 2015: 6).

Partiendo de esta base, podemos afirmar que el aprendizaje no es un asunto sencillo de transmisión de conocimientos, sino un proceso activo por parte del alumno. Este proceso implica que el alumno opere activamente en la manipulación de la información, pensando y actuando sobre ella para revisarla, expandirla y asimilarla (Chadwick, 2001: 112).

El aprendizaje activo es, pues, una estrategia de enseñanza que se centra en el alumnado, promoviendo su participación y reflexión continuas a través de actividades que invitan al diálogo, la colaboración, el desarrollo y la construcción de conocimientos, así como a determinadas actitudes y habilidades. El aprendizaje activo promueve experiencias lingüísticas activas y significativas: En un entorno en que los alumnos participan escuchando

de forma activa, hablando de forma reflexiva, escribiendo con un fin determinado y leyendo de forma significativa (Schwartz y Pollishuke, 1998: 20).

Las actividades ligadas al aprendizaje activo son motivadoras y desafiantes, están orientadas a la profundización del conocimiento y pretenden desarrollar en los alumnos habilidades de búsqueda, análisis y síntesis de la información y una capacidad de adaptación y de resolución de problemas. Son actividades estructuradas y con significado, es decir, con un propósito de aprendizaje concreto, además de ser suficientemente flexibles como para adaptarlas a las características específicas del grupo de aprendientes e incluso al nivel individual.

Los alumnos pasan de una escucha pasiva en la enseñanza tradicional a involucrarse activamente en las actividades de aprendizaje como reflexiones o discusiones, tomando parte en los procesos de aplicación, síntesis y evaluación del contenido. Los estudiantes aprenden a partir del diálogo, la interacción con el contenido y el desarrollo de competencias, recibiendo retroalimentación formativa de manera continuada por parte del profesor y de sus compañeros (Bergmann y Santiago, 2017).

En el aprendizaje activo los estudiantes deciden, descubren, estimulan, crean, buscan y comparten; en definitiva: se arriesgan. El profesor se mueve por el aula y da ejemplo, instruye, implica, charla y cuida; en definitiva: Facilita y crea un ambiente que favorece, provoca, anima, inspira, estimula y libera (Schwartz y Pollishuke, 1998: 11).

## **1.8 EL ROL DEL PROFESOR EN FL**

FL es un enfoque pedagógico que consiste en asignar al profesor el rol de facilitador y guía del aprendizaje. En consecuencia el docente renuncia al control del proceso de aprendizaje y confía en la habilidad y deseos de sus estudiantes por aprender (Toivola y Silfverberg (2014: 93).

Desde la observación continua y el análisis, el docente podrá proporcionar a sus estudiantes una retroalimentación constante, tanto a nivel individual como grupal, así como una valoración o evaluación continuadas que le permitirán adaptarse en todo momento a las necesidades de sus estudiantes y reconducir las lecciones desde el interés de los aprendientes (Marshall, 2015).

A continuación, enumeramos los requerimientos de un educador que pretende implementar dicho enfoque pedagógico (FNL, 2014):

- Favorecer la creación de los espacios adecuados, así como el establecimiento de los plazos de trabajo oportunos para que los estudiantes puedan interactuar y reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje convenientemente.
- Observar y monitorear a sus estudiantes de manera constante para llevar a cabo las correcciones apropiadas en cada momento.
- Proporcionar a su alumnado diversidad de opciones, tanto en la asimilación de contenidos como en las demostraciones de la formación adquirida.
- Ofrecerles multitud de oportunidades para participar en actividades significativas centradas en el alumnado, proporcionando los andamiajes necesarios para que estas sean accesibles a todos, a partir de la adaptación a los distintos ritmos de aprendizaje de los estudiantes y la retroalimentación.
- Crear y/o seleccionar el contenido relevante de los conceptos utilizados en la instrucción directa, habitualmente en forma de vídeos cortos, lecturas o audios y proporcionar a sus estudiantes el acceso independiente a estos recursos en todo momento.
- Crear itinerarios diferenciados para hacer que la materia sea accesible y significativa para todos sus estudiantes.
- Durante el tiempo lectivo, permanecer accesible en todo momento para proporcionar retroalimentación directa de forma individual, en pequeños grupos o al grupo clase en la medida de lo necesario.
- Realizar evaluaciones formativas continuas durante las horas de clase desde la observación y el registro de datos.
- Colaborar y reflexionar coetáneamente a otros educadores y asume su propia responsabilidad en la transformación de su práctica docente.

## 1.9 LA TEORÍA SOCIOCULTURAL Y EL CONCEPTO DE MEDIACIÓN

Desde la concepción constructivista y partiendo de la naturaleza social y socializadora de la educación (Solé y Coll, 1993), el aprendizaje es un proceso activo por parte del alumno en el cual este construye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas de conocimiento con respecto a los distintos contenidos aprendidos (Onrubia, 1993: 4). Este proceso no se lleva a cabo de forma fortuita, por lo tanto, no debe separarse de la actuación externa, planificada y sistemática que lo oriente y guíe en la dirección prevista (Onrubia, 1993: 4). De este modo, el educador asume un papel de mediador y guía para que los estudiantes aprendan en contextos sociales, significativos y reales donde el lenguaje asume el papel clave del proceso (Chaves, 2001: 63).

El artículo publicado por Kanninen y Lindgren (2015: 48- 49), a partir de la definición de Toivola (2014: 2), afirma que “el aprendizaje invertido es un método basado en el socio-constructivismo”. El socio-constructivismo tiene sus orígenes en la teoría sociocultural de Lev Vygotsky (1885- 1934), un psicólogo soviético que se interesó por estudiar las funciones psíquicas del ser humano y formuló una teoría conocida como “la teoría sociocultural de Lev Vygotsky”. Esta teoría indica que el desarrollo del ser humano está íntimamente ligado con su interacción en el contexto sociohistórico- cultural (Chaves, 2001: 59-60). “De acuerdo con esta teoría, el lenguaje se da en un primer momento a nivel social, luego es egocéntrico y más adelante interiorizado (Vygotsky, 1978; en Chaves, 2001: 61).

Uno de los conceptos vigotskianos que tiene mayor aplicabilidad en el campo educativo es la zona de desarrollo próximo (ZDP). Vygotsky planteaba dos niveles de desarrollo en los niños: uno llamado “el nivel actual de desarrollo” y otro “la zona de desarrollo próximo”, esta última se encuentra en proceso de formación y se trata del desarrollo potencial al que el niño puede aspirar (Chaves, 2001: 62) teniendo en cuenta lo que sabe en ese momento (nivel actual de desarrollo).

Este concepto es básico para los procesos de enseñanza- aprendizaje, puesto que el papel del profesor consiste en tomar cuenta del desarrollo del estudiante en sus dos niveles para promover, en relación con estos, los niveles de avance y de autorregulación mediante

actividades de colaboración con otros estudiantes y/o con el profesor. Según Moll (1993: 20), el profesor creará la ZDP estableciendo niveles de dificultad desafiantes, pero no excesivamente difíciles, proporcionando una práctica guiada al estudiante con un claro sentido del objetivo y evaluando el desempeño independiente del alumno (Chaves, 2001: 62).

La teoría sociocultural enfatiza las interrelaciones sociales. El docente es el encargado de diseñar estrategias interactivas que promuevan la zona de desarrollo próximo de los estudiantes, teniendo en cuenta su nivel de conocimiento y su cultura, partiendo de los significados que ellos ya tienen en relación con lo que van a aprender. Desde esta perspectiva, el papel del profesor consiste en trasladar al estudiante desde los niveles inferiores a los superiores de la ZDP, planteando desafíos y retos que lleven al estudiante a cuestionarse estos significados y sentidos y provoquen en él una transformación. “Esta exigencia debe ir acompañada de soportes de todo tipo, tanto a nivel emocional como intelectual” (Onrubia, 1998), y una gran diversidad en los tipos de actividades para facilitar la elección en el modo de aprendizaje a los estudiantes. (Chaves 2001: 63).

Onrubia (1993) en “*Educación: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas*”, afirma a partir de las palabras textuales de Coll (1986, 1990) que en ese contexto la enseñanza debe entenderse como ayuda al proceso de aprendizaje pero solo ayuda, ya que “la enseñanza no puede sustituir la actividad mental constructiva del estudiante ni ocupar su lugar”. Desde esta perspectiva socioconstructivista, el profesor toma un papel imprescindible como mediador y guía del proceso de construcción llevado a cabo por el estudiante.

## 2. Objetivos del trabajo

### 2.1 DESCRIPCIÓN DE LOS OBJETIVOS

El propósito principal del análisis se centra en determinar las características específicas del manual *Campus Sur*, diseñado para trabajar con el enfoque de la clase invertida en un contexto de enseñanza universitario, con estudiantes adultos de niveles entre A1 y B1, y en estudiar la relación de estas características concretas con dicha técnica.

Para alcanzar el objetivo principal de este trabajo, se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Determinar las características propias de las actividades de este manual en relación con la técnica FL.
2. Averiguar qué se espera del alumno, según las indicaciones que se dan en el manual y en la guía docente.
3. Averiguar el rol que se otorga al profesor, según las indicaciones que se dan en la guía didáctica de este manual.

### 2.2 PREGUNTAS PARA EL ANÁLISIS

Las preguntas formuladas para el análisis son las siguientes:

1. ¿Qué características concretas adoptan las actividades en este manual en relación con la técnica FL?
2. ¿Qué se espera del alumno según las recomendaciones del manual y de la guía docente?
3. ¿Qué papel otorga al profesor la guía docente?

## 3. Metodología

En este apartado se presenta la justificación de la selección de los materiales objeto de estudio, la descripción general de estos materiales, así como la descripción, criterios e instrumentos utilizados para llevar a cabo el análisis.

### 3.1 JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE LOS MATERIALES

Como se ha mencionado anteriormente, el interés principal de este TFM recae en averiguar qué rasgos propios del método FL se observan en el manual *Campus Sur*, y la razón esencial para elegir este manual es que dice basarse en los principios de este método.

FL requiere que parte del proceso de aprendizaje de los estudiantes se lleve a cabo fuera del aula. Según se cita en el propio manual (p.4): “La propuesta de *Campus Sur* tiene en cuenta los principios de la clase invertida y ofrece la posibilidad de que los alumnos vayan a clase después de haber realizado investigaciones sobre un tema, hayan comprendido documentos (textos escritos, vídeos, audios...) o hayan reflexionado sobre cuestiones gramaticales, léxicas, etc. El propósito es aprovechar las a veces escasas horas presenciales para potenciar el trabajo en colaboración y la interacción significativa, esenciales en el aprendizaje de una lengua extranjera”.

Con el fin de determinar qué características del manual *Campus Sur* son propias de la técnica FL, además de tener en cuenta los principios que fundamentan esta teoría, hemos contrastado nuestro análisis con el de otro manual, *Aula 1*, también de la editorial Difusión, pero que no menciona en ninguna ocasión estar basado en el enfoque FL. Sí adopta, en cambio, “una perspectiva orientada a la acción propuesta por el MCER y basa su progresión en los descriptores que aporta el MCER.” (*Aula 1*, 2003). Es un manual destinado a “cursos intensivos o semiintensivos en situación de inmersión” y de nivel A1 (*Aula 1*, 2003: 4).

### 3.2 DESCRIPCIÓN GENERAL DE LOS MATERIALES

En el siguiente apartado presentamos, en primer lugar, una descripción general del manual *Campus Sur* a partir de la Tabla 1 en la que se exponen sus datos principales y, a

continuación, la definición del público a quien va dirigido y la estructura que siguen las unidades que lo componen.

Tabla 1. Datos generales del manual *Campus Sur*

Título	Campus Sur
Editorial	Difusión
Reimpresión	mayo 2017
ISBN	978 84 16347 79 7
Autores	Francisco Rosales Varo Teresa Moreno Ana Martínez Lara Pilar Salamanca Kris Buyse Matilde Martínez Núria Murillo Pablo Garrido
Destinatarios	El contexto universitario
Enfoque	La clase invertida
Nivel	Curso intensivo para niveles A1- B1
Materiales disponibles	Libro del alumno Cuaderno de ejercicios Libro del profesor Recursos complementarios gratuitos online (transcripciones, audios, videos, textos complementarios, textos mapeados, actividades extra, etc.)

Según se cita en la contraportada, el manual *Campus Sur* va dirigido a:

- Quienes desean abarcar los niveles A1 a B1 con un único manual.
- Los que trabajan en el ámbito universitario y quieren un manual eficaz en este contexto
- Quienes buscan un enfoque panhispánico: los países de América Latina y España están ampliamente representados
- Los profesores que quieren experimentar técnicas de la clase invertida. Las unidades permiten que los alumnos trabajen previamente de forma autónoma y luego, en el aula, de manera colaborativa.

- Los que buscan trabajar con documentos variados, actuales e interesantes, en muchos casos provenientes de la realidad hispanohablante
- Los que quieren trabajar de manera equilibrada la competencia gramatical, las cuestiones léxicas, la competencia discursiva y la comunicación intercultural.
- Aquellos que saben que el componente estratégico es fundamental siempre, pero más aún en el contexto universitario.

El manual *Campus Sur* es un manual intensivo que, en 18 unidades, cubre los niveles A1, A2 y B1 (*Campus Sur*, 2017: 4):

- A1, las primeras cinco unidades, desde la unidad 0 a la unidad 4 ambas incluidas.
- A2, las siguientes cinco unidades, desde la unidad 5 a la unidad 10 ambas incluidas.
- B1, las siguientes ocho unidades, desde la unidad 11 hasta la unidad 18 ambas incluidas.

A continuación se expone la estructura de cada una de las unidades del manual *Campus Sur* (según se recoge en *Campus Sur*, 2017: 5-6):

- *Documentos para empezar*: Una doble página con documentos breves (imágenes, infografías, citas, textos escritos, vídeos...) y actividades para activar conocimientos previos de los estudiantes e introducir el tema de la unidad.
- *Documentos para descubrir*: Para contextualizar los contenidos lingüísticos y temáticos de la unidad, en esta doble página se incluyen, principalmente, textos escritos y orales de una mayor extensión acompañados de actividades de comprensión y conexión con el mundo de los estudiantes.
- *Sistema formal*: Es una sección dedicada a la observación y la práctica de los fenómenos gramaticales, léxicos y discursivos.
- *Tareas*: Para cerrar la unidad, se proponen dos tareas en las que el alumno tiene la oportunidad de crear productos lingüísticos más complejos movilizand los recursos aprendidos en la unidad a través de la investigación, el trabajo colectivo o individual y la creación de presentaciones en diferentes formatos.
- *Recursos lingüísticos*: Explicación y conceptualización de los contenidos lingüísticos de la unidad: gramática, léxico y características del texto.

A continuación, a partir de la Tabla 2, se exponen las características principales del manual

*Aula 1* y la estructura de sus unidades.

Tabla 2. Datos generales del manual *Aula 1*.

Título	Aula 1
Editorial	Difusión
Reimpresión	junio 2011
ISBN	978 84 8443 254 8
Autores	Jaime Corpas Eva García Agustín Garmendia
Destinatarios	El contexto intensivo o semiintensivo de inmersión
Enfoque	Perspectiva orientada a la acción
Nivel	Curso intensivo para nivel A1
Materiales disponibles	Libro del alumno Cuaderno de ejercicios CD con audiciones Libro del profesor DVD de Aula Anexo con información cultural

El manual *Aula 1* consta de un solo volumen con 10 unidades didácticas que cubre alrededor de 40 horas lectivas (hasta 50 con el material complementario) y cada unidad está estructurada del siguiente modo (*Aula 1*, 2003: 5):

- *Comprender*: Se presentan textos y documentos muy variados que contextualizan los contenidos lingüísticos y comunicativos básicos de la unidad, y frente a los que los alumnos desarrollan fundamentalmente actividades de comprensión.
- *Explorar y reflexionar*: En este bloque los alumnos realizan un trabajo de observación de la lengua a partir de nuevas muestras o de pequeños corpus. En el mismo apartado se presentan esquemas gramaticales y funcionales a modo de cuadros de consulta.
- *Practicar y comunicar*: El tercer bloque está dedicado a la práctica lingüística y comunicativa. En una primera parte, el objetivo es experimentar el funcionamiento de reglas en actividades que focalizan la forma lingüística y en la segunda parte se proponen tareas con el objetivo de ejercitar procesos de comunicación en el seno del

grupo, que implican diversas destrezas y que se concretan en un producto final escrito u oral.

- *Viajar*: Incluye materiales con contenido cultural que ayudan al alumno a acercarse y a comprender mejor la realidad cotidiana y cultural en la que se halla.

En este TFM se ha llevado a cabo, en primer lugar, el análisis de las tres primeras unidades del manual *Campus Sur* (las unidades 0, 1 y 2) y todas corresponden al nivel A1. Se detallan, a continuación, los elementos más destacados de cada una de ellas, así como sus contenidos:

Tabla 3. Datos y contenidos de la Unidad 0 de *Campus Sur*

<b>UNIDAD 0 “PALABRAS”</b>	<b>Tareas Finales:</b> Hacer un alfabeto con palabras del español Hacer un póster de asociaciones con la lengua española	
<b>Extensión: 14- 19</b>		
<b>Contenidos culturales:</b> El mundo hispano Palabras del español	<b>Contenidos comunicativos:</b> Presentarse Afirmar y negar hablar del significado de las palabras Expresar si conocemos algo Identificar un lugar Expresar gustos e intereses	<b>Gramática:</b> El alfabeto Artículos definidos (el, la, los, las) Artículos indefinidos (un, una) Verbos: ser, gustar (me gusta), llamarse (me llamo) Expresar interés y deseo: me gustaría
<b>Léxico:</b> Los colores Países del mundo hispano Los días de la semana Preguntas útiles en clase Saludos	<b>Características del texto:</b> Puntuación Los conectores <b>y</b> y <b>pero</b>	<b>Documentos:</b> <i>Textos escritos</i> El blog de una estudiante Citas (palabras del español) Artículo (Lo más conocido del mundo hispano) <i>Documentos audiovisuales:</i> El alfabeto (audio)

Tabla 4. Datos y contenidos de la Unidad 1 de *Campus Sur*

<b>UNIDAD 1</b>	<b>Tareas Finales:</b> Crear material informativo sobre nuestro país Hacer un póster o collage sobre gente con perfil multicultural	
<b>“IDENTIDADES”</b>		
<b>Extensión: 20- 31</b>		
<b>Contenidos culturales:</b>	<b>Contenidos comunicativos:</b>	<b>Gramática:</b>

<p>Identidades hispanas Personalidades del mundo hispano Nombres y apellidos</p>	<p>Uso de tú y usted, vosotros/-as y ustedes Dar y pedir información personal básica Hacer preguntas: qué, quién, cómo, de dónde, dónde, cuántos</p>	<p>Verbos regulares en presente de indicativo Verbos irregulares básicos en presente de indicativo Pronombres de sujeto El artículo (definido e indefinido) Sustantivos: género y número Adjetivos: género, número y posición Sonidos</p>
<p><b>Léxico:</b> Información personal Gentilicios y profesiones</p>	<p><b>Características del texto:</b> Conectores básicos: y (e), pero, por eso, también</p>	<p><b>Documentos:</b> <i>Textos escritos</i> Fichas de datos personales Artículo (personas del mundo hispano) Infografía (el mundo en 100 personas) Perfil de una hispana en Estados Unidos Resumen de una encuesta sobre los jóvenes españoles <i>Documentos audiovisuales:</i> América Latina y el Caribe en números (audio) Pronunciación de algunas letras (audio) Jóvenes indígenas (vídeo) Presentaciones de <i>youtubers</i> (vídeo)</p>

Tabla 5. Datos y contenidos de la Unidad 2 de *Campus Sur*

<p><b>UNIDAD 2 “PLANES”</b></p> <p><b>Extensión: 32- 43</b></p>	<p><b>Tareas Finales:</b> Presentar a una familia famosa Hacer una infografía (nuestras razones y nuestros planes en relación con nuestros estudios)</p>	
<p><b>Contenidos culturales:</b> El español como lengua internacional Familias interculturales</p>	<p><b>Contenidos comunicativos:</b> Expresar planes: querer + infinitivo Expresar gradación: muy, bastante, un poco (de) Hablar de habilidades y conocimientos</p>	<p><b>Gramática:</b> Verbos con diptongo en <b>ie</b>: entender, querer. Verbos irregulares en la primera persona: saber, hacer, conocer Oraciones causales y finales:</p>

	Dar y pedir datos de contacto: teléfono, correo electrónico, dirección	porque, para, por Posesivos: mi, tu, su,... Expresar impersonalidad: se + 3a persona
<b>Léxico:</b> Países, gentilicios y lenguas Carreras universitarias y profesiones Actividades de tiempo libre La familia Los verbos saber y conocer	<b>Características del texto:</b> Reglas de acentuación	<b>Documentos:</b> <i>Textos escritos</i> Citas (hablar otro idioma) Infografía (los idiomas más hablados) Artículo (aprender español) Anuncios de intercambios lingüísticos Árbol genealógico Artículo (Jorge Drexler) Infografía (los mexicanos en su tiempo libre) <i>Documentos audiovisuales:</i> Llamadas telefónicas (audio) ¿Por qué es importante saber más de un idioma? (vídeo)

Y, en segundo lugar, se ha llevado a cabo el análisis de las dos primeras unidades del manual *Aula 1* (unidades 1 y 2, y que corresponden, también, al nivel A1). Se detallan, a continuación, los elementos más destacados de cada una de ellas, así como sus contenidos:

Tabla 6. Datos y contenidos de la Unidad 1 de *Aula 1*

<b>UNIDAD 1 “NOSOTROS”</b>	<b>Tarea Final:</b> Hacer un póster de presentación de la clase.	
<b>Extensión: 9- 16</b>		
	<b>Contenidos comunicativos:</b> Dar y pedir datos personales Saludar y despedirnos Preguntar sobre las palabras	<b>Contenidos culturales:</b> Saludos y despedidas Música latina
	<b>Gramática:</b> El género Las tres conjugaciones: -ar, -er, -ir Los verbos ser, tener y llamarse	<b>Léxico:</b> Los números del 1 al 100 El abecedario Las nacionalidades

Tabla 7. Datos y contenidos de la Unidad 2 de *Aula 1*

<p><b>UNIDAD 2 “QUIERO APRENDER ESPAÑOL”</b></p> <p><b>Extensión: 17- 24</b></p>	<p><b>Tarea Final:</b> Decidir qué queremos hacer en este curso de español</p>	
	<p><b>Contenidos comunicativos:</b> Expresar intenciones Expresar intereses Explicar los motivos de lo que hacemos</p>	<p><b>Contenidos culturales:</b> San Valentín</p>
	<p><b>Gramática:</b> El Presente de indicativo (verbos terminados en -ar, -er, -ir) Algunos usos de a, con, de, por y para El artículo determinado Los pronombres personales sujeto</p>	<p><b>Léxico:</b> Actividades de ocio</p>

### 3.3 CRITERIOS, INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS PARA EL ANÁLISIS

El propósito del análisis se centra en determinar las características específicas relacionadas con la técnica educativa FL observables en el manual *Campus Sur*. Para este fin llevamos a cabo un análisis preactivo y sistemático de orientación descriptiva que persigue explicar la naturaleza, características y potencial utilidad de los materiales a partir de la observación y cuantificación de aspectos objetivables de la propuesta didáctica (Ezeiza, 2009).

Podemos establecer dos categorías de análisis:

1. NIVELES DE ANÁLISIS, donde exploramos cada uno de los apartados de las actividades que propone el manual en relación con las estrategias de FL y, asimismo, determinamos cuál es el rol del profesor y qué se espera del alumno.

2. OBJETO DE ANÁLISIS, que se centra en los procedimientos del manual, en cuanto a las características de las actividades y su relación con una técnica pedagógica (FL). Además, analizamos dos de sus variables contextuales: el rol del profesor y el del alumno.

