

La expresión e interacción orales en la enseñanza de E/le en Noruega

Oral Expression and Interaction in the Teaching of L2 Spanish in Norway

Enrique Cerezo Herrero

Universidad CEU Cardenal Herrera

enrique.cerezo@uchceu.es

M^a Pilar Guitart Escudero

University of Virginia

pilar.guitart@uvavalencia.org

Ana Isabel Korecki Rodrigo

Profesora ELE

ana.korecki@gmail.com

RESUMEN

El fin último de cualquier estudiante de lengua extranjera debe ser el fomento de la habilidad de comunicación. Sin embargo, la importancia atribuida a la destreza de la expresión oral ha sido tradicionalmente minimizada, favoreciendo un estudio de la lengua que obedece a métodos de enseñanza más mecánicos. En contraposición, los modelos pedagógicos actuales abogan por un aprendizaje basado en principios comunicativos y, por lo tanto, en un tipo de aprendizaje social. Teniendo en cuenta este nuevo paradigma, el presente trabajo pretende llevar a cabo un estudio sobre la enseñanza de español como lengua extranjera en Noruega y, más concretamente, cómo se aborda la destreza oral en las aulas. Para ello, se presenta una investigación mixta que nos permita conocer dicha realidad. Los resultados apuntan hacia una necesidad de aumentar la práctica oral en el aula noruega de E/le.

Palabras clave: E/le, competencia comunicativa, expresión e interacción orales, educación obligatoria, Noruega

ABSTRACT

The ultimate aim of any student learning a foreign language must be the enhancement of the ability to communicate. However, the importance attached to the oral expression skill has traditionally been downplayed in favor of other more mechanical teaching methods. In contrast, current pedagogical models advocate a teaching based on communication principles and, therefore, on a type of social learning. Bearing in mind this new paradigm, in this paper we purport to carry out a study on the teaching of Spanish as a foreign language in Norway and, more particularly, how the oral expression skill is approached. For this purpose, a mixed research study has been conducted with a view to knowing this reality. The findings point to the need to boost oral practice in L2 Spanish in the Norwegian context.

Key words: Spanish as a foreign language, communicative competence, oral expression and interaction, mainstream education, Norway

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de lenguas extranjeras es una realidad cada vez más presente en Europa. Este incremento viene motivado, entre otros, por la movilidad ciudadana entre sus estados miembros, la posibilidad de poder estudiar o trabajar en otros países europeos y, por ende, el acercamiento de sociedades distintas con desarrollos similares. Ahora bien, la enseñanza de idiomas ha sufrido importantes cambios desde la aparición de los primeros métodos más tradicionales en el siglo XIX. En ellos, la comunicación en la lengua extranjera quedaba relegada a un segundo plano y se primaba el aprendizaje de la gramática, la lectura y la escritura (Richards y Rogers, 2014). Con el paso de los años, este paradigma se ha ido transformando para dar paso a otros enfoques más comunicativos. Nuevos enfoques que se reflejan en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (2001) y que se ratifican recientemente en su Companion Volume (2018).

Esta realidad también se ha visto reflejada en Noruega, donde se centra la presente investigación. Con la reforma educativa de 2006, denominada la *Kunnskapsløftet* (Promoción del conocimiento), se introdujo la obligatoriedad de estudiar una lengua extranjera en las escuelas (*Utdanningsdirektoratet-UDIR*, 2013). No obstante, la situación de Noruega, en cuanto a la enseñanza de idiomas se refiere, presenta ciertas peculiaridades que hacen necesario su estudio. Pese a ser un país no perteneciente a la Unión Europea, Noruega es uno de los estados adheridos al Espacio Económico Europeo. Dicho acuerdo incluye cooperación en diversas áreas, siendo una de ellas la educación.

Partiendo de esta base, la presente investigación tiene como punto de partida conocer el desarrollo de la expresión e interacción orales en el contexto del aula de E/le en Noruega. Además, se pretende descubrir de qué manera se trabaja esta competencia en el aula a partir del análisis de los diferentes elementos materiales y afectivos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Para dicho fin, se ha llevado a cabo un estudio empírico que combina datos cuantitativos y cualitativos. Para el análisis de datos cuantitativos, se ha administrado una encuesta a auxiliares de conversación y profesores de E/le en Noruega. Posteriormente, se ha entrevistado a diversos profesores en activo con el objeto de conocer de forma particular su práctica docente y poder complementar los resultados obtenidos con los datos cuantitativos.

Así pues, puede afirmarse que este trabajo tiene como objetivo principal conocer el tratamiento de la expresión e interacción orales en el aula de E/le. Entre los objetivos secundarios cabe destacar la indagación en la práctica docente diaria con el fin de averiguar cómo se trabaja esta destreza, qué tipo de actividades se utilizan con más frecuencia para su desarrollo y la motivación del alumnado hacia la misma.

2. LENGUAS Y COMUNICACIÓN

El aprendizaje de lenguas extranjeras es casi una exigencia educativa actual no solo por las ventajas y oportunidades que este hecho ofrece a nivel social, sino también por los múltiples beneficios académicos que ello conlleva. De hecho, estos efectos beneficiosos han quedado probados desde distintas áreas.

Desde la neurociencia, estudios como el de Kóvacs y Mehler (2009), Mechelli et al. (2004) o Petitto (2009) muestran la clara superioridad cognitiva de los sujetos bilingües frente a los sujetos monolingües. En el contexto de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, estudios como el de Lasagabaster (2011) o Álvarez Diez (2010) también ponen de manifiesto que la enseñanza de una lengua extranjera es beneficiosa a cualquier edad y ayuda a afrontar nuevos retos en el futuro. Desde la práctica AICLE (Aprendizaje Integrados de Contenidos y Lenguas), cada vez más extendida y consolidada en Europa, también se destaca la superioridad cognitiva del alumnado (Jäppinen, 2005; Van de Craen et al., 2007), un mayor desarrollo del pensamiento crítico y creativo (Romeu, 2016) y una mayor consolidación de la lengua extranjera (Ander y Lasagabaster, 2018; Pérez Cañado, 2018; Lorenzo et al. 2009).

Dichos avances nos han llevado a una revolución pedagógica en la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras, lo cual ha supuesto cambios significativos con respecto a anteriores paradigmas. Las tendencias didácticas actuales en la enseñanza de lenguas extranjeras ponen el acento en un aprendizaje centrado en la competencia comunicativa (Waked, 2016; Pérez y Pérez y Trejo, 2012; Ojeda, 2009) y en un desarrollo de la competencia conversacional a partir de propuestas didácticas que contemplen los fenómenos estructurales que regulan la conversación (Cestero, 2016). En suma, siguiendo a Agustín Llach (2006: 162-163): "la meta de la clase de lenguas extranjeras debe ser convertir al aprendiz en un hablante y comunicador autónomo que pueda interaccionar eficazmente en el contexto sociocultural que le corresponda".

2.1. Retos de ayer y de hoy en la enseñanza de la expresión oral

La enseñanza de lenguas extranjeras no siempre se ha basado en procesos comunicativos propiamente dichos. No fue hasta los años 60 cuando el lenguaje empieza a entenderse como una herramienta de comunicación y la concepción más mecanicista de la lengua queda relegada a un segundo plano.

Hasta finales del siglo XX, la escritura era considerada como superior a la oralidad. El lenguaje escrito era el medio para acceder a la literatura, la cual se consideraba el estándar de la excelencia lingüística (Richards y Rogers, 2014). El estudio de la lengua se basaba en la memorización de largas listas de vocabulario, la traducción de frases descontextualizadas y la gramática, siendo la lengua materna de los estudiantes la lengua vehicular en el aula (Abdullah, 2013), quedando, por tanto, las destrezas orales en un segundo plano.

Frente a los viejos métodos basados en la gramática-traducción como modelo pedagógico para la enseñanza de las lenguas clásicas, los años 80 y 90 del siglo XX vieron el nacimiento del conocido enfoque comunicativo, basado en principios procedentes del paradigma de la pragmática (Alcaraz, 1993). En él se proponía el desarrollo de todas las destrezas comunicativas con el objetivo de conseguir una competencia comunicativa global. Este enfoque, a diferencia de los anteriores, supone trabajar la lengua a nivel del discurso. Fue entonces cuando Hymes (1971) acuñó el concepto de *competencia comunicativa*

basándose en las interacciones sociales y en la necesidad de proporcionar una visión mucho más amplia del uso del lenguaje (Savignon, 2017).

Así pues, la competencia comunicativa prioriza el uso de la lengua, su función y adecuación al contexto social, todos ellos principios en los que se basa la actual enseñanza de lenguas extranjeras. Esta concepción comunicativa de la lengua quedó posteriormente reflejada en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2001: 106), el cual divide la competencia comunicativa en los siguientes componentes: “las competencias lingüísticas, las competencias sociolingüísticas y las competencias pragmáticas.”

2.2. Expresión e interacción orales y factores materiales

En el ámbito de la didáctica de lenguas es unánime hoy en día que la destreza oral juega un papel fundamental en el desarrollo de la competencia comunicativa e incluso, de acuerdo con Baralo (2012), puede servir de nexo de unión en la integración de otras destrezas de comunicación. Sin embargo, en espacios de menor tradición pedagógica todavía recibe una atención escasa en favor de la expresión escrita, la gramática y el vocabulario, más susceptibles de ser enseñados, ya que parecen demostrar más objetivamente el progreso en el idioma frente a la expresión oral, más difícilmente evaluable y con un progreso de aprendizaje más lento. En este sentido, algunos de los materiales utilizados para trabajar la expresión oral denotan prácticas docentes amparadas en el paradigma pre-comunicativo y se encuentran lejos de los objetivos comunicativos (Llovet, 2015); o como sostiene Vivanco (2012), es necesario un mayor desarrollo de la competencia oral basada en actividades comunicativas orientadas al uso dado que algunos manuales de enseñanza secundaria, como *Amigos 3*, todavía contienen textos orales artificiales y poco variados, por lo que, concluye, es necesaria una mayor oferta de manuales (y métodos).

