

Artículo de Investigación

Diferencias individuales que afectan la interacción en el aula de alemán como lengua extranjera

Individual differences that affect interaction in the German as a foreign language classroom

Natalie Kirchhoff¹: Universidad de Cádiz, España.

natalie.kirchhoff@uca.es

Raúl Dávila-Romero: Universidad de Cádiz, España.

raul.davila@uca.es

Fecha de Recepción: 21/05/2024

Fecha de Aceptación: 05/08/2024

Fecha de Publicación: 16/10/2024

Cómo citar el artículo

Kirchhoff, N. y Dávila-Romero, R. (2024). Diferencias individuales que afectan la interacción en el aula de alemán como lengua extranjera [Individual differences that affect interaction in the German as a foreign language classroom]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 01-18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-899>

Resumen

Introducción: Este estudio explora la disposición para comunicarse (*WTC*, por sus siglas en inglés), la competencia comunicativa percibida (*PCC*, por sus siglas en inglés) y el involucramiento en las tareas (*TE*, por sus siglas en inglés) de aprendientes de alemán como lengua extranjera ($N = 59$). **Metodología:** A partir de un cuestionario con escala de Likert, se ha hecho un análisis de correlaciones para explorar las relaciones entre estas tres variables de diferencia individual. **Resultados:** El análisis ha mostrado que la *WTC*, la *PCC* y el *TE* están relacionados positivamente. Las relaciones más fuertes se han encontrado entre la *PCC* y la *WTC* así como entre la *PCC* y el *TE*. **Discusión:** Los resultados resaltan la importancia de la *PCC* para las interacciones orales entre pares. Las investigaciones anteriores indican que la *PCC* es un predictor crucial para la *WTC*. **Conclusiones:** Estos hallazgos pueden proporcionar una mejor comprensión de la compleja relación entre los fenómenos estudiados y pueden constituir un incentivo para que el profesorado aumente la *PCC* de sus aprendientes en el aula de lengua extranjera.

¹ Autor Correspondiente: Natalie Kirchhoff. Universidad de Cádiz (España).

Palabras clave: adquisición de lenguas extranjeras; enfoque por tareas; disposición para comunicarse; competencia comunicativa; involucramiento en la tarea; interacción; investigación en el aula; enseñanza de lenguas extranjeras.

Abstract

Introduction: This study explores the willingness to communicate (WTC), perceived communicative competence (PCC), and task engagement (TE) of German as foreign language learners ($N = 59$). **Methodology:** Using a Likert scale questionnaire, a correlation analysis was carried out in order to explore the relationships between these three individual difference variables. **Results:** The analysis found statistically significant evidence that WTC, PCC, and TE are positively correlated. The strongest relationships were detected between the PCC and the WTC as well as between the PCC and the TE. **Discussions:** The results highlight the importance of PCC for oral peer interactions. Previous research indicates that PCC is a crucial predictor for WTC. **Conclusions:** These findings can provide a better understanding of the complex relationship between the phenomena that were studied and can serve as an incentive for teachers to improve the PCC of their learners in the foreign language classroom.

Keywords: foreign language acquisition; task-based approach; willingness to communicate; communicative competence; task engagement; interaction; classroom research; foreign language teaching.

1. Introducción

El interés de docentes e investigadores por la enseñanza de lenguas basada en tareas (*TBLT*, por sus siglas en inglés) sigue aumentando en la actualidad, especialmente en el contexto de lengua extranjera (LE). Las tareas en las aulas de LE son una opción pedagógica beneficiosa para promover la adquisición al involucrar a los aprendientes en interacciones significativas. Un pilar esencial del enfoque *TBLT* es la interacción entre pares. Durante la interacción entre pares basada en tareas los aprendientes participan en diálogos que se centran en el contenido. Estas tareas sirven como vehículo para que los aprendientes produzcan *output*, negocien el significado y reciban *input* y *feedback*. El enfoque de *TBLT* está estrechamente relacionado con el enfoque cognitivo-interaccionista (Loewen y Sato, 2021). Los investigadores que estudian la interacción desde una perspectiva cognitivo-interaccionista han demostrado que la interacción con sus elementos clave, que son el *output*, la negociación del significado, el *input* y el *feedback*, es esencial para facilitar la adquisición (Loewen y Sato, 2018).

1.1. La disposición para comunicarse

Hay una serie de factores que impactan en la interacción en el aula y, por consiguiente, en la adquisición. Desde el enfoque de *TBLT* y el enfoque cognitivo-interaccionista hay un creciente interés por parte de los investigadores en las variables de diferencia individual que afectan la interacción en el aula de LE o de segunda lengua (L2) (Leeming *et al.*, 2024). Variables como la disposición para comunicarse (*willingness to communicate* o *WTC*, por sus siglas en inglés) desempeñan un papel crucial en la adquisición de una LE. La *WTC* de los aprendientes de LE o L2 es su disposición para comunicarse en la lengua meta en un momento concreto (MacIntyre *et al.*, 1998). Muchos investigadores argumentan que la *WTC* de los aprendientes predice su comportamiento comunicativo e interactivo en el aula (MacIntyre *et al.*, 1998; Yashima, 2022), comportamiento que, a su vez, influye determinadamente en la adquisición de la LE o L2. Se supone que la *WTC* determina el nivel de involucramiento activo en una interacción. La *WTC* puede, por ejemplo, influir sobre la medida en que el aprendiente participa en una negociación de significado con su interlocutor cuando surge un problema de comunicación.

En diversas investigaciones en el aula se han encontrado evidencias de que existe un vínculo directo entre la *WTC* y el comportamiento comunicativo e interactivo real de los aprendientes (Leeming *et al.*, 2024; Yu, 2015). En el estudio de Yu (2015), se examinó la relación entre la *WTC* y el *output* de aprendientes de inglés como LE durante tareas comunicativas en el aula. Más exactamente, se exploraron el número de palabras producidas por los aprendientes y la cantidad de turnos durante las interacciones. Yu encontró evidencias de que el nivel de *WTC* de los aprendientes está relacionado positivamente con el número de palabras producidas durante las interacciones orales. También Leeming *et al.* (2024) encontró un vínculo entre la *WTC* de aprendientes de inglés como LE y la producción de *output*. Los aprendientes con niveles más altos de *WTC* produjeron una mayor cantidad de *output* en términos de número de palabras producidas. Los resultados de los estudios de Yu (2015) y Leeming *et al.* (2024) son significativos para *TBLT* porque se supone que una mayor producción de *output* en la LE promueve la adquisición (Swain, 1985, 1995).