Como primer instrumento de análisis hemos elaborado una parrilla de observación que hemos utilizado para analizar las tres primeras unidades didácticas de *Campus Sur*, así como las dos primeras unidades de *Aula 1*. Cabe señalar que todas las unidades analizadas corresponden al nivel A1 del MCER.

Esta parrilla de observación está organizada en dos grandes bloques: el primero hace referencia al aprendizaje individual; el segundo, al grupal. Se han establecido estos dos bloques atendiendo a los principios del aprendizaje invertido, pues, como se ha mencionado en el marco teórico de este TFM, uno de los rasgos más significativos de FL es el hecho de que se inviertan el tipo de actividades que se llevan a cabo en un espacio y en otro, con el objetivo de transformar el espacio de aprendizaje grupal en un espacio dinámico y de aprendizaje activo.

Con esta parrilla, nos proponemos dar cuenta de si esta inversión por la que aboga FL queda reflejada en la distribución de las tareas del manual analizado. La construcción de esta herramienta es una aportación propia elaborada a partir del mismo análisis y cabe mencionar, a grandes rasgos, los pasos que hemos seguido para su construcción:

En un primer momento, se había creado una parrilla de observación (Tabla 19, en Anexos) que más tarde se descartó porque nos conducía a una interpretación excesivamente genérica de las actividades, es decir, que no respondía a la relación de estas con los principios de FL y que, por lo tanto, no permitía dar respuesta a las preguntas de investigación de este TFM. Por este motivo, más tarde se diseñó una nueva herramienta, esta vez generada a partir del mismo análisis y basada en las recomendaciones para la implementación de FL mencionadas en el marco teórico de este TFM.

A partir de esta primera herramienta de análisis, hemos elaborado cinco tablas: Las tres primeras (Tabla 8, Tabla 9, Tabla 10) corresponden a las tres primeras unidades del manual *Campus Sur* y las otras dos (Tabla 11, Tabla 12) corresponden a las dos primeras unidades del manual *Aula 1*. Todas las tablas mencionadas se encuentran en el apartado de Anexos.

Seguidamente, pasamos a exponer los elementos objeto de estudio que se han recogido en nuestro instrumento de análisis: enunciados, rol del alumno, actividades de la lengua, recursos y autorrecursos, niveles cognitivos, agentes de evaluación, dinámicas de trabajo, extensión de los materiales que se trabajan en el espacio individual y dinámicas grupales en el aula.

### **Enunciados**

En la primera columna, *Enunciado*, se recogen brevemente los enunciados de cada uno de los apartados de las actividades, citados explícitamente en los manuales o en la guía didáctica. La observación de los enunciados nos permitirá analizar el resto de categorías.

Por ejemplo, el enunciado de la actividad 1 en el manual *Campus Sur* es el siguiente (*Campus Sur*, 2017:6): “Nos presentamos siguiendo el modelo de Carla”. En la herramienta de análisis se cita textualmente.

### **Rol del alumno (¿qué se espera del alumno?)**

En la segunda columna, *Rol del alumno*, determinamos qué se espera del alumno a partir de los *Objetivos generales* del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC en adelante) en la fase de aproximación, correspondiente al nivel A1, nivel que nos ocupa en el análisis de las tres primeras unidades del manual *Campus Sur* y de las dos primeras unidades del manual *Aula 1*.

Por ejemplo, en la actividad 5A (*Campus Sur*, 2017: 16): “Según esta revista, esto es lo más conocido del mundo hispano. ¿Hay algo nuevo para ti? Márcalo y busca información en internet”. Tras haber leído el enunciado, nos hemos remitido al PCIC para determinar a qué objetivo (u objetivos) del PCIC puede responder la actividad que estamos analizando. En el caso del ejemplo que nos atañe observamos que esta actividad nos remite a los objetivos generales 2.3 y 3.1 del PCIC: “Familiarizarse con los referentes culturales y de mayor proyección universal del mundo hispanohablante” y “tomar conciencia sobre el grado de control que puede ejercer sobre su propio proceso de aprendizaje” (PCIC, Objetivos generales).

En el análisis interpretamos que las actividades individuales ofrecen al estudiante la oportunidad de tomar conciencia de su grado de control sobre el proceso de aprendizaje (3.1). Hemos interpretado, asimismo, que en todas las actividades que se llevan a cabo en el espacio

grupal y que se trabajan en grupo, se espera que el estudiante coopere con el profesor y los compañeros para ofrecer un ambiente de trabajo colaborativo, cordial y de confianza (3.6).

### **Las actividades de la lengua**

En la tercera columna, *Actividades de la lengua*, observamos los aspectos de la competencia comunicativa que se trabajan en cada uno de los apartados de las actividades del manual determinando qué actividades de la lengua se llevan a cabo según cita el enunciado. La observación de dichas actividades nos permitirá dar cuenta de la diversidad en el modo de aprendizaje y del tipo de actividades de la lengua que se trabajan en cada uno de los espacios de estudio (individual y grupal).

Según el MCER (2002: 14) “La competencia lingüística comunicativa que tiene el alumno o usuario de la lengua se pone en funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua que comprenden la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación (en concreto interpretando o traduciendo). Cada una de estas actividades se hace posible en relación con textos en forma oral o escrita, o en ambas.”

A partir de esta premisa, en la herramienta de análisis se determinan las siguientes categorías de actividades de la lengua:

- ✓ La comprensión auditiva (CA), que incluye la atención a los medios de comunicación.
- ✓ La comprensión lectora (CL), que incluye la lectura en silencio, comprensión de textos, consulta de documentos y obras de referencia.
- ✓ La expresión oral (EO), que se refiere a presentaciones orales.
- ✓ La expresión escrita (EE), que hace referencia a la redacción de textos escritos.
- ✓ La interacción oral (IO), que engloba aquellas actividades en las que participan dos o más individuos en un intercambio oral.
- ✓ La interacción escrita (IE), que hace referencia a aquellas actividades en las que al menos “dos individuos participan en un intercambio escrito en el que la expresión y la comprensión se alternan” (MCER, 2002: 14).
- ✓ La mediación lingüística (ML), como actividad de la lengua y que no debe confundirse con la mediación educativa, esta forma parte del rol de profesor y se define con más detalle posteriormente en este mismo apartado de Metodología. Se incluyen en esta categoría las actividades en las que,

específicamente, se pide al estudiante que traduzca determinadas estructuras del español a su lengua materna.

En la realización del apartado de una actividad del manual existe la posibilidad de que el estudiante lleve a cabo distintas actividades de la lengua (AL) de forma simultánea o casi simultánea. Debido a la dificultad de designar únicamente una o dos actividades de la lengua por cada apartado, hemos decidido acotarla a la AL principal y necesaria para resolver el objetivo principal explícito en su enunciado.

Pasamos a exponer cómo hemos interpretado cada una de las actividades de la lengua, acompañando cada una de las interpretaciones con un ejemplo extraído del manual analizado que ilustra nuestro criterio interpretativo.

Actividades de comprensión lectora (CL): aquellas actividades en las que en la tarea se resuelven ciertas cuestiones que requieren la comprensión un texto escrito proporcionado por el manual. Por ejemplo, la actividad 7A (*Campus Sur*, 2017: 25) “Relaciona las conversaciones con las fotografías”. Cabe mencionar que en todas las comprensiones lectoras del manual observamos una pequeña interacción escrita, ya que el estudiante debe leer el texto y, a partir de este, resolver las preguntas planteadas, hacer una reflexión sobre la lectura, o extraer información.

Actividades de interacción escrita (IE): aquellas en que el estudiante debe buscar información que no ofrece explícitamente el manual, es decir, buscar información en uno o varios textos escritos, comprenderla, sintetizarla y extraer una idea concreta para, acto seguido, exponerla o redactarla por escrito. Así, por ejemplo, la actividad 2B (*Campus Sur*, 2017: 33) “Investiga también el número de hablantes de estas lenguas y los países donde se hablan”.

Actividades de interacción oral (INO): aquellas en las que el enunciado de la actividad requiere la participación de dos o más alumnos en un intercambio oral. Por ejemplo, en la actividad 4B el enunciado del manual *Campus Sur* cita textualmente (*Campus Sur*, 2017: 16): “Comentamos en grupos el significado de las palabras de A” y la guía didáctica “Divida a sus alumnos en pequeños grupos y pídales que comenten el significado de las palabras de A. Después, en la puesta en común (...)”

Hemos interpretado como actividades de mediación lingüística (ML) aquellas en las que el enunciado exige explícitamente que el estudiante realice una traducción a su lengua materna o compare las estructuras de la lengua meta con su L1. Por ejemplo, la actividad 14A (*Campus*

Sur, 2017: 29): “Marca qué adjetivos son similares en tu lengua materna o en otras que conoces”.

### **Los recursos y autorrecursos**

En la cuarta columna, *Autorrecursos*, nos detenemos a observar cuáles son los recursos que se espera que el alumno utilice para la búsqueda de información por su cuenta (internet o diccionario) según se cita explícitamente en el enunciado de las actividades del manual y/o según recomienda la guía didáctica al profesor. Se denominan “autorrecursos” porque son recursos que proporcionan cierta autonomía al estudiante, desde la perspectiva de que son elementos externos al material didáctico que el alumno puede utilizar sin la intervención del profesor.

Por ejemplo, en la actividad 4A el enunciado cita como sigue (*Campus Sur*, 2017: 16): “... busca en el diccionario las que no entiendas”. Por lo tanto, en la columna *Autorrecursos* damos cuenta de la recomendación por parte del manual del uso del diccionario con la palabra DICCIONARIO.

En la quinta columna, *Recursos*, observamos cuáles son los recursos sugeridos por parte del manual para la realización de las actividades (vídeos, V; textos, TXT; audios, AU; fotos, F; o recursos lingüísticos, RL), así como los recursos que la guía docente recomienda para el profesor (pizarra, PZ; o proyector, PY).

Por ejemplo, en la actividad 2A el enunciado de la guía didáctica indica al profesor lo siguiente (*Campus Sur*, 2017: 7): “Señale las fotos de la actividad (...) llame su atención sobre la muestra de lengua que aparece en el texto y anótela en la pizarra”.

En la actividad 2C, por ejemplo, la guía didáctica aporta el cuadro “A tener en cuenta” a partir del cual recomienda al profesor lo siguiente (*Campus Sur*, 2017:8): “Remita a sus estudiantes a los Recursos lingüísticos (página 19) si necesitan consultar el nombre de los países hispanohablantes para localizar los lugares de las fotografías”. En la categoría correspondiente de la herramienta de análisis escribimos RL (Recursos lingüísticos), haciendo hincapié en esta recomendación de la guía didáctica.

## **Los niveles cognitivos**

En la sexta columna, *Nivel cognitivo*, tenemos en cuenta uno de los aspectos claves de FL. Este aspecto hace referencia a un cambio sustancial de las habilidades cognitivas que se trabajan en el aula a partir de una transformación de la Taxonomía de Bloom (1956), explicada en el marco teórico de este TFM. A partir de esta transformación y según FL, en el espacio de aprendizaje individual se llevan a cabo actividades de comprensión mientras que el espacio de aprendizaje grupal se destina al desarrollo de las habilidades de orden superior como aplicar, analizar, evaluar o crear. En los casos en que esto sea posible, dependiendo del tiempo y la capacidad del estudiante, también se desarrollan actividades de creación a partir de un aprendizaje basado en proyectos, que pueden realizarse en el aula o, de nuevo, en el espacio de aprendizaje individual.

En relación a este aspecto de la técnica FL y a partir de la herramienta de análisis (Tabla 2), nos detendremos a observar qué habilidades cognitivas se desarrollan en cada una de las actividades que se llevan a cabo tanto en el espacio de aprendizaje individual como en el espacio de aprendizaje grupal. Según la Taxonomía de Bloom (1956) y las definiciones de la RAE, en la herramienta de análisis se determinan las siguientes categorías:

- ✓ Memorizar es “retener en la memoria”. Se incluyen en esta categoría las actividades cuyo único objetivo es recordar un contenido determinado sin la intención de llevar a cabo otra acción a partir del contenido memorizado. Se trata de una habilidad pasiva, que no implica una acción hacendosa por parte del estudiante.
- ✓ Comprender es “percibir y tener una idea clara de lo que se dice, se hace o sucede o descubrir el sentido profundo de algo”. Incluimos en esta categoría las actividades cuyo objetivo es que el estudiante tenga una idea clara de lo que quiere expresar un determinado texto, video o audio y lo demuestre a partir de la resolución de determinadas cuestiones referentes al texto.
- ✓ Aplicar es “poner en práctica los procedimientos necesarios para conseguir un fin”. Se incluyen en esta categoría las actividades que tienen como objetivo que el estudiante se comunique, ya sea a partir de una producción oral, escrita o de una interacción, llevando a cabo determinados procedimientos para la puesta en práctica de los contenidos teóricos.
- ✓ Analizar consiste en “examinar detalladamente una cosa, separando o considerando por separado sus partes, para conocer sus características o cualidades y extraer

conclusiones”. En esta categoría abarca las actividades que tienen el objetivo de determinar las características lingüísticas de estructuras gramaticales o el uso de las mismas.

- ✓ Evaluar se define en el *Diccionario de términos clave de ELE* como “la acción educativa que implica recoger información para juzgarla y en consecuencia tomar una decisión”. Se incluyen en esta categoría las actividades que tienen como objetivo la recogida de información y la toma de decisiones a partir de su juicio.
- ✓ Crear es “producir una cosa determinada a partir de la capacidad artística, imaginativa o intelectual”. Hace referencia a las actividades que tienen como objetivo la elaboración de un producto lingüístico determinado a partir de las habilidades comunicativas del estudiante.

Cabe destacar que en la realización las actividades se trabajan simultáneamente diversas habilidades cognitivas. Por ejemplo, todas las actividades del manual conllevan una lectura y comprensión del enunciado por parte del estudiante. Además, las actividades que implican la creación necesariamente supondrán también la aplicación de lo aprendido.

A continuación pasamos a exponer los criterios que hemos seguido para categorizar las actividades según los niveles cognitivos trabajados en cada una de ellas:

Actividades en las que el estudiante debe *Aplicar*: Aquellas en las que debe utilizar los recursos proporcionados para conseguir el fin concreto que indica el enunciado. Por ejemplo, en la actividad 1 del manual se cita textualmente (*Campus Sur*, 2017: 14): “Nos presentamos siguiendo el modelo de Carla”. En esta actividad el estudiante debe poner en práctica diversos procesos siguiendo la muestra de lengua definida proporcionada por el manual para conseguir presentarse brevemente a sus compañeros.

Actividades en las que el alumno debe *Crear*: Aquellas en las que el enunciado requiere una producción a partir de la capacidad creativa del estudiante, es decir, cuando debe contribuir más allá de las estructuras de lengua proporcionadas por el manual. Generalmente, implica una creación la realización de las tareas finales. Por ejemplo, en la actividad 7B el enunciado cita textualmente (*Campus Sur*, 2017: 18): “Ahora haz un póster de tus asociaciones con el español”

## **Los agentes de evaluación**

Según la técnica FL, el profesor debe llevar a cabo una observación y retroalimentación continuas, a partir de una evaluación formativa y constante que permita reconducir y personalizar el proceso de aprendizaje.

Es por esto por lo que hemos querido prestarle atención a la *Evaluación*. Así, en la séptima columna, nos detenemos a observar cuáles son los agentes de evaluación en cada una de las actividades. Entendemos por agentes de evaluación “el sujeto que emite un juicio o toma una decisión según la información recabada en el proceso de evaluación”. (CVC, Diccionario de términos clave de ELE, *Agentes de evaluación*).

Según los agentes de evaluación en herramienta de análisis, determinamos las siguientes categorías (CVC, Diccionario de términos clave de ELE, *Agentes de evaluación*):

- ✓ Autoevaluación, AE: el sujeto evaluado se convierte en el agente que evalúa.
- ✓ Coevaluación, CE: la evaluación se lleva a cabo entre iguales, esto es, entre aprendientes que se evalúan recíprocamente.
- ✓ Heteroevaluación, HE: el sujeto evaluado y el evaluador pertenecen a jerarquías distintas, como es el caso del profesor y el estudiante

En las actividades que se llevan a cabo en el espacio de aprendizaje individual no se han encontrado solucionarios o claves para que el alumno pueda autoevaluarse ni tampoco cuestionarios que faciliten la autorregulación de su proceso de aprendizaje a partir de la autorreflexión. Por lo tanto, no podemos afirmar que se lleve a cabo una autoevaluación. Así pues, en estos casos, hemos determinado que no se dispone de evaluación (ND). Por ejemplo, en la actividad 13A (*Campus Sur*, 2017: 28): “Localiza los países hispanohablantes en el mapa”, no se ofrece solucionario y, aunque podríamos suponer que el estudiante buscará las respuestas en internet, la guía didáctica no ofrece ninguna indicación para la comprobación de las respuestas o reflexión sobre el aprendizaje.

Hemos observado que en los apartados de esta misma actividad (13C) que se llevan a cabo en el espacio grupal, sí hay, en cambio, una comprobación de respuestas con un compañero y una puesta en común en grupo clase. Por ejemplo, el apartado posterior de la misma actividad 13C (*Campus Sur*, 2017: 28): “En parejas, ponemos en común nuestras respuestas a A y B.” En este apartado sí se lleva a cabo una evaluación entre iguales (CO).

En las actividades que se llevan a cabo en el espacio de aprendizaje grupal, en este análisis se tienen en cuenta solamente las instrucciones específicas de evaluación determinadas por las recomendaciones al profesor que se incluyen en la guía didáctica de *Campus Sur*.

Estas actividades establecidas en el aula se inician con una pequeña fase de introducción, de contextualización o activación de conocimientos previos por parte del profesor. Se pasa a la realización de la actividad -ya sea en parejas o en pequeños grupos- y se culmina con una puesta en común. No se dan, sin embargo, instrucciones específicas de evaluación al profesor. En estos casos, hemos considerado que la evaluación se realizaba en forma de coevaluación (CO), ya que consideramos que en mayor medida se incita a los estudiantes a un trabajo cooperativo y de evaluación entre iguales, aunque en presencia del profesor. Podemos suponer que el profesor hará una confirmación de respuestas, pero la guía didáctica no lo especifica. Así, por ejemplo, en la actividad 3C la guía didáctica cita textualmente (*Campus Sur*, 2017: 13): “En grupos de tres, invite a sus alumnos a realizar la actividad C. (...) Finalice la actividad con una breve puesta en común”.

Actividades de Heteroevaluación (HE): Aquellas en las que se dan instrucciones específicas de evaluación al profesor en la guía didáctica. Por ejemplo, en la actividad 2F la guía didáctica se cita textualmente (*Campus Sur*, 2017: 23): “Pasee por el aula y preste atención a sus producciones. Apunte los errores que hayan podido cometer y coméntelos después en clase abierta”.

### **Las dinámicas de trabajo**

En la octava columna, *Dinámicas de trabajo*, se determinan las dinámicas a partir de las cuales se realizarán las actividades. Como se ha mencionado en el marco teórico de este TFM, la técnica FL recomienda trabajar a partir de tres dinámicas de trabajo y, por este motivo, en la herramienta de análisis se definen las siguientes categorías:

- La práctica guiada (PG), que consiste en actividades que los estudiantes realizan individualmente en el aula ayudados por el profesor en caso de que estos lo necesiten. Se trabaja a partir de ciertos códigos de comunicación con el profesor para recibir asistencia por su parte (Santiago, 2017) Se incluyen también en esta categoría las actividades que se realizan en grupo clase guiadas por el profesor.

- La tutoría entre iguales (EI), que implica que los estudiantes trabajan en parejas y se asisten unos a otros aunque el profesor esté presente los asiste solo en lo necesario, permaneciendo en un segundo plano.
- El aprendizaje por proyectos (A. PROY) que, igual que la categoría definida en el espacio individual, implica la creación de un producto por parte de los estudiantes pero, esta vez, realizado en pequeños grupos de trabajo.

Por un lado, en el espacio de aprendizaje individual, se trabaja de forma individual sin asistencia del profesor o de los compañeros durante la realización de las actividades. Por lo tanto, la hemos considerado individual (IND). Por otro lado, las actividades de este espacio destinadas a la realización de tareas finales como, por ejemplo, la actividad 7B (*Campus Sur*, 2017: 18): “Ahora haz un póster de tus asociaciones con el español” implican una realización de proyectos.

En el espacio de aprendizaje grupal, se trabaja cada actividad a partir de las tres dinámicas mencionadas anteriormente.

Actividades de práctica guiada (PG): Aquellas que se llevan a cabo en clase abierta o de forma individual en el aula siguiendo un hilo conductor por parte del profesor definido en la guía didáctica. Por ejemplo, en la actividad 1 del manual (*Campus Sur*, 2017: 14): “Nos presentamos siguiendo el modelo de Carla”, la guía didáctica recomienda al profesor llevar a cabo una serie de procesos para orientar a los estudiantes hacia la presentación y, a continuación, dice (*Campus Sur*, 2017: 7): “...invite a uno de sus estudiantes a que se presente. (...) Cuando el alumno se haya presentado, invite al resto de los estudiantes, uno a uno, a que se presenten utilizando los recursos lingüísticos de la pizarra”.

Actividades entre iguales (EI): Aquellas que se realizan en el aula ya sea en pequeños grupos o por parejas, en las que el profesor toma el papel de asistente del procedimiento.

- **EL ESPACIO DE APRENDIZAJE INDIVIDUAL**

En el espacio de aprendizaje individual se recomienda que el profesor cree sus propios vídeos o materiales para que los estudiantes los trabajen en casa. El manual *Campus Sur* contiene materiales creados para este fin en el apartado *Prepárate* (materiales de audio, textos o

audiovisuales). En la herramienta de análisis hemos analizado las actividades de este apartado en la categoría correspondiente al espacio de aprendizaje individual.

Un aspecto importante a tener en cuenta en las actividades destinadas al espacio individual es que estas incluyen una parte de activación de conocimientos previos y/o aclaración de las instrucciones, que se llevará a cabo en el aula con la ayuda del profesor y de los compañeros. En la herramienta de análisis se han tenido en cuenta los aspectos trabajados en el espacio individual no los que se trabajan durante esta fase previa.

Así, por ejemplo, en la actividad 3A y 3B la guía didáctica indica al profesor (*Campus Sur*, 2017: 8): “En la sesión previa [...] agrupe a sus estudiantes en parejas y pídale que escriban una lista de personas famosas del mundo hispanohablante.” En la herramienta de análisis, el apartado 3A y 3B se incluyen en el espacio de aprendizaje individual y se tienen en cuenta únicamente los aspectos trabajados en este mismo espacio. Por lo tanto, en la columna de ACT. LENGUA del apartado 3B se tiene en cuenta el enunciado del manual que indica al estudiante que lea y anote el significado de algunas palabras, asignando a este apartado las actividades de la lengua comprensión lectora (CL).

### **La extensión de los materiales**

Otra de las recomendaciones que establece el enfoque FL es que la duración de los vídeos sea breve, atendiendo al nivel educativo y la edad de los estudiantes. Se recomienda “un minuto y medio por nivel educativo” (Bergmann y Santiago 2017). Por este motivo, en la columna del espacio dedicado al aprendizaje individual: *Extensión*, hemos medido la extensión de los materiales que presenta el manual como actividades a realizar en el espacio de aprendizaje individual, contando en minutos la extensión de los vídeos o audios. FL no hace recomendaciones explícitas para la extensión de los textos, aún así, hemos establecido un recuento de palabras para medir la extensión de los textos y un recuento del número de fotos e imágenes que los acompañan.

Por ejemplo, en la actividad 3B los materiales incluyen texto e imágenes, el enunciado cita textualmente (*Campus Sur*, 2017: 15): “Lee sus palabras favoritas. ¿Sabes qué significan? Anótalo”. El estudiante debe llevar a cabo una interacción con un texto de 6 palabras en concreto (las palabras favoritas de los 6 personajes famosos de la actividad), por lo tanto, en la herramienta de análisis escribimos 6P (6 palabras).