En el lado positivo, sin embargo, asistimos a las ventajas de los programas y plataformas virtuales que permiten la interacción con nativos emulando situaciones reales (Arnold y Julián, 2015: 72) con input auténtico a un “click” en contextos de no inmersión con poca tradición hispánica y como garantía de paliar las disfunciones surgidas por el rápido crecimiento de E/le (Danbolt, 2012; Izquierdo, 2007). Una espectacular expansión entre cuyas consecuencias más sobresalientes se encuentra también una escasa tradición en formación de vanguardia, en materiales y en recursos, aunque el panorama está cambiando gracias a la investigación, a la publicación de materiales y recursos y, sobre todo, a la ingente labor de formación, apoyo e información de la Asociación Noruega de Profesores de Español (Danbolt y Johnsen, 2012; Izquierdo, 2007, 2014a, 2014b).

2.3. Expresión e interacción orales y factores afectivos

Junto a las dificultades de tipo material mencionadas, el desarrollo de la competencia oral afronta también otros retos de tipo afectivo que influyen especialmente en el alumno, principalmente por el carácter público, la inmediatez y el riesgo que entraña esta destreza. Tal y como apuntan Arnold y Julián (2015: 66): “se ha señalado frecuentemente que la destreza que produce más ansiedad es la expresión oral precisamente por esta naturaleza pública”. Dada la estrecha relación entre las competencias saber hacer y saber ser, y la dimensión afectiva de la destreza oral, la competencia estratégica y la existencial adquieren también carta de naturaleza como motor de la competencia oral donde el docente, como puntualizan Arnold y Julián (2015: 72): “tiene un papel importante para reducir la ansiedad que se puede generar en la producción oral de una L2, en crear en el alumno la disposición

a comunicarse y en ayudarle a desarrollar sus propias estrategias y los recursos necesarios para alcanzar una autonomía”.

Si el modo en que un alumno se siente influye en el grado de apertura, motivación y receptividad para la comprensión y, sobre todo, constituye un factor determinante a la hora de expresarse e interactuar, es imperativo que todo docente con vocación observe y se interese en los aspectos humanos del estudiante. Se trata de observar signos de ansiedad, timidez e inseguridad limitantes, ya que los alumnos más inseguros son los menos receptivos y más desmotivados. Este tipo de emociones no deseables por parte del alumno requieren de intervenciones por parte del docente, ya sea escuchándoles para saber qué piensan respecto de la lengua y del proceso de aprendizaje (Agustín Llach, 2006: 163), ya sea suscitando la reflexión hablando sobre lo que sucede en el aula, sus necesidades y dificultades (Baralo, 2012: 171) o simplemente escuchándoles cuando expresan sus ideas, no solo para conocer sus errores sino también para fomentar la interacción (Arnold y Julián, 2015: 70). Este es precisamente el sentido en el que Trujillo (2015: 27) defiende un aula donde se producen “experiencias memorables de aprendizaje” en las cuales “aprender (y, especialmente, aprender un idioma) es una actividad profundamente humana y su enseñanza pasa por ensanchar el sentido tradicional de *aprender* para incorporar otros verbos también profundamente humanos: *ser, hacer, disfrutar*”. Se trata de encontrar un equilibrio entre retar al estudiante a expresarse e interactuar sin cohibirlo, de darle confianza y seguridad creando un ambiente de disfrute y dándole el tiempo necesario para que finalmente pueda improvisar sin miedo ante todo el grupo.

En definitiva, el ambiente creado por las condiciones psicológicas de los actores del aula es fundamental y “de igual manera que de lo afectivo pueden venir obstáculos para la práctica de la expresión oral y de la interacción, también pueden encontrarse allí las soluciones” (Arnold y Julián, 2015: 65). De lo que se trata, en suma, es de abordar el elemento afectivo como parte del éxito en el desarrollo de la expresión e interacción orales.

3. LENGUAS EXTRANJERAS EN EL CONTEXTO DE NORUEGA

3.1. Noruega como estado plurilingüe

Con la publicación del MCER (2001), se establecieron los principios que debían seguir los gobiernos de la Unión Europea para asegurar el acceso a otras lenguas de la Unión. Para ello, se promovieron todo tipo de programas que contribuyeran al desarrollo de la competencia comunicativa y que proporcionaran herramientas para satisfacer las necesidades comunicativas entre culturas. Un conocimiento de varias lenguas bien entendido por Izquierdo (2014b:19) “como un elemento básico del desarrollo humano y de la comprensión del otro”. Una década después, la Comisión Europea (2012) recogería datos en torno a la importancia que los ciudadanos europeos conceden al plurilingüismo y a la escuela como espacio esencial para el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras en donde un 84% piensa que, en el espacio de la Unión Europea (UE), se debería hablar por lo menos una lengua extranjera, un 72% opina que dos, y un 77% cree que la mejora en cuanto al conocimiento de idiomas debería ser una prioridad política.

En este sentido, el plurilingüismo ha sido también una constante en Noruega dado que, además del noruego, la mayoría de los ciudadanos domina el inglés; una lengua, incluida en la enseñanza reglada desde los seis años y con función social e institucional dentro de la sociedad noruega. Tal como muestra la siguiente tabla, Noruega ocupa la cuarta posición mundial en cuanto al nivel de competencia en lengua inglesa.

Country	EF English Proficiency Index EF EPI SCORE (%)
Netherlands	71,45
Sweden	70,40
Denmark	69,93
Norway	67,77

Tabla 1. EF English Proficiency Index.
Fuente: Education First (2017)

En cuanto a la situación del español como LE en el ámbito de la UE, podemos afirmar que esta es la única lengua cuyo aprendizaje se está incrementando a pesar de no gozar del privilegio de ser lengua oficial de la Unión como lo son el alemán, el francés o el inglés. De hecho, el informe anual del Instituto Cervantes (2017: 14) revela que el número total de estudiantes de español en Europa ha ascendido a 5.294.938 donde Noruega ocupa el octavo puesto con un total de 82.122 estudiantes de E/le.

	Enseñanza primaria, secundaria y formación profesional	Enseñanza universitaria	Otros	Centros Instituto Cervantes 2014-2015	Total
Francia	2.583.598	-	6.119	3.990	2.589.717
Italia	684.345	-	2.807	4.099	687.152
Alemania	543.833	6.108	4.482	5.864	554.423
Reino Unido	-	-	-	4.474	519.660
Suecia	200.276	4.503	11.854	680	216.633
España	-	-	-	-	130.000
Portugal	121.691	4.850	-	523	126.541
Noruega	59.058	17.600	-	-	82.122

Tabla 2. Número de estudiantes de español en Europa.
Fuente: Instituto Cervantes (2017)

Efectivamente, en los últimos quince años estamos asistiendo a una demanda del aprendizaje de E/le con un aumento exponencial como consecuencia de un desarrollo turístico que está generando, en palabras del Ministerio español de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, una "corriente de simpatía y un interés creciente por la cultura y la lengua españolas". Rusia, Suiza y, de nuevo, Noruega, se encuentran entre los viajeros más frecuentes tal y como muestran los datos publicados por el INE (Instituto Nacional de Estadística) (2016). Sin embargo, Izquierdo (2014b: 24) cree que el potencial del español no puede limitarse al sector turístico, ni a la existencia de una emigración de jubilados hacia nuestras costas, sino más bien a las políticas educativas europeas y nacionales de los últimos años, que tiene como ejemplo el caso noruego tal y como analizaremos a continuación.

3.2. El sistema educativo noruego

El sistema público noruego es uno de los mejores de Europa con un nivel educativo muy superior a la media europea. En 2014, la inversión del Gobierno ascendió a 13.342 euros (15.510 USD) por alumno, el cuarto desembolso más elevado de los países de la OCDE y el tercero de Europa. En la siguiente tabla, se muestra el capital invertido por estudiante en educación primaria, secundaria y terciaria:

Countries	Primary to Tertiary Education (including Research and Development activities)
Luxembourg	24.045 USD
Switzerland	17.436 USD
United States	16.268 USD
Norway	15.510 USD
Austria	14.549 USD

Tabla 3. Gasto anual por estudiante en servicios educativos. Fuente: OCDE (2014)

La Dirección Nacional de Educación y Capacitación (*Utdanningsdirektoratet -UDIR*) del Ministerio Noruego de Educación e Investigación (*Kunnskapsdepartementet*), es la responsable de aplicar las leyes y reglamentos en este nivel educativo y, como tal, asegura que todos los alumnos reciban la educación de alta calidad a la que tienen derecho. La Educación Primaria y la Educación Secundaria Inferior (*Ungdomsskole*) se basan en un currículo nacional único y dependen de los municipios, mientras que la Educación Secundaria Superior (*Videregående skole*) depende de las provincias. Municipios, provincias, escuelas y docentes tienen la facultad de decidir los materiales y métodos de enseñanza-aprendizaje que consideren adecuados dentro de los planes de estudios nacionales. En la siguiente tabla, se establecen ambas etapas educativas, sus cursos y edades:

Etapas y cursos		Edad
Primaria	Educación Primaria Cursos 1 a 7	6 -12
Secundaria	Educación Secundaria Inferior Cursos 8 a 10	13 -16
	Educación Secundaria Superior Cursos 11 a 13	16 -19

Tabla 4. Educación obligatoria en Noruega.
Fuente: Adaptado del Ministerio de Educación e Investigación de Noruega

En este estudio, nos centraremos únicamente en la Educación Secundaria Inferior y Superior, ya que son estas etapas en las que se consolida el aprendizaje de un tercer idioma, en nuestro caso, el español.