1.2. El involucramiento en la tarea y la destreza comunicativa percibida

La *WTC*, a su vez, está estrechamente ligada a otras dos variables de diferencia individual que son el involucramiento en la tarea (*task engagement* o *TE*, por sus siglas en inglés) y la competencia comunicativa percibida (*perceived communicative competence* o *PCC*, por sus siglas en inglés).

El *TE* desempeña un papel significativo porque influye en la adquisición de la L2 o LE (Philp, 2016). Este constructo refiere al nivel de participación activa de los aprendientes en una tarea (Guo *et al.*, 2023) y es entendido de manera multidimensional ya que afecta el involucramiento cognitivo, conductual, social y emocional de los aprendientes (Philp, 2016). El involucramiento cognitivo de los aprendientes en una tarea incluye el procesamiento de información e ideas conceptuales (Philp, 2016). En la investigación en el campo de la adquisición de una L2 o LE en entornos educativos, el involucramiento cognitivo se mide frecuentemente a través de los episodios relacionados con la lengua que surgen en las interacciones en el aula (Fernández-Dobao, 2016; Hiromori, 2021; Kirchhoff, 2022). Los episodios relacionados con la lengua son momentos en los que los aprendientes colaboran para superar un problema lingüístico (Fernández-Dobao, 2016). El involucramiento conductual de los aprendientes en una tarea se manifiesta, por ejemplo, en la cantidad de palabras y de turnos en las interacciones (Philp, 2016). Por su parte, el involucramiento socio-conductual incluye el comportamiento colaborativo de los aprendientes, la cohesión de grupo y la solidaridad (Philp, 2016). Storch (2002) halló que las parejas colaborativas tienden a prestar más atención al lenguaje y son más propensas a beneficiarse de la interacción (ver también Watanabe y Swain, 2007). El involucramiento emocional incluye dimensiones positivas (p. ej., la diversión o el relajamiento) o negativas (p.ej., la ansiedad o el aburrimiento). Philp (2016) señala que las emociones positivas o negativas pueden activar o desactivar el *TE* (p. 387).

La *PCC* refiere a las creencias de los aprendientes sobre su propia habilidad comunicativa. Se ha argumentado que la *PCC* influye significativamente en la *WTC* (Hashimoto, 2002; McCroskey y Richmond, 1990; MacIntyre *et al.*, 1998) y una serie de investigaciones empíricas han encontrado evidencias de que la *PCC* predice la *WTC* de los aprendientes (Baker y MacIntyre, 2000; Cameron, 2013; Toyoda *et al.*, 2021; Yashima, 2002). En el estudio de Toyoda *et al.* (2021), los investigadores señalan que la percepción de los aprendientes de su capacidad de realizar una tarea es vital para aumentar la *WTC* (p. 209). Toyoda *et al.* (2021) examinaron las relaciones entre la *WTC*, el *TE*, y la competencia percibida para realizar una tarea. Los resultados mostraron que las tres variables están relacionadas positivamente y que la *TE* y la competencia percibida para realizar una tarea predicen la *WTC*.

1.3. *Objetivos e hipótesis de la investigación*

Estudios anteriores han demostrado que la *WTC*, el *TE* y la *PCC* están relacionadas positivamente. Puesto que la *WTC*, el *TE* y la *PCC* afectan positivamente el comportamiento interaccional de los aprendientes y, por consiguiente, facilitan la adquisición de la LE o L2, es crucial obtener una comprensión profunda del papel de estos fenómenos y de la relación entre ellos. Por lo tanto, el presente estudio explora los niveles de *WTC*, de *PCC* y de *TE* de aprendientes de alemán como LE y examina las diferencias entre los dos grupos que participaron en el estudio. Además, se exploran posibles correlaciones entre la *WTC*, la *PCC* y el *TE*. En consecuencia, se formularon tres preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son los niveles de *WTC*, de *PCC* y de *TE* entre los aprendientes de alemán como LE de nuestro estudio?
2. ¿Existen diferencias entre los dos grupos que tengan un impacto en la *WTC*, la *PCC* y el *TE*?
3. ¿Existe una correlación entre la *WTC*, la *PCC* y el *TE*?

2. Metodología

Este estudio cuantitativo exploratorio se centra en la relación entre la *WTC*, la *PCC* y el *TE* de los aprendientes durante interacciones orales entre pares. Los participantes son estudiantes universitarios que están cursando asignaturas de alemán como LE.

2.1. *El entorno educativo y los participantes*

El presente estudio se realizó en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Cádiz (España). En esta universidad el alemán se enseña como LE. El contexto de LE se caracteriza por un contacto limitado con la lengua meta fuera del aula. De esta forma, las clases de alemán son para la gran mayoría de los aprendientes el único lugar para interactuar en la lengua meta. En las clases, por lo tanto, el profesorado da una importancia crucial a la interacción oral y al enfoque de *TBLT*.

En la investigación participaron cincuenta y nueve aprendientes ($N = 59$) de alemán como LE, entre ellos cuarenta mujeres, diecisiete hombres y dos personas con género no binario. Los participantes son aprendientes de dos grupos intactos con diferentes niveles de competencia lingüística: A1 y A2, según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) (Council of Europe, 2001).

Los aprendientes del nivel A1, a partir de ahora *Grupo 01*, son 42 ($n = 42$) estudiantes de la asignatura de *Alemán II*. Son treinta mujeres, once hombres y una persona con género no binario. La gran mayoría tiene una lengua nativa (español: 38; polaco: 2) pero también hay dos bilingües en el grupo (español y gallego; español y árabe). Todos hablan varias LE. Junto al alemán y algunas lenguas con pocos hablantes en el grupo, como el chino, el japonés y el italiano, el 100% de los participantes habla inglés (niveles B1-C1) y el 45% francés (niveles A1-B2). Además, hay dos personas en el Grupo 01 que hablan español como LE (nivel C1). En el momento del estudio llevaban ya seis meses estudiando alemán en la universidad. El 24% de los participantes han indicado que tienen contacto con el alemán fuera del aula, por ejemplo, a través de las redes sociales o la música alemana.