Otro ejemplo es el enunciado de la actividad 7A (*Campus Sur*, 2017: 18): “¿Qué es el español para ti? Anota tus ideas”. El enunciado de la actividad no proporciona al estudiante una extensión específica para la anotación de sus ideas, por lo tanto, en la herramienta de análisis escribimos NE (No se especifica). En cambio en la actividad 7B (*Campus Sur*, 2017: 18): “Ahora haz un póster de tus asociaciones con el español”. Según este enunciado el póster no es de una extensión específica, no indica al estudiante cuántas palabras debe contener el póster ni tampoco su tamaño. Por lo tanto, de nuevo escribimos NE.

### **La interacción con los materiales**

Resulta esencial que las actividades de esta sección fomenten el aprendizaje activo a partir de la interacción del estudiante con los materiales y contenidos presentados. Además, la resolución de estas proporciona una información clave al profesor a partir de la cual realizará la planificación de la siguiente sesión en grupo. Se considera que hay interacción siempre que el estudiante deba responder preguntas, buscar el significado de palabras, solucionar determinadas cuestiones o llevar a cabo una acción determinada a partir de los contenidos que presenta la actividad. En todas las actividades de aprendizaje individual hay interacción y, por lo tanto, no se incluye ninguna columna para analizar este aspecto de las actividades.

- EL ESPACIO DE APRENDIZAJE GRUPAL

### **Las dinámicas grupales**

En la novena columna destinada a este espacio, *Dinámica grupal*, en relación con el grado de diálogo e interacción que presentan las actividades del manual, nos detenemos a observar las dinámicas grupales, entendiendo como tal el modo de interacción preestablecido para la realización de la actividad.

Según las dinámicas previstas, en la herramienta de análisis determinamos las siguientes categorías:

- ✓ La dinámica individual (IND), en la cual el alumno realiza la actividad solo.
- ✓ La dinámica por parejas (DPP), en la que el alumno lleva a cabo la actividad con otro estudiante.
- ✓ La dinámica en pequeños grupos (DPG), a partir de la cual el estudiante trabaja junto con otros estudiantes, ya sean dos o más.

- ✓ Y la dinámica plenaria (DPL), en la que la actividad se lleva a cabo en clase abierta e incluye a todos los alumnos que la componen.

Por ejemplo, en la actividad 4B del manual: “Comentamos en grupos el significado de las palabras de A” (*Campus Sur*, 2017: 16). La guía didáctica, por otra parte, recomienda al profesor: “Divida a sus alumnos en pequeños grupos y pídale que comenten el significado de las palabras de A. Después, en la puesta en común,...” (*Campus Sur*, 2017: 9). Esta actividad, por lo tanto, se lleva a cabo a partir de una dinámica en pequeños grupos, pero más tarde se realiza una puesta en común en grupo clase. Por lo tanto, la segunda parte es plenaria. En este apartado de la herramienta de análisis escribimos DPG // DPL (Dinámica en pequeños grupos y dinámica plenaria).

### **El rol del profesor**

Para responder a la pregunta de investigación *¿Cuál es el rol del profesor según la guía docente para la puesta en práctica de FL?* hemos elaborado una segunda herramienta de investigación: Una parrilla de observación independiente de la anterior que pretende relacionar, por un lado, los requerimientos del profesor según la técnica FL con los descriptores del Inventario del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) (Tabla 13) y, por otra parte, las recomendaciones de la guía didáctica de los manuales *Campus Sur* (Tabla 14, Tabla 15 y Tabla 16) y *Aula 1* (Tabla 17 y Tabla 18) con los mismos descriptores del PCIC. Todas las tablas mencionadas se encuentran en el apartado de Anexos.

El enfoque FL atribuye al profesor lo siguiente: Rol de facilitador y guía del aprendizaje que, desde la observación continua y el análisis, podrá proporcionar a sus estudiantes una retroalimentación constante, tanto a nivel individual como grupal, así como una valoración o evaluación continuadas que le permitirán adaptarse en todo momento a las necesidades de sus estudiantes y reconducir las lecciones desde el interés de los aprendientes (Marshall, 2015).

Por este motivo, a partir de la segunda herramienta de observación, hemos diferenciado las siguientes categorías:

En la primera columna, a partir del apartado 13: *Procedimientos de aprendizaje* del PCIC, nos detendremos a observar el papel del profesor como guía/ facilitador de estos procedimientos y, en la segunda columna, a partir del subapartado 4. *Mediador cultural*, perteneciente al

apartado 12. *Habilidades y actitudes interculturales*, examinamos el rol que FL asigna al profesor desde su papel de mediador intercultural, inherente a su labor docente como enseñante de lengua extranjera.

Así, por ejemplo, en la primera tabla (Tabla 13) el primer requerimiento para un profesor que sigue la técnica FL según FLN (2014) es el siguiente: “El profesor debe favorecer la creación de los espacios adecuados, así como el establecimiento de los plazos de trabajo oportunos para que los estudiantes puedan interactuar y reflexionar sobre su proceso de aprendizaje convenientemente”. Desde su papel como guía- facilitador del proceso, atribuimos a esta afirmación el siguiente descriptor del PCIC: 1.1.2 *Planificación del aprendizaje*, que incluye: Regulación y control de tiempos destinados al aprendizaje (establecimiento de plazos de trabajo oportunos), así como de las condiciones en las que se desarrolla dicho aprendizaje (creación de los espacios adecuados). En la segunda columna, desde su papel de mediador cultural atribuimos a este mismo requerimiento los siguientes descriptores: 4.1.1 *Planificación* 4.1.2 *Mediación* 4.2.6 *Regulación de los factores afectivos*.

En las cuatro tablas siguientes (Tabla 14, Tabla 15, Tabla 16, Tabla 17 y Tabla 18) seguimos la misma mecánica de asignación de descriptores del PCIC a partir del apartado 13. *Procedimientos de aprendizaje* y subapartado 4. *Mediación cultural* a determinados fragmentos de los enunciados de la guía didáctica que ofrecen indicaciones al profesor de su proceder en el aula.

En este caso, llevamos a cabo una lectura exhaustiva de las tres primeras unidades de la guía didáctica de *Campus Sur* y de las dos primeras unidades de la guía didáctica de *Aula 1* y destacamos en cada unidad partes de los diversos enunciados que ofrecen indicaciones al profesor.

Así, por ejemplo, en la actividad 1 de la Unidad 0 (*Campus Sur*, 2017: 6-7): “Utilice la lengua de sus alumnos o una lengua conocida por ellos para confirmar la respuesta” “... asístales si se lo dicen en otra lengua” observamos que se espera que el profesor hable otras lenguas y lleve a cabo o confirme la traducción de palabras desde otra lengua al español. Consecuentemente, asignamos el descriptor 1.2.2 *Elaboración e integración de la información*, que incluye: Traducción.

En la actividad 6A, en cambio (*Campus Sur*, 2017: 11): “Tras la audición, pregúnteles: ¿Qué letras no se pronuncian como en tu idioma? ¿Qué sonidos son similares?” el profesor debe

invitar a sus estudiantes a llevar a cabo un análisis contrastivo de los sonidos del español con los sonidos de su lengua materna. Se asignan, por lo tanto, los descriptores: *1.2.1 Dirección y focalización de la atención* y *1.2.2 Elaboración e integración de la información*, que incluye el Análisis contrastivo. En la segunda columna, desde su papel como mediador cultural serán necesarias sus habilidades como mediador: *4.1.2 Mediación*, así como una actitud de *4.2.2 Curiosidad y apertura* por conocer las letras y sonidos de otras lenguas.

## 4. Análisis de datos y resultados

A partir de la herramienta de análisis nos detenemos a observar las características propias del manual *Campus Sur* y su relación con las técnicas que propone FL.

En primer lugar, observamos una diferenciación entre los espacios de aprendizaje (casa- aula): tanto el manual como la guía didáctica de *Campus Sur* proponen pautas muy marcadas para las actividades pensadas para realizarse en el aula y aquellas pensadas para llevarse a cabo en casa. Esto no ocurre en otros manuales como, por ejemplo, en el manual de *Aula 1*.

Tal como ilustra el siguiente gráfico (Figura 2), observamos que aproximadamente un 40% de las actividades del manual *Campus Sur* están pensadas para llevarse a cabo en el espacio de aprendizaje individual.

En cambio, en el

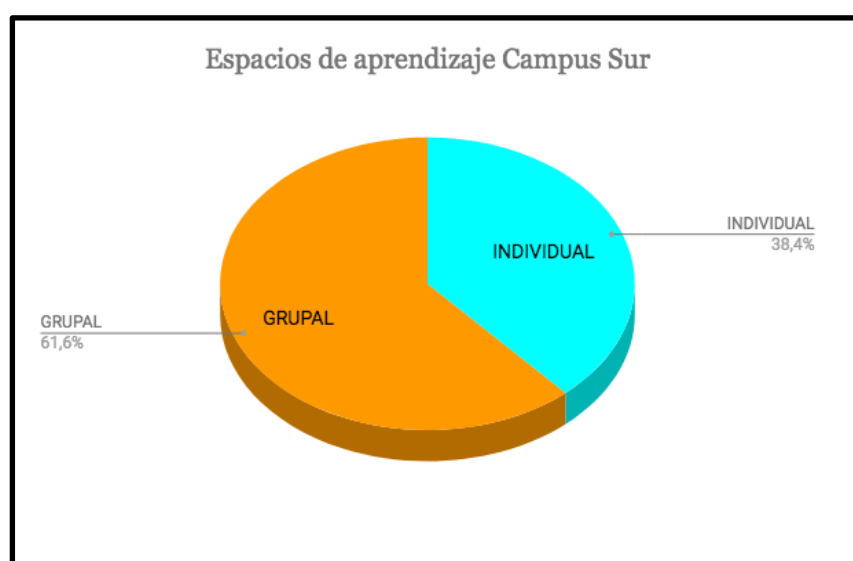


Figura 2. Espacios de aprendizaje *Campus Sur*

manual *Aula 1* no se hace distinción alguna. La totalidad de las actividades está pensada para trabajarse en clase y se deja a criterio del profesor decidir si se realizan o no actividades en casa.

De ser así, el



Figura 3. Espacios de aprendizaje *Aula 1*

porcentaje de actividades que se llevan a cabo en el espacio individual podría variar.

Otro de los factores observables a partir de la herramienta de análisis son las actividades de la lengua que se llevan a cabo en cada uno de los espacios de aprendizaje y su relación con los niveles cognitivos que se trabajan. Según los principios de FL, se destinan al espacio de trabajo individual las actividades en las que se desarrollan los niveles cognitivos inferiores y actividades de creación que no hayan tenido cabida en el espacio grupal. El tiempo en el aula, en cambio, debe dedicarse a la realización de actividades que implican un desarrollo de los niveles superiores de conocimiento como aplicar, analizar, evaluar y crear; este desarrollo se lleva a cabo a partir de la interacción, en cooperación con los compañeros y el profesor.

Según los resultados observables en el siguiente gráfico (Figura 4), podemos afirmar que las actividades del manual *Campus Sur* destinadas al espacio de trabajo individual son en un 70% actividades de comprensión, ya sea a partir de textos escritos u orales.

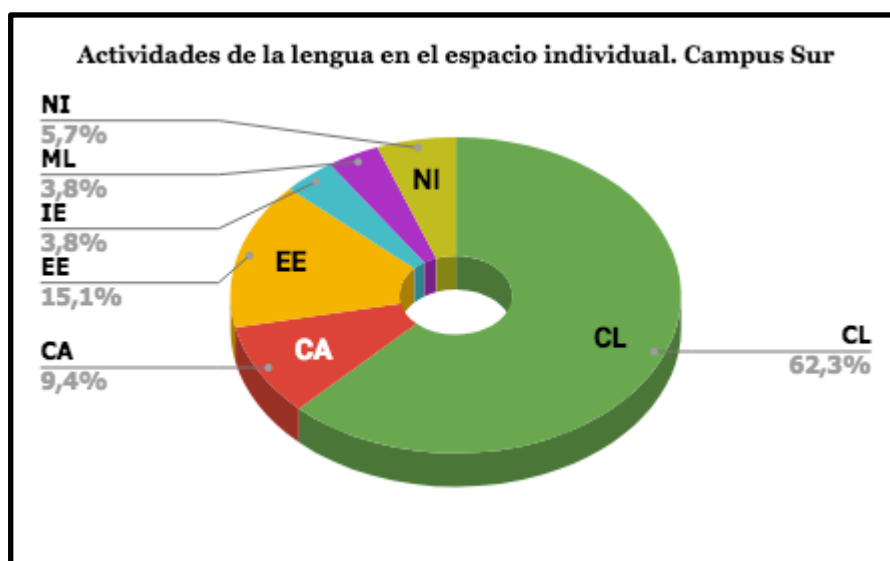


Figura 4. Actividades de la lengua en el espacio individual de *Campus Sur*

En relación con estos resultados, la habilidad cognitiva que prima en el espacio de trabajo individual es la comprensión, siendo esta ligeramente superior al 50%. Por otra parte, observamos que prácticamente un 40% pertenece a los niveles superiores de conocimiento (aplicar y analizar) mientras que un 7% consiste en actividades que dan paso a la creación.

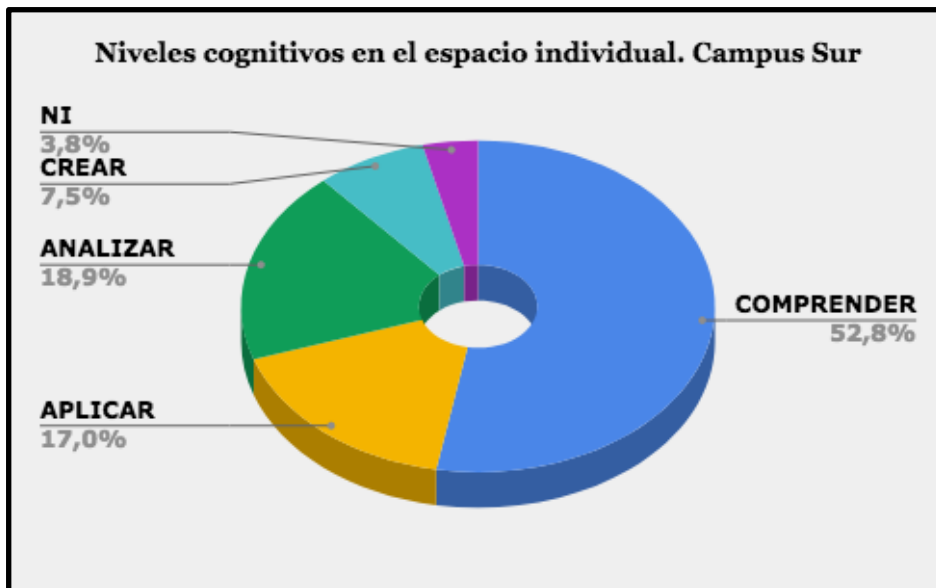


Figura 5. Niveles cognitivos en el espacio individual de *Campus Sur*

Así, en cambio, en el espacio de aprendizaje grupal del mismo manual, podemos observar que las actividades de la lengua predominantes son las actividades de producción (85% de los casos). De entre las actividades de producción, es la interacción oral mayoritaria (52%), seguida de la expresión escrita (22%) y, en último lugar, la expresión oral (12%):

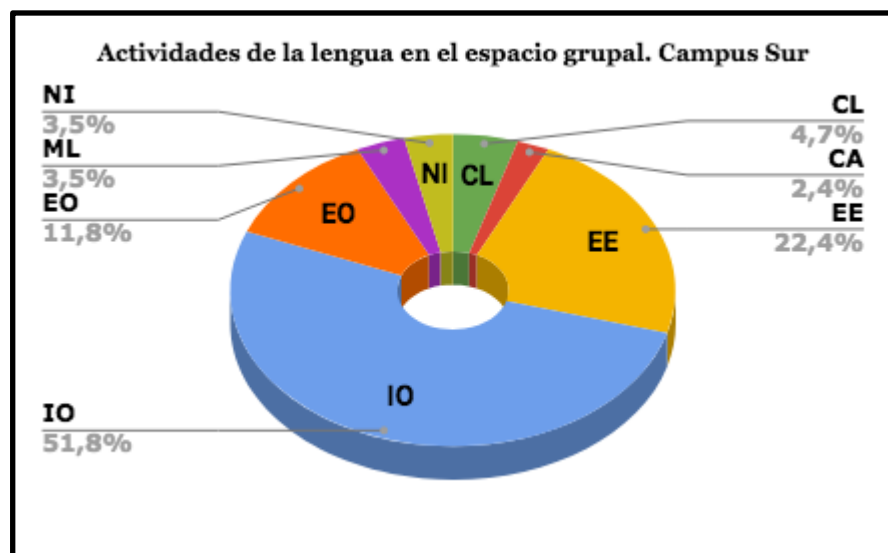


Figura 6. Actividades de la lengua en el espacio grupal de *Campus Sur*

En relación con estos resultados, podemos observar que los niveles cognitivos que se trabajan en el aula a partir de las actividades del manual *Campus Sur* se distribuyen en su mayoría (90%) entre los niveles superiores de conocimiento. Las actividades de aplicación de contenidos representan el 32% de las actividades llevadas a cabo en el aula, mientras que las

actividades de creación conforman el 25%. En cuanto al resto, las de análisis de la lengua suponen un 16%, y a las actividades de evaluación se les dedica, también, un 16% del tiempo de clase.

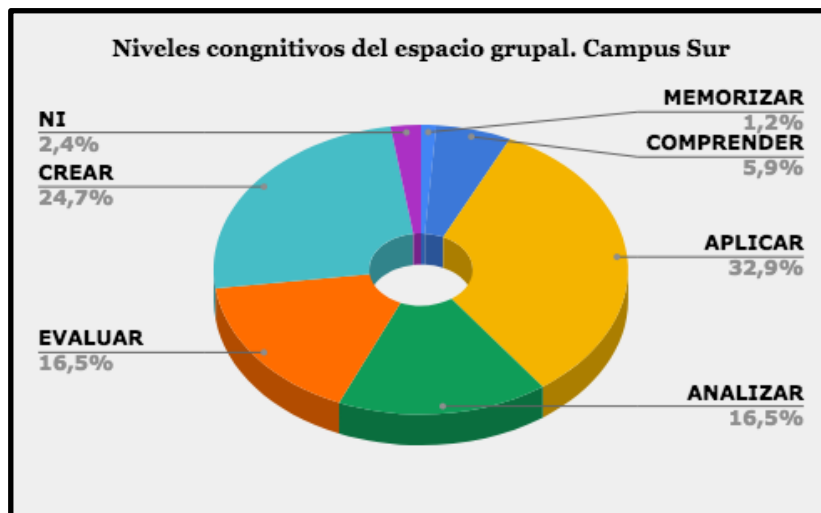


Figura 7. Niveles cognitivos del espacio grupal de *Campus Sur*

En contraste con los resultados obtenidos en el análisis de las actividades del manual *Campus Sur*, en *Aula 1* observamos que un 40% de las actividades pensadas para trabajar en el aula son actividades de comprensión (tanto auditiva como lectora), y un 60% de las actividades son de producción, dejando un espacio del 25% para la interacción oral, un 25% para la expresión escrita y un 7% para la expresión oral.

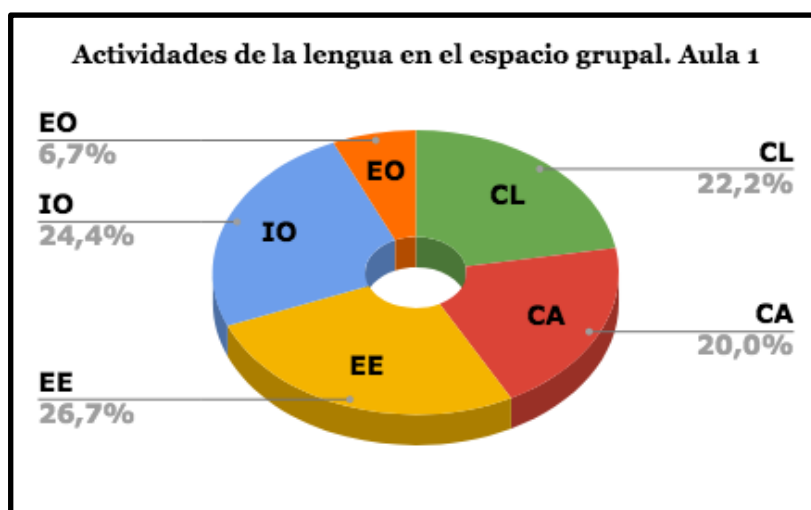


Figura 7. Actividades de la lengua en el espacio grupal de *Aula 1*

En relación con las habilidades cognitivas observamos lo siguiente: La mayoría de las actividades que se llevan a cabo en el aula se destinan a la comprensión (38%) o a la

aplicación de contenidos (47%), de modo que el 15% de las actividades restantes son de análisis o de creación.

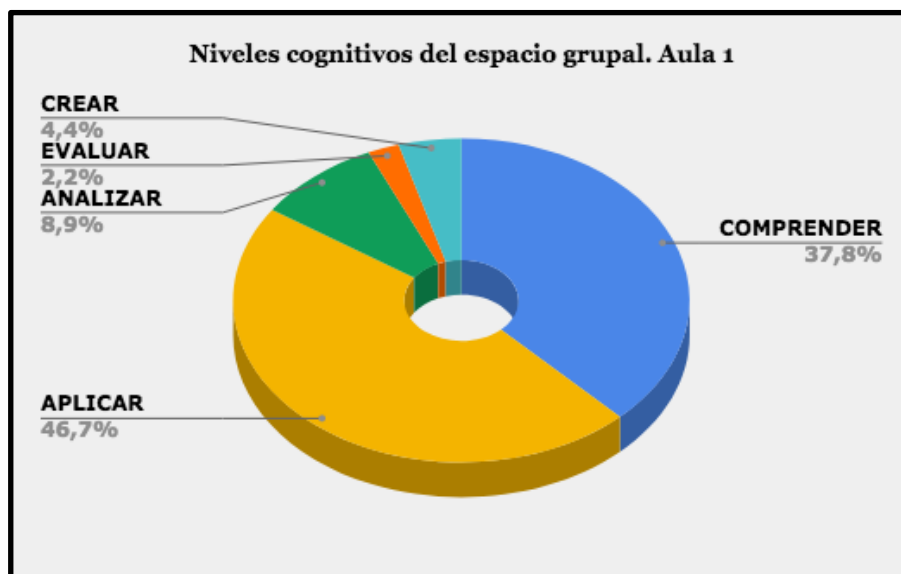


Figura 8. Niveles cognitivos del espacio grupal de *Aula 1*

Otro aspecto relevante de los resultados del análisis son las recomendaciones que proporcionan los manuales al respecto de la evaluación: En el espacio de aprendizaje individual de *Campus Sur* no se dan pautas para la reflexión sobre el proceso de aprendizaje ni tampoco se incluye un solucionario. Por lo tanto, la evaluación no está disponible en este espacio (ND). En la guía didáctica tampoco se brinda ninguna indicación al respecto, así que entendemos que se deja a criterio del profesor.

En el espacio de aprendizaje grupal, es decir, en el aula, observamos que prima la coevaluación (CO) en un 85% de las actividades, a partir de comparación de respuestas entre compañeros o puestas en común en clase abierta. En un 8% de las actividades de la guía didáctica se ofrecen instrucciones específicas al profesor (HE) para que lleve a cabo la corrección de las actividades y proporcione retroalimentación a sus estudiantes.