3.3. Noruega como integrante del Espacio Europeo de Educación

Como ha quedado señalado, las directrices en torno al plurilingüismo y a la consideración de las lenguas extranjeras, plasmadas en el MCER (2001), llevan a los gobiernos de los países de la UE a desarrollar medidas que se adapten a las nuevas exigencias y, de igual modo, esta preocupación está presente en el ámbito político noruego (Danbolt, 2012).

De hecho, Noruega, como parte integrante del Espacio Europeo de Educación, es uno de los primeros países de Europa que ha cumplido con los objetivos establecidos en el Proceso de Bolonia (Izquierdo, 2007). Con la publicación del informe *Kultur for læring* -Una cultura para el aprendizaje- (*Utdannings- og forskningsdepartementet*, 2003), el Ministerio de Educación e Investigación noruego introdujo una de las medidas esenciales para el estudio que nos ocupa, es decir, la obligatoriedad de una tercera lengua extranjera, además del alemán y el francés, desde el octavo curso de la Educación Secundaria Inferior. De modo similar, la publicación ministerial, en 2005, del plan estratégico denominado *Språk åpner dører* -Las lenguas abren puertas- supuso el germen de la reforma educativa que habría de llegar un año después; en dicho plan se destaca la importancia de la competencia en lenguas extranjeras como modo de incrementar la tolerancia y combatir prejuicios culturales (Danbolt, 2012), haciendo hincapié así en una competencia intercultural relevante en el MCER.

3.4. La reforma educativa noruega y sus consecuencias en la enseñanza de E/le

La reforma educativa denominada la *Kunnskapsløftet* -Promoción del conocimiento-, también conocida como *KL06* o *K06* (*Kunnskapsdepartementet*, 2006), afecta a todos los niveles escolares de la educación secundaria. Aprobada en agosto de 2006, entró en vigor a partir del curso escolar 2007-2008. De acuerdo con esta reforma, se equipará la enseñanza de E/le (comienzo, número de horas, objetivos, tipo de evaluación, etc.) a la del resto de lenguas extranjeras (Izquierdo, 2014a). El español, lengua tradicionalmente considerada por los estudiantes como la tercera elección en la etapa de secundaria (alemán, primera y francés, segunda), se convierte así en la LE preferida por el 45% de los estudiantes de Primaria y Secundaria según datos ofrecidos por la Dirección Nacional de Educación y Capacitación noruega (*Utdanningsdirektoratet-UDIR*, 2013) y lo mismo ocurre en Bachillerato (*Utdanningsdirektoratet-UDIR*, 2013). Mientras se produce un proceso de descenso o, al menos, de estancamiento en la enseñanza reglada del alemán y del francés, un vertiginoso aumento empieza a tener lugar en la del español con las lógicas implicaciones positivas, pero también negativas para el aula de E/le noruega (Danbolt, 2012; Izquierdo, 2014b: 23).

En la reforma mencionada se recoge el plan de estudios para cada asignatura (horas de enseñanza, competencias, objetivos, evaluación, etc.). El *læreplan i fremmedspråk* (currículo de lenguas extranjeras) se divide en dos niveles. El nivel I, impartido en la Educación Secundaria Inferior (cursos 8º, 9º y 10º) y el nivel II, que solo se ofrece en la Educación Secundaria Superior (cursos 11º, 12º y 13º); solo en caso de que no se haya cursado ese idioma en la Educación Secundaria Inferior algunas escuelas sí ofrecen el nivel I en la Educación Secundaria Superior. Al finalizar, el estudiante debe haber obtenido los niveles I y II de un mismo idioma o dos niveles I de dos idiomas.

Según el *KL06*, los estudiantes muestran competencia en situaciones concretas utilizando conocimientos y habilidades para resolver tareas y desafíos complejos en las áreas de educación, ocupación, vida social y personal. El currículum divide las competencias, que

deben ser desarrolladas por los alumnos, en tres áreas: *aprendizaje, comunicación, y lengua, cultura y sociedad*.

A continuación, haremos referencia únicamente a los objetivos del nivel II dado que abarcan los del nivel I y, dentro de estos, solo a aquellos pertinentes para nuestra investigación:

En cuanto a la competencia que hace referencia al aprendizaje de idiomas, los objetivos perseguidos son:

- Utilizar sus experiencias propias de aprendizaje para desarrollar la conciencia multicultural.
- Utilizar herramientas digitales de forma crítica.

Por lo que se refiere a la *comunicación*, clave en nuestro estudio, los objetivos que el alumno deberá conseguir son los siguientes:

- Entender el contenido de materiales auténticos y de diferentes géneros.
- Participar en conversaciones espontáneas de temas relevantes.
- Presentar temas trascendentales e interdisciplinarios de forma oral.
- Expresar experiencias, puntos de vista, actitudes, deseos y emociones.
- Comunicarse con buena entonación y pronunciación.
- Saber adaptar el lenguaje a la situación comunicativa.
- Elegir estrategias de comprensión oral, expresión e interacción oral, comprensión lectora y expresión escrita adecuadas al propósito, situación y género.
- Usar las tecnologías de la comunicación para cooperar con otros, y para interactuar con el lenguaje auténtico.

En relación a la tercera competencia, *lengua, cultura y sociedad*, el alumno deberá ser capaz de:

- Conversar sobre la vida cotidiana, tradiciones y formas de vida en el área donde se habla el idioma y en Noruega.
- Conocer la historia y la geografía, y ser capaz de describir aspectos clave de la cultura del área donde se habla el idioma.
- Ser capaz de promover la cooperación y el entendimiento cultural a través del conocimiento de la lengua.

La última parte del currículum gira en torno a la evaluación. Los alumnos deben tener una nota al final de cada curso en la Educación Secundaria Inferior y en la Educación Secundaria Superior; en el nivel I el examen es oral y en el nivel II, oral y escrito. Al final de los dos niveles, los alumnos son seleccionados por el gobierno noruego de manera arbitraria para realizar un examen de distintas materias curriculares, siendo una de ellas la LE.

4. DISEÑO DEL ESTUDIO

4.1. Metodología

En el presente trabajo se realiza un estudio mixto con el objeto de conocer cómo desarrollan los alumnos noruegos la competencia oral en español como LE. Así pues, en este análisis empírico se recogen, de forma anónima, tanto datos cuantitativos como cualitativos. Se trata de un estudio transversal que permite obtener una visión global de aquello que se

investiga en un momento determinado. Asimismo, el estudio corresponde a un tipo de investigación no experimental, ya que se analiza un fenómeno tal cual ocurre en su entorno natural y, por lo tanto, no admite ningún tipo de manipulación por parte del equipo investigador.

Para la obtención de la muestra, se ha utilizado la técnica de selección de grupo múltiple, también conocida como muestra por conglomerados. En el caso de los auxiliares, los requisitos de participación establecidos fueron los siguientes:

- Auxiliares de conversación españoles que desarrollan su labor docente durante el curso 2017-18 y que no tuvieran experiencia previa en la enseñanza de E/le.
- Profesores de E/le que desempeñen en la actualidad su labor docente en el contexto de Noruega.

Finalmente, se contó con un total de 14 auxiliares de conversación y 35 profesores de E/le. El análisis de datos se realizó con el paquete estadístico SPSS de IBM.

4.2. Instrumentos de medida

Para la recogida de datos, se ha diseñado, por una parte, un cuestionario dirigido a los auxiliares de conversación y otro a profesores titulares de español en el país. El cuestionario de los auxiliares consta de 12 preguntas y el de los profesores de 13.

Para las entrevistas se ha diseñado una batería de preguntas atendiendo a cuatro focos de interés: la enseñanza de E/le, los manuales de E/le, la práctica docente diaria de los profesores y la evaluación.

Tanto las encuestas como las entrevistas han sido revisadas por profesionales del área, quienes han proporcionado *feedback* y han ayudado a mejorar la calidad de las mismas. A partir de la información proporcionada por los expertos, se unificó la encuesta de auxiliares y profesores en el apartado de formación y se eliminó la última pregunta abierta del cuestionario inicial en la que se invitaba al encuestado a hacer una reflexión personal sobre el tratamiento de la destreza oral en las aulas noruegas. Los expertos coincidieron en la dificultad de categorizar este ítem en la fase de análisis, por lo que se optó por su eliminación.

4.3. Procedimiento

En primer lugar, se contactó con diferentes auxiliares de conversación españoles en Noruega de forma directa. Todos ellos son beneficiarios de una beca del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes y su cometido principal es la difusión de la lengua y la cultura españolas en Noruega. El contacto se estableció a través de diversas reuniones en las que estos participaban durante el curso académico 2017-18. El número de auxiliares participantes en el programa durante el curso 2017-18 fue de 14, todos los cuales participaron en esta investigación (n=14).

Para el cuestionario de los profesores, los investigadores contactaron con profesores de español en diversos centros escolares del país. Asimismo, los auxiliares de conversación contribuyeron solicitando la participación de los profesores en sus respectivos colegios.

Finalmente, además del estudio por encuesta, se realizó una entrevista semiestructurada a otros cuatro profesores de E/le de distintas escuelas, tres de ellos residentes en la ciudad de Bergen y uno en Askøy. La selección fue arbitraria. Se solicitó la

participación del profesorado a través de los responsables de área de los colegios. Solo cuatro profesores accedieron de forma voluntaria a ser entrevistados. Los resultados de estas entrevistas sirvieron para complementar y reforzar los datos obtenidos en el análisis cuantitativo.

5. RESULTADOS

Presentamos en este apartado los principales resultados obtenidos en este estudio. En primer lugar, se proporcionan los datos demográficos referidos a los auxiliares de conversación españoles, el grupo de profesores y los cuatro profesores participantes en la fase de entrevista. A continuación, se muestran los resultados del análisis cuantitativo realizado a través de la encuesta y una breve discusión. Finalmente, se comentan los resultados cualitativos obtenidos a partir de las cuatro entrevistas realizadas.