Los aprendientes del nivel A2, a partir de ahora Grupo 02, son 17 ($n = 17$) estudiantes de la asignatura de *Alemán IV*. Son diez mujeres, seis hombres y una persona con género no binario. Los aprendientes del Grupo 02 tienen solo una lengua nativa (español: 16; inglés: 1) pero, igual que en el Grupo 01, todos hablan varias LE. Junto al alemán y algunas lenguas con pocos hablantes en el grupo, como el catalán y el holandés, el 100% de los participantes habla inglés (niveles B2-C1) y el 35% francés (niveles A2-B2). Hay además una persona que habla español como LE. En el momento de la investigación llevaban ya un año y medio estudiando alemán. El 50% de los participantes han indicado que tienen contacto con el alemán fuera del aula, por ejemplo, a través de aplicaciones de móvil, en las redes sociales o con familiares y amigos.

2.2. El instrumento de recogida de datos

El estudio explora los niveles de *WTC* de los aprendientes, su *PCC* y su *TE* mediante el cuestionario *Willingness to communicate, perceived communicative competence and task engagement in the foreign language classroom* o *WIPT* (por sus siglas en inglés). El cuestionario *WIPT* ha sido desarrollado por los autores del presente estudio y hasta ahora no ha sido utilizado en otras investigaciones. El cuestionario contiene en total 32 ítems con una escala Likert de 5 puntos. Está dividido en tres secciones, y cada una de ellas corresponde a una variable de diferencia individual: (1) la *WTC* (9 ítems), (2) la *PCC* (9 ítems) y, (3) el *TE* (14 ítems). El cuestionario ha sido validado por 5 expertos del ámbito de la adquisición de LE en el entorno educativo. Los expertos evaluaron los 32 ítems y a raíz de su *feedback* se hicieron modificaciones menores de redacción. La prueba de fiabilidad que se llevó a cabo para la sección de *WTC* (ítems 1-9) alcanzó una fiabilidad de 0,87 (alfa de Cronbach), para la sección de *PCC* (ítems 10-18) mostró una fiabilidad de 0,91 (alfa de Cronbach) y para la sección de *TE* (ítems 19-32) indicó una fiabilidad 0,89 (alfa de Cronbach). El test para el cuestionario *WIPT* completo dio como resultado una fiabilidad de 0,95 (alfa de Cronbach).

2.2.1. La *WTC*

Los 9 ítems de la primera sección del cuestionario (ítems 1-9) fueron utilizados para medir la *WTC* de los aprendientes de alemán como LE. Los ítems de esta sección fueron desarrollados en línea con la literatura existente (MacIntyre *et al.*, 1998) y a partir de las destrezas lingüísticas involucradas en la interacción oral (la comprensión auditiva y la expresión oral) y los descriptores de las diferentes competencias parciales relacionadas con las actividades de interacción oral para los niveles A1 y A2 (MCER). En esta sección los aprendientes autoevaluaron, por un lado, su disposición general para interactuar oralmente en alemán con sus compañeros en el aula y, por otro lado, su disposición acerca de los diferentes aspectos de la competencia interactiva oral, es decir, su disposición para responder preguntas y dar información, intentar entender lo que dice su interlocutor, así como resolver problemas de comunicación en interacciones orales en el aula.

1. ¿Cómo es generalmente tu disposición para interactuar en alemán con tus compañeras/os?
2. ¿Cómo es generalmente tu disposición para hacer preguntas en alemán a tus compañeras/os?
3. ¿Cómo es generalmente tu disposición para responder en alemán a las preguntas de tus compañeras/os?
4. ¿Cómo es generalmente tu disposición para dar información en alemán a tus compañeras/os?

5. ¿Cómo es generalmente tu disposición para comunicar en alemán a tus compañeras/os que no has entendido lo que te han dicho?
6. ¿Cómo es generalmente tu disposición para comunicar en alemán a tus compañeras/os que no sabes cómo se dice algo?
7. ¿Cómo es generalmente tu disposición para intentar entender las preguntas en alemán de tus compañeras/os?
8. ¿Cómo es generalmente tu disposición para intentar entender las respuestas en alemán de tus compañeras/os?
9. ¿Cómo es generalmente tu disposición para intentar entender la información que te proporcionan tus compañeras/os en alemán?

2.2.2. La PCC

La segunda sección del cuestionario se desarrolló en línea con la literatura existente relacionada con instrumentos de medición de la PCC (MacIntyre *et al.*, 1998). Por otro lado, al igual que los ítems de la primera sección del cuestionario sobre la WTC, los 9 ítems de la segunda sección (ítems 10-18) se basan también en las destrezas implicadas en la interacción oral (la comprensión auditiva y la expresión oral) y los descriptores de las diferentes competencias parciales relacionadas con las actividades de interacción oral para los niveles A1 y A2 del MCER. En esta sección del cuestionario se pidió a los aprendientes que autoevaluaran su PCC general durante las interacciones orales en el aula, así como su PCC relacionada con los diferentes aspectos de la competencia interactiva oral. El objetivo era medir si los aprendientes se sienten lo suficientemente seguros durante las interacciones orales en el aula como para responder preguntas y dar información, intentar entender lo que dice su interlocutor, así como resolver problemas de comunicación.

10. Generalmente me siento lo suficientemente segura/o como para poder interactuar en alemán en el aula con mis compañeras/os sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.
11. Generalmente, durante las interacciones en el aula, me siento lo suficientemente segura/o como para poder hacer preguntas en alemán a mis compañeras/os.
12. Generalmente, durante las interacciones en el aula, me siento lo suficientemente segura/o como para poder responder en alemán a las preguntas de mis compañeras/os.
13. Generalmente, durante las interacciones en el aula, me siento lo suficientemente segura/o como para poder dar información en alemán a mis compañeras/os.
14. Generalmente, durante las interacciones en el aula, me siento lo suficientemente segura/o como para poder comunicar en alemán a mis compañeras/os que no he entendido lo que me han dicho.
15. Generalmente, durante las interacciones en el aula, me siento lo suficientemente segura/o como para poder comunicar en alemán a mis compañeras/os que no sé cómo se dice algo.

16. Generalmente, durante las interacciones en el aula, me siento lo suficientemente segura/o como para poder entender las preguntas en alemán de mis compañeras/os.
17. Generalmente, durante las interacciones en el aula, me siento lo suficientemente segura/o como para poder entender las respuestas en alemán de mis compañeras/os.
18. Generalmente, durante las interacciones en el aula, me siento lo suficientemente segura/o como para poder entender la información que mis compañeras/os me proporcionan en alemán.