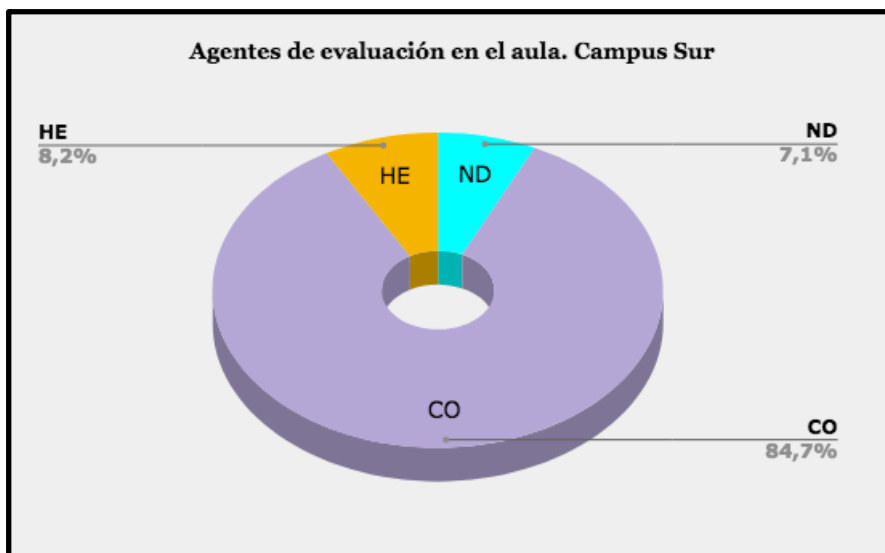


Figura 9. Agentes de evaluación en el aula de *Campus Sur*

Según la observación de los resultados, en el manual *Aula 1* predomina también la coevaluación, que se lleva a cabo en un 55% de las actividades. El 33% de las actividades que se realizan en el aula son individuales y hemos interpretado que la evaluación no está disponible en este apartado, ya que no se ofrecen ni solucionarios al alumno ni preguntas específicas que le conduzcan a la reflexión sobre su proceso de aprendizaje. Sí observamos, no obstante, que en aquellas actividades que están integradas por varios apartados (algunos concebidos para el espacio individual y otros, para el grupal) se llevan a cabo comprobaciones por parejas o mediante puesta en común (coevaluación), pero solo en los apartados desarrollados en el espacio grupal. El 12% de las actividades de la guía didáctica o del manual *Aula 1* ofrecen al profesor indicaciones explícitas para su participación en la corrección de las actividades y se incluyen, por lo tanto, en la heteroevaluación.

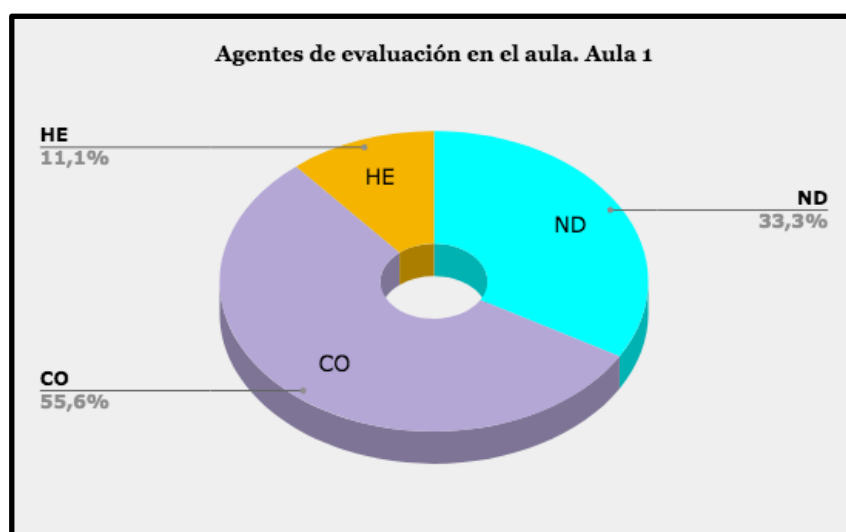


Figura 10. Agentes de evaluación en el aula de *Aula 1*

El siguiente elemento observable a partir de los resultados del análisis son las dinámicas de trabajo y, en relación con estas, las dinámicas de grupo que se establecen en el aula a partir de las indicaciones de ambos manuales.

En primer lugar, observamos que las dinámicas de trabajo que se dan en el aula, según el manual *Campus Sur* son, en un 65% de los casos, entre iguales (EI), es decir, que los estudiantes trabajan en pequeños grupos o en parejas ayudándose los unos a los otros. El 20% del tiempo en el aula se destina a la elaboración de proyectos (A. PROY) y el 15% restante, a la práctica guiada por el profesor (PG).

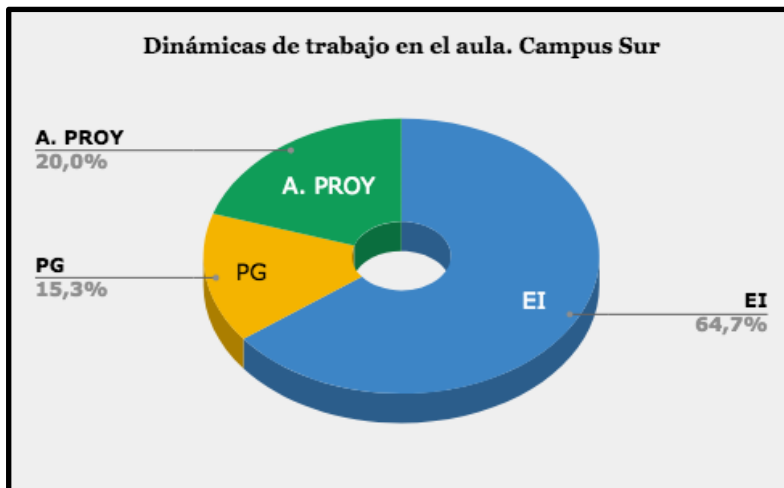


Figura 11. Dinámicas de trabajo en el aula de *Campus Sur*

En el manual *Aula 1*, en cambio, observamos que una parte mayor del trabajo en el aula, el 65%, se constituye a partir de una práctica guiada (PG) por el profesor. El 33% de las actividades se realizan a partir de una dinámica de trabajo entre iguales (EI), ya sea por parejas o en pequeños grupos de trabajo, y un 2% se destina al aprendizaje por proyectos (A. PROY).

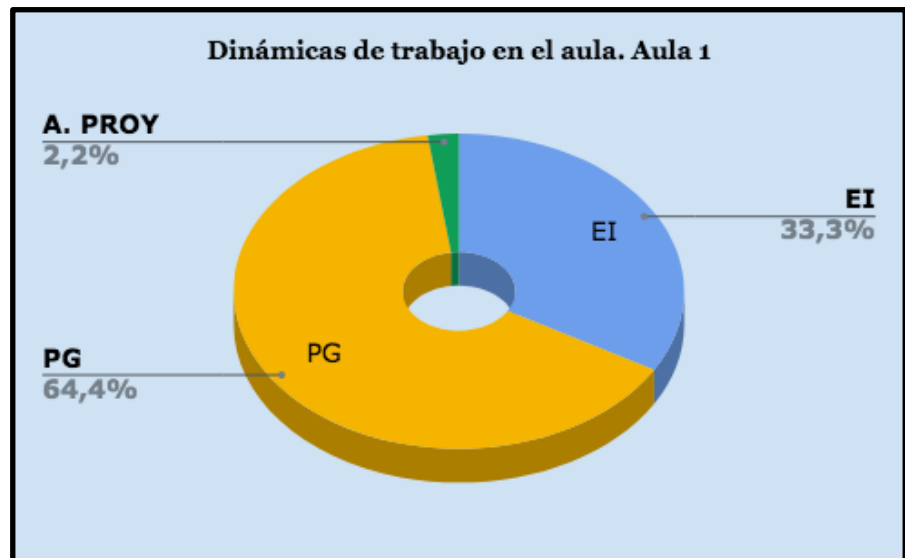


Figura 12. Dinámicas de trabajo en el aula de *Aula 1*

En relación con estos resultados, observamos que un 70% de las dinámicas grupales que se constituyen en el aula, a partir de las instrucciones del manual *Campus Sur*, son en colaboración con otros compañeros, ya sea en parejas (DPP) o en pequeños grupos (PDG); el 15% de las actividades se realizan en clase abierta (DPL) y el 15% restante se hace individualmente (IND).

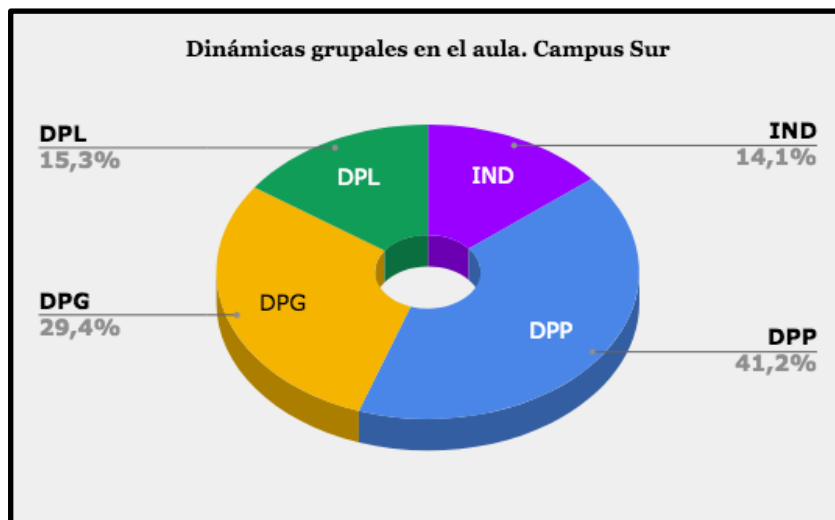


Figura 13. Dinámicas grupales en el aula de *Campus Sur*

A partir de los resultados del análisis ilustrados en el siguiente gráfico (Figura 14), observamos que el 60% de las actividades llevadas a cabo en el aula, según el manual *Aula 1*, se realizan de forma individual (IND), aunque generalmente van acompañadas por una comprobación en parejas y/o una puesta en común en clase abierta. Aproximadamente el 25%

de las actividades se realizan por parejas (DPP) o en pequeños grupos de trabajo (DPG) y un poco más del 15% se elaboran en clase abierta (DPL), con la participación de todos los ocupantes del aula.

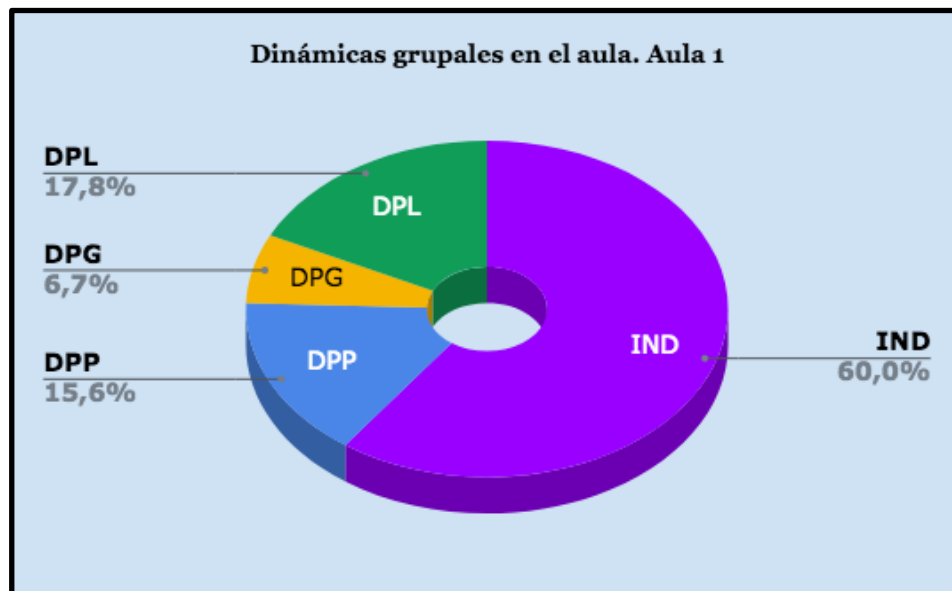


Figura 14. Dinámicas grupales en el aula de *Aula 1*

Los resultados de los recursos y autorrecursos recomendados a partir de la guía didáctica y el manual de *Campus Sur* nos indican que en el espacio de aprendizaje individual se hace uso especialmente de los textos escritos con fotografías y apenas se utilizan ocasionalmente algunas audiciones o vídeos. En el espacio de aprendizaje grupal se utilizan sobre todo la pizarra y textos escritos. Por su parte, como autorrecursos se recomienda a menudo el uso del diccionario y sobretodo de internet como fuente de información y consulta.

En *Aula 1* observamos también un uso mayoritario de textos escritos y de la pizarra como apoyo visual. Asimismo, se lleva a cabo la reproducción de archivos de audio en el aula. No se menciona, en cambio, el uso de internet pero sí del diccionario como fuente de consulta.

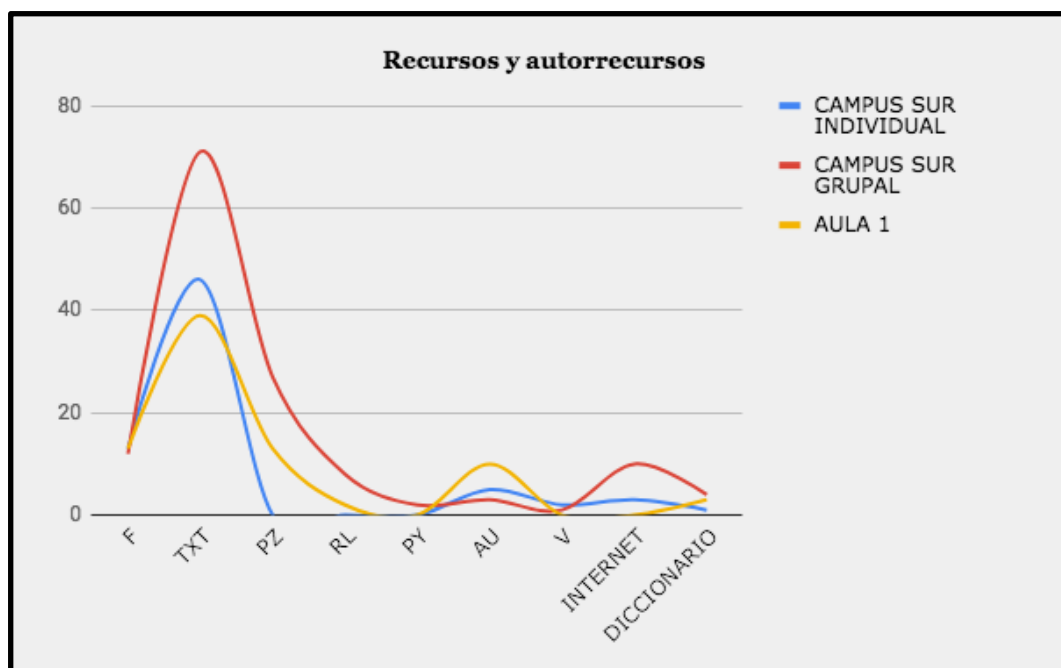


Figura 15. Recursos y autorrecursos

En cuanto a la extensión de los materiales previstos para que se trabajen en el espacio de aprendizaje individual, FL recomienda una extensión para los vídeos de “un minuto y medio por nivel educativo” (Bergmann y Santiago 2017). Teniendo esto en cuenta y dado que se trata de estudiantes de nivel A1, los audios o vídeos no deberían de sobrepasar el minuto y medio.

En los resultados recogidos en el análisis, observamos que en la Unidad 0 no hay vídeos. En la Unidad 1, la grabación más larga dura 1,58 min. y, por lo tanto, cumple con el requisito establecido por FL. La Unidad 2, en cambio, contiene un audio de 1,59 min. y un vídeo que dura 2,53 min. Observamos, pues, que este último sobrepasa la extensión recomendada.

Aunque para valorar la extensión de los textos FL no ofrece ninguna indicación específica, hemos constatado que el texto más largo contiene 280 palabras, (Unidad 2). No podemos determinar si esta extensión se considera apropiada, puesto que no se han encontrado especificaciones a este respecto.

La siguiente pregunta de investigación pretende averiguar qué se espera del alumno a partir de las indicaciones tanto del manual como de la guía didáctica de *Campus Sur* y, para dar respuesta a esta cuestión, hemos relacionado los enunciados e indicaciones del manual con los descriptores de los Objetivos Generales de los Niveles de referencia de la fase de aproximación del PCIC.

A partir de la relación establecida observamos los siguientes resultados:

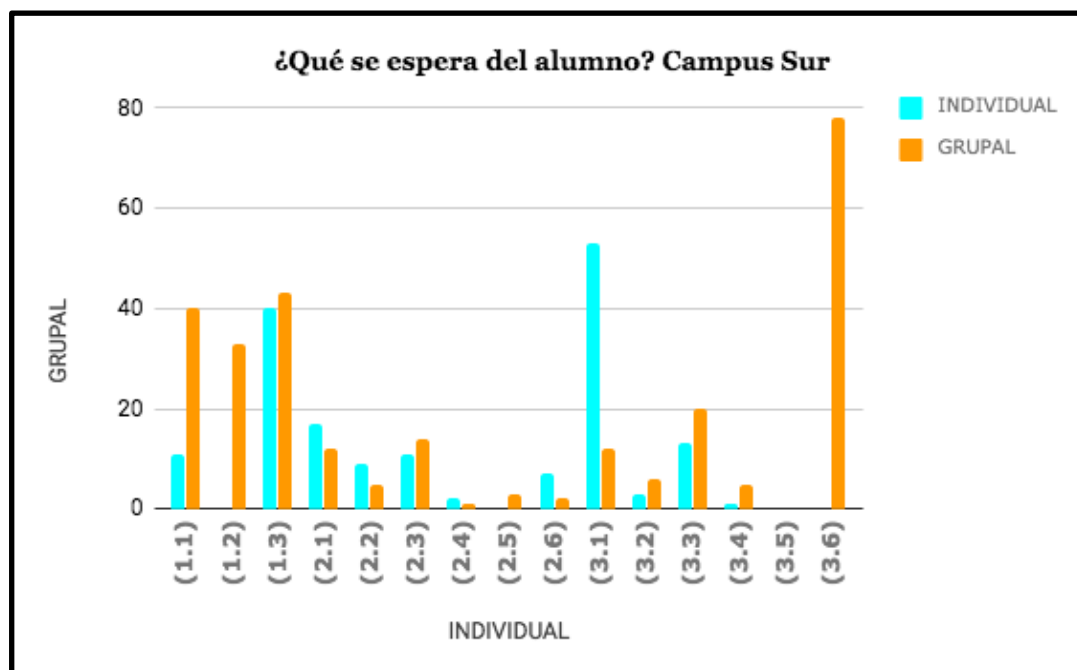


Figura 16. ¿Qué se espera del alumno? *Campus Sur*

En el espacio de aprendizaje individual destacan las expectativas hacia una toma de conciencia sobre el grado de control que puede ejercer el estudiante en su proceso de aprendizaje, puesto que en este espacio el alumno tendrá la oportunidad de aproximarse a un aprendizaje autónomo e identificar las áreas en las que es capaz de llevarlo a cabo por su cuenta y en qué grado (Objetivo 3.1 del PCIC).

Asimismo, a partir del gráfico, se revela que en la mayoría de actividades el estudiante debe desenvolverse, tanto en el espacio individual como en el grupal, con textos orales y escritos relacionados con su entorno y sus necesidades más básicas (Objetivo 1.3 del PCIC). Además, se presenta una importante cantidad de contenido cultural, a partir del cual se espera que el estudiante tome conciencia de la diversidad cultural y de la influencia de la propia identidad cultural en la percepción de otras culturas (Objetivo 2.1 del PCIC).

En el espacio de aprendizaje grupal, en primer lugar, destaca la perspectiva de cooperación con el profesor y los compañeros con el objetivo de establecer en el grupo relaciones de colaboración, cordialidad y confianza y adquirir un clima adecuado de trabajo en el espacio de grupo (Objetivo 3.6 del PCIC). También se espera que el estudiante sea capaz de llevar a cabo transacciones básicas relacionadas con sus necesidades más inmediatas (Objetivo 1.1 del PCIC) y de participar en interacciones sociales dentro de la esfera social más próxima

(Objetivo 1.2 del PCIC), tomando conciencia de la posibilidad de gestionar por sí mismo los recursos para el aprendizaje (Objetivo 3.3 del PCIC). A partir, una vez más, de contenidos culturales relacionados con el mundo hispanohablante, el estudiante podrá familiarizarse con los referentes culturales y de mayor proyección universal del mundo hispanohablante (Objetivo 2.3 del PCIC).

En el siguiente gráfico (Figura 18) encontramos representados los siguientes resultados referentes a la relación establecida entre el manual y la guía didáctica de *Aula 1* y los descriptores del PCIC:

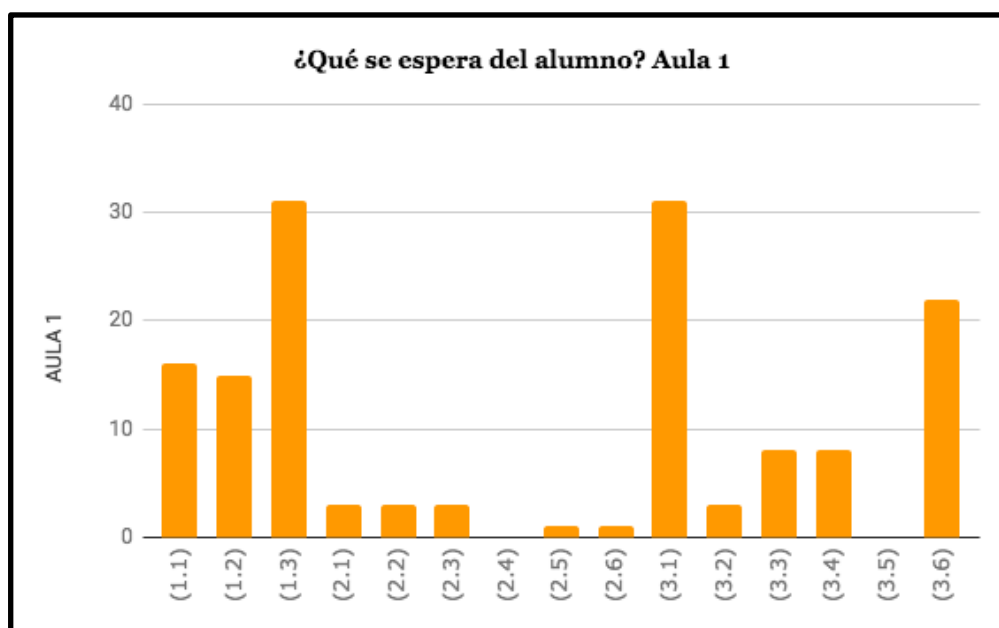


Figura 17. ¿Qué se espera del alumno? *Aula 1*

Observamos que en el espacio de grupo, según las indicaciones de la guía didáctica y el manual de *Aula 1*, se espera del estudiante una toma de conciencia de su grado de control sobre el proceso de aprendizaje (Objetivo 3.1 del PCIC), ya que, como hemos visto en los resultados anteriores, el 60% de las actividades proponen una dinámica individual. Dicho esto, hay que tener en cuenta que dado que estas actividades se llevan a cabo en el espacio de grupo, no sabemos hasta qué punto puede verse aminorada la oportunidad de autonomía y control del estudiante sobre el proceso.

En menor grado que en el manual de *Campus Sur*, se observa una expectativa de cooperación con el profesor y los compañeros para crear un clima de trabajo adecuado en el grupo clase (Objetivo 3.6 del PCIC). Además, se espera el desarrollo de su capacidad para llevar a cabo transacciones básicas que le permitan resolver sus necesidades más inmediatas (Objetivo 1.1

del PCIC) y que interactúe en el ámbito social más cercano (Objetivo 1.2 del PCIC). Se espera, también, una toma de conciencia por parte del alumno de la posibilidad de gestionar por sí mismo los recursos para el aprendizaje (Objetivo 3.3 del PCIC) y una concienciación del concepto de estrategia (Objetivo 3.4 del PCIC). En lo que a los textos orales y escritos se refiere, se espera que el aprendiente se desenvuelva con aquellos textos relacionados con su entorno y sus necesidades más básicas (Objetivo 1.3 del PCIC).

Se observa una pequeña cantidad en los componentes culturales y, por lo tanto, las expectativas hacia el estudiante como hablante intercultural son una minoría. (Objetivos 2.1-2.6 del PCIC)

En la tercera pregunta de investigación nos planteamos qué se espera del profesor según las indicaciones de la guía didáctica del manual *Campus Sur* y su relación con FL.

Con la intención de resolver esta cuestión, hemos observado las expectativas en relación con la actuación docente plasmadas en la guía didáctica a partir de dos perspectivas fundamentales: Por un lado, su rol como guía del proceso de aprendizaje y, por otro lado, su rol como mediador cultural en el aula.

Para ello, en primer lugar, hemos establecido la relación entre las líneas de actuación docente definidas en *The Four Pillars of Flipped Learning™* (2014) y los descriptores del PCIC de los apartados 13. *Procedimientos de aprendizaje* en su papel como guía de este proceso y del subapartado 4. *Mediación cultural*, perteneciente al apartado 12. *Habilidades y actitudes interculturales*, en su papel como mediador intercultural en el aula (Tabla 13).

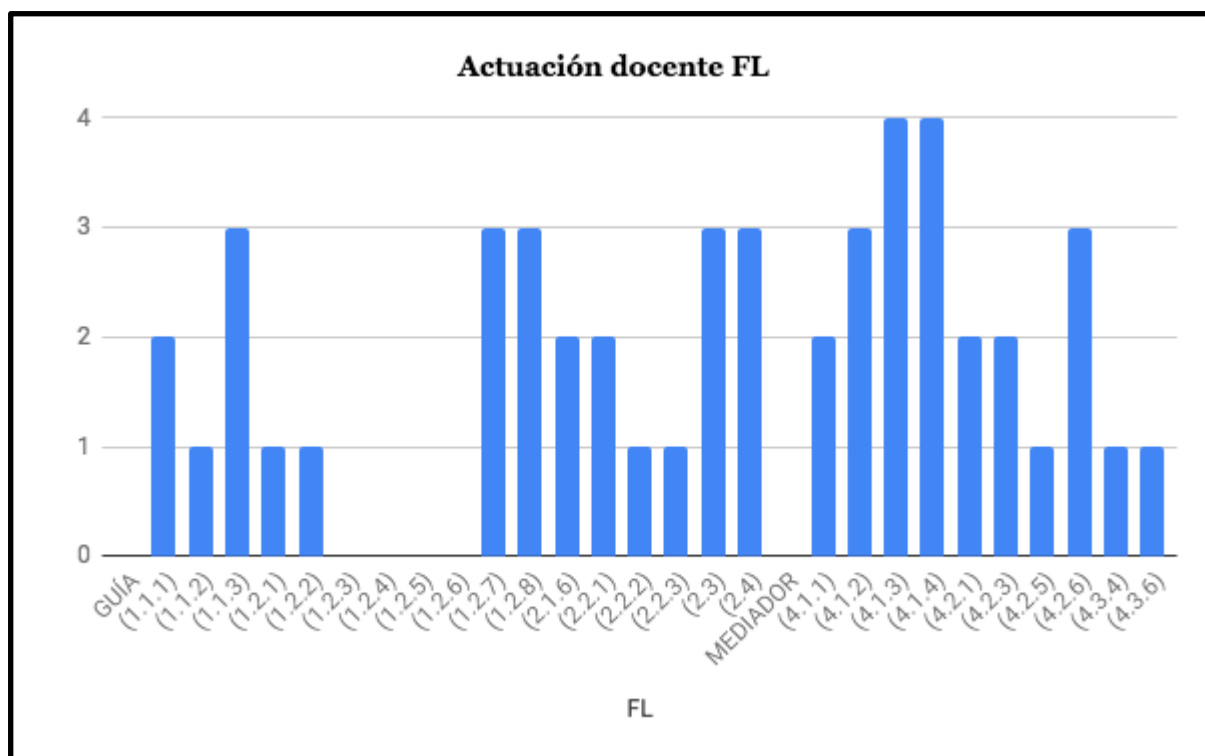


Figura 18. La actuación docente según FL

Los resultados de esta tabla (Tabla 13) reflejan que, desde la perspectiva del profesor como guía del proceso de aprendizaje, las líneas de actuación docente definidas por FL hacen hincapié en su labor como evaluador: tanto en la evaluación del proceso de realización (2.3) como en la del producto en sí (1.2.7), así como en la reparación y corrección de la realización de la tarea (2.4) y del producto resultante (1.2.8). También se otorga una importancia considerable a la gestión de los recursos, medios y oportunidades para el aprendizaje y uso de la lengua (1.1.3), especialmente a través de la selección, creación y explotación de oportunidades de uso de la lengua. Según los resultados, observamos también que FL otorga relevancia a la actuación del docente en la toma de conciencia y regulación del proceso de aprendizaje, en especial a partir de una observación sistemática (1.1.1) y una monitorización del proceso (2.1.6), aplicando los procedimientos necesarios para el procesamiento y asimilación de la información (2.2.1) por parte de los estudiantes.

Desde la perspectiva del profesor como mediador intercultural, observamos que FL concede especial importancia, nuevamente, a la figura del profesor como evaluador (4.1.3) y a su acción reparadora (4.1.4). Según FL, se confiere una relevancia significativa a la actuación mediadora del docente (4.1.2) y reguladora de los factores afectivos (4.2.6), así como a la planificación (4.1.1), empatía (4.2.1) y disposición favorable y flexible del profesor (4.2.3).

A continuación, hemos contrastado los descriptores emergentes de esta relación con las indicaciones de varios de los enunciados de las guías didácticas de *Campus Sur* y *Aula 1*. Los resultados obtenidos revelan lo siguiente:

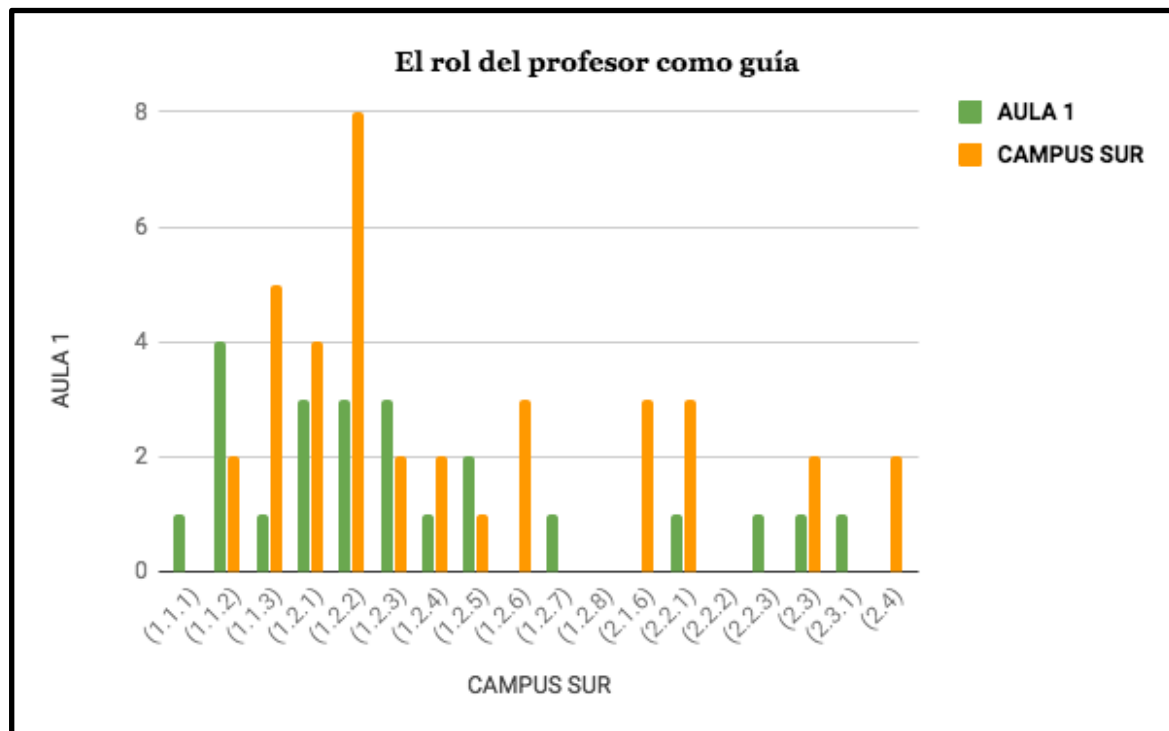


Figura 19. El rol del profesor como guía

El manual *Campus Sur* da un peso significativo a las indicaciones al profesor respecto a la elaboración e integración de la información en el aula (1.2.2), ya sea a partir de la organización de la información, la traducción, el análisis contrastivo de las formas lingüísticas o guiando al estudiante a través un razonamiento inductivo. Se otorga también un papel importante a la gestión de recursos, medios y oportunidades para el aprendizaje y uso de la lengua (1.1.3); ya sea a partir de la selección, creación y explotación de medios mecánicos y tecnológicos o de fuentes de información y consulta (diccionario o internet).

A partir de las recomendaciones de la guía didáctica, el profesor desempeña un papel fundamental en la dirección y focalización de la atención (1.2.1) de los estudiantes. Se espera de él capacidad para la compensación (1.2.6), ya sea a partir de lenguaje no verbal, esquemas visuales o imágenes, así como la monitorización del proceso de aprendizaje (2.1.6) y la aplicación de procedimientos de procesamiento y asimilación del sistema de lengua (2.2.1), guiando a los estudiantes en los pasos a seguir con este fin.

Los resultados reflejan, en cambio, una escasez de indicaciones respecto al papel del profesor como evaluador tanto del proceso de aprendizaje (2.3) como del producto final (1.2.7) y de su contribución a la reparación o corrección tanto del proceso de realización (2.4) como del producto en sí (1.2.8).

Según las indicaciones de la guía didáctica, *Aula 1* concede, en cambio, mayor importancia al papel del profesor en la planificación del aprendizaje (1.1.2), especialmente en referencia a la regulación y control de las condiciones en que se desarrolla el aprendizaje y en la formulación de necesidades y metas. Asimismo, confiere un papel relevante para el profesor en la dirección y focalización de la atención (1.2.1), en la elaboración e integración de la información (1.2.2), a partir del análisis de las formas lingüísticas y un razonamiento inductivo, y el almacenamiento en la memoria a largo y corto plazo (1.2.3) a través de la contextualización.

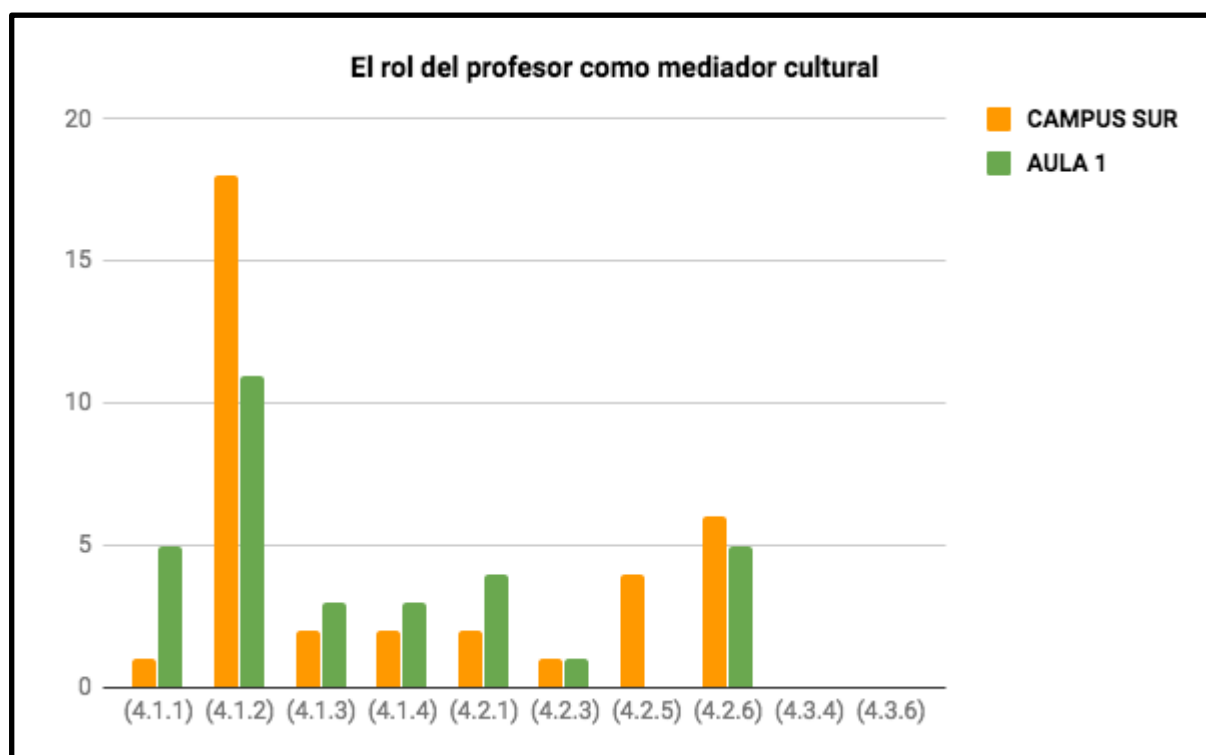


Figura 20. El rol del profesor como mediador cultural

En las indicaciones de la guía didáctica de *Campus Sur*, la actuación docente destaca en su papel de mediador (4.1.2), seguido de su papel como regulador de los factores afectivos (4.2.6) y el manual espera de la figura docente una tolerancia a la ambigüedad (4.2.5).

Las recomendaciones de *Aula 1* siguen una estructura similar: otorgan mayor importancia al papel del profesor como mediador (4.1.2) en el aula, seguido de la relevancia en la regulación de los factores afectivos (4.2.6) y, como hemos mencionado anteriormente, confiere cierta trascendencia a la planificación (4.1.1).

## 5. Conclusiones

En relación con el primer objetivo establecido en este TFM y a partir de los resultados del análisis, a continuación exponemos las características propias del manual *Campus Sur* vinculadas a las técnicas de FL.

El aspecto más destacado del manual, que encaja con las propuestas de FL, es la diferenciación que propone de los espacios de aprendizaje a partir de unas pautas definidas respecto a las actividades que deben realizarse en el aula y las que están pensadas para llevarse a cabo como deberes en casa; una diferenciación de espacios que no se da en otros manuales, como es el caso de *Aula 1*, que dejan, en cambio, a discreción del profesor la propuesta de actividades para resolver en casa.

Según los fundamentos teóricos de FL, el hecho de que el manual otorgue una distinción pautada para los espacios de aprendizaje tendría el propósito de reservar el espacio individual para la realización de actividades de comprensión de contenidos. Esto implica que el tiempo en el aula se destine a un aprendizaje activo, en el cual los estudiantes deben realizar tareas en cooperación con otros estudiantes y con el profesor, aprovechando la oportunidad de interacción social y mediación que ofrece el tiempo en el aula, además de permitirles desarrollar las habilidades cognitivas superiores, como aplicar, evaluar, analizar o crear.

En relación con este supuesto, hemos analizado las características concretas de las actividades pensadas para que se lleven a cabo en un espacio u otro. Así pues, las actividades destinadas al espacio individual son en un 70% actividades de comprensión lectora o auditiva y, en un índice ligeramente superior al 50%, se trabajan los niveles cognitivos inferiores (comprender).

En el espacio de grupo, el 90% de las actividades de clase trabajan los niveles cognitivos superiores, siendo un 25% de estas actividades destinadas a la creación. Más de un 50% de las actividades del aula son de interacción oral, y un 35% actividades de producción que, como revelan los resultados del análisis, se realizan mayormente por parejas o en pequeños grupos y forman parte de procesos que conducirán a los estudiantes a una interacción posterior con el resto de compañeros.

En el aula se proponen dinámicas de trabajo entre iguales en un 65% de los casos, y el 20% se destina a un aprendizaje por proyectos. El 60% de las dinámicas grupales son por parejas o en pequeños grupos, y apenas el 15% de estas son individuales.

Podemos afirmar, por lo tanto, que las características de las actividades destinadas al aula en el manual de *Campus Sur* promueven un trabajo de cooperación entre los estudiantes, aprovechando el espacio social y las oportunidades de interacción que ofrece el tiempo de clase, característica que coincide con las indicaciones de FL.

En otros manuales, como es el caso de *Aula 1*, al no hacer una diferenciación tan pautada de estos espacios, muchas de las actividades con características similares a las del espacio individual de *Campus Sur* se realizan en el aula. Esto implica que un 40% de las actividades destinadas al espacio de clase sean actividades de comprensión lectora o auditiva y un 25%, de expresión escrita, siendo el 60% de estas propuestas de dinámica individual.

Queremos añadir que en este TFM nos proponemos analizar las recomendaciones observadas en los manuales, siendo conscientes de que cada profesor puede modificar estos aspectos. Por ejemplo, en este caso, se deja a criterio del profesor llevar a cabo estas actividades individuales pensadas en el aula o pedir a sus alumnos que las realicen en casa, hecho que modificaría el porcentaje de propuestas individuales en el espacio grupal.

Hemos visto, también, que el 40% de las actividades destinadas al tiempo de clase en el manual *Aula 1* trabajan los niveles cognitivos inferiores, viéndose reducida la oportunidad de desarrollo de los niveles superiores en el espacio grupal con respecto a lo observado en el manual *Campus Sur*. De este modo, en *Aula 1*, el 46% de las actividades trabajadas en clase son de aplicación de contenidos y apenas un 5% de estas se consignan a la creación.

Según FL, el profesor debe llevar a cabo en el aula una evaluación formativa y retroalimentación constante. A este respecto, hemos verificado que únicamente el 8% de las actividades de *Campus Sur* analizadas ofrece, en la guía didáctica, recomendaciones explícitas al profesor como agente evaluador y, en su gran mayoría, se opta por las comprobaciones por parejas o pequeños grupos seguidas de puestas en común en clase abierta. Así pues, en ambos manuales prima la coevaluación como agente de evaluación preferido, siendo de un 85% en *Campus Sur* y de un 55% en *Aula 1*.

A pesar de que FL aboga por un fomento de la autonomía en el estudiante, no hemos observado en el manual elementos relacionados con la autoevaluación o autorregulación del

proceso de aprendizaje como solucionarios o cuestionarios que inviten al alumno a la autorreflexión. Sin embargo, hemos verificado que la guía didáctica del profesor dispone de soluciones para actividades que se llevan a cabo en el espacio individual. De este modo, estaría en manos del profesor promover la autoevaluación en los estudiantes y potenciar las oportunidades de toma de conciencia sobre el proceso de aprendizaje que se prestan en el espacio de trabajo individual.

En cuanto a los recursos didácticos ofrecidos en los manuales (textos, audios, vídeos, internet, etc.) no hemos encontrado características destacables vinculadas a las directrices de FL en el manual *Campus Sur*. La variedad de recursos es similar en ambos manuales y las diferencias podemos atribuir las más probablemente a un factor de antigüedad (la primera edición de *Aula1* se publicó en 2003 y *Campus Sur* en 2017) que a la relación con las técnicas educativas.

En conclusión, y en respuesta a la primera pregunta de investigación, podemos afirmar que el aspecto más destacable del manual *Campus Sur* en relación con la técnica FL es la diferenciación de espacios de aprendizaje y las características de las actividades en cada uno de ellos. Así, *Campus Sur* atribuye al espacio individual actividades dedicadas a la comprensión lectora o auditiva, en las que se desarrolla mayormente la comprensión y deja para el espacio grupal actividades que promueven la interacción entre los estudiantes, el trabajo entre iguales y la coevaluación. De este modo, se desarrollan en el aula los niveles cognitivos superiores de forma muy equitativa entre las actividades de aplicación de contenidos, el análisis de las formas lingüísticas, la evaluación y las actividades de creación a través del aprendizaje por proyectos.

La segunda pregunta de investigación planteada concierne al papel que otorga la guía didáctica de *Campus Sur* a la actuación docente y qué se espera del alumno. Según los datos observados en los resultados del análisis con respecto a qué se espera del estudiante, hemos determinado una importante expectativa respecto al papel del alumno como aprendiz autónomo y, asimismo, a su toma de conciencia sobre el grado de control que puede ejercer en el proceso de aprendizaje. Se espera que realice un 40% de las actividades del manual en el

espacio de aprendizaje individual, lo que requiere un notable grado de autonomía y compromiso por su parte.

En el espacio grupal, se otorga gran valor a su colaboración con el profesor y los compañeros con el objetivo de establecer en el grupo relaciones de cooperación, cordialidad y confianza y adquirir un clima de trabajo apropiado al espacio de grupo. La importancia de este aspecto recae directamente en la consideración del alumno como agente social y en el hecho de que las actividades de este espacio se dan en un 85% en colaboración. Se trata de actividades que promueven la interacción en gran medida y persiguen aprovechar al máximo el factor social que ofrece el espacio del aula. No se pierde, en este espacio, el valor del estudiante como aprendiente autónomo y las expectativas respecto a su capacidad para gestionar de forma independiente los recursos para el aprendizaje.

En cuanto a la relevancia que se otorga a la actuación docente según la guía didáctica de *Campus Sur*, podemos destacar los siguientes aspectos: En referencia a su rol de guía en el proceso de aprendizaje, *Campus Sur* otorga gran relevancia a la tarea de elaborar y organizar la información para que los estudiantes puedan integrarla a partir de múltiples técnicas, como la organización de la información en la pizarra, la traducción, el análisis contrastivo de las formas lingüísticas u orientar al estudiante hacia el descubrimiento del sistema de lengua a partir del razonamiento inductivo. Se espera que el profesor hable varias lenguas, es decir, que conozca la lengua materna de los estudiantes o, en su defecto, una lengua de intercambio.

La guía didáctica concede al profesor un papel fundamental en la gestión de recursos para el aprendizaje, sobre todo a partir de la explotación de medios tecnológicos. También se provee al docente de recursos para dirigir y focalizar la atención de los estudiantes, y para que facilite la comprensión de los materiales y de su propio discurso. Por otra parte, el docente también encuentra en la guía didáctica indicaciones para monitorizar el proceso de aprendizaje de sus alumnos, así como para aplicar procedimientos de procesamiento y asimilación del sistema de lengua.

Los resultados reflejan, en cambio, una escasez de indicaciones respecto al papel del profesor como evaluador tanto del proceso de aprendizaje como del producto final y de su contribución a la reparación o corrección tanto del proceso de realización como del producto en sí, en consonancia con el peso que otorga FL a la evaluación formativa continua, la observación y retroalimentación constante por parte del profesor.

En las indicaciones de la guía didáctica de *Campus Sur*, la actuación docente destaca por su papel de mediador cultural, seguido de su papel como regulador de los factores afectivos y esperando de la figura docente una tolerancia a la ambigüedad. De la guía didáctica se desprende que el profesor cobra especial relevancia en la gestión de grupos interculturales, como es el caso del trabajo en el aula según lo que hemos observado en el manual de *Campus Sur*.

En este TFM, la investigación se centra en averiguar las características de los manuales en relación con la técnica FL. Por este motivo, no se exponen las posibles ventajas o desventajas de su implantación. Somos conscientes, sin embargo, de que esta técnica ha recibido tanto elogios como críticas (Soria, 2015; Berenguer Albaladejo, 2016) y de que en una futura investigación, se podría ahondar más en este aspecto.

# Bibliografía

Berenguer Albaladejo, C. (2016) “Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom” XIV *Jornadas de Redes de Investigación en docencia universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares*. Departamento de Derecho Civil de la Universidad de Alicante. (p. 1466- 1480). Recuperado 25/10/2018 de: <http://hdl.handle.net/10045/59358>

Bergmann, J. (2014) *Flipped learning*, recuperado 11/07/2018 de: <https://www.youtube.com/watch?v=BHM5ypLCiBA>

Bergmann, J. y Sams, A. (2014). *The many faces of flipped Classroom, CIIE 2014*, recuperado 15/07/2018 de: <https://www.fundacionbias.org/jon-bergmann-aaron-sams-nos-explican-las-multiples-caras-del-flipped-classroom/>

Bergmann, J. y Santiago, R. (FLGlobal). (2017). *Certificación Flipped Learning en Español Nivel I*. Recuperado 11/ 07/2018 de: <https://learn.flglobal.org/courses/take/FLCertificationNivel1/>

Calvillo Castro, A. J. (2014). *El modelo Flipped Learning aplicado a la materia de música en el cuarto curso de Educación Secundaria* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Segovia

Centro Virtual Cervantes. Instituto Cervantes (1997- 2018). *Diccionario de términos clave de ELE*

Centro Virtual Cervantes. Instituto Cervantes. (1997- 2018). *Plan Curricular del Instituto Cervantes Niveles de referencia del español*.

Corpas, J.; García, E. y Garmendia, A. (2003). *Aula 1 Curso de Español*. Barcelona, España: Difusión

Council of Europe. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid, España: Anaya. Recuperado 10/08/2018 de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Chadwick, C. (2001). *La psicología de aprendizaje del enfoque constructivista*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXI, núm. 4, pp. 111-126. Centro de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal, México. Recuperado 06/10/2018 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27031405>

Chaves Salas, A. (2001). *Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky*. *Revista Educación*, 25, 2, pp. 59- 65. Universidad de Costa Rica San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica. Recuperado 09/10/2018 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44025206>

Escudero, A.; López López, S. y Urbán Parra, J. F. (2017). *Campus Sur Curso Intensivo de Español A1- B1 Libro del alumno*. Barcelona, España: Difusión

Escudero, A.; López López, S. y Urbán Parra, J. F. (2017). *Campus Sur Curso Intensivo de Español A1- B1 Libro del profesor*. Barcelona, España: Difusión

Ezeiza, J. (2009). “Analizar y comprender los materiales de enseñanza”. *MarcoELE*. núm 9, 1- 58

Flipped Learning Network (FLN). (2014). *The Four Pillars of F-L-I-P™*, recuperado 18/07/2018 de: <https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/>

Galante, L. (2015). *Infografía: Taxonomía de Bloom y Clase Invertida*. Ineverycrea México, recuperado 27/07/2018 de: <https://ineverycrea.mx/comunidad/ineverycreamexico/recurso/infografia-taxonomia-de-bloom-y-clase-invertida/51107677-88cc-416a-a43c-75edc8c12365>

Kanninen, J. y Lindgren, K. (2015). *¿Por qué la clase invertida con TIC en la clase de ELE?*. Recuperado 8/10/2018 de: [https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/estocolmo\\_2015/07\\_kanninen-lindgren.pdf](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/estocolmo_2015/07_kanninen-lindgren.pdf)

Lage, M.J., Platt, G. J. y Treglia, M. (2000). Inverting the Classroom: A Gateway to creating an Inclusive Learning Environment. En *The Journal of Economic Education*, 31 (1), 30-43.

Marqués, M. (2016). “¿Qué hay detrás de la clase al revés (flipped classroom)?”, en *Actas de las XXII Jornadas sobre la Enseñanza Universitaria de la Informática*. Almería, España. Recuperado 26/10/2018 de: <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/89886/10%20-%20Que%CC%81%20hay%20detr%C3%A1s%20de%20la%20clase%20al%20rev%C3%A9s%20%28flipped%20classroom%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Marshall, H.W. (Noviembre de 2015). “Online Learning- Beyond the Buzz Transforming Instruction with the Flipped Approach”, en *Online Learning Symposium*, University of Rochester Information Technology, en Rochester, Estados Unidos. Recuperado 18/07/2018 de: [https://www.youtube.com/watch?v=s7\\_HqcEhMWY&feature=youtu.be](https://www.youtube.com/watch?v=s7_HqcEhMWY&feature=youtu.be)

Onrubia, J. (1993). “Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas”, en *El constructivismo en el aula* (101- 123). Barcelona, España: Graó. Recuperado 10/10/2018 de: <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3Ensenar-crear-zonas-de%20desarrollo.pdf>

Richards, C. J. y Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of Language Teaching and applied Linguistics*. Londres, Gran Bretaña: Roudledge Taylor & Francis Group

Schwartz, S. y Pollishuke, M. (1998). *Aprendizaje activo: Una organización de la clase centrada en el alumnado*. Madrid, España: Narcea

Solé, I. y Coll, C. (1993). Los profesores y la concepción constructivista. En *El constructivismo en el aula* (7- 23). Barcelona, España: Graó. Recuperado 12/10/2018 de: [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/6500722/constructivismo3.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1539347760&Signature=JHcmHy6qIU%2FT2v%2Bx9tsN0FX%2B2P8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLos\\_profesores\\_y\\_la\\_concepcion\\_construct.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/6500722/constructivismo3.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1539347760&Signature=JHcmHy6qIU%2FT2v%2Bx9tsN0FX%2B2P8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLos_profesores_y_la_concepcion_construct.pdf)

Soria, D. (2015) “Crítica a Flipped Classroom”. Ined 21. Recuperado 25/10/2018 de: <https://ined21.com/critica-a-flipped-classroom/>

Suárez, R. (2013) “Qué es el coworking: ventajas y desventajas”. *Diario Turing eldiario.es*. Recuperado 14/07/2018 de: [https://www.eldiario.es/turing/coworking-ventajas-desventajas\\_0\\_208929234.html](https://www.eldiario.es/turing/coworking-ventajas-desventajas_0_208929234.html)

Toivola, M. y Silfverberg, H. (2014). Annual Symposium of the Finish mathematics and science education research association 2014. *Flipped Learning approach in mathematics teaching, a theoretical point of view*. (93- 102). Recuperado 8/10/2018 de: [https://www.researchgate.net/profile/Raimo\\_Kaasila/publication/267624777\\_Changing\\_a\\_pre-service\\_teacher%27s\\_beliefs\\_about\\_mathematics\\_teaching\\_through\\_recursive\\_use\\_of\\_video\\_stimulated\\_recall/links/56accf5c08aeaa696f2c9ccd/Changing-a-pre-service-teachers-beliefs-about-mathematics-teaching-through-recursive-use-of-video-stimulated-recall.pdf#page=97](https://www.researchgate.net/profile/Raimo_Kaasila/publication/267624777_Changing_a_pre-service_teacher%27s_beliefs_about_mathematics_teaching_through_recursive_use_of_video_stimulated_recall/links/56accf5c08aeaa696f2c9ccd/Changing-a-pre-service-teachers-beliefs-about-mathematics-teaching-through-recursive-use-of-video-stimulated-recall.pdf#page=97)

Tourón, J.; Santiago, R y Díez, A. (2015). *The flipped classroom: ¿Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*. Recuperado 10/10/2018 de: <http://www.digital-text.com/wp-content/uploads/2015/03/FlippedClassroom.pdf>

Tucker, B. (2012). “The flipped classroom”. *Education Next*, 12 (1) Recuperado 30/07/2018 de: <https://www.educationnext.org/the-flipped-classroom/>

- FIGURAS

Fig. 1: Galante, L. (2015). *Infografía: Taxonomía de Bloom y Clase Invertida*. Ineverycrea México, recuperado 27/07/2018 de: <https://ineverycrea.mx/comunidad/ineverycreamexico/recurso/infografia-taxonomia-de-bloom-y-clase-invertida/51107677-88cc-416a-a43c-75edc8c12365>

# Anexos

Tabla 8. Análisis de actividades Unidad 0 “Palabras” *Campus Sur*

TOTAL DE ACTIVIDADES									
21									
ESPACIO DE APRENDIZAJE INDIVIDUAL			NÚM ACTIVIDADES			6			
ACT. ENUNCIADO	Rol del alumno	ACT. L	AUTORREC	RECURSOS	NIVEL COGN	EVALUAC	DIN. TRAB	EXTENSIÓN	
3A	¿Conoces a estas personas? Marca cuáles conoces.	(2.3) (3.1)	NI	NE	F	NI	ND	IND	6 FOTOS
3B	Lee sus palabras favoritas ¿Sabes qué significan? Anótalo	(1.1.1) (3.1) (3.2.3)	CL	NE	TXT (citas)	COMPRENDER	ND	IND	6 PALABRAS
4A	Lee (...) y busca en el diccionario las palabras que no entiendas.	(1.1.1) (3.1)	CL	DICCIONAR	F TXT	COMPRENDER	ND	IND	10F 62 P
5A	Identifica platos, lugares, libros y películas del mundo hispano.	(2.3.2) (3.1)	CL	INTERNET	F TXT (artículo)	COMPRENDER	ND	IND	12F 64P
7A	¿Que es el español para ti? Anota tus ideas.	(1.3.3) (2.2) (3.1)	EE	NE	TXT	CREAR	ND	A. PROY	INDEF.
7B	Haz un póster de tus asociaciones con el español	(1.3.3) (2.2) (3.1)	EE	NE	TXT	CREAR	ND	A. PROY	PÓSTER
ESPACIO DE APRENDIZAJE GRUPAL			NÚM ACTIVIDADES			15			
ACT. ENUNCIADO	Rol del alumno	ACT. L	AUTORREC	RECURSOS	NIVEL COGN	EVALUAC	DIN. TRAB	DIN. GRUPAL	
1	Nos presentamos siguiendo el modelo de Carla	(1.3.2) (1.3.3) (3.6)	EO	INT DICC	PZ TXT (blog) F	APLICAR	CO	PG	DPL
2A	Miramos las imágenes. ¿Conocemos estos lugares?	(1.3.2) (1.3.3) (2.3) (3.6.)	INO	INTERNET	PZ TXT F	COMPRENDER	CO	EI	DPP
2B	Buscamos una foto de un lugar de habla hispana para presentarla	(2.3)	NI	INTERNET	PZ TXT F	NI	CO	EI	DPP
2C	Presentamos a los demás los lugares que hemos buscado	(1.2.2) (1.3.3) (2.3) (3.6)	INO	NE	TXT F RL	APLICAR	CO	PG	DPL
3C	Comentamos nuestras respuestas a A y B.	(1.2) (2.3) (3.6)	INO	NE	TXT F	APLICAR	CO	EI	DPP
3D	¿Cuál es nuestra palabra favorita en L1? ¿Qué significa?	(1.1.1) (1.3.3) (2.5) (2.6) (3.6)	ML	NE	PZ TXT	APLICAR	CO	EI	DPG
4B	Comentamos el significado de las palabras de A.	(1.1.1) (1.2) (3.6)	ML	NE	F TXT PY AU RL	ANALIZAR	CO	EI	DPG
4C	Nos presentamos. (...) nombre y tres palabras que nos definen.	(1.3.3) (1.2) (3.6)	EO	NE	TXT F PY	APLICAR	CO	PG	IND
5B	Hablamos con otras personas de lo que conocemos y nos gusta y	(1.2.2) (1.3.3) (3.6)	INO	NE	PZ TXT F RL	APLICAR	HE	EI	DPP
5C	Escribimos otras cosas del mundo hispano que conocemos	(1.3.3) (2.3) (3.6)	EE	NE	TXT	APLICAR	CO	EI	DPG
6A	Escucha el alfabeto y repite. Compara los sonidos con L1	(1.1.1)	EO	NE	PZ AU	ANALIZAR	ND	PG	IND
6B	Hacemos un alfabeto con palabras del español	(1.1.1) (1.3.3) (3.6)	EE	INT DICC	PZ TXT	CREAR	CO	A. PROY	DPG
6C	Miramos los alfabetos ¿Comprendemos el significado de las palab	(1.1.1) (1.3.2) (3.6)	CL	NE	TXT F	COMPRENDER	CO	A. PROY	DPL
6D	Elegimos nuestra palabra favorita y la decimos a los demás.	(1.2)	INO	NE	PZ	APLICAR	CO	A. PROY	DPL
7C	Mostramos nuestro póster a los demás y lo presentamos	(1.3.3) (3.6)	EO	NE	PY	APLICAR	CO	A. PROY	DPL

Tabla 9. Análisis de actividades Unidad 1 “Identidades” *Campus Sur*

ESPACIO DE APRENDIZAJE INDIVIDUAL									
26									
ACT. ENUNCIADO	Rol del alumno	ACT. L	AUTORREC	RECURSOS	NIVEL COGN	EVAL	DIN. TRAB	EXTENSIÓN	
1A	Relaciona las fotos con la descripción	(1.3.2) (2.3) (3.1)	CL	INTERNET	F TXT	COMPRENDER	ND	IND	6F 47P
1B	Busca fotos en internet para presentarlas en clase	(2.3) (3.1)	NI	INTERNET	F	NI	ND	IND	INDEF.
2A	Observa estas fichas y presta atención a los apellidos.	(2.4.1) (3.1) (3.3)	CL	NE	F TXT (fichas)	ANALIZAR	ND	IND	2FICHAS: 2F 77P
3A	Ve el vídeo y contesta estas preguntas	(1.3.2) (2.3.1) (3.1)	CA	NE	V	COMPRENDER	ND	IND	00,56 MIN.
4A	Lee el texto y completa las frases con el nombre de las personas...	(1.3.2) (2.1) (3.1)	CL	NE	TXT (artículo)	COMPRENDER	ND	IND	5F 188P
4B	(...) Elige a una persona y escribe una breve descripción.	(1.3.3) (2.1) (3.1) (3.3.1)	EE	NE	TXT	CREAR	ND	IND	INDEF.
5A	Lee esta infografía y corrige las cifras en las frases de la derecha	(1.3.2) (1.3.1) (2.1.1) (3.1)	CL	NE	F TXT (infografía)	COMPRENDER	ND	IND	INF:123P, 40P
5B	Dos estudiantes comentan la inf. ¿Qué categorías menc.? Márcalas	(1.3.1) (1.3.2) (2.1) (3.1)	CA	NE	AU	COMPRENDER	ND	IND	00,50 MIN.
5C	Escucha la conversación y completa la información con las cifras c.	(1.3.1) (1.3.2) (2.1) (3.1)	CA	NE	AU	COMPRENDER	ND	IND	1,40 MIN.
6A	Lee la presentac. de la joven.¿Encuentr. paralelismos con tu país?	(1.3.2) (1.3.3) (2.1.1) (3.1) (3.3) (3.4)	CL	NE	TXT (perfil)	COMPRENDER	ND	IND	1F 139P
6B	Busca en el texto formas del presente de indicativo.	(1.3.2) (3.1) (3.3.1)	CL	NE	TXT	ANALIZAR	ND	IND	TABLA: CONJ 5V
6C	Completa estas frases sobre Linda	(1.1.1) (1.3.2) (3.1)	CL	NE	TXT	APLICAR	ND	IND	37P
7A	Relaciona las conversaciones con las fotografías	(1.3.2) (3.1)	CL	NE	F TXT	COMPRENDER	ND	IND	4F 4CONV: 124P
7B	Marca los elementos formales e informales de los diálogos	(1.1.1) (1.3.1) (2.3.1) (3.1)	CL	NE	F TXT	ANALIZAR	ND	IND	4F 4CONV: 124P
8A	Relaciona cada pregunta con la información que pide	(1.1.1) (1.3.2) (3.1)	CL	NE	TXT	COMPRENDER	ND	IND	37P
8B	Escribe en tu cuaderno diez preguntas para personas de tu clase	(1.1.1) (1.3.2) (1.3.3) (3.1) (3.3.1)	EE	NE	TXT	APLICAR	ND	IND	10 PREGUNTAS
9A	(...) Busca información sobre el uso de ustedes y vosotros.	(1.3) (2.1.1) (2.3) (3.1)	CL	NE	F TXT	ANALIZAR	ND	IND	2F 18P
10A	Lee este perfil (...) ¿Te ves reflejado?	(1.3.2) (1.3.3) (2.4) (3.1)	CL	NE	TXT (resumen enc.)	COMPRENDER	ND	IND	1F 83P, INDEF.
11A	Escucha y marca qué letra o (...) se pronuncian diferente en tu L1.	(1.1.1) (3.1)	CA	NE	AU	ANALIZAR	ND	IND	1,58 MIN
12A	Fíjate en las terminaciones de sust. y adj. Compara con tu L1.	(1.1.1) (3.1) (3.3)	ML	RL	TXT	ANALIZAR	ND	IND	77 P
12B	Escribe ejemplos combinando estos sustantivos y adjetivos	(1.3.3) (3.1)	EE	NE	TXT	APLICAR	ND	IND	5 FRASES
13A	Localiza los países hispanohablantes en el mapa	(2.3) (3.1) (3.3)	NI	NE	F TXT	APLICAR	ND	IND	21 PAÍSES
13B	Marca en la tabla personas importantes para la cultura hispanohabl	(1.3) (2.3) (3.1) (3.3)	CL	NE	TXT	COMPRENDER	ND	IND	45P
14A	Marca que adjetivos son similares en tu L1 o en otras que conoces	(1.1.1) (2.6.1) (3.1) (3.3)	ML	NE	TXT	ANALIZAR	ND	IND	12P
14B	Escribe en cada frase el adjetivo de la lista anterior que correspond.	(1.3.2) (1.3.3) (3.1)	CL	NE	TXT	COMPRENDER	ND	IND	5 FRASES: 49P
15A	Marca si las frases son V o F. Lee el texto y comprueba.	(1.3) (2.1) (2.3) (3.1)	CL	NE	TXT	COMPRENDER	ND	IND	5 FR: 28P 1F 121P

ESPACIO DE APRENDIZAJE GRUPAL			NÚM ACTIVIDADES				34		
ACT.	ENUNCIADO	Rol del alumno	ACT. L	AUTORREC	RECURSOS	NIVEL COGN	VAL	DIN. TRAB	DIN. GRUPAL
1C	En parejas, comparamos nuestras respuestas a B.	(1.2.1) (2.3) (3.6)	INO	NE	PZ TXT F	APLICAR	CO	EI	DPG
2B	Comentamos cuántos apellidos tiene la gente en nuestra cultura.	(1.2) (2.1.1) (3.6)	INO	NE	TXT	ANALIZAR	CO	EI	DPP
3B	Comparamos nuestras respuestas.	(1.1.2) (3.6)	INO	NE	NE	EVALUAR	CO	EI	DPP
3C	Entrevistamos a dos compañeros para obtener algunos datos.	(1.2) (3.3) (3.6)	INO	DICCIONAR	TXT RL	APLICAR	CO	EI	DPG
4C	Comparamos nuestras soluciones del apartado A.	(3.1) (3.3), (1.2) (3.6)	INO	NE	PZ TXT	EVALUAR	CO	EI	DPP
4D	En grupos, leemos nuestras descripciones y elegimos al artista	(1.3) (1.2) (3.6)	INO	NE	TXT	EVALUAR	CO	EI	DPG
4E	Hacemos la presentación	(1.3) (1.2) (3.6)	EO	NE	NE	EVALUAR	CO	EI	DPL
5D	Por grupos, hacemos una estadística con las categorías interesant.	(1.3.1) (1.3.3) (2.1) (3.6)	EE	NE	TXT PZ	CREAR	CO	EI	DPG
6D	Comparamos nuestras respuestas a A, B y C.	(1.1.2) (3.6)	INO	NE	TXT PZ	EVALUAR	CO	EI	DPP
6E	En parejas, jugamos a conjugar estos verbos.	(1.1.1) (3.6)	INO	NE	TXT	APLICAR	CO	EI	DPP
6F	Investigamos en internet (...) y escribimos una breve descripción...	(1.3.3) (2.3.1) (3.3.1) (3.6)	EE	INTERNET	TXT	CREAR	HE	EI	DPG
7C	Comparamos el tratamiento de tú y usted con nuestra lengua.	(1.1.1) (1.2.2) (2.1) (2.3.1) (2.4) (3.6)	INO	NE	TXT PZ	ANALIZAR	CO	EI	DPP
8C	Hacemos nstr. preguntas a diferentes personas. Presentam. a una	(1.2) (1.3) (3.6)	INO	NE	TXT	APLICAR	CO	EI	DPP
9B	Leemos la explicación de RL y comentamos nuestra investig.	(1.1.2) (3.6)	INO	NE	TXT RL	ANALIZAR	CO	EI	DPP
9C	Vemos estas presentaciones de youtubers. ¿Usan vstrs o ustedes?	(1.3.2) (2.3.1) (3.1) (3.3) (3.6)	CA	NE	V	ANALIZAR	ND	PG	IND
10B	Comparamos nuestras respuestas con las de otras personas.	(1.3.3) (2.3) (3.6)	INO	NE	PZ TXT	EVALUAR	CO	EI	DPP
10C	Escribimos un texto breve y lo presentamos en clase	(1.3.3) (3.4.3) (3.6)	EE	INTERNET	PZ TXT	CREAR	CO	EI	IND
11B	Buscamos palabras con sonidos de A y las presentamos al grupo.	(1.1.1) (1.3.3) (3.3) (3.6)	EO	NE	TXT	ANALIZAR	HE	EI	IND
11C	Buscamos trabalenguas con los sonidos anteriores.	(1.3) (2.1.1) (3.1) (3.3) (3.6)	EO	INTERNET	TXT	APLICAR	CO	EI	DPG
12C	Contrastamos nuestras respuestas a B.	(1.1.2) (3.6)	INO	NE	PZ TXT	EVALUAR	CO	EI	DPG
12D	Escribimos más ejemplos y los comparamos con los de otras pers.	(1.1.2) (1.3.3) (3.1) (3.2) (3.6)	EE	NE	TXT	APLICAR	CO	PG	IND
13C	En parejas, ponemos en común nuestras respuestas a A y B.	(1.1.2) (1.2) (2.3) (3.6)	INO	NE	PZ TXT	EVALUAR	CO	EI	DPP
13D	Buscamos otras personalidades de determinadas nacionalidades.	(1.1.2) (1.3) (2.3) (3.6)	EE	NE	TXT	CREAR	CO	EI	DPP
14C	En parejas, comparamos nuestras respuestas a B.	(1.1.2) (2.6.1) (3.2.4) (3.6)	INO	NE	TXT	EVALUAR	CO	EI	DPP
14D	Escribimos nuevos ejemplos con otros adjetivos y los compartimos.	(1.1.2) (1.3.3) (3.6)	EE	NE	TXT	APLICAR	CO	EI	DPP
15B	Nos fijamos en los conectores subrayados y los traducimos a L1	(1.1.1) (2.1.1) (3.1)	ML	NE	PZ TXT	ANALIZAR	ND	PG	IND
15C	Completar las frases con los conectores adecuados	(1.3.3) (1.1.2) (3.6)	CL	NE	TXT	APLICAR	CO	EI	DPP
16A	Decidimos qué tipo de material informativo queremos crear	(1.1.2) (1.3.1) (3.6)	INO	NE	TXT	ANALIZAR	CO	A. PROY	DPG
16B	¿Comprendemos las preguntas a completar para realizar la tarea?	(1.3) (3.6)	CL	NE	TXT RL	COMPRENDER	CO	A. PROY	DPG
16C	Preparamos el borrador del prod. final: material informativo	(1.3) (1.1.2) (3.6)	EE	NE	NE	CREAR	HE	A. PROY	DPG
16D	Terminamos el producto final y lo presentamos en clase.	(1.3) (3.6)	EO	INTERNET	NE	CREAR	CO	A. PROY	DPL
17A	(...) Primero, investigamos en internet y elegimos a tres personas.	(1.1) (1.3) (1.1.2) (2.1) (2.3) (3.6)	CL	INTERNET	TXT	COMPRENDER	CO	A. PROY	DPP
17B	Escribimos las frases que queremos usar en el póster. (...)	(1.3) (1.1.2) (3.4) (3.6)	EE	NE	TXT	CREAR	HE	A. PROY	DPP
17C	Hacemos juntos el póster y luego lo compartimos.	(1.3) (1.1.2) (3.4) (3.6)	EO	INTERNET	NE	CREAR	CO	A. PROY	DPP

Tabla 10. Análisis de actividades Unidad 2 “Planes” Campus Sur

ESPACIO DE APRENDIZAJE INDIVIDUAL			NÚM ACTIVIDADES				21		
ACT.	OBJETIVO	Rol del alumno	ACT. L	AUTORREC	RECURSOS	NIVEL COGN	VAL	DIN. TRAB	EXTENSIÓN
1A	¿Con qué frase relacionas cada una de estas citas?	(1.3) (2.1) (2.2) (2.6) (3.1)	CL	NE	F TXT (citas)	COMPRENDER	ND	IND	3F 74P
2A	Mira la infografía. ¿Aparece tu L1 en la lista? Investiga en internet.	(1.3) (2.1) (2.2) (2.6) (3.1)	CL	INTERNET	TXT (infografía)	COMPRENDER	ND	IND	INF: 118P
2B	Investiga también el núm. de hablantes de estas lenguas y países de h.	(1.3) (2.1) (2.2) (2.6) (3.1)	IE	INTERNET	TXT	APLICAR	ND	IND	9 LENGUAS
2C	España tiene 4 lenguas oficiales, ¿cuáles son? Escríbelas.	(1.3) (2.1) (2.2) (2.6) (3.1)	IE	NE	TXT	APLICAR	ND	IND	1 PREGUNTA
2D	¿Eres competente en varias lenguas? Completa en tu cuaderno la tabla	(1.3) (2.1) (2.2) (2.6) (3.1)	EE	NE	TXT	CREAR	ND	IND	1 TABLA
3A	Expresa brevemente tu opinión sobre un tema y ve el vídeo.	(1.3) (2.1) (3.1)	CL	NE	TXT V	COMPRENDER	ND	IND	2.53 min
4A	Lee el artículo y marca a quién corresponde cada información.	(1.3.2) (2.1) (2.2) (3.1)	CL	NE	TXT	COMPRENDER	ND	IND	5PR: 45P// 280P
5A	Lee estos anuncios de qué motivos tiene cada persona para intercambio	(1.3.1) (1.3.2) (3.1)	CL	NE	TXT	COMPRENDER	ND	IND	3 ANUNC. 110P
5B	Escucha y anota la siguiente información	(1.3.2) (3.1)	CA	NE	AU	COMPRENDER	ND	IND	1.59 min
6A	Lee las frases y complétalas con la información que falta.	(1.3.3) (3.1)	CL	NE	TXT	COMPRENDER	ND	IND	5 FR: 77P
6B	Fíjate en la info. ¿Entiendes el uso de para, porque y por?	(3.3) (3.1)	CL	NE	TXT	ANALIZAR	ND	IND	INDEF.
7A	¿Tienes alg de estos planes? Márcalo y completa.	(1.3.3) (3.1)	EE	NE	TXT	APLICAR	ND	IND	5 FRASES
8A	Lee las frases y completa el árbol genealógico con dicha info.	(1.3.2) (1.3.3) (3.1)	CL	NE	TXT	COMPRENDER	ND	IND	7 FR: 54P
9A	Lee el texto y escribe cinco preguntas sobre el texto	(1.3.2) (1.3.3) (2.3) (3.1)	CL	NE	TXT	COMPRENDER	ND	IND	159P
10A	Mira la infografía. ¿Haces las mismas cosas que los jóvenes mexicanos	(1.3) (2.1.1) (3.1)	CL	NE	TXT (infografía)	COMPRENDER	ND	IND	INF: 155P
11A	Lee estas frases y di si se corresponden con tu realidad	(1.3.2) (1.3.3) (2.1) (2.2) (2.6) (3.1)	CL	NE	F TXT	COMPRENDER	ND	IND	8 FR: 39P
11B	Clasifica las frases en habilidad aprendida (H) o experiencia vivida (E)	(1.1.1) (3.1) (3.2.3) (3.3)	CL	NE	TXT	ANALIZAR	ND	IND	8 FR: 39P
12A	Relaciona estos verbos con las palabras de la derecha.	(1.1.1) (3.1) (3.2.3) (3.3)	CL	NE	TXT	APLICAR	ND	IND	20P
13A	¿Qué puedes hacer para mejorar tus conocimientos de una lengua?	(1.3.3) (3.1) (3.3)	CL	NE	TXT	COMPRENDER	ND	IND	27P
14A	Lee las reglas de acentuación gráfica y marca las frases correctas	(1.1.1) (1.3.2) (3.1)	CL	NE	TXT	ANALIZAR	ND	IND	238P
14B	Escucha estas palabras y escribe las tildes necesarias	(1.3.2) (1.3.3) (3.1)	EE	NE	AU TXT	APLICAR	ND	IND	0.30 min

ESPACIO DE APRENDIZAJE GRUPAL		NÚM ACTIVIDADES				36				
ACT.	OBJETIVO	Rol del alumno	ACT. L	AUTORREC	RECURSOS	NIVEL COGN	EVAL	DIN. TRAB	DIN. GRUPAL	
1B	Comparamos respuestas y comentamos cuál es la cita más interesante	(1.1.2) (2.1) (2.2) (3.3.1) (3.6)	INO	NE	F TXT	APLICAR	CO	EI	DPP	
1C	Escribimos 2 frases s.la importancia de hablar leng. y las compartimos.	(1.1.1) (1.1.2) (1.3.3) (2.2) (3.2.3) (3.6)	INO	NE	PZ	CREAR	CO	PG	DPP	
2E	Comparamos nuestras respuestas a A y B con las de otras personas.	(1.1.2) (2.1) (3.3.1) (3.6)	INO	NE	PZ TXT	EVALUAR	CO	EI	DPG	
2F	Comentamos nuestras tablas (apartado D).	(1.2) (2.1) (3.6)	INO	NE	PZ TXT	CREAR	HE	EI	DPG	
2G	Comentamos qué hacemos en diferentes lenguas	(1.2) (2.1) (3.6)	INO	NE	PZ TXT	CREAR	HE	EI	DPG	
3B	Comentamos qué idiomas son más relevantes para nuestro futuro prof.	(1.2) (2.1) (3.6)	INO	NE	PZ	CREAR	CO	EI	DPP	
4B	Comparamos nuestras respuestas.	(1.1.2) (3.6)	INO	NE	TXT	EVALUAR	CO	EI	DPP	
4C	Marca tus motivos para aprender español y coméntalos con otra persona	(1.3) (1.2) (2.2) (3.6)	INO	NE	TXT	APLICAR	CO	EI	IND	
4D	Entrevistamos a otros compañeros y ponemos en común los resultados	(1.1.2) (1.2) (2.2.1) (3.6)	INO	NE	TXT	APLICAR	CO	EI	DPG	
5C	Comparamos nuestras respuestas a A y B.	(1.1.2) (3.6)	INO	NE	PZ TXT	EVALUAR	CO	PG	DPL	
5D	Escribimos un anuncio para hacer un intercambio en nuestra universid.	(1.3) (2.5) (3.6)	EE	NE	TXT	CREAR	CO	EI	DPP	
5E	Intercambiamos nuestros datos de contacto (teléfono, correo elec.)	(1.3) (2.5) (3.6)	INO	NE	TXT	APLICAR	CO	PG	DPL	
6C	Comparamos nuestras respuestas a A y B.	(3.3) (3.6)	INO	NE	PZ TXT RL	ANALIZAR	CO	EI	DPP	
6D	Y nosotros, ¿por qué estudiamos nuestra carrera? Lo comentamos.	(1.2) (2.2.1) (3.6)	INO	NE	TXT	APLICAR	CO	EI	DPG	
6E	¿Qué carreras ofrece nuestra facultad? En parejas, hacemos una lista.	(1.2) (3.3) (3.6)	EE	DICCIONAR	TXT	CREAR	CO	EI	DPP	
7B	Comparamos nuestras respuestas a A (sistematizar RL)	(1.1.1) (1.2.1) (3.6)	INO	NE	PZ TXT	ANALIZAR	CO	EI	DPG	
7C	Rellenamos el cuadro con nuestros planes o intenciones.	(1.3) (1.1.2) (3.6)	EE	NE	TXT	CREAR	CO	PG	IND	
8B	Contrastamos nuestras respuestas.	(1.1.2) (3.6)	INO	NE	TXT	EVALUAR	CO	EI	DPP	
8C	Describimos brevemente a la familia de una persona famosa	(1.1.2) (1.3.2) (1.3.3) (3.3) (3.6)	EE	NE	TXT	APLICAR	CO	EI	DPP	
8D	Adivinamos el parentesco familiar según las frases de los compañeros	(1.1.1) (1.1.2) (1.3.3) (3.3) (3.6)	CA	NE	AU (frases comp)	COMPRENDER	CO	EI	DPL	
9B	Hacer preguntas a un compañero sobre el texto que han leído	(1.2.1) (2.1) (2.3) (3.6)	INO	NE	TXT	APLICAR	CO	EI	DPG	
9C	Completa una tabla con los posesivos en español	(1.1.1) (3.1) (3.3) (3.4) (3.6)	NI	NE	TXT	ANALIZAR	CO	EI	IND	
10B	Hablar sobre sus actividades de tiempo libre	(1.2.1) (3.6)	INO	NE	TXT	APLICAR	CO	EI	DPP	
10C	Comentamos las actividades que hacemos que no aparecen en el texto	(1.3) (1.2.1) (3.6)	INO	NE	TXT	APLICAR	CO	EI	DPP	
10D	Buscamos imágenes y los demás adivinan cómo se dicen las activid.	(1.1.1) (1.1.2) (3.1) (3.3) (3.4.2) (3.6)	INO	NE	TXT	MEMORIZAR	CO	EI	DPP	
11C	Comparamos respuestas y vemos la diferencia entre <b>saber</b> y <b>conocer</b>	(1.2.1) (3.1) (3.3) (3.6)	INO	NE	PZ TXT F	ANALIZAR	CO	EI	DPG	
11D	Comentamos las diferencias entre <b>saber</b> y <b>conocer</b> y confirmamos hip.	(1.2.1) (3.1) (3.3) (3.6)	INO	NE	PZ TXT RL	ANALIZAR	CO	PG	DPL	
12B	Creamos una ficha de una persona de clase con la sig. información	(1.1.1) (1.1.2) (1.2.1) (3.6)	EE	NE	TXT	CREAR	CO	EI	DPL	
13B	Comentamos qué lenguas hablamos y qué hacemos para practicarlas	(1.2.1) (2.2) (3.3.1) (3.6)	INO	NE	TXT	APLICAR	CO	EI	DPP	
14C	Escribe la tilde en las siguientes frases	(1.1.1) (1.3.2) (1.3.3) (3.1) (3.3)	EE	NE	TXT	APLICAR	ND	PG	IND	
15A	En grupos, hacemos una lluvia de ideas con las familias famosas	(1.2) (3.2.3) (3.6)	EE	NE	TXT	CREAR	CO	A. PROY	DPG	
15B	Elegimos tres familias de la lista y buscamos fotos e información	(1.1.1) (1.2) (1.3.2) (3.2.3) (3.6)	INO	NE	TXT	CREAR	CO	A. PROY	DPG	
15C	Hacemos una ficha por familia (tres fichas en total)	(1.2) (1.3) (3.2.3) (3.6)	EE	NE	TXT	CREAR	CO	A. PROY	DPG	
15D	Presentamos las fichas en clase abiertas y elegimos una por grupo	(1.3.3) (3.6)	EO	NE	TXT	EVALUAR	CO	A. PROY	DPL	
16A	Individualmente, vamos a preparar una infografía s. planes y proyectos	(1.3) (3.1) (3.3)	EE	NE	TXT	CREAR	ND	A. PROY	IND	
16B	Colgar la infografía en un espacio virtual compartido	(3.1) (3.3)	NI	NE	ESP VIRTUAL	NI	ND	A. PROY	IND	

Tabla 11. Análisis de actividades Unidad 1 “Nosotros” Aula 1

ESPACIO DE APRENDIZAJE INDIVIDUAL		NÚM ACTIVIDADES				0				
ACT.	OBJETIVO	Rol del alumno	ACT. L	AUTORREC	RECURSOS	NIVEL COGN	EVAL	DIN. TRAB	EXTENSIÓN	
ESPACIO DE APRENDIZAJE GRUPAL		NÚM ACTIVIDADES				20				
ACT.	OBJETIVO	Rol del alumno	ACT. L	AUTORREC	RECURSOS	NIVEL COGN	EVAL	DIN. TRAB	DIN. GRUPAL	
1A	Preséntate a tus compañeros	(1.1.1) (1.2.1) (3.6)	INO	NE	F TXT	APLICAR	CO	EI	DPL	
1B	Ahora escribe tu nombre en un papel y ponlo encima de tu mesa.	(3.6)	EE	NE	NE	APLICAR	ND	PG	IND	
2A	Marca las palabras que comprendes y coméntaselo a tu compañero.	(1.1.2) (1.2.1) (3.1) (3.4) (3.6)	INO	NE	F TXT	COMPRENDER	CO	EI	DPP	
2B	Escucha las palabras ant. y escribe el núm. en el orden de escucha	(1.3.2) (3.1)	CA	NE	AU F TXT	COMPRENDER	ND	PG	IND	
2C	Escribe las palabras que conoces en español y compárala con tu comp	(1.1.1) (1.1.2) (3.1) (3.6)	EE	NE	TXT	APLICAR	CO	EI	IND	
3A	Identifica a la persona que no estudia español	(1.3.2) (3.1) (3.6)	CL	NE	F TXT	COMPRENDER	CO	PG	IND	
3B	¿Puedes presentarte tú ahora?	(1.2) (1.3.3)	EO	DICC/ PROF	TXT	APLICAR	CO	PG	IND	
4A	Escucha y completa los datos que faltan en cada ficha	(1.3.2) (1.3.3) (3.1) (3.6)	CA	NE	AU TXT	COMPRENDER	HE	PG	IND	
4B	Ahora vuelve a escuchar. ¿Sabes para qué sirven las sig preguntas?	(1.3) (2.3.1) (3.1) (3.4)	CA	NE	AU TXT	COMPRENDER	CO	PG	IND	
5A	Relaciona las aficiones con la imagen correspondiente.	(1.1.1) (3.1) (3.3) (3.4)	CL	DICCIONAR	TXT F	COMPRENDER	CO	PG	IND	
5B	Subraya los verbos que encuentres en la lista anterior. Terminaciones.	(1.1.1) (3.1) (3.3) (3.4)	CL	NE	TXT RL	ANALIZAR	ND	PG	IND	
6	Escucha las palabras y clasificalas según el sonido de la primera letra	(1.1.1) (1.1.2) (3.1) (3.6)	CA	NE	AU	COMPRENDER	HE	PG	DPP	
7	Anotad los nombres de las cosas de la clase y preguntad los que no.	(1.1.1) (1.1.2) (3.6)	INO	NE	PZ F TXT	APLICAR	CO	EI	DPP	
8A	Escucha y marca en su lista las personas que están en la fiesta.	(1.3.2) (3.1)	CA	NE	PZ AU TXT	COMPRENDER	HE	PG	IND	
8B	Ahora escucha otra vez y completa la información	(1.3.2) (3.1)	CA	NE	AU TXT	COMPRENDER	HE	PG	IND	
8C	Imagina que estás en la fiesta. Hablan contigo. ¿Cómo reaccionas?	(1.2) (3.1)	EE	NE	AU PZ	APLICAR	HE	PG	IND	
9	Dividimos la clase en grupos de edades. Preguntar a tus compañeros.	(1.2) (3.6)	INO	NE	PZ F TXT	APLICAR	CO	PG	DPL	
10	Hacer un póster de presentación de la clase	(1.3.2) (1.3.3) (1.2.2) (3.3) (3.4) (3.6)	EE	NE	PZ TXT F	CREAR	CO	A. PROY	DPP	
11	¿De qué país crees que es cada un de los fragmentos de música?	(2.1.1) (2.3) (3.1)	CA	NE	AU	COMPRENDER	CO	PG	IND	
12	Reconocer formas de saludarse y despedirse en distintas variantes	(1.1.1) (1.3.2) (2.3) (2.1.1) (3.1) (3.6)	CA	NE	PZ AU	COMPRENDER	CO	PG	IND	

Tabla 12. Análisis de actividades Unidad 2 “Quiero aprender español” Aula 1

ESPACIO DE APRENDIZAJE INDIVIDUAL		NÚM ACTIVIDADES		0					
ACT.	OBJETIVO	Rol del alumno	ACT. L	AUTORREC	RECURSOS	NIVEL COGN	EVAL	DIN. TRAB	EXTENSIÓN
ESPACIO DE APRENDIZAJE GRUPAL		NÚM ACTIVIDADES		25					
1A	¿Qué quiere hacer Isabelle estas dos semanas en Madrid? Márcale.	(1.1.1) (1.3.3) (3.1)	EE	NE	PZ TXT F	APLICAR	CO	PG	IND
1B	¿Tú qué quieres hacer? Coméntalo con tus compañeros	(1.2) (3.6)	INO	NE	TXT	APLICAR	CO	EI	DPG
2A	Marca las tres actividades que más te interesan.	(1.1.1) (1.3.2) (3.1)	CL	NE	PZ TXT	COMPRENDER	ND	PG	IND
2B	Compara tus respuestas con las de tus compañeros	(1.2) (3.6)	INO	NE	PZ TXT	APLICAR	CO	EI	DPG
3A	Relaciona las imágenes con los motivos por los que estudian español.	(1.3.2) (3.1)	CL	NE	F TXT	COMPRENDER	ND	PG	IND
3B	Ahora escucha y comprueba	(1.3.2) (3.1)	CA	NE	AU	EVALUAR	CO	PG	IND
4A	Subraya los verbos que aparecen en los dibujos	(1.1.1) (1.3.2) (3.1)	CL	NE	F TXT	ANALIZAR	ND	PG	IND
4B	Escribe los verbos que has subrayado y completa el cuadro	(1.1.1) (1.3.2) (3.1) (3.3) (3.4)	EE	NE	TXT	ANALIZAR	ND	PG	IND
4C	¿Puedes conjugar el verbo <b>practicar</b> en Presente?	(1.3.3) (3.1) (3.3) (3.4)	EE	NE	TXT	APLICAR	ND	PG	IND
5A	Marca dos cosas que quieres hacer en el futuro	(1.3.2) (1.3.3) (3.1)	CL	NE	PZ F TXT	COMPRENDER	ND	PG	IND
5B	Ahora pregunta a tus compañeros y completa las frases	(1.2) (1.3.2) (1.3.3) (3.6)	INO	NE	TXT	APLICAR	CO	EI	DPL
5C	Conjuga el verbo <b>querer</b>	(1.1.1) (1.3.3) (3.1) (3.3)	EE	NE	TXT	APLICAR	ND	PG	IND
5D	Ahora compara con el verbo <b>aprender</b>	(1.1.1) (1.3.2) (3.1) (3.3) (3.4)	EE	NE	PZ TXT RL	ANALIZAR	ND	PG	IND
6A	Prepara frases con las cosas que te interesan y cuéntaselo a tu comp.	(1.3.3) (1.2) (2.2) (3.1) (3.3) (3.6)	INO	DICCION	F TXT	APLICAR	CO	EI	DPP
6B	Ahora informa al resto de tus averiguaciones sobre tu compañero	(1.2) (1.3.3) (3.6)	EO	NE	TXT	APLICAR	CO	EI	DPL
7A	Rellena las fichas con nombres de lugares interesantes de la ciudad	(1.1) (1.3.2) (1.3.3) (3.1) (3.6)	EE	Inf turística	TXT	APLICAR	ND	EI	IND
7B	¿Cuáles de los lugares que no conoces quieres conocer?	(1.3.3) (3.1)	EO	NE	PZ TXT	APLICAR	ND	PG	DPL
8A	Anota los nombres de tus compañeros que hablan estos idiomas	(1.2) (1.3.2) (1.3.3) (3.6)	INO	NE	PZ TXT	APLICAR	CO	EI	DPL
8B	¿Alguien de la clase habla más de dos idiomas? ¿Y más de tres?...	(1.2) (1.3.2) (1.3.3) (3.6)	INO	NE	TXT	APLICAR	CO	EI	DPL
9A	Marca las tres cosas que más te interesa hacer en este curso	(1.3.2) (1.3.3) (2.2) (3.1) (3.2)	CL	NE	TXT	COMPRENDER	ND	PG	IND
9B	En peq grupos, decidi qué tres cosas queréis hacer todos en este curso	(1.2) (2.2) (3.1) (3.2) (3.6)	INO	NE	TXT	APLICAR	CO	EI	DPG
9C	Ahora, completad el texto y comentad vuestras preferencias al resto.	(1.3.2) (1.3.3) (1.2) (3.2) (3.6)	EE	NE	TXT	APLICAR	CO	EI	DPL
10A	Lee este poema. ¿Qué significa "te quiero"?	(1.1.1) (1.3.2) (3.1)	CL	NE	TXT	COMPRENDER	ND	PG	IND
10B	Escribe ahora un breve texto para una tarjeta de San Valentín	(1.3) (3.6)	EE	NE	TXT	CREAR	CO	EI	DPP
11	Relaciona las frases "te quiero" con los idiomas	(1.3.2) (2.1) (2.5) (2.6) (3.1)	CL	NE	TXT	COMPRENDER	CO	PG	DPP

Tabla 13. Rol del profesor según FLN 2014 en relación con el PCIC

REQUERIMIENTOS SEGÚN FLN 2014	PCIC 13. Procedimientos de aprendizaje	PCIC 12. Habilidades y actitudes interculturales 4. Mediador cultural
- Favorece la creación de los espacios adecuados, así como el establecimiento de los plazos de trabajo oportunos para que los estudiantes puedan interactuar y reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje convenientemente.	1.1.2 Planificación del aprendizaje  Regulación y control de tiempos destinados al aprendizaje  Regulación y control de las condiciones en las que se desarrolla el aprendizaje	4.1.1 Planificación  4.1.2 Mediación  4.2.6. Regulación de los factores afectivos
- Observa y monitorea a sus estudiantes de	1.1.1 Conciencia y regulación del proceso Observación sistemática	4.1.3 Evaluación y control 4.1.4 Reparación y ajustes

<p><i>manera constante para llevar a cabo las correcciones apropiadas en cada momento.</i></p>	<p>1.2.7 Evaluación del producto Monitorización 1.2.8 Corrección y reparación del producto 2.1.6 Monitorización del proceso (en la realización de la tarea) 2.3 Evaluación y control (en la realización de la tarea) 2.4 Reparación y ajustes (en la realización de la tarea)</p>	
<p>- <i>Proporciona a su alumnado diversidad de opciones, tanto en la asimilación de contenidos como en las demostraciones de la formación adquirida.</i></p>	<p>1.1.3 Gestión de recursos, medios y oportunidades para el aprendizaje y uso de la lengua Creación y explotación de oportunidades de uso de la lengua  1.2 Procesamiento y asimilación del sistema de lengua 1.2.1 Dirección y focalización de la atención 1.2.2 Elaboración e integración de la información 1.2.7 Evaluación del producto 1.2.8 Corrección y reparación del producto  2.2.1 Aplicación de procedimientos de procesamiento y asimilación (en la realización de la tarea) 2.3.1 Aplicación de procedimientos de la evaluación del producto (en la realización de la tarea)</p>	<p>4.1.3 Evaluación y control 4.1.4 Reparación y ajustes 4.2.3 Disposición favorable y flexible</p>
<p>- <i>Les ofrece multitud de oportunidades para participar en actividades significativas centradas en el alumnado, proporcionando los andamiajes necesarios para que estas sean</i></p>	<p>1.1.3 Gestión de recursos, medios y oportunidades para el aprendizaje y uso de la lengua Creación y explotación de oportunidades de uso de la lengua  2.2.1 Aplicación de procedimientos de procesamiento y asimilación 2.2.2 Aplicación de procedimientos de control y gestión de factores afectivos 2.2.3 Aplicación de</p>	<p>4.1.2 Mediación 4.1.3 Evaluación y control 4.1.4 Reparación y ajustes 4.2.1 Empatía 4.2.3 Disposición favorable y flexible 4.2.6 Tolerancia a la ambigüedad</p>

<p><i>accesibles a todos, a partir de la adaptación a los distintos ritmos de aprendizaje de los estudiantes y la retroalimentación.</i></p>	<p>procedimientos de cooperación</p> <p>2.3 Evaluación y control 2.4 Reparación y ajustes (retroalimentación)</p>	<p>4.3.6 Regulación de los factores afectivos</p>
<p>- <i>Crea y/o selecciona el contenido relevante de los conceptos utilizados en la instrucción directa, habitualmente en forma de vídeos cortos, lecturas o audios y proporciona a sus estudiantes el acceso independiente a estos recursos en todo momento.</i></p>	<p><b>1.1.3 Gestión de recursos, medios y oportunidades de aprendizaje y uso de la lengua</b></p> <p>Selección, creación y explotación de medios mecánicos o tecnológicos</p> <p>Selección y creación de fuentes de información y de consulta</p>	<p><b>4.1.1 Planificación</b></p>
<p>- <i>Crea itinerarios diferenciados para hacer que la materia sea accesible y significativa para todos sus estudiantes.</i></p>	<p><b>1.1.1 Conciencia y regulación del proceso de aprendizaje</b></p>	<p>4.1.2 Mediación</p> <p>4.2.1 Empatía</p> <p>4.3.4 Disposición favorable y flexible</p> <p>4.2.5 Tolerancia a la ambigüedad</p> <p>4.2.6 Regulación de los factores afectivos</p>
<p>- <i>Durante el tiempo lectivo, permanece accesible en todo momento a proporcionar retroalimentación directa de forma individual, en pequeños</i></p>	<p>1.2.7 <b>Evaluación</b> del producto (sist. lengua)</p> <p>1.2.8 <b>Corrección</b> y reparación del producto</p> <p><b>2.1.6 Monitorización del proceso</b></p> <p>2.3 <b>Evaluación</b> y control (en la realiz tarea)</p> <p>2.4 <b>Reparación y ajustes</b> (en la realiz tarea)</p>	<p>4.1.2 Mediación</p> <p>4.1.3 Evaluación y control</p> <p>4.1.4 Reparación y ajustes</p> <p>4.2.1 Empatía</p> <p>4.3.4 Disposición favorable y flexible</p>

<i>grupos o al grupo clase en la medida de lo necesario.</i>		
- <i>Realiza <b>evaluaciones formativas continuas</b> durante las horas de clase desde la <b>observación y el registro de datos.</b></i>	1.1.1 Conciencia y regulación del proceso (...) <b>Observación sistemática</b> 1.2.7 <b>Evaluación</b> del producto (sist. lengua) 1.2.8 <b>Corrección</b> y reparación del producto 2.3 <b>Evaluación</b> y control (en la realiz tarea) 2.4 <b>Reparación y ajustes</b> (en la realiz tarea)	4.1.3 Evaluación y control 4.1.4 Reparación y ajustes
- <i>Colabora y reflexiona coetáneamente a otros educadores y asume su propia responsabilidad en la transformación de su práctica docente.</i>	A este requerimiento no se le asigna una acción del Inventario, ya que se espera que el profesor lleve a cabo esta acción fuera del aula.	A este requerimiento no se le asigna una acción del Inventario, ya que se espera que el profesor lleve a cabo esta acción fuera del aula.

Tabla 14. Rol del profesor según la guía didáctica de *Campus Sur* y PCIC. Unidad 0

ACT.	INDICACIONES GUÍA DIDÁCTICA	PCIC guía	PCIC mediador
1	<i>“Si sus estudiantes no le entienden, escriba en la pizarra un esquema visual como este y señale la posición del sol” (Campus Sur, 2017: 6)</i>	1.2.6 Compensación	4.1.2 Mediación
	<i>“Divida la pizarra en dos secciones. Puede utilizar el área más grande para las anotaciones relacionadas con las diferentes actividades. La segunda zona a la derecha más pequeña y con forma de tabla, la puede emplear para anotar y reservar las expresiones y palabras que vayan apareciendo en la sesión y que considere que sus estudiantes necesitan comprender para seguir la marcha de la clase</i>	1.2.2 Elaboración e integración de la información  Organización de la información	4.1.2 Mediación

	<i>(...) Utilice colores diferentes para destacar las estructuras”(Campus Sur, 2017: 6)</i>		
	<i>“Utilice la lengua de sus alumnos o una lengua conocida por ellos para confirmar la respuesta”(Campus Sur, 2017: 6) “... asístales si se lo dicen en otra lengua” (Campus Sur, 2017: 7)</i>	1.2.2 Elaboración e integración de la información Traducción	4.1.2 Mediación
	<i>“En el caso de que tenga previsto trabajar con un espacio virtual común para toda la clase, aproveche esta primera actividad para presentarlo” (Campus Sur, 2017: 7)</i>	1.1.3 Gestión de recursos, medios y oportunidades de aprendizaje y uso de la lengua  Selección, creación y explotación de medios mecánicos o tecnológicos	
2A	<i>“Confirme la respuesta: <b>Esto no es la Isla de Pascua</b>, asegurándose de enfatizar la negación con lenguaje no verbal”(Campus Sur, 2017: 7)</i>	1.2.6 Compensación	
4A	<i>“En la sesión previa, preséntese a sus alumnos diciendo su nombre y las tres palabras que lo definen. Al decirlas, si cuenta con los medios necesarios, haga lo siguiente: proyecte o muestre la foto del lugar, reproduzca la canción y enseñe el objeto que la palabra representa. Anote las palabras en la pizarra de la misma forma que están presentadas en el mural (un lugar, una canción, un objeto...) Después, remita a sus alumnos al título de la actividad (Palabras que me definen). Comente que en ella encontrarán las palabras que definen a Ana. Pídales que, como preparación para la siguiente sesión, lean sus palabras y realicen A” (Campus Sur, 2017: 9)</i>	1.1.3 Gestión de recursos, medios y oportunidades de aprendizaje y uso de la lengua  1.2.1 Dirección y focalización de atención Atención selectiva  1.2.3 Contextualización Imágenes  1.2.6 Compensación	4.1.2 Mediación
5B	<i>“Agrupe a sus estudiantes en parejas y pídale que intenten descubrir qué significan las dos frases. Remítales a las muestras de lengua de la actividad y a los Recursos lingüísticos (página 19) para encontrar más ejemplos que les ayuden a comprenderlas” (Campus Sur, 2017: 9)</i>	1.2.1 Dirección y focalización de la atención	4.2.6 Regulación de los factores afectivos
6A	<i>“Tras la audición, pregúnteles: ¿Qué letras no se pronuncian como en tu idioma? ¿Qué sonidos son similares?” (Campus Sur, 2017: 11)</i>	1.2.2 Elaboración e integración de la información Análisis contrastivo	4.1.2 Mediación  4.2.2 Curiosidad y apertura

7C	<i>“En clase abierta, pida a sus estudiantes que presenten su póster a los demás. Si disponen de los medios necesarios proyéctelos durante la ronda de presentaciones” (Campus Sur, 2017: 11)</i>	1.1.3 Gestión de RR Selección, creación, explotación de medios mecánicos o tecnológicos	4.1.2 Mediación
----	---	--	--------------------

Tabla 15. Rol del profesor según la guía didáctica de *Campus Sur* y PCIC. Unidad 1

ACT.	INDICACIONES GUÍA DIDÁCTICA	PCIC guía	PCIC mediador
1	<i>“A tener en cuenta: Si no han traído fotos o no tienen conexión a internet, lleve al aula fotografías de otros famosos hispanohablantes procurando que sean conocidos en el país de sus estudiantes.” “Para ir más allá: Lleve fotografías de famosos internacionales o de países de su zona de influencia para introducir nacionalidades de su interés.” (Campus Sur, 2017: 12)</i>	1.1 Planificación y control del proceso de aprendizaje  1.3.5 Motivación extrínseca	4.1.2 Mediación  4.2.1 Empatía  4.2.5 Tolerancia a la ambigüedad  4.2.6 Regulación de los factores afectivos
2B	<i>“Antes de hacer la actividad, pregunte a sus alumnos cuántos apellidos tienen los niños de las fichas y por qué los tienen. Después, agrúpelos en parejas para que comenten cuántos apellidos tienen en su cultura”. (Campus Sur, 2017: 13)</i>	1.4 Regulación y control de la capacidad de cooperación	4.1.2 Mediación  4.2.2 Curiosidad, apertura
4C	<i>“Le recomendamos que aproveche este momento para sistematizar la tercera persona de los verbos en indicativo. Puede pedir a los alumnos que busquen el infinitivo de los verbos anotados en la tabla (en la columna actividades) y que los clasifiquen por sus terminaciones (-ar, -er, -ir). Pregúnteles cómo se forma la tercera persona en cada terminación.” (Campus Sur, 2017: 14)</i>	1.2.1 Dirección y focalización de la atención Atención selectiva  1.2.2 Elaboración e integración de la información Análisis de formas lingüísticas Razonamiento inductivo  2.2.1 Aplicación de procedimientos de procesamiento y asimilación	
6D	<i>“Llame la atención sobre las terminaciones con las que se forma el presente: -a para los verbos</i>		

	<i>acabados en -ar, -e para los acabados en -er, -ile para los que terminan en -ir” (Campus Sur, 2017: 15)</i>		
4E	<i>“Si prefiere una alternativa más lúdica, haga que lean las descripciones omitiendo el nombre. Invite al resto de grupos a adivinar de quién se trata” (Campus Sur, 2017: 14)</i>	1.2.5 Ensayo y práctica 1.3.5 Motivación extrínseca 1.4 Regulación y control de la capacidad de cooperación	4.1.2 Mediación 4.2.1 Empatía 4.2.3 Disposición favorable y flexible 4.2.5 Tolerancia a la ambigüedad 4.2.6 Regulación de los factores afectivos
7C	<i>“En parejas, lean los grupos de personas propuestas por la actividad C y comentan si normalmente usan tú o usted con ellas. Después, haga usted lo mismo con referencia a su propio país. ¿Hay muchas diferencias? ¿En qué puntos coinciden?” (Campus Sur, 2017: 16)</i>	1.1 Planificación y control del proceso de aprendizaje 1.4 Regulación y control de la capacidad de cooperación 2. Uso estratégico de procedimientos de aprendizaje en la realización de la tarea	4.1 Habilidades de mediación cultural 4.2.2 Curiosidad, apertura 4.2.5 Tolerancia a la ambigüedad 4.2.6 Regulación de los factores afectivos
11B	<i>“Pasee por el aula durante la puesta en común de cada grupo y corrija los errores que pudiera haber” (Campus Sur, 2017: 18)</i>	1.2.4 Interacción social y gestión de conflictos grupales 2.1.6 Monitorización del proceso 2.3 Evaluación y control 2.4 Reparación y ajustes	4.1.2 Mediación 4.1.3 Evaluación y control 4.1.4 Reparación y ajustes 4.2.6 Regulación de los factores afectivos
13D	<i>“Deles tiempo para contrastar sus respuestas a los apartados A y B con las de un compañero. Pasee por el aula y aclare las dudas que puedan surgir.” (Campus Sur, 2017: 19)</i>	1.1.2 Planificación del aprendizaje Regulación y control de tiempos destinados al aprendizaje	4.1.2 Mediación 4.2.6 Regulación de los factores afectivos
16D	<i>“Indíqueles que tendrán de 10 a 20 minutos (decídalo usted) para crear, a partir del texto</i>		

	<i>redactado, un producto para compartirlo en redes sociales o en alguna página de internet (puede ser una infografía, un vídeo, etc.)” (Campus Sur, 2017: 21)</i>	2.1.6 Monitorización del proceso	
--	--	----------------------------------	--

Tabla 16. Rol del profesor según la guía didáctica de *Campus Sur* y PCIC. Unidad 2

<b>ACT.</b>	<b>INDICACIONES GUÍA DIDÁCTICA</b>	<b>PCIC guía</b>	<b>PCIC mediador</b>
1B	<i>“Pregunte a sus alumnos qué palabras les han ayudado a relacionar las frases con las citas.” (Campus Sur, 2017: 22)</i>	1.2.2 Elaboración e integración de la información Análisis contrastivo  2.1.3 Diagnóstico de recursos  2.1.5 Decisión de procedimientos para la movilización de recursos  2.2.1 Aplicación de procedimientos de procesamiento y asimilación	4.1.2 Mediación
2G	<i>“Preste atención a sus producciones. Apunte los errores que hayan podido cometer y coméntelos después en clase abierta” (Campus Sur, 2017: 23)</i>	2.1.6 Monitorización del proceso  2.3 Evaluación y control  2.4 Reparación y ajustes	4.1.2 Mediación 4.1.3 Evaluación y control 4.1.4 Reparación y ajustes
5AB	<i>“En la sesión previa, dibuje una bici tándem en la pizarra o, si cuenta con un proyector en el aula, proyecte una fotografía en la que aparezcan dos personas montadas en este vehículo” (Campus Sur, 2017: 24)</i>	1.2.3 Almacenamiento en la memoria a largo y corto plazo  Contextualización Imágenes	4.1.1 Planificación 4.1.2 Mediación
5C	<i>“Para la puesta en común, puede dibujar una tabla en la pizarra similar a la que encontrará más abajo.” (Campus Sur, 2017: 24)</i>	1.2.2 Elaboración e integración de la	4.1.2 Mediación

		información Organización de la información	
6C	<i>“Dé tiempo a sus estudiantes para que comparen sus respuestas a B. Cuando estén preparados pregúnteles qué tipo de palabras aparecen después de <b>porque</b> (un verbo conjugado o una frase completa), de <b>por</b> (un sustantivo) y de <b>para</b> (un infinitivo)” (Campus Sur, 2017: 25)</i>	1.1.2 Planificación del aprendizaje  Regulación y control de tiempos destinados al aprendizaje  1.2.1 Dirección y focalización de la atención  1.2.4 Recuperación de la información	4.1.2 Mediación
9C	<i>“Proponga a sus alumnos completar la tabla de forma individual o en parejas, fijándose en los ejemplos del texto. ¿Funcionan igual en su lengua? Asegúrese de que quedan claras las posibles semejanzas o diferencias en la puesta en común” (Campus Sur, 2017: 26)</i>	1.2.2 Elaboración e integración de la información  Análisis contrastivo	4.1.2 Mediación 4.1.3 Evaluación y control 4.1.4 Reparación y ajustes 4.2.2 Curiosidad, apertura 4.2.5 Tolerancia a la ambigüedad 4.2.6 Regulación de los factores afectivos
10D	<i>“Pida a sus estudiantes que busquen imágenes en internet que representen una actividad de tiempo libre.” (Campus Sur, 2017: 27)</i>	1.1.3 Gestión RR Selección y explotación de fuentes de información y consulta	4.1.2 Mediación
16A	<i>“Dígales a sus alumnos que copien el esquema de la actividad 16 en una hoja de papel y anímelos a completarlo con sus información personal en estas tres áreas: motivos para estudiar español, planes de vida y razones para estudiar su carrera”</i>	1.2.2 Elaboración e integración de la información  Organización	4.1.2 Mediación 4.2.2 Curiosidad, apertura

Tabla 17. Rol del profesor según la guía didáctica de *Aula 1* y PCIC. Unidad 1

ACT.	INDICACIONES GUÍA DIDÁCTICA	PCIC guía	PCIC mediador
1	<i>“Como alternativa, y si lo cree adecuado para sus alumnos, puede plantear la actividad de una forma más lúdica: lleve una pelota pequeña al aula y proponga a sus estudiantes que se pongan de pie formando un círculo” (Aula 1, 2003: 8)</i>	1.1.2 Planificación del aprendizaje Regulación y control de las condiciones en que se desarrolla el aprendizaje  1.4 Regulación y control de la capacidad de cooperación	4.1.2 Mediación  4.2.1 Empatía  4.2.2 Curiosidad, apertura  4.2.6 Regulación de los factores afectivos
3A	<i>“Haga ahora que se fijen en las fotografías de la página 11. Explíqueles que todos excepto uno son estudiantes de español. Deles unos minutos para leer los textos y averiguar quien es el intruso” (Aula 1, 2003: 9)</i>	1.1.2 Planificación del aprendizaje Regulación y control de tiempos destinados al aprendizaje  1.2.1 Dirección y focalización de la atención  1.2.6 Compensación	4.1.1 Planificación  4.1.2 Mediación  4.2.3 Disposición favorable y flexible
4A	<i>“Recuerde a sus estudiantes que no necesitan comprender todo el texto para resolver la actividad” (Aula 1, 2003: 9)</i>	1.1.2 Planificación Formulación de necesidades, metas y objetivos  1.2.1 Dirección y focalización de la atención	4.1.1 Planificación  4.1.2 Mediación  4.2.1 Empatía  4.2.6 Regulación de los factores afectivos
5B	<i>“En este apartado sus estudiantes tienen que identificar los verbos en infinitivo. Como ayuda dígales que los verbos en infinitivo siempre terminan en -r. Finalmente, compruebe que la respuesta es -ar, -er, -ir” (Aula 1, 2003: 10)</i>	1.2.1 Dirección y focalización de la atención Atención selectiva  1.2.2 Elaboración e integración de la información Análisis de las formas lingüísticas	4.1.2 Mediación  4.1.3 Evaluación y control  4.1.4 Reparación y ajustes

		Razonamiento inductivo	
6	<i>“Antes de corregir, deles la oportunidad de comparar sus resultados en parejas y finalmente invite a cuatro estudiantes a leer cada uno una columna” (Aula 1, 2003: 12)</i>	2.4.1 Aplicación de procedimientos de corrección y reparación del producto  2.2.3 Aplicación de procedimientos de cooperación	4.1.2 Mediación  4.1.3 Evaluación y control  4.1.4 Reparación y ajustes
8A	<i>“Antes de empezar: Presente a Juan, un profesor de español, y escriba en la pizarra fiesta en la pizarra” (Aula 1, 2003: 12)</i>	1.2.3 Almacenamiento en la memoria a largo y corto plazo Contextualización  1.2.4 Recuperación de la información Evocación	4.1.2 Mediación
10	<i>“Si usted o la escuela tuviera una cámara instantánea (Polaroid o digital), puede llevarla al aula y dejar que cada estudiante le haga una foto al compañero del que hace la ficha y la adjunte a esta. Si no, pueden hacerse caricaturas o traer una foto al día siguiente” (Aula 1, 2003: 14)</i>	1.1.3 Gestión de recursos, medios y oportunidades de aprendizaje y uso de la lengua Selección, creación, explotación de medios mecánicos o tecnológicos  2.1.5 Decisión de procedimientos para la movilización de recursos	4.1.1 Planificación  4.1.2 Mediación  4.2.6 Regulación de los factores afectivos

Tabla 18. Rol del profesor según la guía didáctica de *Aula 1* y PCIC. Unidad 2

ACT.	INDICACIONES GUÍA DIDÁCTICA	PCIC guía	PCIC mediador
1	<i>“Observaciones previas: En esta actividad sus estudiantes utilizarán su capacidad de deducción para enfrentarse al vocabulario nuevo representado en las imágenes. Además, podrán observar en contexto la estructura querer +</i>	1.1.2 Planificación Formulación de necesidades, metas y objetivos	4.1.1 Planificación  4.1.2 Mediación

	<i>Infinitivo para expresar intenciones.” (Aula 1, 2003: 16)</i>	1.2.2 Elaboración e integración de la información Razonamiento deductivo  1.2.3 Contextualización	
4C	<i>“A modo de comprobación pídale que individualmente conjuguen otro verbo: practicar” (Aula 1, 2003: 18)</i>	1.1.1 Conciencia y regulación del proceso Valoración  1.2.7 Evaluación del producto Análisis Valoración  2.3.1 Aplicación de procedimientos de evaluación del producto	4.1.2 Mediación 4.1.3 Evaluación y control  4.1.4 Reparación y ajustes
5D	<i>“En este apartado, se presenta un verbo regular de la segunda conjugación: aprender. Deje que el estudiante lo compare con querer y llegue a deducir que hay dos grupos de verbos: los regulares y los irregulares” (Aula 1, 2003: 19)</i>	1.2.2 Elaboración e integración de la información Análisis de formas lingüísticas Razonamiento deductivo  2.2.1 Aplicación de procedimientos de procesamiento y asimilación	4.1.1 Planificación  4.1.2 Mediación
7A	<i>“Además, anímelos a que en parejas se paseen por la clase como si fuera la oficina de turismo y a que recojan información nueva para rellenar las cuatro fichas” (Aula 1, 2003: 20)</i>	1.2.5 Ensayo y práctica Práctica contextualizada  2.2.3 Aplicación de procedimientos de cooperación	4.1.2 Mediación  4.2.1 Empatía  4.2.3 Disposición favorable y flexible  4.2.6 Regulación de los factores afectivos
10B	<i>“Pregúnteles si el día de San Valentín se celebra o no en su país, de qué modo, cuáles son los regalos típicos, si es muy común decir Te quiero en su cultura, etc.” (Aula 1, 2003: 22)</i>	1.2.3 Contextualización  1.3 Regulación de los factores	4.1.2 Mediación  4.2.1 Empatía  4.2.2 Curiosidad,

		afectivos	apertura
			4.2.6 Regulación de los factores afectivos

Tabla 19. Primera herramienta de análisis de actividades (descartada).

	ACTIVIDADES	PARA EMPEZAR							PARA DESCUBRIR					TAREAS												
		1	2A	2B	2C	3A	3B	3C	3D	4A	4B	4C	5A	5B	5C	6A	6B	6C	6D	7A	7B	7C				
ESPACIO DE APRENDIZAJE INDIVIDUAL	COMP. AUDITIVA					0	0			0			0							0	0					
	COMP. LECTORA					1	1			1			1							0	0					
	INTERACCIÓN ORAL					0	0			0			0							0	0					
	EXPR. ORAL					0	0			0			0							0	0					
	EXPR. ESCRITA					0	0			0			0							1	1					
	MEDIACIÓN					0	0			0			0							0	0					
	INDIVIDUAL					1	1			1			1							1	1					
	PAREJAS					0	0			0			0							0	0					
	PEQ. GRUPOS					0	0			0			0							0	0					
	PLENARIA					0	0			0			0							0	0					
	A LAS FORMAS					0	0			0			0							0	0					
	AL SIGNIFICADO					1	1			1			1							1	1					
	CONTROLADA					1	1			1			1							0	0					
	LIBRE					0	0			0			0							1	1					
	VIDEO					0	0			0			0							0	0					
	AUDIO					0	0			0			0							0	0					
	TEXTO					1	1			1			1							1	1					
	FOTO					1	1			1			1							1	1					
	PIZARRA					0	0			0			0							0	0					
	PROYECTOR					0	0			0			0							0	0					
	DICCIONARIO					0	0			1			0							1	1					
	INTERNET					0	0			0			1							1	1					
	AUTOEVALUACIÓN					1	1			1			1							1	1					
	ENTRE IGUALES					0	0			1			0							0	0					
	PROFESOR					0	0			0			0							0	0					
	OBJETIVO					1	2A	2B	2C	3A	3B	3C	3D	4A	4B	4C	5A	5B	5C	6A	6B	6C	6D	7A	7B	7C
ESPACIO DE APRENDIZAJE GRUPAL	COMP. AUDITIVA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
	COMP. LECTORA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
	INTERACCIÓN ORAL	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
	EXPR. ORAL	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0
	EXPR. ESCRITA	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
	MEDIACIÓN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	INDIVIDUAL	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
	PAREJAS	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
	PEQ. GRUPOS	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0
	PLENARIA	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1
	A LAS FORMAS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
	AL SIGNIFICADO	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1
	CONTROLADA	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	LIBRE	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	VIDEO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	AUDIO	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
	TEXTO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0
	FOTO	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0
	PIZARRA	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0
	PROYECTOR	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	DICCIONARIO	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
	INTERNET	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
	AUTOEVALUACIÓN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	ENTRE IGUALES	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1
	PROFESOR	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0