5.1. Datos demográficos

Se presenta a continuación las características de los participantes.

Nº de encuestas	Edad auxiliares	Sexo	Lengua materna	Etapas educativas en la que desempeñan su función
14	22 (21,4%) 23 (35,7%) 24 (21,4%) 25 (14,3%) 27 (7,1%)	Mujer (57,1%) Hombre (42,9%)	Español (85,7%) Catalán (14,3%)	Educación Secundaria Inferior (28,6%) Educación Secundaria Superior (92,9%)
Estudios			Experiencia en ELE	
Filología Hispánica (42,9%) Máster en ELE (28,6%) Lenguas Modernas (14,2%) Estudios ingleses (14,2%) Máster Universitario en ESO, Bachillerato, FP y enseñanza de idiomas (7,1%) Máster en Educación Bilingüe (7,1%) Magisterio (7,1%)			Entre un mes y un año	

Tabla 5. Datos demográficos de los auxiliares de conversación

Los auxiliares desempeñan su función docente en varias etapas educativas. Pese a que presentan distintas titulaciones de origen, casi todas ellas suelen contener alguna asignatura de didáctica de la lengua en sus planes de estudio. La recolección de datos se basa en su observación en el aula dentro del contexto educativo de Noruega.

En el caso de los profesores, pese a que todos ellos desempeñan su labor docente en distintas etapas educativas, la mayoría lo hace en la Educación Secundaria Superior.

Nº de encuestas	Edad profesores (años)	Sexo	Lengua materna	Etapas educativas en la que desempeñan su función
35	Entre 20-30 (11,4%) Entre 30-40 (45,7%) Entre 40-50 (31,4%) Entre 50-60 (5,7%) Entre 60-70 (5,7%)	Mujer (85,7%) Hombre (14,3%)	Noruego (57,3%) Español (31,5%) Danés (2,9%) Alemán (2,9%) Francés (2,9%) Noruego/español (2,9%)	Educación Primaria (2,9%) Educación Secundaria Interior (31,4%) Educación Secundaria Superior (77,1%) Universidad Popular (2,9%)
Estudios			Experiencia en ELE (años)	
Estudios de Pedagogía PPU (65,7%) Grado en Español (37,1%) "Årstudium" de español (37,1%) Máster en Español y Estudios Latinoamericanos (25,7%) Filología Hispánica (11,4%) Filología Alemana y Pedagogía (2,9%) Máster en ELE (8,6%) Grado en Estudios Ingleses (2,9%) Traducción e Interpretación (2,9%)			Menos de 1 (2,9%) 1-5 (34,5%) 6-10 (40,3%) 11-15 (11,4%) 20 (2,9%) 25 (8,6%)	

Tabla 6. Datos demográficos de los profesores de ELE

Las encuestas se complementaron con las entrevistas a cuatro profesores con el objeto de poder indagar en su práctica docente diaria.

	Edad	Nacionalidad/ lengua materna	Tipo de escuela	Nivel educativo	Experiencia en ELE
Profesor 1	32	Noruega/ noruego	Pública	Educación Secundaria Superior	5 años
Profesor 2	57	Noruega/ noruego	Pública	Educación Secundaria Superior	10-11 años

Profesor 3	44	Venezuela/ español	Pública	Educación Secundaria Superior	9 años
Profesor 4	42	España/ español	Pública	Educación Secundaria Inferior y Superior	10-11 años

Tabla 7. Datos demográficos de los profesores entrevistados

5.2. Análisis cuantitativo y discusión

En ambas encuestas, se empezó preguntando por los documentos y materiales que tanto los auxiliares de conversaciones como los profesores tienen en cuenta a la hora de preparar sus clases de E/le.

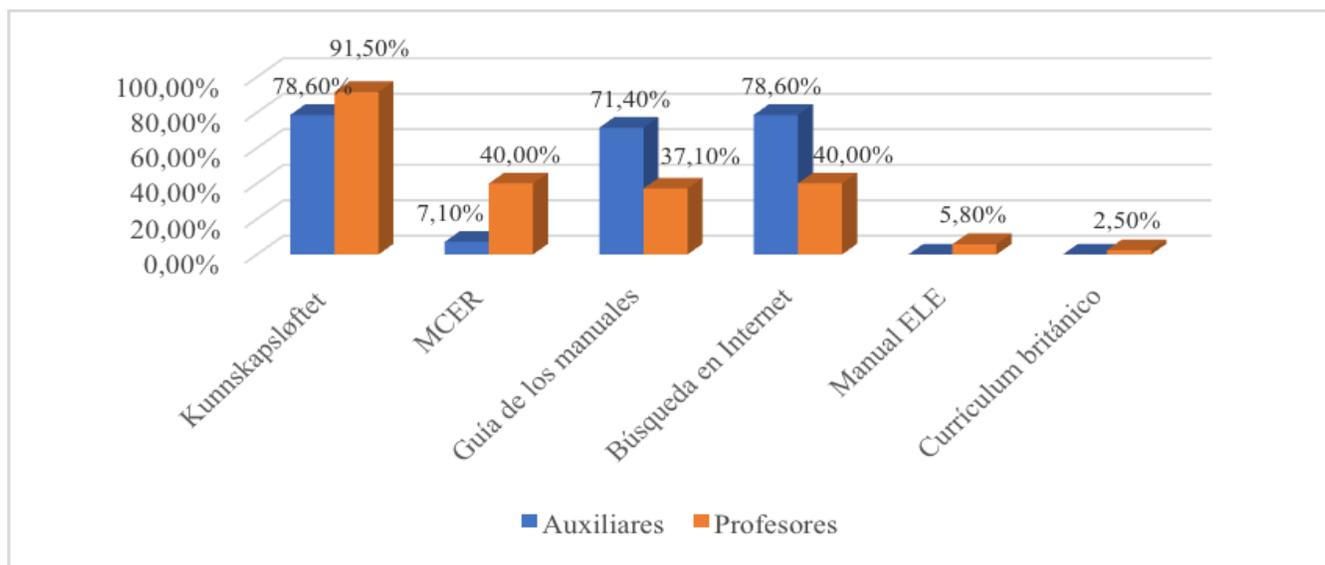


Gráfico 1. Documentos consultados en la preparación de clases ELE

Como puede observarse, el documento más consultado en ambos casos es la *Kunnskapsløftet*, documento referente a la reforma educativa de 2006. Esto puede deberse a que, a principio de curso, en el instituto se elabora un documento basado en los parámetros de la *Kunnskapsløftet* que recogen los contenidos y los objetivos que deben cumplirse.

Por otro lado, el MCER se consulta en mucha menor medida. Skjær (2009) expone que en la primera versión del plan de estudios realizada en 2005 había referencias y comparaciones con el MCER, sobre todo en lo referido a los niveles de competencia lingüística (A1-C2). En 2006, cuando se aprueba el plan nacional, estas referencias y comparaciones desaparecen. Es por ello que "se sigue observando la influencia del MCER en el plan de estudios indirectamente, sobre todo en el hincapié que se hace en el uso de la lengua desde el primer momento, con un enfoque práctico y activo" (p. 4). Internet parece ser la segunda opción preferida tanto por los auxiliares como por los profesores.

En la segunda pregunta del cuestionario de los profesores se buscaba conocer el número de alumnos por aula en la clase de E/le. Un 51,60% de los profesores afirma tener más de 25 alumnos por clase. En este sentido, no hay que perder de vista que un número alto de alumnos en el aula dificulta la implementación de métodos activos o de trabajo cooperativo, por lo que puede tener una incidencia negativa en el desarrollo de la competencia oral. Sin embargo, es digno de mención que en un estudio realizado por la OCDE (2012) se concluye que reducir el número de alumnos por aula no es una garantía de mejora. En cambio, se afirma que la mejoría en la calidad de la enseñanza radica en el nivel de formación del profesorado.

En cuanto al uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las clases de E/le suelen estar mayoritariamente equipadas con un proyector, un ordenador o tabletas. Los teléfonos móviles también tienen una presencia notable en el aula.

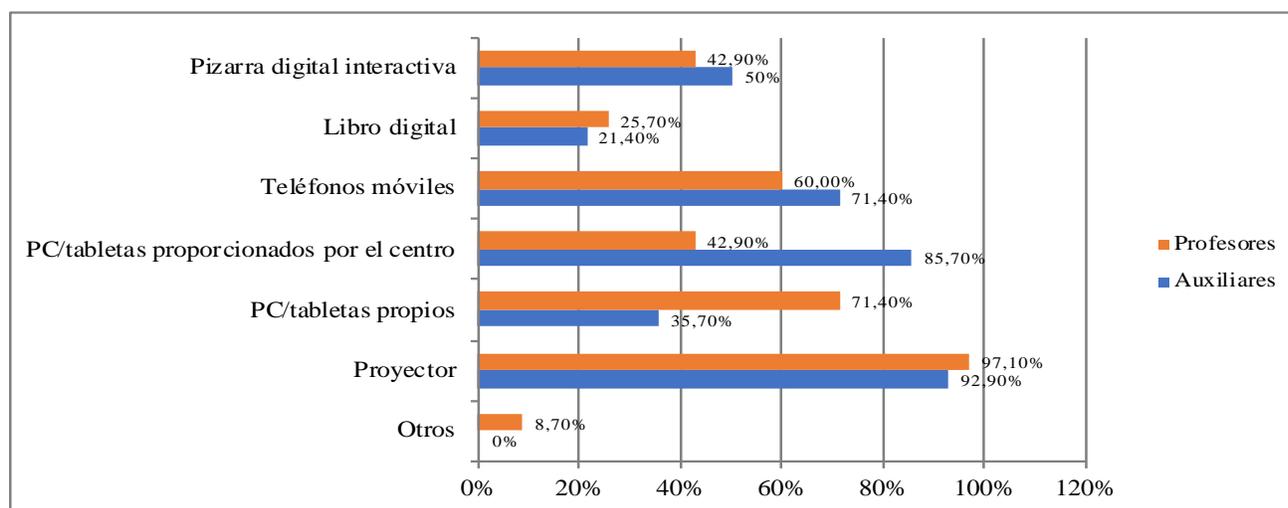


Gráfico 2. Recursos TIC disponibles en el aula de E/le

El uso de recursos TIC en el aula resulta fundamental en contextos no naturales de enseñanza de lenguas extranjeras, como es el caso de Noruega. Estos no solo permiten dinamizar el aula y aumentar la motivación de los estudiantes, sino también, tal y como apunta Hortiguera (2015), mejorar las metodologías empleadas. Es pues un elemento fundamental en el desarrollo de la competencia oral, ya que permite un mayor acceso a recursos que hacen uso de un lenguaje auténtico. No obstante, tal y como se muestra en el siguiente gráfico, el uso de estos recursos no siempre parece traducirse en una mayor atención hacia la competencia oral.