2.2.3. El TE

La tercera sección del cuestionario (ítems 19-32) busca medir el *TE* de los aprendientes. Una parte (ítems 19, 21 y 30, 31, 32) fue adaptada del cuestionario de Guo *et al.* (2023) y la otra parte (ítems 20 y 22-29) fue desarrollada a partir de las destrezas lingüísticas que engloban la interacción oral (comprensión auditiva y expresión oral) y las diferentes competencias parciales relacionadas con las actividades de interacción oral para los niveles A1 y A2 del MCER. En cuanto a los ítems de esta segunda parte, los aprendientes tenían que autoevaluar su *TE* general durante las interacciones orales entre pares, así como su *TE* relacionada con los diferentes aspectos de la competencia interactiva oral. Se medía el involucramiento activo a la hora de responder preguntas y dar información, intentar entender al interlocutor, así como resolver problemas de comunicación. Por otro lado, los 5 ítems adaptados de Guo *et al.* (2023) están relacionados con el involucramiento emocional y cognitivo de los aprendientes durante las interacciones entre pares (p. 1251, 1253).

19. Generalmente, durante las interacciones en el aula, es agradable interactuar en alemán con mis compañeros/as.
20. Generalmente, durante las interacciones en el aula, creo que me involucro plenamente en las interacciones en alemán con mis compañeras/os.
21. Generalmente, durante las interacciones en el aula, creo que las interacciones en alemán con mis compañeras/os son útiles para mi desarrollo del alemán.
22. Generalmente, durante las interacciones en el aula, me implico activamente a la hora de hacer preguntas en alemán a mis compañeras/os.
23. Generalmente, durante las interacciones en el aula, me implico activamente a la hora de responder en alemán a las preguntas de mis compañeras/os.
24. Generalmente, durante las interacciones en el aula, me implico activamente a la hora de proporcionar información en alemán a mis compañeras/os.
25. Generalmente, durante las interacciones en el aula, me implico activamente a la hora de comunicar en alemán a mis compañeras/os que no he entendido lo que me han dicho.
26. Generalmente, durante las interacciones en el aula, me implico activamente a la hora de comunicar en alemán a mis compañeras/os que no sé cómo expresar algo.

27. Generalmente, durante las interacciones en el aula, me implico activamente a la hora de intentar entender las preguntas en alemán de mis compañeras/os.
28. Generalmente, durante las interacciones en el aula, me implico activamente a la hora de intentar entender las respuestas en alemán de mis compañeras/os.
29. Generalmente, durante las interacciones en el aula, me implico activamente a la hora de intentar entender la información que me proporcionan mis compañeras/os en alemán.
30. Generalmente trabajo activamente para completar las actividades interactivas en alemán con mis compañeras/os.
31. Generalmente trabajo activamente para enriquecer las interacciones en alemán con mis compañeras/os proporcionando nuevas ideas, preguntas o comentarios.
32. Generalmente hago más que simplemente lo imprescindible durante las actividades interactivas en alemán con mis compañeras/os.

2.3. Recogida y análisis de datos

Antes del comienzo de la investigación se solicitó a los aprendientes del Grupo 01 y del Grupo 02 su consentimiento pasivo para tomar parte en el estudio (Dörnyei, 2007, p. 70). Se les informó sobre la voluntariedad de su participación en el estudio, su derecho de desistimiento, así como sobre el anonimato y la confidencialidad de los datos. Los profesores de los dos grupos repartieron el cuestionario al final de una clase habitual y pidieron a los aprendientes que lo rellenaran y lo entregaran en el caso de que quisieran formar parte del estudio.

Los datos fueron recogidos y analizados por los autores del presente estudio. El análisis de los datos se realizó mediante el programa *LibreOffice Calc* (versión 6.4.7.2). Se hizo un análisis descriptivo para examinar la *WTC*, la *PCC*, y el *TE* de los aprendientes del Grupo 01 y Grupo 02. Se utilizó, además, el análisis de varianza ANOVA para comprobar si hay diferencias estadísticamente significativas entre los grupos. Finalmente, se calculó el coeficiente de correlación de Pearson para explorar las correlaciones entre la *WTC*, la *PCC*, y el *TE* de los aprendientes del Grupo 01 y Grupo 02.

3. Resultados

En el presente estudio se propusieron tres objetivos: (1) examinar los niveles de *WTC*, de *PCC* y de *TE* entre nuestros aprendientes de alemán como LE, (2) explorar las posibles diferencias entre los dos grupos, y (3) examinar si hay una correlación entre la *WTC*, la *PCC* y el *TE*.

3.1. Fenómenos que afectan la interacción entre pares

El análisis de la *WTC*, la *PCC* y el *TE* ha mostrado que los grupos 01 y 02 han obtenido generalmente medias altas en cuanto a los tres fenómenos estudiados. La Tabla 1 muestra las estadísticas descriptivas para la *WTC* de los aprendientes de ambos grupos (ítems 1-9).

Tabla 1.*Estadísticas descriptivas de la WTC*

Ítem	Grupo 01		Grupo 02	
	Media	DE (\pm)	Media	DE (\pm)
1	3,9	0,76	4,18	0,81
2	3,9	0,91	3,76	1,09
3	4,29	0,74	3,76	1,15
4	4,12	0,74	3,94	1,14
5	4,24	0,96	4,06	0,90
6	4,14	0,90	3,76	0,97
7	4,52	0,59	4,59	0,62
8	4,55	0,55	4,47	0,51
9	4,48	0,63	4,35	0,86
Media general	4,24	0,25	4,10	0,33

Nota. DE = Desviación Estándar.

Fuente: Elaboración propia (2024).

Como se muestra en la Tabla 1, la WTC ha obtenido una puntuación media general de 4,24 (\pm 0,25) sobre 5 (Grupo 01) y una media de 4,10 (\pm 0,33) sobre 5 (Grupo 02). En cuanto al Grupo 01, la media más alta (4,55 \pm 0,55) corresponde al ítem 8. La media más alta del Grupo 02 (4,59 \pm 0,62) corresponde al ítem 7. Tanto el ítem 7 como el 8 pertenecen a la destreza receptiva involucrada en la interacción oral: la comprensión auditiva. Las medias más bajas en el Grupo 01 corresponden a los ítems 1 (3,90 \pm 0,76) y 2 (3,90 \pm 0,91), mientras que las medias más bajas en el Grupo 02 corresponden a los ítems 2 (3,76 \pm 1,09), 3 (3,76 \pm 1,15) y 6 (3,76 \pm 0,97). Los ítems 2, 3 y 6 pertenecen a la destreza productiva implicada en la interacción oral (expresión oral) mientras que el ítem 1 incluye tanto la destreza productiva como la receptiva (comprensión auditiva y expresión oral).