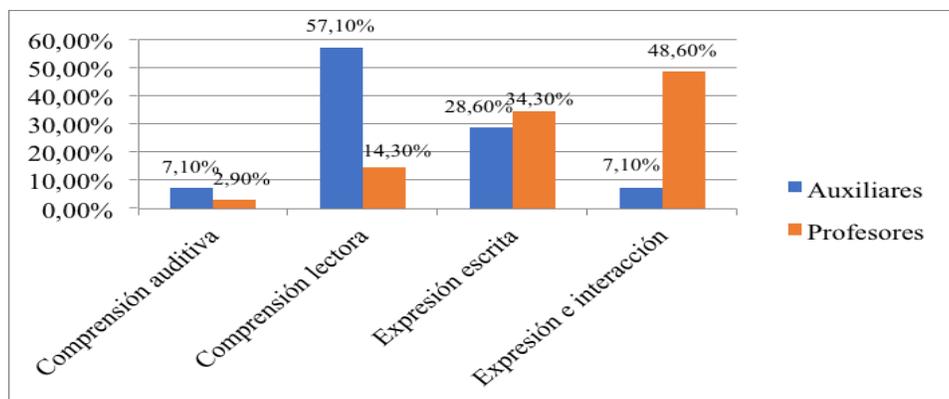


Gráfico 3. Destrezas más practicadas

Sorprende la disparidad de opiniones entre los auxiliares de conversación y el grupo de profesores en cuanto al tratamiento de las distintas destrezas comunicativas en el aula. Desde la perspectiva de los auxiliares, las destrezas orales son las que menos presencia tienen en la clase de E/le, lo cual contrasta con la opinión del profesorado, muchos de los cuales ubican la expresión e interacción orales en primera posición (48,60%). Esto podría deberse a que, a diferencia de los profesores, los auxiliares de conversación no tienen una experiencia dilatada en E/le y esto podría explicar la diferencia tan pronunciada en los resultados.

En cuanto a la comprensión auditiva, esta recibe una atención escasa. Siguiendo a Domínguez (2016), esta destreza ha sido tradicionalmente eclipsada por la gramática, el vocabulario o las destrezas escritas, las cuales parecen demostrar más objetivamente el progreso en el idioma. El progreso en la comprensión oral, sin embargo, es más lento y tarda más en materializarse. En cualquier caso, la discrepancia de opiniones podría deberse a la reciente introducción de la enseñanza obligatoria del idioma en las escuelas de Noruega y la falta de investigación en este campo. El factor tiempo podría variar estos porcentajes, ya que permitiría el asentamiento de métodos basados en patrones más comunicativos. Estas podrían ser las razones por las cuales es la competencia menos trabajada.

Tanto el grupo de auxiliares como de profesores coincide en la importancia de la gramática en el aprendizaje del idioma. La traducción también es considerada una estrategia recurrente por el grupo de profesores, aunque no tanto por el grupo de auxiliares.

Dentro del enfoque comunicativo que se analiza en este trabajo, resulta especialmente interesante indagar en el tipo de actividades que más suelen utilizarse en el aula de E/le. Estos quedan reflejados en el siguiente gráfico:

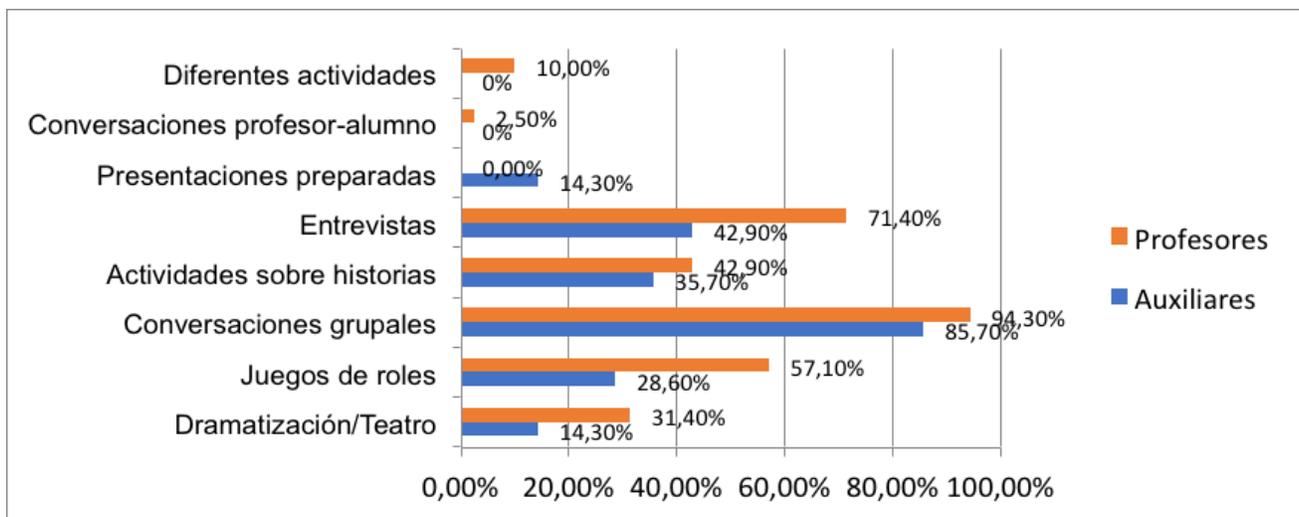


Gráfico 4. Actividades para trabajar la expresión e interacción orales

Entre los resultados obtenidos cabe destacar que tanto auxiliares como profesores coinciden en que las actividades que incluyen conversaciones participativas grupales son las más utilizadas. A nuestro juicio, este tipo de actividades presentan muchos beneficios en las clases de idiomas. Pueden ayudar a desarrollar la comunicación interpersonal, la empatía y el entendimiento entre los alumnos. Las ventajas del trabajo en grupo quedan demostradas en el estudio de Vera (2009), el cual pone de relieve las habilidades que se trabajan gracias al trabajo cooperativo.

El segundo recurso más utilizado es la entrevista a otros compañeros o usuarios de la lengua, puesto que a través de este recurso se pueden trabajar las cuatro destrezas comunicativas. En la línea de Sáez (2004), las entrevistas buscan incitar situaciones comunicativas en el aula y que los alumnos entiendan la necesidad e importancia del uso de la lengua.

Nuestro siguiente punto de interés fue averiguar la recepción de este tipo de actividades comunicativas por parte de los estudiantes noruegos. Los auxiliares son los que tienen una visión más negativa al respecto.

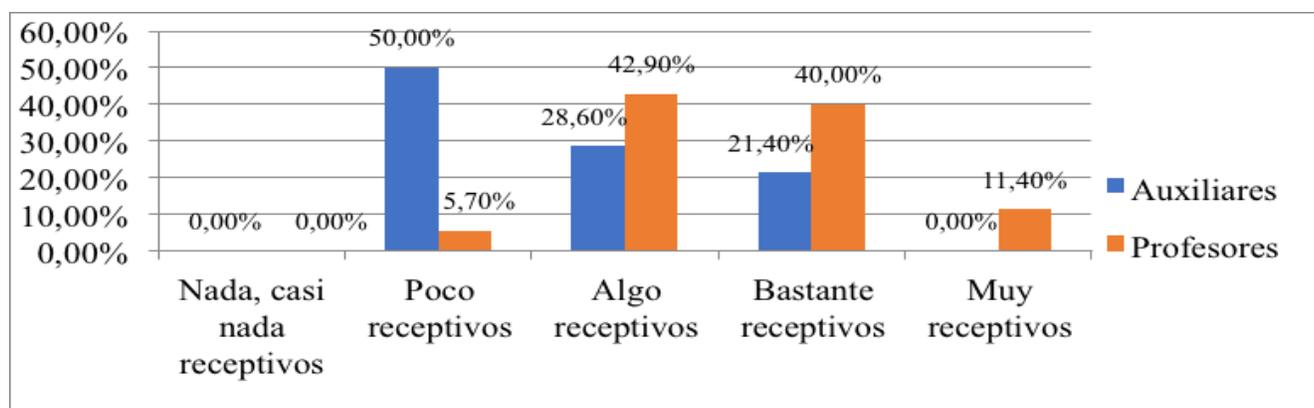


Gráfico 5. Percepción de auxiliares y profesores

ante actividades orales

Estas diferencias de percepción podrían deberse a diferencias culturales entre los profesores españoles y los noruegos. Aquello que un profesor que ejerce la docencia en Noruega entiende por "alumno receptivo" podría distar de la opinión de un auxiliar de conversación español. Asimismo, el acercamiento a un contexto real de habla con un hablante nativo español podría cohibirlos. En cualquier caso, los profesores añaden que consideran difícil motivar a los alumnos que no se sienten cómodos utilizando el español y que piensan que no es un idioma fácil y tienden a hablar noruego entre sí. Los auxiliares destacan la poca predisposición de algunos alumnos a utilizar la LE. Esta idea también es corroborada por algunos profesores y, más concretamente, algunos de ellos añaden que suelen ser poco receptivos cuando se realizan actividades de improvisación, por ello se sienten mejor cuando se realizan actividades que requieren preparación previa.

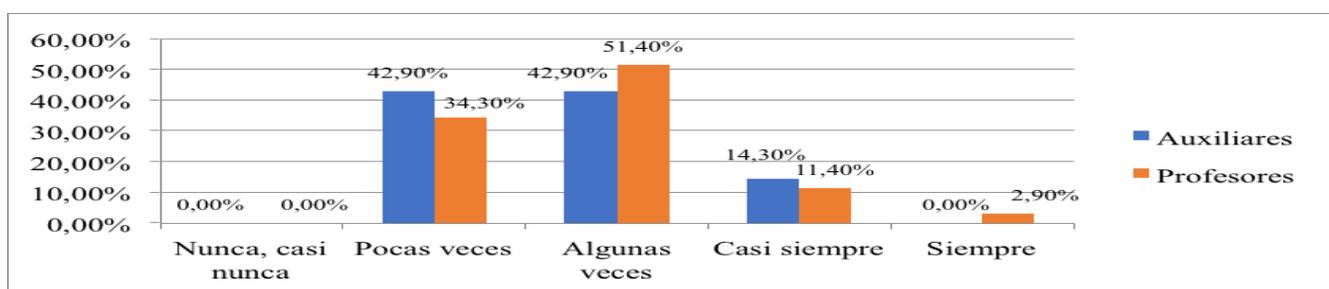


Gráfico 6. Uso de la improvisación/conversación en el aula

Aunque el grado de motivación varía dentro de un mismo grupo entre los distintos estudiantes, la mayoría tiene una visión negativa y el objetivo de "participación en conversaciones espontáneas de temas relevantes" (p.5) del *læreplan i fremmedspråk* no parece cumplirse.

En este sentido, resulta de especial importancia conocer a qué se da más importancia en la producción oral. Tal y como puede observarse en el siguiente gráfico, la respuesta es casi unánime por parte de ambos grupos, es decir, que los alumnos sepan explicar ideas en español. Los profesores también valoran, aunque en menor medida, la fluidez en la lengua. Sin embargo, los errores no se consideran un problema.

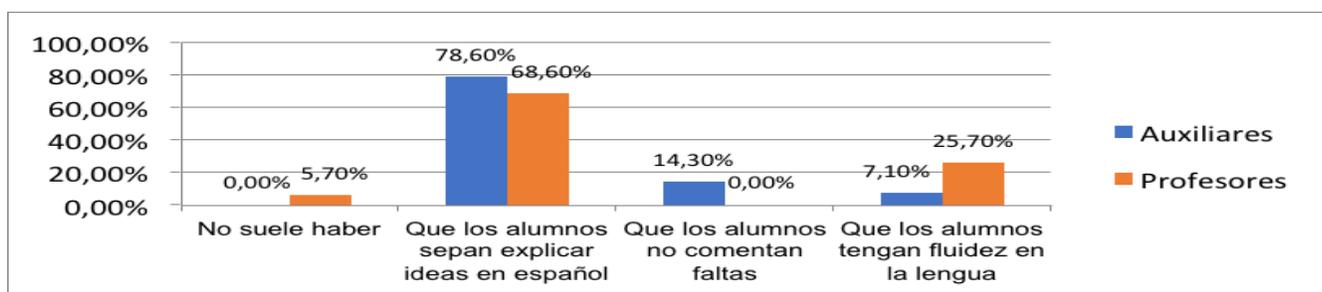


Gráfico 7. Aspectos importantes en la producción oral

De nuevo, debemos hacer referencia al *læreplan i fremmedspråk* donde uno de los objetivos de la competencia comunicativa es “expresar experiencias, puntos de vista, actitudes, deseos y emociones” (p.5). Esta explicación, a su vez, nos conduce directamente al MCER, concretamente a una de las competencias que incluye la competencia comunicativa: la pragmática, la cual incluye el uso funcional de los recursos lingüísticos (MCER, 2001). Es por ello que este objetivo sí parece reflejarse en las clases de E/le. Sin embargo, este dato contrasta con la frecuencia de actividades que se desarrollan en el aula.

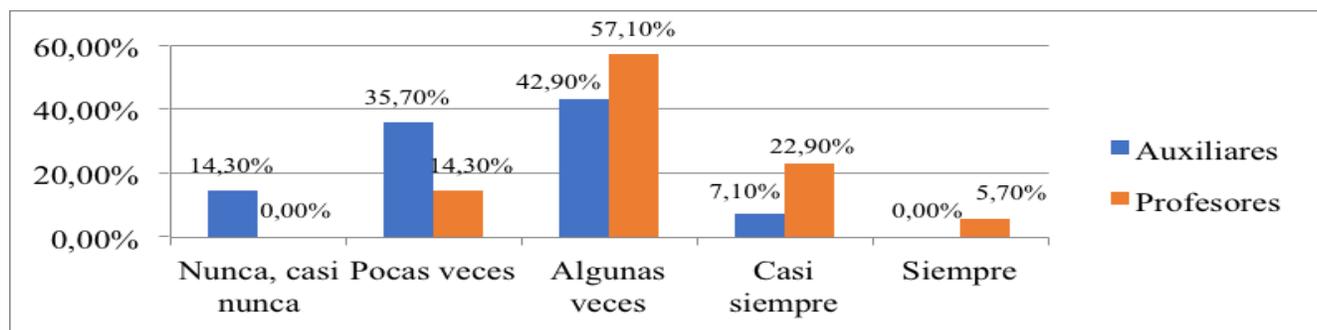


Gráfico 8. Desarrollo de actividades de comunicación real

Nuevamente, los auxiliares se muestran más negativos que los profesores. Los profesores sí consideran que se introducen actividades de comunicación real. Los resultados obtenidos guardan relación con aquellos obtenidos por el estudio de Llovet (2015), en torno a las creencias y las prácticas de los profesores en el aula de E/le. Los resultados de las entrevistas realizadas en el estudio de este autor ponen de relieve la importancia de la expresión e interacción orales, aunque su opinión no parece reflejarse en la práctica. Siguiendo las palabras del mismo autor, “ninguno de ellos se refiere ni pone en práctica de manera explícita, planeada y voluntaria un desarrollo del uso pragmático, auténtico y funcional de la lengua a través de la negociación del significado, la interacción y el intercambio de información de una manera significativa” (Llovet, 2015: 9). Ahora bien, el 50% de los auxiliares y el 75% de los profesores dedican una parte de las sesiones al desarrollo de la expresión e interacción orales.

5.3. Resultados de las entrevistas

Los cuatro profesores entrevistados coinciden en que en los últimos años la enseñanza del español en Noruega ha experimentado un cambio, el idioma se ha vuelto muy popular. España se ha convertido en el referente turístico de los noruegos, lo cual ha generado un interés por la cultura y la lengua españolas, como ya advertíamos al principio de este trabajo.

Dentro de nuestro primer foco de interés, la enseñanza de E/le, los profesores 1, 2 y 3 (véase Tabla VIII) consultan la *Kunnskapsløftet* y, más concretamente, el *læreplan i fremmedspråk*. El Profesor 4 no hace referencia a ningún documento y apela a su propia experiencia a la hora de preparar sus clases: “yo creo que la educación que tengo y la experiencia también me da facilidad para crear mis propios textos y unidades bastante rápido en realidad”. Ninguno de ellos hace referencia al MCER, ya que no se utiliza la terminología ni los niveles de referencia en el plan nacional, tal y como exponen los Profesores 1 y 3.

A excepción del Profesor 1, el resto considera que todas las destrezas son importantes y van entrelazadas. Tanto el Profesor 1 como el Profesor 3 no dudan en afirmar que la

destreza más difícil es la de expresión e interacción oral. El Profesor 1 manifiesta que *"porque es muy difícil, es un gran reto para mí pensar en temas y cosas espontáneas, o sea, naturales. Porque una conversación debe ser natural y en la clase es difícil crear ese ambiente porque a muchos alumnos les da un poco de miedo hablar"*. El Profesor 3 añade que los alumnos no tienen problemas de pronunciación, el problema *"es que tengan el coraje, el valor de hablar en español es lo que les cuesta muchísimo"*. El Profesor 4 considera la expresión escrita como la más difícil por las exigencias impuestas por el Gobierno noruego. El Profesor 2 también comenta que la comprensión oral es la destreza más olvidada. Las respuestas de los cuatro profesores coinciden en considerar la expresión e interacción orales como fundamentales. El Profesor 4 pone además el énfasis en la competencia pragmática *"para que sepan de qué manera hablar o cómo decir las cosas"*.

Nuestro segundo foco de interés en las entrevistas ha sido el uso de los manuales de E/le. Ningún profesor utiliza el libro de texto como eje vertebrador de la enseñanza. Ellos mismos crean sus propios proyectos, ejercicios o textos a partir de los temas propuestos en el libro. El Profesor 3 comenta también que, por lo general, los alumnos presentan distintos niveles lingüísticos, por lo que resulta inevitable adaptarlos. En referencia al tratamiento de la gramática en los libros de texto, los Profesores 1 y 3 coinciden en que *"está bien porque es concreto, sencillo y va directo al grano"*. En contraposición, los Profesores 2 y 4 consideran que los manuales trabajan la gramática de forma artificial.