En la siguiente tabla (Tabla 2) se pueden ver las estadísticas descriptivas para la PCC de los aprendientes del Grupo 01 y el 02 (ítems 10-18).

Tabla 2.*Estadísticas descriptivas de la PCC*

Ítem	Grupo 01		Grupo 02	
	Media	DE (\pm)	Media	DE (\pm)
10	4	0,99	3,65	1,11
11	3,76	1,10	3,71	1,16
12	4,14	0,87	3,71	1,10
13	4,1	0,91	3,88	1,11
14	4,31	0,78	4	1,00
15	4,31	0,78	3,76	1,03
16	4,33	0,72	4,41	0,62
17	4,29	0,74	4,41	0,71
18	4,24	0,82	4,41	0,71
Media general	4,16	0,19	3,99	0,33

Nota. DE = Desviación Estándar.

Fuente: Elaboración propia (2024).

La Tabla 2 presenta las medias obtenidas de la PCC del Grupo 01 y 02. El Grupo 01 ha obtenido una media general de 4,16 (\pm 0,19) y el Grupo 02 una media de 3,99 (\pm 0,33). En cuanto al Grupo 01, la media más alta corresponde al ítem 16 (4,33 \pm 0,72). Las medias más altas del Grupo 02 corresponden a los ítems 16 (4,41 \pm 0,62), 17 (4,41 \pm 0,71) y 18 (4,41 \pm 0,71). Los ítems 16-18

refieren a la destreza receptiva implicada en la interacción oral (comprensión auditiva). La media más baja en el Grupo 01 corresponde al ítem 11 ($3,76 \pm 1,10$) y en el Grupo 2 al ítem 10 ($3,65 \pm 1,11$). El ítem 11 pertenece a la destreza productiva (expresión oral), mientras que el ítem 10 incluye tanto la destreza productiva como la receptiva (comprensión auditiva y expresión oral).

En la siguiente tabla (Tabla 3) se encuentran las estadísticas descriptivas para el *TE* del Grupo 01 y 02 (ítems 19-32).

Tabla 3.

Estadísticas descriptivas del TE

Ítem	Grupo 01		Grupo 02	
	Media	DE (\pm)	Media	DE (\pm)
19	4,34	0,79	3,88	0,93
20	4,12	0,84	3,71	1,05
21	4,41	1,05	4,29	0,85
22	4,17	0,80	3,76	1,45
23	4,32	1,01	3,94	0,97
24	4,51	0,68	3,94	1,03
25	4,54	0,71	4,35	0,70
26	4,37	0,73	4,18	0,95
27	4,54	0,64	4,47	0,62
28	4,61	0,49	4,35	1,22
29	4,66	0,53	4,18	1,29
30	4,37	0,80	3,88	1,23
31	4,07	0,96	3,47	1,42
32	3,98	1,12	3,68	1,31
Media general	4,36	0,21	4,00	0,31

Nota. DE = Desviación Estándar.

Fuente: Elaboración propia (2024).

Como se puede ver en la Tabla 3, el *TE* ha obtenido una puntuación media general de 4,36 ($\pm 0,21$) en el Grupo 01 y una media de 4,0 ($\pm 0,31$) en el Grupo 02. La tabla también muestra que la media más alta del Grupo 01 corresponde al ítem 29 ($4,66 \pm 0,53$) y la media más alta del Grupo 02 corresponde a los ítems 25 ($4,35 \pm 0,70$) y 28 ($4,35 \pm 1,22$). Los ítems 28 y 29 pertenecen a la comprensión auditiva, mientras que el ítem 25 refiere a la expresión oral. El ítem que ha obtenido la media más baja en el Grupo 01 es el ítem 32 ($3,98 \pm 1,12$) y en el Grupo 02 es el ítem 31 ($3,47 \pm 1,42$). Tanto el ítem 31 como el 32 tienen el propósito de medir si los aprendientes se involucran en las interacciones orales entre pares de tal manera que aporten más de lo que la tarea pida para su cumplimentación.

3.2. La diferencia entre los grupos

Con el fin de examinar si hay diferencias estadísticamente significativas entre el Grupo 01 y el Grupo 02, se realizó un análisis de varianza (ANOVA). Los tamaños de efecto se interpretaron de la siguiente manera: efecto pequeño (0,01), efecto moderado (0,06) y efecto grande (0,14) (Dörnyei, 2007, p. 221).

La Tabla 4 muestra las estadísticas descriptivas de las medias generales obtenidas en los dos grupos para los tres fenómenos estudiados en este estudio.

Tabla 4.

Medias generales de la WTC, la PCC y el TE

	WTC		PCC		TE	
	Media	DE (\pm)	Media	DE (\pm)	Media	DE (\pm)
Grupo 01	4,24	0,25	4,16	0,19	4,36	0,21
Grupo 02	4,10	0,33	3,99	0,33	4,00	0,31

Nota. DE = Desviación Estándar.

Fuente: Elaboración propia (2024).

Como se aprecia en la Tabla 4, en cuanto a la WTC el Grupo 01 ha obtenido una media general de 4,24 (\pm 0,25) y el Grupo 02 una media general de 4,10 (\pm 0,33). En el análisis ANOVA no se ha encontrado ninguna diferencia estadísticamente significativa entre el Grupo 01 y el 02 ($F(4,49) = 1,09$, $p < 0,31$) y, además, el tamaño del efecto fue pequeño ($\eta^2 = 0,02$). Respecto a la PCC, los aprendientes del Grupo 01 han obtenido una media general de 4,16 (\pm 0,19) y los del Grupo 02 una media general de 3,99 (\pm 0,33). El análisis ANOVA no ha encontrado ninguna diferencia estadísticamente significativa entre el Grupo 01 y el 02 ($F(4,49) = 1,83$, $p < 0,19$). El tamaño del efecto fue moderado ($\eta^2 = 0,10$). En cuanto al TE, los aprendientes del Grupo 01 han obtenido una media de 4,36 (\pm 0,21), y los del Grupo 02 una media general de 4,00 (\pm 0,31). En el análisis ANOVA se ha encontrado una diferencia estadísticamente significativa entre el Grupo 01 y el Grupo 02 ($F(4,23) = 12,96$, $p < 0,001$), y, además, el tamaño del efecto fue grande ($\eta^2 = 0,30$). Estos resultados revelaron que los aprendientes del Grupo 01 superaron a los aprendientes del Grupo 02 en cuanto al TE.