A todos los profesores se les ha preguntado sobre las actividades comunicativas que contienen los manuales. Al Profesor 1 le gustaría que las actividades comunicativas fueran más naturales y auténticas. El Profesor 2 responde que cambia muchas cosas en su práctica diaria con el fin de facilitar la comprensión de los alumnos y crear actividades más actualizadas. El Profesor 4 elabora sus propias actividades y afirma que *"cambiaría el usar el texto para dar paso a la comunicación"*.

Por otro lado, en cuanto a la práctica docente diaria se refiere, los profesores coinciden con los resultados de las encuestas al afirmar que los alumnos son poco receptivos a la hora de realizar actividades de expresión oral.

El Profesor 1 confirma que hay dos tipos: los que les gusta hablar y los que prefieren trabajar textos. El Profesor 3 asiente que la primera impresión de los alumnos cuando van a hablar es de pánico, pero cuando luego les proporciona las herramientas que pueden utilizar para que se sientan seguros, sí se muestran más receptivos.

En cuanto a las respuestas más positivas de los profesores tenemos las de los Profesores 2 y 3. El primero sostiene que sus alumnos sí son receptivos. Se sienten más cómodos hablando en pequeños grupos o solos con el profesor o profesora que frente al grupo.

Desde su experiencia, el Profesor 4 comenta que a los alumnos les gusta hablar y concretiza que *"primero tienen el modelo de habla mío, segundo a que el ambiente es distendido, no nos tomamos las clases con una seriedad extrema y tercero, pues a que, yo pienso que mis alumnos reciben bastante retroalimentación positiva."*

Todos los profesores consideran la comunicación real de suma importancia, tal y como comenta el Profesor 3, *"porque es hacer aquí en la escuela lo que en teoría deberían hacer cuando vayan a España"*.

Finalmente, en cuanto a la evaluación se refiere, todos los profesores preparan a los alumnos para el examen final realizado por el Gobierno. No obstante, el Profesor 2 enfatiza que sus alumnos no hacen exposiciones orales frente a la clase porque no las considera efectivas. Los alumnos aprenden de memoria los contenidos o *"ponen todo el texto en el Power Point y leen"*. Esta idea también es compartida por el Profesor 3, aunque atribuye a la timidez de los alumnos su decisión de no hacer presentaciones orales.

A excepción del Profesor 1, se observa una tendencia general a utilizar un método comunicativo en clase.

A lo largo de las entrevistas, los Profesores 1 y 2 resaltan la importancia de los documentos del Gobierno. Manifiestan que la expresión e interacción orales son importantes porque serán evaluadas por este organismo al final de curso. En cambio, los Profesores 3 y 4 no son tan dependientes de los documentos oficiales y muestran más libertad a la hora de preparar sus clases, así como más confianza a la hora de promover actividades para practicar la destreza oral.

En general, se observa un uso del enfoque centrado en la comunicación lingüística en la Educación Secundaria Inferior, ya que el examen que se realiza al finalizar el nivel I es oral. Este enfoque más comunicativo también lo encontramos en la Educación Secundaria Superior. A medida que los cursos incrementan el nivel, estos dejan de ser tan prácticos como en los años anteriores. Esto podría deberse a la gran cantidad de contenidos que se deben cubrir en el aula de E/le, que se extiende también a la complejidad y variedad de los aspectos socioculturales tanto de España como de Hispanoamérica. Suponemos que esto también se ve influenciado por los exámenes finales del Gobierno y el nivel de exigencia en las destrezas escritas.

6. CONCLUSIONES

El fin de la clase de idiomas debe ser la comunicación. Para ello, el docente debe adaptarse a las nuevas tendencias didácticas, crear un clima que favorezca la interacción y proporcionar a los alumnos las herramientas necesarias para que se produzca la comunicación en la LE, en este caso, el español.

La implementación de diferentes actividades para desarrollar la expresión oral en el aula de E/le es fundamental. En el caso de Noruega, ayudar a los alumnos a desarrollar la competencia comunicativa en el contexto del aula resulta ser un proceso difícil, puesto que la LE, como en cualquier otro contexto de no inmersión, no está presente fuera de ella y las oportunidades de exposición a la misma son limitadas. Por lo tanto, los profesores de idiomas deben poseer gran variedad de recursos para hacer que el aprendizaje de la LE sea lo más real posible.

Tal y como se desprende del análisis de los datos, los docentes cuentan con una infinidad de recursos TIC en el aula, por lo que el acercamiento a un contexto real hispanohablante podría trabajarse más a menudo. De esta forma, además del desarrollo de la competencia comunicativa, se contribuiría al desarrollo de la competencia pluricultural, aspecto clave en el aula de E/le, tal y como se refleja en la *Kunnskapsløftet* y en el MCER.

Asimismo, este estudio ha evidenciado que los alumnos presentan diferentes carencias. El miedo al error y la timidez predominan en la clase, así como también la falta de motivación en algunos casos. El número elevado de alumnos en clase dificulta que los docentes puedan solventar estos problemas. Como consecuencia de lo anterior, resulta conveniente realizar más actividades como juegos de rol, improvisación y dramatización que permitan desarrollar aspectos como la desinhibición, motivación, imaginación y creatividad.

Otro de los problemas que se reitera durante el estudio es la diferencia cultural entre los docentes y los auxiliares de conversación y la tendencia de estos últimos a definir de manera más negativa su experiencia con el desarrollo de la competencia oral en el aula de E/le. Ahora bien, todos han finalizado sus estudios de idiomas recientemente, lo que podría llevarnos a pensar que poseen un espíritu motivador, estrategias e innovación sobre el método comunicativo en la clase de LE. Esta podría ser la razón por la que la opinión de los

auxiliares difiere de la de los profesores. Los profesores, por otra parte, otorgan una importancia notable a la gramática, el vocabulario y la traducción noruego-español, lo que deja entrever que todavía están presentes ciertos aspectos de los métodos pre-comunicativos. No obstante, debido a la limitación de la muestra de este estudio, no se puede generalizar y afirmar que existe una escasa formación en expresión e interacción oral en el aula noruega de E/le, pero sí deducir que se podría practicar con más frecuencia y se deberían promover más actividades significativas que promuevan el uso real de la lengua.

Otra limitación del estudio es la cuestión idiomática. Muchos documentos o páginas web de consulta están escritos en noruego, lo que ha limitado el acceso de los investigadores a los mismos.

Finalmente, nos gustaría reiterar que el desarrollo de la competencia comunicativa es una realidad a la que hay que hacer frente en las clases de idioma. No se puede remar a contracorriente de las tendencias comunicativas actuales. La comunicación debe ser el núcleo de la clase y a partir de ella desarrollar el resto de destrezas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agustín Llach, M.P. (2006). La importancia de la lengua oral en la clase de ELE: estudio preliminar de las creencias de aprendices. *Actas del XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. Logroño, 27-30 de septiembre de 2006.
- Alcaraz Varó, E. (1993). La lingüística y la metodología didáctica de las lenguas extranjeras. En: García Hoz, V. (eds.), *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Madrid: Ediciones Rialp, 19-107.
- Álvarez Díez, V.M. (2010). El inglés mejor a edades tempranas. *Pedagogía Magna*, 5, 251-256.
- Ander Merino, J., Lasagabaster, D. (2018). CLIL as a way to multilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 21(1), 79-92.
- Arnold, J., Julián, C. (2015). Facilitando la expresión oral y la interacción en la clase de español como L2. *MarcoELE*, 21, 62-75. Disponible en: <https://marcoele.com/descargas/21/didactica-emocion.pdf>. [Consulta: 30-9-2018].
- Baralo Ottonello, M. (2012). El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 6 (11). Disponible en: <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/182>. [Consulta: 20-08-2018].
- Cestero Mancera, A.M. (eds.) (2016). *La competencia conversacional: investigación y didáctica en el marco de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE*. Linred XVI. Anexo monográfico. Disponible en <http://www.linred.es/numero14.html>. [Consulta: 05-03-2019].
- Consejo de Europa (2018). *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment. A companion with new descriptors*. Strasbourg: Education Policy Division.
- Consejo de Europa (2012). *Eurobarometer and their languages*. Special Eurobarometer 386. Bruselas: Comisión Europea.
- Consejo de Europa (2001). *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Language Policy Division.
- Danbolt E., Johnsen, Å. (2012). Investigación en la didáctica de ELE en Noruega. *ANPE-Norge. IV Congreso nacional*. Kristiansand, 19-21 de septiembre de 2012.
- Danbolt, E. (2012). Un ciclo con la reforma educativa "Kunnskapsløftet". ¿Nuevas perspectivas para el español? *ANPE-Norge. IV Congreso nacional*. Kristiansand, 19-21 de septiembre de 2012.
- Domínguez Heredia, N. (2016). Tratamiento didáctico de la destreza de comprensión auditiva en los manuales de ELE en el nivel plataforma (A2). *RedELE*, 28. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/redele-n-28-revista-electronica-de-didactica-espanol-como-lengua-extranjera/ensenanza-lengua-espanola/21627> [Consulta: 20-08-2018].