3.3. La correlación entre la WTC, la PCC y el TE

Con el fin de medir la correlación entre la WTC y la PCC, entre la WTC y el TE, así como entre la PCC y el TE en ambos grupos, se calculó el coeficiente de correlación de Pearson (r). Este coeficiente se interpretó según Evans (1996) de la siguiente manera: muy débil ($r = 00 - 0,19$), débil ($r = 0,20 - 0,39$), moderado ($r = 0,40 - 0,59$), fuerte ($r = 0,60 - 0,79$) y muy fuerte ($r = 0,80 - 1,0$).

En la Tabla 5 se encuentran los resultados del análisis de la correlación entre la WTC y la PCC.

Tabla 5.

Correlaciones entre la WTC y la PCC

		WTC	PCC
Grupo 01	WTC	1	
	PCC	0,77*	1
Grupo 02	WTC	1	
	PCC	0,86*	1

Nota. *La correlación es significativa al nivel de 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia (2024).

Como se muestra en la Tabla 5, el valor de correlación de Pearson fue 0,77 ($r = 0,77$) en el Grupo 01 y 0,86 ($r = 0,86$) en el Grupo 02. Estos valores indican que la WTC y la PCC tienen una correlación positiva fuerte en el Grupo 01 y una correlación positiva muy fuerte en el Grupo

02. Los valores p (valor de significancia) de 0,000 en ambos grupos muestran una correlación significativa entre las dos variables ($p = 0,000 < 0,01$).

La siguiente tabla (Tabla 6) expone los resultados del análisis de correlación entre la *WTC* y la *TE* de los dos grupos.

Tabla 6.

Correlaciones entre la WTC y TE

		<i>WTC</i>	<i>TE</i>
Grupo 01	<i>WTC</i>	1	
	<i>TE</i>	0,65*	1
Grupo 02	<i>WTC</i>	1	
	<i>TE</i>	0,59*	1

Nota. *La correlación es significativa al nivel de 0,01 (bilateral); **La correlación es significativa al nivel de 0,05 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia (2024).

La Tabla 6 muestra que el valor de correlación de Pearson es 0,65 ($r = 0,65$) en el Grupo 01 y 0,59 ($r = 0,59$) en el Grupo 02. Estos hallazgos indican que existe una correlación positiva fuerte en el Grupo 01 y una correlación positiva moderada en el Grupo 02 entre la *WTC* y la *TE*. El valor p en el Grupo 01 ($p = 0,000 < 0,01$) y el valor p en el Grupo 02 ($p = 0,012 < 0,05$) muestran, además, una correlación significativa entre las dos variables.

La siguiente tabla (Tabla 7) expone los resultados del análisis de la correlación entre la *PCC* y el *TE* de los dos grupos.

Tabla 7.

Correlaciones entre la PCC y la TE

		<i>PCC</i>	<i>TE</i>
Grupo 01	<i>PCC</i>	1	
	<i>TE</i>	0,75*	1
Grupo 02	<i>PCC</i>	1	
	<i>TE</i>	0,70*	1

Nota. *La correlación es significativa al nivel de 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia (2024).

La Tabla 7 muestra que el valor de correlación de Pearson es 0,75 ($r = 0,75$) en el Grupo 01 y 0,70 ($r = 0,70$) en el Grupo 02. Los valores indican que la *PCC* y el *TE* tienen una correlación positiva fuerte en ambos grupos. Los valores p en el Grupo 01 ($p = 0,000 < 0,01$) y en el Grupo 02 ($p = 0,001 < 0,01$) muestran, además, una correlación significativa entre las dos variables.

4. Discusión

Este estudio se había propuesto como objetivo examinar la *WTC*, la *PCC* y el *TE* de aprendientes de alemán como LE, explorar las posibles diferencias entre los dos grupos, e investigar las posibles correlaciones entre los tres fenómenos estudiados.

4.1. Fenómenos que afectan la interacción entre pares y la diferencia entre los grupos

Los resultados del análisis de la *WTC*, la *PCC* y el *TE* muestran que tanto el Grupo 01 como el Grupo 02 han obtenido generalmente medias altas en cuanto a los tres fenómenos estudiados, siendo la media general más baja 3,99 (\pm 0,33) en el Grupo 02 (*PCC*) y la media general más alta 4,36 (\pm 0,21) en el Grupo 01 (*TE*). Estos hallazgos indican, por un lado, que los aprendientes de ambos grupos se sienten en general muy dispuestos a participar en interacciones orales entre pares en el aula. Además, los participantes perciben que tienen una *PCC* alta y se sienten activamente involucrados en las tareas. Estos resultados se pueden explicar por el contexto específico de aprendizaje de los aprendientes de alemán como LE que participaron en este estudio. Las clases de alemán como LE de los dos grupos se caracterizan por una presencia significativa del enfoque de *TBLT*. Toyoda *et al.* (2021) señalaron que el enfoque de *TBLT* tiene una influencia positiva en la *WTC*, el *TE* y en la competencia percibida para realizar una tarea. Los aprendientes de alemán como LE del presente estudio están tomando parte en interacciones entre pares basadas en el enfoque *TBLT* la mayor parte de su tiempo en el aula. En el estudio de Toyoda *et al.* (2021), el enfoque de *TBLT* se introdujo en el aula durante la investigación como intervención pedagógica. Los aprendientes de su estudio mostraron reacciones afectivas positivas hacia las interacciones entre pares basadas en tareas, lo que aumentó significativamente su *WTC*, la *PCC* y el *TE*.

Las respuestas de los participantes del presente estudio muestran, asimismo, que generalmente los ítems que refieren a la destreza receptiva implicada en la interacción oral (comprensión auditiva) son los mejor puntuados. Los ítems con peor puntuación son los ítems que refieren a la destreza productiva (expresión oral). Es un resultado interesante ya que investigaciones anteriores que examinaban las creencias de los aprendientes de niveles de A1 y A2 (MCER) sobre la dificultad del aprendizaje de un idioma extranjero indicaron que los aprendientes consideran que la expresión oral es más fácil que la comprensión auditiva (p.ej., Gómez, 2019). Los aprendientes del presente estudio, sin embargo, se sienten más dispuestos a comprender a su interlocutor que a hablar ellos mismos durante las interacciones orales en el aula. Asimismo, se sienten más seguros de poder comprender lo que dice su interlocutor que de poder expresarse ellos oralmente, y consideran que se involucran más activamente en la interacción para comprender a su interlocutor que para hablar. También es interesante que, en relación con el *TE*, los ítems que han obtenido menos puntuación son los que tienen el propósito de medir si los aprendientes solo hacen lo imprescindible para cumplir una tarea o si enriquecen voluntariamente las interacciones orales con nuevas ideas, preguntas o comentarios. Los resultados indican que algunos aprendientes de este estudio prefieren no hacer más de lo que les pide el profesor o lo que exige la tarea.

En cuanto a las diferencias entre los grupos, en el análisis ANOVA no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre el Grupo 01 y el Grupo 2 en cuanto a la *WTC* y la *PCC*. Sin embargo, el análisis ANOVA ha demostrado que la diferencia entre las puntuaciones medias del Grupo 01 y el 02 son estadísticamente relevantes respecto al *TE*. Los aprendientes han obtenido una media general de 4,36 (\pm 0,21) en el Grupo 01 y una media general de 4,0 (\pm 0,31) en el Grupo 02. Aunque las dos medias son altas, los resultados indican que entre el Grupo 01 y el Grupo 02 hay una diferencia significativa. Dado que los aprendientes de ambos grupos comparten varias circunstancias, como el contexto de LE, el contacto limitado con el alemán fuera del aula y el mismo enfoque metodológico en clase, es interesante encontrar esta diferencia entre los grupos. Los dos grupos no comparten el nivel de competencia lingüística, pero no conocemos investigaciones anteriores que relacionen el *TE* con el nivel de competencia lingüística de los aprendientes. Otra característica que diferencia a los dos grupos es el tiempo de exposición al enfoque metodológico de las clases de alemán en la Universidad de Cádiz. En el estudio antes mencionado de Toyoda *et al.* (2021), el *TE* solo

aumentó significativamente al principio de su intervención pedagógica en el aula (la introducción de *TBLT*). Los investigadores argumentaron que la novedad inicial que suponía el enfoque de *TBLT* quizá llevara a un incremento del *TE* de los aprendientes (p. 206). Aunque la exposición al enfoque metodológico de *TBLT* en el momento de nuestro experimento ya no era una novedad en el Grupo 01 (seis meses), el menor tiempo de exposición en comparación con el Grupo 02 (un año y medio), tal vez influyó positivamente en la media del grupo.

4.2. La correlación entre la *WTC*, la *PCC* y el *TE*

El análisis de correlaciones ha encontrado evidencias estadísticamente significativas de que la *WTC*, la *PCC* y el *TE* están relacionados positivamente. Los niveles de correlación oscilan entre el nivel moderado y el nivel muy fuerte. Los resultados mostraron una correlación positiva fuerte (Grupo 01, $r = 0,77$) y muy fuerte (Grupo 02, $r = 0,86$) entre la *PCC* y *WTC*. Estos resultados están en línea con investigaciones anteriores que han indicado que la *PCC* es un factor importante para la *WTC* de los aprendientes de L2 y LE. El estudio de Baker y MacIntyre (2000) ha demostrado, además, que en contextos de aprendizaje concretos la *PCC* es un predictor determinante de la *WTC*. En su estudio la *PCC* de los aprendientes que tenían pocas oportunidades para interactuar fuera del aula en el idioma meta estaba fuertemente correlacionada con la *WTC*, mientras que en contextos de inmersión la ansiedad era un predictor más poderoso de *WTC* que la *PCC*. Los aprendientes del presente estudio están aprendiendo alemán en una situación de LE y tienen poco o, en muchos casos, ningún contacto con el alemán fuera del aula. La *PCC*, en estos contextos, parece desempeñar un papel crucial para la *WTC* (ver también Harley, 1990). Los aprendientes de este estudio tienen una *PCC* y *WTC* relativamente alta y estas dos variables están fuertemente relacionadas. Los resultados del presente estudio asimismo muestran que existe una correlación positiva fuerte entre la *PCC* y el *TE* en ambos grupos (Grupo 01, $r = 0,75$; Grupo 02, $r = 0,70$). Por lo tanto, la percepción de los aprendientes de tener una competencia comunicativa relativamente alta también está relacionada con su alto *TE*. Las relaciones más fuertes en ambos grupos se han encontrado entre la *PCC* y la *WTC* así como entre la *PCC* y el *TE*. Curiosamente, en los dos grupos las relaciones menos fuertes se han evidenciado entre la *WTC* y el *TE* (Grupo 01, $r = 0,65$; Grupo 02, $r = 0,59$). También Toyoda *et al.* (2021) encontró evidencias de que el *TE* está relacionado menos fuertemente con la *WTC* que la competencia percibida para realizar una tarea (p. 197).

5. Conclusiones

A pesar de las limitaciones del presente estudio, como el número relativamente pequeño de participantes, el uso de un solo contexto de instrucción y el hecho de no explorar datos cualitativos o examinar el cambio en las respuestas de los participantes a lo largo del tiempo, los resultados del estudio pueden proporcionar una mejor comprensión de la compleja relación entre los fenómenos estudiados. El análisis de correlaciones ha mostrado que la *WTC*, la *PCC* y el *TE* están relacionados positivamente. Los resultados resaltan, asimismo, la importancia crucial de la *PCC* para las interacciones orales entre pares en el aula de lengua extranjera. Dado el hecho de que el análisis de correlaciones ha mostrado que las relaciones más fuertes se encontraban entre la *PCC* y la *WTC*, así como entre la *PCC* y el *TE*, se puede concluir que una *PCC* alta puede afectar positivamente el comportamiento interaccional de los aprendientes y, por consiguiente, facilitar la adquisición de una lengua extranjera. Estos hallazgos pueden constituir un incentivo para que el profesorado busque formas de aumentar la *PCC* de sus aprendientes. Investigaciones adicionales podrían explorar estrategias para el profesorado en este sentido.

6. Referencias

- Baker, S. C. y MacIntyre, P. D. (2000). The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language Learning*, 50(2), 311-341. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00119>
- Cameron, D. (2013). Willingness to communicate in English as a second language as a stable trait or context-influenced variable: Case studies of Iranian migrants to New Zealand. *Australian Review of Applied Linguistics*, 36(2), 177-196. <https://doi.org/10.1075/aral.36.2.04cam>
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Fernández-Dobao, A. (2016). Peer interaction and learning: A focus on the silent learner. En M. Sato y S. Ballinger (Eds.), *Peer interaction and second language learning: Pedagogical potential and research agenda* (pp. 33-61). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/llt.45.02fer>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Evans, J. D. (1996). *Straightforward statistics for the behavioral sciences*. Brooks/Cole Publishing Company.
- Guo, Y., Xu, J. y Chen, C. (2023). Measurement of engagement in the foreign language classroom and its effect on language achievement: The case of Chinese college EFL students. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 61(3), 1225-1270. <https://doi.org/m6vh>
- Gómez, J. F. (2019). Diferencias en las creencias sobre el aprendizaje del inglés entre los niveles básico A1-A2 e intermedio B1. *Lenguas Modernas*, 53, 49-66. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/55446>
- Harley, B. (1990). *The development of second language proficiency*. Cambridge University Press.
- Hashimoto, Y. (2002). Motivation and willingness to communicate as predictors of reported L2 use: The Japanese ESL context. *Second Language Studies*, 20(2), 29-70. <https://www.hawaii.edu/sls/wp-content/uploads/2014/09/Hashimoto.pdf>
- Hiromori, T. (2021). Anatomizing students' task engagement in pair work in the language classroom. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 3(1), 88-106. <https://doi.org/10.52598/jpll/3/1/5>
- Loewen, S. y Sato, M. (2018). Interaction and instructed second language acquisition. *Language Teaching*, 51(3), 285-329. <https://doi.org/gfphrh>
- Loewen, S. y Sato, M. (2021). Exploring the relationship between TBLT and ISLA. *TASK: Journal on Task-based Language Learning and Teaching*, 1, 47-70. <https://doi.org/10.1075/task.00003.loe>

- Kirchhoff, N. (2022). Interacción entre pares y el input escrito: Influencia del input escrito en las interacciones orales de aprendientes de alemán como lengua extranjera. *Human Review*, 11, 1-11. <https://doi.org/m6vj>
- Leeming, P., Vitta, J. P., Hiver, P., Hicks, D., McLean, S. y Nicklin, C. (2024). Willingness to communicate, speaking self-efficacy, and perceived communicative competence as predictors of second language spoken task Production. *Language Learning*, 1-33. <https://doi.org/10.1111/lang.12640>
- McCroskey, J. C. y Richmond V. P. (1990). Willingness to communicate: Differing cultural perspectives. *Southern Communication Journal*, 56(1), 72-77. <https://doi.org/10.1080/10417949009372817>
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z. y Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545-562. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>
- Philp, J. J. (2016). Epilogue: New pathways in researching interaction. En M. Sato y S. Ballinger (Eds.), *Peer interaction and second language learning: Pedagogical potential and research agenda* (pp. 377-395). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.45.15phi>
- Storch, N. (2002). Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning*, 52(1), 119-158. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00179>
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En S. M. Gass y C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Newbury House.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. En G. Cook y B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford University Press.
- Toyoda, J., Yashima, T. y Aubrey, S. (2021). Enhancing situational willingness to communicate in novice EFL learners through task-based learning. *JALT Journal*, 43(2), 185-214. <https://doi.org/10.37546/JALTJJ43.2-3>
- Watanabe, Y. y Swain, M. (2007). Effects of proficiency differences and patterns of pair interaction on second language learning: Collaborative dialogue between adult ESL learners. *Language Teaching Research*, 11(2), 121-142. <https://doi.org/c8c8z6>
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86(1), 54-66. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00136>
- Yashima, T. (2022). Willingness to communicate in an L2. En T. Gregersen y S. Mercer (Eds.), *The Routledge handbook of the psychology of language learning* (pp. 260-271). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429321498>
- Yu, M. (2015). An examination of the dynamic feature of WTC through dyadic group interaction. *System*, 55, 11-20. <https://doi.org/m6vk>

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los/as autores/as:

Conceptualización: Kirchhoff, Natalie **Software:** Dávila-Romero, Raúl **Validación:** Dávila-Romero, Raúl **Análisis formal:** Dávila-Romero, Raúl; Kirchhoff, Natalie **Curación de datos:** Kirchhoff, Natalie **Redacción-Preparación del borrador original:** Kirchhoff, Natalie **Redacción-Revisión y Edición:** Kirchhoff, Natalie; Dávila-Romero, Raúl **Visualización:** Kirchhoff, Natalie **Supervisión:** Kirchhoff, Natalie **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Kirchhoff, Natalie; Dávila-Romero, Raúl.

Financiación: Esta investigación no ha recibido financiamiento externo.

AUTOR/ES:

Natalie Kirchhoff

Universidad de Cádiz, España.

Trabajé como lectora de alemán como lengua extranjera en la Universidad de Cádiz durante los cursos académicos 2007/2008 y 2008/2009. De 2010 a 2016 fui profesora de alemán como lengua extranjera en el Centro Superior de Lenguas Modernas (Universidad de Cádiz). Desde febrero de 2016 soy profesora de alemán como lengua extranjera en el área de Filología Alemana del Departamento de Filología Inglesa y Francesa (Universidad de Cádiz). Desde 2013 hasta la actualidad pertenezco al Grupo de Investigación “Enseñanza de lenguas extranjeras: materiales para un nuevo diseño curricular”. He publicado once capítulos de libro y tres artículos de revista, todos relacionados estrechamente con la enseñanza y la adquisición de segundas lenguas y lenguas extranjeras.

natalie.kirchhoff@uca.es

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-1397-5953>

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57998910500>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Natalie-Kirchhoff-2>

Raúl Dávila-Romero

Universidad de Cádiz, España.

Inicié mi carrera docente en la Universität des Saarlandes (Alemania). Tras cinco semestres como profesor de lengua y cultura española en Alemania obtuve una beca para realizar mi tesis doctoral en la Universidad de Cádiz, donde sigo trabajando actualmente como profesor de alemán como lengua extranjera. La adquisición de lenguas en el contexto de lengua extranjera ha sido mi principal campo de actividad tanto en la docencia como en la investigación. Pertenezco al grupo de investigación “Enseñanza de lenguas extranjeras: materiales para un nuevo diseño curricular”, desde el que proponemos enfoques metodológicos que permitan llevar a las aulas los avances realizados en el ámbito de la adquisición de lenguas extranjeras en entornos educativos.

raul.davila@uca.es

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-7544-5229>

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=58019392700>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Raul-Davila-Romero>