- El sistema educativo en Noruega. Disponible en: <https://www.regjeringen.no/en/topics/education/school/the-norwegian-education-system/id445118/> [Consulta: 28-12-2016].
- Hymes, D.H. (1995). Acerca de la competencia comunicativa. En: Llobera Cànaves, M. (eds.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 27-47.
- Hortiguera, H. (2015). Diseños de aprendizaje y espacios de interacción en la enseñanza de ELE. *RedELE*, 27. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/redele-n-27-revista-electronica-de-didactica-espanol-como-lengua-extranjera/ensenanza-lengua-espanola/20651> [Consulta: 05-09-2018].
- INE Boletín Mensual de Estadística. Viajeros clasificados según su país de residencia. Diciembre 2016. Disponible en: <http://www.ine.es/daco/daco42/bme/c16.pdf> [Consulta: 29/10/2017].
- Izquierdo, J.M. (2014a). La Asociación Noruega de Profesores de Español y el español como primera lengua extranjera en Noruega. Historia y datos actuales. FIAPE. *V Congreso internacional: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*. Cuenca, 25-28 de junio de 2014. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:0785cc0a-db4c-4364-9dd2-4ae1a57ea679/17--la-asociacion-noruega-de-profesores-de-espanol-y-el-espanol-como-primera-lengua-extranjera-en-noruega-izquierdojosemaria-pdf.pdf> [Consulta: 20/10/2018].
- Izquierdo, J.M. (2014b). El español en el mundo. El caso europeo. *Diálogos Latinoamericanos* 22, 15-26 Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/162/16230854003.pdf> [Consulta: 20/10/2018].
- Izquierdo, J.M. (2007). Instituciones al borde de un ataque de nervios. Español en Noruega, el caso de Oslo. *FIAPE. II Congreso internacional: Una lengua, muchas culturas*. Granada, 26-29 de septiembre de 2007. Disponible en: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/79880/00820103008155.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consulta: 20/10/2018].
- Instituto Cervantes. (2017). *El español: una lengua viva. Informe 2017*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2017.pdf [Consulta: 01/11/2018].
- Jäppinen, A.K. (2005). Thinking and Content Learning of Mathematics and Science as Cognitive Development in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Teaching Through a Foreign Language in Finland. *Language and Education*, 19(2), 148-168.
- Kóvacs, A.M., Mehler, J. (2009). Cognitive gains in 7-month-old bilingual infants. *PNAS*, 16, 6556-6560.
- Kultur for læring* 2003-2004. Disponible en: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/> [Consulta: 3-10-2017]
- Lasagabaster, D. (2011). Basque as a minority language and English as a foreign language: are they complementary languages in the Basque educational system? *ANNALES*, 93-100.
- Llovet Vilà, X. (2015). ¿Cambio de paradigma? Creencias y prácticas del profesor ELE en la enseñanza reglada de Noruega. *ANPE-Norge. V Congreso nacional: ¿Cómo crear puentes entre los diferentes niveles de enseñanza en las escuelas y universidades?* Trondheim, Noruega, 19-21 de noviembre de 2015.
- Lorenzo, F., Casal, S., Moore, P. (2009). The effects of Content and Language Integrated Learning: Key Findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project. *Applied Linguistics*, 31(3), 418-442.
- Mechelli, A., T. Crinion, J., Noppeney, U., O'Doherty, J., Ashburner, J., Frackowiak, R.S., Price, C.J. (2004). Structural plasticity in the bilingual brain. *Nature*, 431.
- Ministerio español de AEE sobre Noruega. Disponible en: http://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/NORUEGA_FICHA%20PAIS.pdf [Consulta: 20/12/2017]
- Ministerio español de Educación, Cultura y Deporte. (2014). El mundo estudia español. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:b6f53c59-0cfa-40d9-aa05-8fc770028213/el-mundo-estudia-espanol2014-pdf.pdf> [Consulta: 20/12/2017]

- OCDE (2014). *Education at a Glance 2014: Highlights*, OCDE Publishing.
- OCDE (2012). *Education at a Glance 2012: Highlights*, OCDE Publishing.
- Ojeda Gurrea, C. (2009). Competencia comunicativa. *Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas*, 14.
- Pérez Cañado, M.L. (2018). CLIL and Educational Level: A Longitudinal Study on the Impact of CLIL on Language Outcomes. *Porta Linguarum* 29, 51-70.
- Pérez y Pérez, H.C., Trejo Sirvent, M.L. (2012). La competencia comunicativa y la enseñanza de lenguas. *Atenas* 3(19), 84-93.
- Petitto, L.A. (2009). New Discoveries from the Bilingual Brain and Mind Across the Life Span: Implications for Education. *Mind, Brain and Education*, 3(4), 185-197.
- Richards, J.C., Rogers, T.S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. (3ª edición).
- Romeu Peyró, C. (2016). *Desarrollo de las habilidades de pensamiento en la metodología AICLE en Educación Primaria: un análisis de materiales para Ciencias Naturales*. Tesis doctoral. Alfara del Patriarca (Valencia), Universidad CEU Cardenal Herrera.
- Sáez, E. (2004). La entrevista, una actividad comunicativa. *RedELE*, 0.
- Savignon, S.J. (2017). Communicative Competence. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-7.
- Skjær, S. (2009). Las destrezas orales en el plan de estudios de lenguas extranjeras en el sistema educativo escolar noruego. *FIAPE. III Congreso internacional: La enseñanza del español en tiempos de crisis*. Cádiz, 23-26 de septiembre de 2009.
- Trujillo Sáez, F. (2015). De la provisión de servicios a la creación de experiencias: la necesidad de un nuevo marco para la enseñanza y el aprendizaje (de lenguas) en el siglo XXI. En: Martín Peris, E. (eds.), *La formación del profesorado de español innovación y reto*. Madrid: Difusión, 19-28.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Det felles europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering*. Council of Europe.
Disponible en: http://www.udir.no/Upload/Verktoy/5/UDIR_Rammeverk_sept_2011_web.pdf [Consulta: 10/10/2017]
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Fremmedspråk: Hva velger elevene?* http://www.udir.no/Upload/Statistikk/Statistikknotater/Statistikknotat_13_5.pdf?epsilage=no [Consulta: 10/10/2017]
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i fremmedspråk*. Disponible en: <http://www.udir.no/kl06/fsp1-01/Hele/?read=1> [Consulta: 10/10/2017]
- Van de Craen, P., Ceuleers, E., Mondt, K. (2007). Cognitive Development and Bilingualism in Primary Schools: Teaching Maths in a CLIL Environment. En: Marsh, D., Wolff, D. (eds.), *Diverse Contexts - Converging Goals. CLIL in Europe*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 185-200.
- Vera García, M.M. (2009). Aprendizaje cooperativo. *Innovación y experiencias educativas*, 14.
- Vivanco, S.M. (2012). *Estudio de la competencia oral en el aula ELE en la escuela media noruega*. (Tesis de maestría). Universidad de Oslo, Noruega. [Consulta: 20/09/2017].
- Waked Hernández, M.T. (2016). La competencia comunicativa para el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Actualidades pedagógicas*, 68, 113-132.

ANEXOS

Modelo de encuesta administrada

Datos demográficos del auxiliar:

Edad:

Sexo: Hombre Mujer

Lengua materna:

Etapa educativa en la que desempeñas la función docente:

- Escuela primaria (barneskole)
- Escuela secundaria inferior (ungdomsskole)
- Escuela secundaria superior (videregående skole)

Otra:

Estudios y titulación en ELE

- Filología Hispánica
- Traducción e Interpretación
- Máster en ELE
- "Bachelor" en Español (3 años)
- Máster en Español y Estudios Latinoamericanos (2 años)
- "Årsstudium" de español (1 año)
- Estudios de pedagogía (PPU)

Otra:

Meses/años de experiencia docente en ELE:

LAS CLASES DE ELE

1. ¿Qué documentos tienen en cuenta los profesores de ELE a la hora de preparar sus clases de idiomas en los colegios de Noruega?

- Kunnskapsløftet* (reforma educativa de 2006)
- Marco Común de Referencia para las Lenguas (*Common European Framework*)
- Guía de los manuales de ELE
- Búsqueda en Internet

2. ¿Qué recursos TIC tienes a disposición en el aula de ELE?

- Pizarra digital interactiva
- Proyector
- Ordenadores portátiles/tabletas propias
- Ordenadores portátiles/tabletas proporcionadas por el centro
- Teléfonos móviles
- Libro digital

Otros:

3. ¿Qué destreza practican los alumnos con más frecuencia?

- Comprensión auditiva
- Expresión e interacción oral
- Comprensión lectora
- Expresión escrita

4. ¿Qué destreza practican los alumnos con menos frecuencia?

- Comprensión auditiva
- Expresión e interacción oral
- Comprensión lectora
- Expresión escrita

5. Califica la importancia de las siguientes habilidades en la clase de ELE (siendo 1 el nivel más bajo y 5 el nivel más alto).

	1	2	3	4	5
Gramática					
Vocabulario					
Traducción noruego-español					

6. ¿Qué tipo de actividades llevan a cabo los profesores para que sus alumnos trabajen la expresión oral en el aula de ELE?

- Dramatización/teatro
- Juego de roles
- Conversaciones participativas grupales
- Actividades basadas en historias y relatos (comentar, recordar, recrear, construir historias, etc.)
- Entrevistas

Otras:

7. ¿Los alumnos son receptivos a la hora de realizar las actividades anteriores?

- Nada, casi nada receptivos
- Poco receptivos
- Algo receptivos
- Bastante receptivos
- Muy receptivos

8. Razona brevemente tu respuesta anterior:

.....

9. ¿Con qué frecuencia se utiliza el recurso de la improvisación/conversación espontánea en el aula?

- Nunca
- Pocas veces
- Algunas veces
- Casi siempre
- Siempre

10. En dichas producciones orales, si las hubiere, ¿qué tiene más importancia?

- Que los alumnos sepan explicar ideas en español
- Que los alumnos no cometan faltas
- Que los alumnos tengan fluidez en la lengua

No se atribuye más importancia a una en concreto.

11. ¿Se realizan actividades de comunicación real en el aula? Por ejemplo: recrear situaciones cotidianas de un contexto informal como comprar en una tienda, conversación entre amigos, etc.

- Nunca
- Pocas veces
- Algunas veces
- Casi siempre
- Siempre

12. ¿Se dedica una parte de cada sesión a que los alumnos trabajen la expresión e interacción oral?

- Nunca
- Pocas veces
- Algunas veces
- Casi siempre
- Siempre

Pregunta adicional para el grupo de profesores:

13. Número medio de estudiantes por clase: