

UNIVERSITAT DE BARCELONA

La competencia del profesor "Promover el uso y la reflexión sobre la lengua" en el aula de español lengua extranjera: categorización en tareas de interacción oral conversacional

Ana Indira Franco Cordón

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (**www.tdx.cat**) i a través del Dipòsit Digital de la UB (**diposit.ub.edu**) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (**www.tdx.cat**) y a través del Repositorio Digital de la UB (**diposit.ub.edu**) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (**www.tdx.cat**) service and by the UB Digital Repository (**diposit.ub.edu**) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

La competencia del profesor “Promover el uso y la reflexión sobre la lengua” en el aula de español lengua extranjera: categorización en tareas de interacción oral conversacional

Ana Indira Franco Cordón

Tesis doctoral
Doctorat en Didàctica de la Llengua i la Literatura
Universitat de Barcelona

Directoras: Marta Albelda Marco y Vicenta González Argüello
Tutor: Joan Perera Parramon

Octubre de 2015

A mi abuelo,
Por compartir letras y mareas.

AGRADECIMIENTOS

A Karlos, Pedro y bolita, por acompañarme día a día, porque sin ellos no habría sido posible sacar las fuerzas y las sonrisas.

A mis directoras, Marta Albelda y Vicenta González, por estar cerca a pesar de estar lejos, por su disponibilidad en horarios, en canales de comunicación, por sus ideas y sus ánimos, por ajustarse a las necesidades y a las posibilidades (especialmente estos últimos meses), por haber sabido formar parte de este equipo, por confiar en mí y embarcarse en esta aventura.

A mi familia, por confiar en mí y apoyarme. Por ser una familia y recordarme las cosas importantes de la vida.

A mis compañeras de la FLUP (Universidade do Porto) que se prestaron a participar en la investigación, por su esfuerzo, por todo lo que han aportado y por el trabajo conjunto que emprendimos. A las alumnas informantes, por su enorme esfuerzo y su voluntad, por dejarnos escuchar sus conversaciones. A mis compañeros y a mis alumnos de la FLUP, por todo lo que aprendí con ellos, y los buenos momentos vividos.

A Elena Verdía, Marta Higueras, Marisa González, Conchi Rodrigo, a Manuela Gil-Toresano y Esther Gutiérrez, por el tiempo que compartimos en el Departamento de Formación de Profesores del Instituto Cervantes y por lo que aprendimos y seguimos aprendiendo juntas sobre formación de profesores y competencia docente. Por su amistad y apoyo.

A Nuria Vaquero, por darme la oportunidad de comprender el papel del profesor en un centro de enseñanza.

A Antonio Briz y al grupo Val.Es.Co., por ayudarme a mirar la lengua de otra manera.

A los compañeros de batallas. A Cristina Moreno, por todos estos años. A Jaume Batlle. A Rosa Serrano. A Pilar Nicolás.
A todos los que me han acompañado por el camino. A todos los que me han ayudado a crecer.

RESUMEN

La presente tesis doctoral estudia la competencia del profesor de lengua extranjera, en concreto la competencia específica *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua* (Instituto Cervantes, 2012), para la cual proveemos una detallada categorización. El estudio se realiza sobre muestras de tareas de interacción oral, del género conversación interpersonal, en el aula de español lengua extranjera. Los datos se han recogido en un curso de nivel A2, en la Universidade do Porto (Portugal), y se analizan principalmente muestras de tareas completas que han sido grabadas y transcritas. Siguiendo una metodología cualitativa, emprendimos el análisis sin unas categorías dadas a priori, para a continuación acudir a la descripción de la competencia específica en el referencial del Instituto Cervantes (2012), lo que nos permitió validar las categorías y continuar el análisis ampliando con más categorías, revisando y redefiniendo de manera continua. Los resultados ofrecen 142 categorías distribuidas en las cuatro fases de la tarea –planificación, ejecución, evaluación y control, reparación y ajustes. Transversalmente, se da cuenta del papel del profesor y el del alumno; así como de la manera como se favorece en el aula un uso consciente y reflexivo de la lengua. La profesora consigue que los alumnos desarrollen la metacognición práctica y, en menor medida, la metacognición técnica. Se aprecian algunos aspectos en los que la profesora puede seguir desarrollando esta competencia. Los referenciales sobre las competencias de los profesores de lenguas extranjeras proveen inventarios de competencias, descritas y en algunos casos en fases de desarrollo. Por su naturaleza, estos referenciales adolecen en muchos sentidos de concreción y manejabilidad para el usuario. Estudios como el que aquí se presenta contribuyen a facilitar la comprensión y el uso de un referencial de competencias –de modo que se permite el análisis, la evaluación y autoevaluación de la competencia. Asimismo, esta investigación ofrece claves metodológicas para emprender investigaciones sobre la competencia docente basadas en la práctica del aula.

ABSTRACT

This PhD dissertation deals with the foreign language teacher's competence, focusing on the specific competence *Promoting language use and reflection upon it* (Instituto Cervantes, 2012), for which we provide a detailed categorization. We examine the competence in the implementation of oral interaction tasks –which have been registered and transcribed– of the personal conversation genre. Data has been collected in a level A2 Spanish as Foreign Language course in the Universidade do Porto (Portugal). The analysis follows a qualitative approach: we first analyse with no *a priori* categories, and secondly we refer to the description of the competence provided in Instituto Cervantes (2012); at this stage we are able to review and polish the categories, and we follow polishing the analysis and creating more categories. Results offer 142 categories distributed along the four phases of a task – planning, execution, monitoring and assessing, and repair and adjustment. The role of both teacher and student are analised and it is also depicted the way in which conscious and reflexive use of language is promoted in the classroom. The teacher enhances metalinguistic awareness in students, at the level of practical control and –also but not as much– at the technical control. Moreover, we can appreciate the ways in which the teacher could continue developing her competence. The reference frameworks do provide inventaries of competences, which are described and, in some cases, in stages of development. These documents, by their nature, suffer from lack of detail and usability. The research presented hereby could facilitate the use of the reference documents, thus aiding to explore the foreign language teacher's competence, his/her self-assessment and assessment. Besides, the study has offered methodological clues for undertaking other researches dealing with teacher competence with data from the classroom.

ÍNDICE

Dedicatoria 3
Agradecimientos 5
Resumen/ abstract 7
Índice 9
Índice de figuras 13
Abreviaturas y siglas 15

1. INTRODUCCIÓN 17
1.1. Relevancia del tema 17
1.2. Objetivos generales 23
1.3. Estructura del trabajo 24

2. MARCO TEÓRICO:
LA COMPETENCIA DEL PROFESOR EN LA PRÁCTICA DE LA CONVERSACIÓN EN ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA 27
2.1. Introducción 27
2.2. Perspectiva didáctica: el alumno como centro del proceso de aprendizaje 29
2.2.1. El Consejo de Europa y los fines de la enseñanza de lenguas extranjeras a adultos: alumnos autónomos para una sociedad democrática 29
2.2.2. Los principios del Socioconstructivismo: aprender activamente a través de la mediación 30
2.2.2.1. La regulación como forma de mediación: niveles de regulación 31
2.2.2.2. La regulación a través de los otros: la Zona de Desarrollo Próximo y la interacción 32
2.2.2.3. La autorregulación y los procesos de imitación e interiorización 35
2.2.3. La reflexión como base en el aprendizaje: la metacognición y los niveles de concienciación 37
2.2.4. La Teoría de la Actividad en los orígenes del Enfoque orientado a la acción 41
2.2.5. La autonomía del aprendiente: recapitulación 42
2.2.6. El papel mediador del profesor en el desarrollo de la autonomía 45
2.2.7. La cultura: su vínculo con la lengua y el aprendizaje 47
2.3. Perspectiva ideacional: la reflexión sobre la competencia del profesor de lengua extranjera 49
2.3.1. El desarrollo de la competencia docente y los enfoques en la formación del profesorado: teoría, práctica y reflexión 49
2.3.2. Práctica reflexiva de la actuación docente 52
2.3.3. Definición y caracterización de la competencia 59
2.3.4. Referenciales para las competencias del profesor de lengua extranjera 62
2.3.4.1. Perrenoud y las *Diez nuevas competencias para enseñar* (1999) 63
2.3.4.2. El *Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas* (*PEFPI*), del Consejo de Europa (2007) 66
2.3.4.3. La parrilla *European Profiling Grid for Language Teachers* (*EPG*) o *Parrilla del perfil del profesor de idiomas* (2013) 68
2.3.4.4. El British Council y el *Organisational Skills Profile for Teacher* (2008) 72
2.3.5. El referencial del Instituto Cervantes: *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (2012) 74
2.3.5.1. Gestación y fines de *Las competencias clave* 74
2.3.5.2. Modelo de competencia y estructura general de *Las competencias clave* 76
2.4. Perspectiva lingüística comunicativa: la conversación interpersonal en español 80
2.4.1. Sobre la naturaleza del género discursivo conversación 80
2.4.2. Caracterización de la conversación: rasgos definitorios 82
2.4.3. La conversación interpersonal. *Continuum* interpersonal – transaccional 84

2.4.4. Papeles en la conversación: hablantes y oyentes activos 85
2.4.5. Conciencia metapragmática y conversación 88
2.4.6. Las unidades conversacionales 89
2.4.6.1. Unidades estructurales y sociales: intervención, turno, intercambio, alternancia de turno y discurso 89
2.4.6.2. Unidades funcionales y temáticas: las secuencias 97
2.4.7. Recursos en la conversación: lingüísticos, paralingüísticos y no verbales 101

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN: 103
LA COMPETENCIA ESPECÍFICA *PROMOVER EL USO Y LA REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA* REFERIDA A LAS TAREAS DE INTERACCIÓN ORAL (CON FOCO EN LA CONVERSACIÓN INTERPERSONAL)
3.1. Introducción 103
3.2. La competencia *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua* en *Las competencias clave* (Instituto Cervantes, 2012) 105
3.2.1. Adscripción a la competencia clave *Organizar situaciones de aula* 105
3.2.2. Presentación de la competencia específica *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua* 106
3.3. El uso de la lengua en el aula: conversación interpersonal como tarea de interacción oral 110
3.3.1. Interacción en el aula de lengua extranjera: el aula como contexto 110
3.3.2. Tipos de interacción pedagógica: de la transmisión a la transformación 114
3.3.3. El discurso generado en el aula 121
3.3.3.1. Discurso aportado y discurso generado 121
3.3.3.2. Caracterización del discurso del profesor 123
3.3.4. Las tareas comunicativas en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras 132
3.3.5. Las condiciones y restricciones de las tareas en relación con su dificultad 137
3.3.6. Un tipo de tarea de interacción oral: la conversación interpersonal llevada al aula 142
3.3.6.1. ¿Conversación interpersonal en el aula de lengua extranjera? 142
3.3.6.2. Eje interpersonal-transaccional en el contexto institucional del aula 145
3.3.6.3. La conversación interpersonal a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras 147
3.3.6.4. Diseño curricular: la incorporación de la conversación interpersonal 149
3.3.6.4.1. Contenidos en las tareas de conversación interpersonal 153
3.3.6.4.2. Niveles de dominio en el aprendizaje de la conversación interpersonal 157
3.4. Promover un uso consciente y reflexivo de la lengua en las tareas de interacción oral (conversación interpersonal) 166
3.4.1. Contingencias: entre lo interpersonal y lo intrapersonal 166
3.4.1.1. El contexto mental del usuario y del interlocutor 169
3.4.1.2. La dimensión afectiva 170
3.4.2. La reflexión y la toma de conciencia en la enseñanza de la interacción oral conversacional 175
3.4.2.1. Una propuesta para incorporar la reflexión en el enfoque por tareas 177
3.4.2.2. Enfoques que promueven el uso consciente en la enseñanza de la conversación 179
3.4.4. El perfil del aprendiente autónomo en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* 181
3.4.5. La competencia estratégica: el uso de la lengua desde la actuación consciente 183
3.4.6. El inventario *Procedimientos de aprendizaje*, en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* 188
3.4.7. El uso estratégico de procedimientos en la realización de tareas, en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* 190
3.4.8. Las estrategias referidas a las tareas de interacción oral 195
3.4.9. La instrucción estratégica: explícita e integrada 199

4. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN 207

5. DESCRIPCIÓN DEL CORPUS Y SISTEMA DE ANÁLISIS 215

5.1. Metodología cualitativa, etnografía en el aula e investigación en acción 215
5.2. Recogida de datos 217
5.2.1. El contexto del estudio 217
5.2.1.1. La Faculdade de Letras de la Universidade do Porto y el curso Espanhol A2 218
5.2.1.2. Los informantes: la profesora y los alumnos 222
5.2.2 Corpus general de datos 226
5.2.2.1. Fichas de perfil de las profesoras 227
5.2.2.2. Fichas de perfil de las alumnas 227
5.2.2.3. Grabación de sesiones en audio 227
5.2.2.4. Grabación de sesiones en vídeo 228
5.2.2.5. Planes de clase de las sesiones grabadas 228
5.2.2.6. Diarios de profesoras dialogados, de las sesiones grabadas 229
5.2.2.7. Diarios de alumnas dialogados, de las sesiones grabadas 229
5.2.2.8. Entrevistas finales a profesoras 230
5.2.2.9. Entrevistas finales a alumnas 231
5.2.3. Triangulación en el proceso de recogida de datos 232
5.2.4 Corpus objeto de estudio 236
5.3. Tratamiento de los datos 241
5.3.1. Transcripción y análisis de la conversación para el discurso del aula 241
5.3.2. La codificación y el análisis: la generación de categorías 244
5.3.2.1. Procedimientos y conceptos utilizados 245
5.3.2.2. Software para el análisis cualitativo: Atlas.ti 248

6. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS: CATEGORIZACIÓN DE LA COMPETENCIA *PROMOVER EL USO Y LA REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA* 251
6.1. Presentación de las categorías: los tres primeros niveles 252
6.2. Presentación de las categorías: glosario completo ejemplificado 265
6.2.1. Fase de planificación: categorías, ejemplos y relaciones 265
6.2.2. Fase de ejecución: categorías, ejemplos y relaciones 293
6.2.3. Fase de evaluación y control: categorías, ejemplos y relaciones 310
6.2.4. Fase de reparación y ajustes: categorías, ejemplos y relaciones 323
6.3. Análisis a partir de fragmentos: relaciones entre las categorías 340
6.3.1. Fase de planificación: análisis de fragmentos 340
6.3.2. Fase de ejecución: análisis de fragmentos 355
6.3.3. Fase de evaluación y control: análisis de fragmentos 362
6.3.4. Fase de reparación y ajustes: análisis de fragmentos 369
6.4. Recapitulación del análisis de los datos y los resultados 383

7. DISCUSIÓN 385
7.1. El análisis de la competencia docente a partir de los referenciales y de la práctica del aula 385
7.2. La dicotomía del uso versus la reflexión sobre la lengua 391
7.3. Las fases de las tareas comunicativas 393
7.4. Sobre la conversación interpersonal en el aula de español lengua extranjera 404
7.5. Sobre la recogida de datos y el sistema de análisis 407
7.6. Sobre la competencia docente Implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno 409

8. CONCLUSIONES 411

BIBLIOGRAFÍA 427

ANEXOS 457

Anexo 1. Ficha de perfil profesora Maite 459
Anexo 2. Ficha de perfil alumna Margarita (M) 461
Anexo 3. Ficha de perfil alumna Lis (L) 467
Anexo 4. Ficha de perfil alumna Zinnia (Z) 473

Anexo 5. Planes de clase de la profesora Maite 479
Anexo 6. Plantilla para el diario de las profesoras 483
Anexo 7. Diario de la profesora con retroalimentación de la investigadora 485
Anexo 8. Plantilla para el diario de las alumnas 487
Anexo 9. Diario de alumna Margarita, con retroalimentación de la investigadora 489
Anexo 10. Diario de alumna Lis, con retroalimentación de la investigadora 491
Anexo 11. Diario de alumna Zinnia, con retroalimentación de la investigadora 493
Anexo 12. Plantilla utilizada en las entrevistas para el análisis de grabación 495
Anexo 13. Calendario de la recogida de datos 497
Anexo 14. Código de participantes 499
Anexo 15. Ejemplo de *pretranscripción* 501
Anexo 16. Sistema de transcripción 509
Anexo 17. Transcripción de la tarea 1, “Tuviste que comer un árbol” 511
Anexo 18. Transcripción de la tarea 2, “Esta fue la fiesta flash” 521
Anexo 19. Transcripción de la tarea 3, “Solo hemos hablado” 527
Anexo 20. Transcripción de la tarea 4, “¿De mi casa o de mi ciudad?” 543
Anexo 21. Transcripción de la tarea 5, “¿Estáis al loro?” 551
Anexo 22. Transcripción de la tarea 6, “No escuchar en plan psicólogo” 561
Anexo 23. Ejemplo de transcripción codificada en Atlas.ti 571
Anexo 24. Grabaciones de las sesiones en audio (solo versión digital) 573
Anexo 25. Grabaciones de las sesiones en vídeo (solo versión digital) 573
Anexo 26. Grabaciones de las entrevistas en audio (solo versión digital) 573

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Niveles de conciencia. Van Lier (2002: 37) 38

Figura 2. Niveles de toma de conciencia del lenguaje. Van Lier (2002: 44) 40

Figura 3. Descriptor y barra para competencia docente en el *PEFPI* (Newby et al. 2007) 59

Figura 4. Las diez nuevas competencias de Perrenoud (1999, traducción al español de 2004) 64

Figura 5. Categorías para la organización de los descriptores en el *Portolio para futuros profesores de idiomas*. 66

Figura 6. Descriptores para *Hablar/ Interacción oral*, en el *Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas* 67

Figura 7. Categorías de la *Parrilla del perfil del profesor de idiomas* (*EPG*) 70

Figura 8. Categorías en el *Organisational Skills Profile for Teacher* (British Council, 2008) 72

Figura 9. Signos de alerta e indicadores positivos para la habilidad *Classroom Management* (British Council, 2008: 4) 73

Figura 10. Modelo de competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras (Instituto Cervantes, 2012) 77

Figura 11. Sistema de unidades de Val.Es.Co. (2014: 16) 90

Figura 12. Tipos de intervenciones según la tipología de Val.Es.Co. (2014) 91

Figura 13. Contextos inclusivos del aula. Seedhouse (2004) 113

Figura 14. Tipos de interacción pedagógica (van Lier, 1996: 179) 115

Figura 15. Tipos de IRF (van Lier, 1996: 154) 118

Figura 16. El discurso del profesor (*teacher talk*) (Van Lier, 1995) 126

Figura 17. Categorías descriptivas del *MCER* para el ámbito personal (Consejo de Europa, 2001: 52-53) 138

Figura 18. Condiciones y restricciones de las tareas (elaborado a partir de CE, 2001; y Llorián, 2007) 139

Figura 19. Ejemplo del tratamiento de un contenido funcional en el *PCIC*. 156

(Instituto Cervantes, 2006-2007: § 5. Funciones)

Figura 20. La conversación interpersonal en los niveles A1 y A2 en el *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006-2007: § 7. Géneros discursivos y productos textuales) 159

Figura 21. La conversación interpersonal en los niveles C1 y C2 en el *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006-2007: § 7. Géneros discursivos y productos textuales) 160

Figura 23. Cuadro de autoevaluación del *MCER*, interacción oral, niveles A1, A2, B1. (CE, 2001: 30) 162

Figura 24. Aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada para el nivel A2, *MCER*. 163

(CE, 2001: 30)

Figura 25. Escala para *interacción oral en general*, A2-B1, *MCER*. (CE, 2001: 75-76) 163

Figura 26. Escala para *Comprender a un interlocutor nativo*, A2-B1, *MCER*. (CE, 2001: 76) 163

Figura 27. Escala para *Conversación*, A2-B1, en el *MCER*. (CE, 2001: 76-77) 164

Figura 28. Escala para *Conversación informal*, A1-B1, *MCER*. (CE, 2001: 76-77) 164

Figura 29. Escala para *Flexibilidad antes las circunstancias*, A1-B1, *MCER*. (CE, 2001: 121) 164

Figura 30. Escala para *Desarrollo de descripciones y narraciones*, A1-B1, 165

MCER. (CE, 2001: 122)

Figura 31. Escala para *Coherencia y cohesión*, A2-B1, *MCER*. (CE, 2001: 122) 165

Figura 32. Escala para *Fluidez*, A2-B1, *MCER*. (CE, 2001: 126) 165

Figura 33. Escala para *Precisión*, A2-B1, *MCER*. (CE, 2001: 126) 165

Figura 34. Dominios de la conciencia lingüística (Van Lier, 1996: 83) 168

Figura 35. Modelo metacognitivo para la instrucción estratégica (NCLRC, 2004: 18) 187

Figura 36. Objetivos generales del aprendiente autónomo para el uso estratégico de procedimientos de aprendizaje, en el *Plan curricular del Instituto Cervantes*. 191

Figura 37. Procedimientos para la fase de Planificación de la tarea, en el *PCIC*. (Instituto Cervantes, 2006-2007: § 13. Procedimientos de aprendizaje) 194

Figura 38. Estrategias de interacción en el *MCER* (CE, 2001: § 4.) 195

Figura 39. Estrategias de comprensión, en el *MCER* (CE, 2001: § 4) 196

Figura 40. Estrategias de expresión, en el *MCER* (CE, 2001: § 4) 196

Figura 41. Escala ilustrativa para la estrategia de interacción *tomar la palabra (turnos de palabra)*, en el *MCER* (CE, 2001: § 4) 197

Figura 42. Escala ilustrativa para la estrategia de interacción *cooperar*, en el *MCER* (CE, 2001: § 4) 198

Figura 43. Escala ilustrativa para la estrategia de interacción *pedir aclaraciones*, en el *MCER* (CE, 2001: § 4) 198

Figura 44. Escala ilustrativa para la estrategia de comprensión *identificación de las claves e inferencia (oral y escrita)*, en el *MCER* (CE, 2001: § 4) 198

Figura 45. Escala ilustrativa para la estrategia de expresión *planificación*, en el *MCER* (CE, 2001: § 4) 198

Figura 46. Escala ilustrativa para la estrategia de expresión *compensación*, en el *MCER* (CE, 2001: § 4) 199

Figura 47. Escala ilustrativa para la estrategia de expresión *control y corrección*, en el *MCER* (CE, 2001: § 4) 199

Figura 48. Modelos para la enseñanza estratégica. (Chamot, 2004: 22, adaptado de Harris, 2003) 204

Figura 49. Fases en la interacción entre discurso aportado y discurso generado en la clase de lengua extranjera. 205

Figura 50. Triangulación en la fase de recogida de datos en nuestra investigación 233

Figura 51. Ejemplo de identificación de categorías a través de la triangulación de datos 240

Figura 52. Categorías de los tres primeros niveles 264

Figura 53. Mapa de categorías de la fase de planificación (1/2) 291

Figura 54. Mapa de categorías de la fase de planificación (2/2) 292

Figura 55. Mapa de categorías de la fase de ejecución (1/2) 308

Figura 56. Mapa de categorías de la fase de ejecución (2/2) 309

Figura 57. Mapa de categorías de la fase de evaluación y control 322

Figura 58. Mapa de categorías de la fase de reparación y ajustes 339

Figura 59. Relación entre fase de evaluación y control y fase de reparación y ajustes 363

ABREVIATURAS Y SIGLAS

A	Alumno/a
ACL	Actividad comunicativa de la lengua
CE	Consejo de Europa
CIEP	Centre International d'Études Pédagogiques
CRAPEL	*Centre de Recherches et d'Applications en Langue*
EAQUALS	Evaluation & Accreditation of Quality in Language Services
ELE	Español lengua extranjera
EOA	Enfoque Orientado a la Acción
FLUP	Faculdade de Letras da Universidade do Porto
GA	*Gestionar el aula* (competencia específica)
IO	Interacción oral
LE	Lengua extranjera
LM	Lengua materna
MCER	*Marco común europeo de referencia*
P	Profesor/a
PCIC	*Plan curricular del Instituto Cervantes*
PURL	*Promover el uso y la reflexión sobre la lengua* (competencia específica)
SACIC	Sistema de Acreditación de Centros Instituto Cervantes
UP	Universidade do Porto

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se introduce el presente trabajo de tesis doctoral. Justificamos el interés del tema en el que se centra la investigación, identificamos los objetivos generales que nos planteamos, y adelantamos cuál es la estructura de los diferentes capítulos de nuestra tesis.

1.1. Relevancia del tema

La relevancia del tema y el interés que justifica nuestra investigación tiene una doble vertiente: por una parte, en relación con la competencia docente del profesor de lenguas segundas o extranjeras (en adelante, LE); y, por otra parte, en relación con la conversación interpersonal en el aula de español lengua extranjera (en adelante, ELE).

En relación con la competencia docente, nos hacemos eco de las necesidades que han ido desarrollándose a través de diferentes prácticas en la comunidad profesional y que cada vez han ido cobrando más importancia y adquiriendo mayor interés.

En la enseñanza de lenguas extranjeras, después de haber logrado establecer parámetros comunes sobre la figura del alumno y su competencia comunicativa, la investigación actual está poniendo el foco en el profesor como figura clave: su perfil, su formación y el desarrollo de sus competencias. Surgen en el contexto europeo diferentes proyectos y documentos de referencia que generan expectativas entre la comunidad científica y profesional. Uno de ellos es la parrilla *EPG* (Centre International d'Études Pédagogiques –CIEP— 2013), que establece seis fases de desarrollo de las diferentes competencias del profesor desde su formación y que parte del trabajo previo realizado por EAQUALS (North: 2009). Poco antes a la publicación de la parrilla en la que trabajaba EAQUALS, surgía un documento similar del British Council (2008), que también daba cuenta de la competencia docente, en tres, en unos casos, y cuatro, en otros casos, estadios de desarrollo. Si el *Marco común europeo de referencia* (en adelante, *MCER*) se originó a partir de la idea del *Portfolio europeo de lenguas* (Consejo de Europa, 1991-2011), sucedió algo similar en el desarrollo de un marco común para la formación y el desarrollo docente. Los documentos mencionados (*EPG*, parrilla de EAQUALS, parrilla del British Council) han bebido de otros previos y también recientes: el *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference* (Kelly, M. y Grenfell, M. 2004), que describe cuarenta áreas para la formación de profesores, agrupadas en cuatro secciones (estructura, conocimiento y comprensión, estrategias y habilidades, y valores); así como el *Portfolio Europeo para los futuros profesores de idiomas* (*PEFPI*) (*European Portfolio for Student Teachers of Languages, EPOSTL*) (Newby et al., 2007), que recoge descriptores formulados en términos de capacidad y organizados en siete áreas diferentes.

También en este marco, y con el fin de promover una enseñanza de calidad, el Instituto Cervantes (2012) se propone describir el perfil profesional de sus docentes, presentando en *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* un modelo de las competencias que tienen o se espera que desarrollen los profesores del Instituto Cervantes a lo largo de su trayectoria profesional. El uso del documento se propone como marco para acciones formativas (planes, programas, actividades formativas) dirigidas a los profesores de la institución, y también para otros profesionales, por ejemplo al definir perfiles de profesores, al ajustar criterios para los procesos de selección, movilidad y promoción de profesores; o como referente para otros centros e instituciones al definir las competencias del profesor en cada contexto, para enfocar la formación y el desarrollo profesional y contribuyendo a mejorar la enseñanza de lenguas. Previamente a este trabajo el Instituto Cervantes llevó a cabo y difundió otros estudios o concreciones sobre la competencia docente que han

servido de base a este. Se trata de los niveles formativos en el Programa de cursos de formación de profesores del Instituto Cervantes (que posteriormente ha derivado en la diferenciación de cursos para iniciarse, cursos para profundizar, y cursos para liderar[1]); la identificación de ámbitos formativos para el mencionado programa de cursos, un paso previo al establecimiento de competencias; así como el estudio *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE?. Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución* (Dirección Académica, Instituto Cervantes, 2011). Además, desde el Sistema de Acreditación de Centros Instituto Cervantes (en adelante, SACIC) se van incorporando progresivamente las aportaciones de estos documentos. En relación con la competencia docente, los siguientes aspectos constituyen indicadores de la actividad de un centro de ELE que son valorados favorablemente en los procesos de evaluación del SACIC: criterios de selección de profesores del centro, formación académica y especialización de la plantilla de profesores, experiencia en la enseñanza de ELE. A través del referencial que se maneja para las evaluaciones de los Centros Acreditados o los aspirantes a serlo, se contempla la competencia docente en el área de Actividad académica y calidad docente, ya desde los procesos de planificación de esta área, y también en el desarrollo de las clases. La visión promovida desde el SACIC nos ayuda a pensar la competencia docente en relación con las necesidades de un nuevo centro así como de centros ya consolidados, y de los profesores como parte de un equipo docente, con unas necesidades de formación inicial y continua justificadas por el plan estratégico del centro y por el conjunto de procesos que en él se están llevando a cabo.

Como se puede apreciar, en los últimos diez años se ha producido una eclosión de herramientas y documentos de referencia en torno a la competencia docente del profesor de lenguas extranjeras, que han suscitado gran interés y están generando debates entre la comunidad profesional. Prueba de la máxima vigencia del tema de la competencia docente es la reciente celebración, en septiembre de 2015, del XXVI Congreso Internacional ASELE, dedicado a La formación y competencias del profesorado de ELE. Además en los últimos años se han celebrado otros congresos centrados en la competencia docente o en los que esta ha tenido un hueco y no hace mucho se celebró también el XIX Congreso Internacional ASELE. El profesor de español LE/L2 (Cáceres, 2008).

[1] Véase la descripción de cada uno de estos tipos de cursos por finalidad en el portal de Formación del Instituto Cervantes: http://cfp.cervantes.es/actividades_formativas/cursos/cursos_cervantes/finalidad.htm.

A pesar de los avances de los que documentos, herramientas y congresos dan prueba, los referenciales institucionales de los que disponemos no implican todavía un consenso con el cuerpo de profesores (Perrenoud, 1999: § Introducción). Es necesario llevar a cabo estudios que impliquen a los profesores y que tomen en cuenta datos recogidos en el aula. Asimismo, los documentos de referencia se han centrado (por su propia naturaleza) en abstracciones no relacionadas de manera específica con el tipo de tarea que se plantea en el aula ni con el contexto en el que tiene lugar el aprendizaje. Está claro que los intereses, los análisis y las conclusiones a las que se llegarán diferirán en función de dichos parámetros. Es importante ahora, una vez establecidas las bases desde arriba, bajar a la práctica del aula y promover investigaciones de pequeña y de gran envergadura, llevadas a cabo tanto por los propios profesores como por otros profesionales e investigadores que no se encuentren en el aula pero que tomen esta en consideración (responsables académicos, formadores, personal académico de las universidades, productores de materiales didácticos, etc.). Por otra parte, no cabe duda que los avances que se produzcan con implicación de los profesores y recogiendo datos del aula deben partir de los documentos y las herramientas mencionados, para integrar en ellos las nuevas propuestas o concreciones. Así lo vemos y así hemos procedido en nuestra investigación. En resumen, en palabras de Elena Verdía, jefa del Departamento de Formación de Profesores del Instituto Cervantes:

> «Tenemos que valorar más los conocimientos previos de la experiencia del profesor en formación y los conocimientos de actuación de los profesionales. Todavía sabemos poco de la forma como proceden los profesionales competentes en nuestra profesión para realizar las tareas y tomar las decisiones. Debemos trabajar con las grabaciones de los profesores, con estudios de casos, con análisis del trabajo, y nos queda camino por recorrer. Son pocos los estudios que describen el trabajo del profesor, las tareas que realiza, las formas que tiene de proceder, los procedimientos que pone en marcha. No está descrito cómo proceden los profesores competentes en el día a día, cómo realizan sus planes de clase, cómo seleccionan las actividades que llevan al aula, cómo secuencian sus actividades, cómo diseñan las pruebas de evaluación, etc. Se abre un campo interesante de investigación, la antropología de la práctica, de la que podemos aprender.» (Verdía, 2011: 11)

Por lo que respecta a la conversación (interpersonal) en el aula de ELE o de LE, nos encontramos ante la forma básica de la comunicación interpersonal (Levinson, 1983: 271), y por tanto es necesaria para desarrollar el perfil del alumno como agente social, perfil que se describe en los objetivos del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006-

2007) (en adelante *PCIC*). Con ello, se puede afirmar que debería ocupar un papel importante en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras (García García, 2005: 1; Moreno Fernández, 1998; Consejo de Europa, 2001: 14).

Todavía existe una laguna importante en el tratamiento de la conversación (especialmente la interpersonal) en los documentos curriculares, los materiales didácticos, y, consecuentemente, en el desarrollo de las clases. El *PCIC* recoge, en el inventario «Géneros discursivos y productos textuales», una muestra analizada para la conversación transaccional pero no para la interpersonal (véase § 3.3.6.4.1.). En los programas de cursos se observa, paradójicamente de forma más frecuente en los programas de cursos de conversación, falta de constructo y de fundamentación teórica, con poca o ninguna alusión a contenidos específicamente conversacionales, como son los pragmático-discursivos (Medina, 2009). En palabras de Cestero (2012):

> «Las clases de conversación no son todo lo productivas que debieran y podrían ser, pues suelen considerarse complementarias de las de gramática y, por lo tanto, menos importantes; esa supuesta complementariedad hace que su contenido esté, a lo sumo, relacionado con el que se trabaja en gramática o léxico o, en los casos en que se opte por un enfoque comunicativo o nociofuncional, con estrategias, elementos y fenómenos relacionados con las reglas de producción textual o de interacción. Además, las actividades realizadas en estas clases van encaminadas a hacer hablar al alumno, a expresar ideas, gustos, preferencias, juicios... enunciados y no a hacerle interactuar de forma natural; así, se trabaja, sobre todo, con interacciones transaccionales o con simulaciones de conversaciones cotidianas no sujetas a los principios naturales de estructuración, con debates, con exposiciones de temas, etc., con los que, si bien se favorece la adquisición de reglas y normas de distintos tipos de textos, no se promueve la adquisición de la "competencia conversacional"». (Cestero, 2012: 43)

Cestero ha animado también (2012: 42) a «abrir nuevas líneas de investigación sobre fenómenos conversacionales aún no tratados (marcas de final de turno, secuencias de cierre conversacional, etc.).». Nuestro estudio puede, en parte, dar respuesta a esta demanda, puesto que recoge aportaciones en esta línea, por ejemplo, mostrando cómo se realizan las secuencias de cierre conversacional, con intervención del alumno o del profesor.

A su vez, la falta de constructo comporta una carencia de prestigio hacia la enseñanza de este componente y dificulta, una vez más, que se produzcan avances en la enseñanza de la conversación. Según afirma De Mingo (2010):

> «Sabemos que conversar es algo más que expresarnos oralmente, pero sin embargo, cuando tratamos de llevar estos nuevos enfoques al aula nos encontramos con

> múltiples dificultades de comprensión por parte de muchos alumnos y profesionales de la enseñanza que siguen considerando las clases de conversación como un elemento secundario dentro de la enseñanza de ELE. Si a esta sensación de estar trabajando en algo considerado innecesario se une la ausencia de directrices que orienten nuestro trabajo (no hay materiales ni existe una programación en los centros) acabaremos pensando también nosotros que no merece la pena tratar estos temas.» (De Mingo, 2009: 3)

Por otra parte, los estudios de conversación en el aula de ELE a menudo la abordan desde perspectivas basadas en el Análisis de la conversación sin llegar a confluir completamente con la manera de abordar la competencia comunicativa en general. Consideramos que una visión que parta de las tareas comunicativas puede ayudar a llegar mejor a la comunidad de profesores, especialmente a los no acostumbrados o especializados en materias conversacionales.

Cabe también señalar que, personalmente, ambas vertientes, la de la competencia docente y la de la conversación en el aula, han estado muy presentes desde los comienzos de mi andadura en el mundo de ELE.

La competencia docente ha sido objeto constante de reflexión y análisis desde que me decanté por dedicarme a esta profesión, al ir detectando mis propias necesidades formativas, identificar cómo atenderlas a través del aprendizaje[2] informal y del aprendizaje formal, y reflexionar sobre el perfil del profesor de ELE y el camino para alcanzarlo, en relación con mis propios contextos sucesivos y simultáneos. De esta manera seleccioné los programas de máster y de doctorado cursados, así como otros muchos cursos, congresos y actividades formativas de diferente índole.

Sin embargo, mi especialización en la competencia docente a nivel técnico vino de la mano de la estancia de la que gocé durante dos años en el equipo de Formación de Profesores de la sede del Instituto Cervantes en Alcalá de Henares. Durante ese periodo aprendí a nivel teórico y práctico sobre prácticas formativas tanto de posgrado como de otros tipos; conceptualizaciones y herramientas prácticas en relación con el perfil del profesor de ELE, la competencia docente, su desarrollo e implicaciones; así como sobre la importancia del trabajo en equipo, de escuchar y valorar lo que cada uno aporta, de atender a las necesidades detectadas en un contexto, de evaluar el trabajo realizado y de incorporar las valoraciones en los siguientes trabajos y planificaciones, y un largo etcétera que sin duda ha dejado una fuerte huella en mi

[2] Es común utilizar, para el caso de la lengua materna, el término *adquisición*, como opuesto a *aprendizaje*, ya que en el primer caso, en principio, no interviene un contexto formal de aprendizaje, sino que se produciría de manera natural. No es nuestro propósito abordar esta distinción, por lo que utilizaremos "aprendizaje" tanto para la lengua materna como para la lengua extranjera o segunda.

pensamiento y trabajos posteriores. Mi interés por la competencia docente y aprendizaje sobre esta siguió desarrollándose a raíz de mi participación como formadora en cursos de formación inicial del Instituto Cervantes. Y ha seguido en una dimensión algo diferente al trabajar durante los últimos cuatro años como técnico evaluador para SACIC, una dimensión que se centra, no tanto en el profesor como individuo particular, sino en su integración en un equipo docente y en un centro que pone en marcha diferentes procesos para llevar adelante su actividad, como se ha explicado arriba.

El interés por la conversación ha sido una constante en nuestra trayectoria desde la formación en la licenciatura, cuando entré en contacto con el Grupo Val.Es.Co. (Valencia Español Coloquial), especialmente a través de las clases de los profesores Antonio Briz y Antonio Hidalgo, y también gracias a una beca de colaboración institucional con el grupo de investigación valenciano, que cambió mi visión de la lengua y definitivamente ha influido en mi visión de cómo se aprende y cómo se debe enseñar una lengua. Posteriormente la conversación siempre ha estado en el punto de mira durante mi formación y mi práctica profesional como docente de ELE. Por este interés, he participado en actividades de formación que cubrieran el área de la interacción oral y la conversación en el aula de LE, he reflexionado de manera constante aunque no siempre sistemática sobre este foco, he llevado al aula y valorado propuestas didácticas propias o de otros, y he tratado de hacer pequeñas aportaciones a la comunidad científica y profesional (véanse Franco, 2012; Franco, 2011; Franco, 2007; así como otras derivadas ya de la propia tesis doctoral: Franco 2015a; Franco, 2015b; Batlle y Franco, 2015).

1.2. Objetivos generales

Tomando en consideración las necesidades y los intereses planteados en el apartado anterior, nos proponemos, para nuestra investigación, los siguientes objetivos generales:

1. Describir cómo se actualiza la competencia específica docente *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua* en tareas de interacción oral (conversación interpersonal) en el aula de ELE.
2. Ofrecer claves metodológicas para emprender el análisis y la reflexión sobre la competencia docente, a partir de datos del aula y de los referenciales disponibles.

Estos objetivos generales se concretarán en objetivos específicos y preguntas de investigación en el capítulo 4, tras haber desarrollado el Marco teórico (capítulo 2) y el

Estado de la cuestión (capítulo 3), y teniendo en cuenta el contexto del estudio (capítulo 5), el de un curso de ELE de nivel A2 en la Faculdade de Letras de la Universidade do Porto (Portugal).

1.3. Estructura del trabajo

El capítulo 1 supone una introducción a la investigación, en este se presenta el interés que suscita el tema y la necesidad de llevar a cabo el estudio que planteamos. Asimismo, se formulan los objetivos generales que se persiguen con la investigación.

En el capítulo 2 se presentan los constructos teóricos que sirven de base para enmarcar esta tesis doctoral, articulados a partir de una perspectiva didáctica, una perspectiva ideacional y una perspectiva lingüística comunicativa. Tras una introducción al capítulo (§ 2.1.), en § 2.2. se ofrece la perspectiva didáctica, según la cual el centro del proceso de aprendizaje es el propio alumno, quien aprende a través de la acción y la interacción con el medio en el que se encuentra. En § 2.3. se presenta la perspectiva ideacional, centrada en la competencia docente del profesor de lengua extranjera, que nos lleva a relacionarla con la formación y la práctica reflexiva, a definir qué es la competencia, y a dar cuenta de los principales referenciales de competencias que han influido o se han elaborado para el análisis del perfil del profesor de lenguas extranjeras, deteniéndonos en § 2.3.5. en el del Instituto Cervantes (2012), que es el que hemos manejado en esta investigación. En § 2.4. se especifica la perspectiva lingüística comunicativa, la de la conversación interpersonal en español, género que definimos y caracterizamos, para lo cual exponemos, entre otros aspectos, los papeles del hablante y el oyente, y las unidades conversacionales.

El capítulo 3, el estado de la cuestión, constituye una profundización en cuestiones específicas relacionadas con la teoría hasta aquí presentada. Tras una breve introducción (§ 3.1.), presentamos en § 3.2. la competencia específica del profesor que se analizará en la investigación: la competencia *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua*, identificada en el referencial del Instituto Cervantes (2012). Ello nos lleva a diferenciar dos apartados más en este capítulo, centrados respectivamente en el uso y en la reflexión. El apartado § 3.3., centrado en el uso de la lengua en el aula, alude a la interacción y el discurso que en esta se produce, así como qué se tiene en cuenta al trabajar con tareas comunicativas, y la manera como ello se concreta en las tareas de interacción oral del género conversación interpersonal. El apartado § 3.4. se centra en la reflexión sobre la lengua y el uso consciente que se hace de ella, se da cabida a propuestas o enfoques para el aula y nos detenemos en las estrategias en la

enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, en general y en relación con la interacción oral, haciendo referencia a las aportaciones del *PCIC*.

El capítulo 4 concreta cada uno de los dos objetivos generales en objetivos específicos. Cada uno de los objetivos se presenta, a su vez, asociado a preguntas de investigación, que guiarán el análisis y que se retomarán en el capítulo 8, Conclusiones, para darles respuesta.

El capítulo 5 describe la metodología que se ha seguido –de corte cualitativo, basada en la etnografía en el aula y con rasgos de una investigación en acción (§ 5.1.). Asimismo, describe en § 5.2. cuál ha sido el contexto del estudio, cómo se ha llevado a cabo la recogida de datos, de qué manera se ha aplicado la triangulación y cómo se ha restringido el corpus objeto de estudio. Además, en este capítulo se explica cuál ha sido el sistema de análisis: nos referimos a la transcripción y el análisis de la conversación (para el discurso del aula), así como a la codificación y el análisis en la generación de categorías.

El capítulo 6 ofrece el análisis de los datos y sus resultados, que han dado lugar a una categorización de la competencia específica docente *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua*. La categorización se presenta progresivamente en los apartados § 6.1. y § 6.2., siguiendo los niveles jerárquicos establecidos y las fases de la tarea. A continuación se analizan en § 6.3. algunos fragmentos de cada una de las fases de la tarea, que nos permiten dar muestra de la manera como interactúan las categorías entre ellas y se actualiza en la práctica la competencia docente.

En el capítulo 7, Discusión, se revisa la investigación atendiendo a las cuestiones más sobresalientes y transversales. Se relaciona y compara la teoría con el análisis, se retoman y explican cuestiones del análisis y se plantean algunas hipótesis a las que no se ha llegado a dar respuesta.

Así, llegamos al capítulo 8, la Conclusión, donde damos respuesta a las preguntas de investigación que nos planteamos en el capítulo 4. Además, apuntamos una serie de futuras líneas de investigación que podrían llevarse a cabo tanto con los datos del corpus como con una ampliación de estos.

Finalmente, se encuentra la bibliografía y los anexos, a los que se remite a lo largo de los diferentes capítulos.

2. MARCO TEÓRICO:

LA COMPETENCIA DEL PROFESOR EN LA PRÁCTICA DE LA CONVERSACIÓN EN ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

Tras presentar en el capítulo 1 el objeto de estudio y el interés que suscita en relación con la competencia del profesor de lengua extranjera y con la conversación en el aprendizaje de lenguas extranjeras, se hace necesario presentar el marco teórico en el que se encuadra la investigación.

2.1. Introducción

> In a paper published more than 10 years ago I argued that the development of learner autonomy depends on the development of teacher autonomy (Little, 1995). By this I meant two things: first, that it is unreasonable to expect teachers to foster the growth of autonomy in their learners if they themselves do not know what it is to be an autonomous learner; and secondly, that in determining the initiatives they take in the classrooms, teachers must be able to exploit their professional skills autonomously, applying to their teaching those same reflecting and self-management processes that they apply to their learning. It now seems to me that there is a third requirement: teachers must learn how to produce and manage the many varieties of target language discourse required to the language classroom. This is a major challenge, but until teachers educators rise to it, language learner autonomy as a I have defined it in this paper will be a minority achievement. (Little, 2007: 27)

En este capítulo presentamos el marco teórico de la realidad objeto de estudio. Dadas las características de este trabajo, ha resultado relevante y necesario servirnos de tres marcos teóricos diferentes, que se ofrecen en tres apartados respectivamente: § 2.1. Perspectiva didáctica: el alumno como centro del proceso de aprendizaje; § 2.2. Perspectiva ideacional: la reflexión sobre la competencia del profesor de lengua extranjera; y § 2.3. Perspectiva lingüística comunicativa: la conversación interpersonal en español. En el siguiente capítulo, 3. Estado de la cuestión, estos marcos teóricos irán confluyendo y se presentarán de manera interrelacionada.

La cita de arriba (Little, 2007: 27) justifica que si nos centramos en la competencia docente, lo cual supone el desarrollo de la autonomía del profesor, se haga necesario tomar en consideración previamente los estudios sobre autonomía del alumno. Por otra parte, a los estudios sobre la competencia docente anteceden en el tiempo los estudios sobre la competencia del alumno, sobre el aprendizaje en general, y sobre el aprendizaje de una lengua extranjera. Ello lleva a estudiar otra figura clave en un proceso de aprendizaje instruido, la figura del profesor, y a desarrollar poco a poco los estudios sobre su competencia.

Además, la competencia específica del profesor en la que nos centramos, *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua*, requiere detenerse en una determinada perspectiva didáctica, y explica el desarrollo de § 2.1. En este apartado se explican las condiciones generales en las que se aprende una lengua a través del uso y la reflexión. En el capítulo 3 se desarrollarán los constructos didácticos que permitirán este tipo de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a la perspectiva lingüística comunicativa, nos detenemos en la conversación interpersonal en español dado que la competencia del profesor se analiza a partir de muestras del aula de español lengua extranjera donde se practica la conversación interpersonal. En este capítulo abordamos la conversación interpersonal según su caracterización habitual fuera del aula, si bien en el capítulo 3 atenderemos la conversación interpersonal en el aula de lengua extranjera, y en concreto, en el aula de ELE.

2. 2. Perspectiva didáctica: el alumno como centro del proceso de aprendizaje

Los enfoques socioculturales del aprendizaje consideran al alumno como un ser social que interactúa con el contexto y con los demás, de forma que aprende con una participación activa, mediada y paulatinamente regulada, con el entorno. El aprendizaje parte de sí mismo, el alumno es el centro de su propio aprendizaje. Estas teorías para el aprendizaje de lenguas extranjeras surgen a partir de las teorías formuladas para el aprendizaje que el niño hace de su lengua materna. Estas teorías surgen simultáneamente en el tiempo con varias publicaciones del Consejo de Europa donde se insta a emprender un cambio en el proceso de aprendizaje, de manera que se promueva la autonomía del alumno, para una mayor participación ciudadana en la sociedad. De esta manera, se hace preciso un cambio en el rol del profesor en el aula, para garantizar que se logre la autonomía del alumno.

2.2.1. El Consejo de Europa y los fines de la enseñanza de lenguas extranjeras a adultos: alumnos autónomos para una sociedad democrática

La definición fundacional de *aprendiz autónomo* —según Litlle (2007: 15)[1]— es la que recoge Holec (1981): «la habilidad para hacerse cargo del propio aprendizaje» en un informe publicado previamente por el Consejo de Europa (1979), titulado *Autonomy and Foreign Language Learning*. En él se aborda la teoría y la práctica de la enseñanza a adultos y se establece que la enseñanza a adultos debe «desarrollar la libertad del individuo a través del desarrollo de aquellas habilidades que le permitirán actuar de forma más responsable al participar en los asuntos de la sociedad en la que vive»[2] (Holec, 1981: 1). Cabe mencionar que Holec escribe en calidad de director del *Centre de Recherches et d'Applications en Langue* (*CRAPEL*), de la Universidad de Nancy, uno de los centros pioneros en la investigación sobre la autonomía en el aprendizaje de segundas lenguas en Europa, que como otros centros que surgen en la misma época, pretende estudiar los procedimientos que los individuos utilizan para un aprendizaje más eficaz.[3]

En la base del desarrollo de un aprendiente autónomo hay también un interés político, de cambio en la ciudadanía: se busca un cambio en el entorno, para lo cual el hombre ha de dejar de ser un *producto de su sociedad* y convertirse en un *productor de su*

---

[1] Para esta apartado seguimos a Little (2007: 15-16).

[2] La traducción es nuestra tanto para esta cita como para la anterior de Holec (1981).

[3] No hay que confundir estos centros con los centros dirigidos a la autoformación o el autoaprendizaje, en los que se ponen a disposición de los usuarios diversos materiales y recursos. Según MartÍn Peris (1999) es frecuente confundir *autoformación* o *autoaprendizaje* con *aprendizaje autónomo*.

sociedad (Janne, 1977: 15; ápud Holec 1981: 3), y ello requerirá innovación y cambio por parte de los sistemas educativos. La enseñanza a adultos tendrá principalmente unos fines instrumentales y se habrá de adecuar a las necesidades comunicativas de estos. Además, supone pasar el control del profesor al alumno, en palabras de Trim (1978: 1):

> proveer las herramientas conceptuales para la planificación, construcción y puesta en marcha de cursos orientados muy de cerca a las necesidades, motivaciones y características del aprendiz y permitiéndole tanto como sea posible guiar y controlar su propio proceso de aprendizaje. (Trim, 1978: 1)

La introducción del concepto de *autonomía* por Holec (1981), tiene, según este, consecuencias en el tipo de conocimiento que se adquiere, pues ahora ya no se trata de *un conocimiento objetivo y universal*, sino de uno *subjetivo e individual* que el propio estudiante construye. En este sentido, encaja con las teorías constructivistas del aprendizaje que estaban emergiendo a finales de los 70. Sin embargo, Holec no llegó a explorar completamente esta relación, lo que supuso un obstáculo en la implementación de los programas. Al identificar la autonomía como una habilidad no innata sino que hay que desarrollar bien de manera natural, bien formalmente (Holec, 1981: 3), veía dos objetivos independientes en la enseñanza de lenguas: por una parte, el aprendizaje de la lengua, y por otra parte, el desarrollo de la autonomía. La contradicción en la que se veía inmerso era que si el conocimiento debía ser ahora subjetivo e individual, entonces ambos objetivos deberían estar interrelacionados. Esta es la idea que defiende y explora Little (2007: 16-17) y que nos lleva a detenernos en las teorías socioculturales del aprendizaje.

2.2.2. Los principios del Socioconstructivismo: aprender activamente a través de la mediación

El constructivismo, según Coll (1993), concibe que el aprendizaje consiste en construir conocimientos, en un proceso activo de elaboración personal del conocimiento, para crear significados nuevos a partir del uso estratégico del propio conocimiento previo o implícito. Se opone así a otras concepciones del aprendizaje en las que el alumno mantiene un rol más pasivo y ha de reproducir, hacer una copia lo más fiel posible de, la información que le llega por diferentes vías.

El constructivismo viene enriquecido con la teoría sociocultural (Vygotsky, 1978). La visión socioconstructivista del aprendizaje añade la idea de que dicha construcción del conocimiento tiene un carácter social, puesto que se hace a través de la interacción

con los otros y así fomenta procesos cognitivos superiores, es decir, que el desarrollo cognitivo se produce primero en el plano social y después en el individual. Vygotsky y sus colegas de principios del siglo XX consideran el funcionamiento de la mente como un proceso mediado, organizado por artefactos culturales, actividades y conceptos (Ratner, 2002; ápud Lantolf y Thorne, 2006: 201). El uso de la lengua es uno de los principales recursos de *mediación,* en palabras de Lantolf (2000: 6) —que traducimos—, «ser un hablante o usuario avanzado significa ser capaz de controlar la propia actividad psicológica y social a través de la lengua». La dimensión humana de la conciencia se caracteriza por esa capacidad para ejercer un control voluntario de la propia actividad, es decir, para regular la propia actividad, y por los procesos cognitivos superiores que se fomentan a través de la interacción con otros individuos y que fomentan el aprendizaje. Estas actividades cognitivas superiores que caracterizan a los humanos son tales como la resolución de problemas, la atención y memoria voluntarias, el pensamiento racional, la planificación, y la actividad de creación de significado. Se desarrollan a partir de la interacción en diferentes entornos sociales y materiales, como la vida familiar, la interacción en grupos de colegas, en contextos institucionales como los escolares, actividades deportivas organizadas o sitios de trabajo (Lantolf y Thorne, 2006: 201).

Para la mediación utilizamos, además del lenguaje, recursos materiales, como pueden ser una pala o un taladro para hacer un agujero. En este sentido se aprecia que el recurso o la herramienta marca de alguna manera la forma como actuamos, y, asimismo, al transformar nuestro entorno social y material también nos modificamos a nosotros mismos y la forma en la que vivimos en el mundo.

2.2.2.1. La regulación como forma de mediación: niveles de regulación

La capacidad de regular la propia actividad no es algo innato sino que es desarrollada por el niño, a través de la lengua y participando en actividades tanto físicas como mentales, en las que al principio su actividad es controlada desde fuera. Diversos autores han abordado el concepto de *autorregulación* (Deci et alii, 1996; Frawley, 1997; Wertsch, 1998; Esteve y Arumí, 2006; entre otros). Lantolf y Thorne (2006: 203-205) nos presentan los tres estadios por los que pasa este proceso hasta llegar a la autorregulación.

El primer nivel de regulación, que es externo, se conoce como *regulación a través de objetos* (*object-regulation*). Así, el niño pequeño se distrae de una tarea concreta como la de coger un peluche, atraído por otros objetos que le llaman la atención. Del mismo

modo, para regular la actividad mental un niño puede requerir de unos bloques o un ábaco para contar, o incluso un adulto puede necesitar de un diccionario para comprender un texto en una segunda lengua. Los siguientes estadios de regulación son la regulación a través de los otros (*other-regulation*) y, finalmente, la autorregulación (*self-regulation*). Estas las abordaremos con más detalle en los siguientes apartados.

2.2.2.2. La regulación a través de los otros: la Zona de Desarrollo Próximo y la interacción

El segundo nivel de regulación, todavía externo, incluye la mediación tanto implícita como explícita, de acuerdo con Lantolf y Thorne (2006: 204). Las otras personas que median en el aprendizaje del individuo pueden ser personas más expertas, como padres, hermanos mayores, entrenadores, profesores; o los llamados *iguales*, sean hermanos de la misma edad, compañeros, colegas, u otros. La *interacción entre iguales* viene teniendo un gran reconocimiento en la didáctica de lengua extranjera, y en la didáctica en general.

La regulación a través de los otros (*other-regulation*) se puede desarrollar en diferentes niveles, a saber: el apoyo, la dirección y lo que se ha denominado andamiaje (*scaffolding*). En este sentido, para la teoría sociocultural del aprendizaje, «la instrucción se basa en descubrir lo que un alumno puede hacer solo y lo que puede realizar con ayuda» (Esteve y Arumí, 2006: 6). La distancia entre ambos es a lo que Vigotsky se refería con el término *Zona de Desarrollo Próximo* (*Zone of Proximal Development*), que define así:

> la distancia entre el nivel de desarrollo real —determinado por la resolución independiente de problemas— y el nivel de desarrollo potencial —determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con otros compañeros más expertos (Vygotsky, 1978: 86).

Así se puede distinguir entre el *desarrollo alcanzado* (*development achieved*) y el *potencial de desarrollo* (*developmental potential*). Vigotsky advirtió esta distinción tras observar que «cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces, o en dos planos. Primero aparece en el plano social, y después en el plano psicológico.» (Vygotsky, 1978: 57). Es decir, el desarrollo cognitivo surge de la interacción social, o la actividad interpersonal, para dar paso a un uso intrapersonal. Se trata del proceso conocido como *interiorización* (*internalization*).

En la Zona de Desarrollo Próximo es donde puede actuar el profesor, ya que puede diagnosticar el potencial de desarrollo, donde se construye el conocimiento, y es donde ha de proporcionar algún tipo de apoyo o dejar de proporcionarlo para que esta distancia se supere. Aljaafreh y Lantolf (1994) identificaron una serie de *mecanismos de ayuda efectiva* para la intervención del profesor de lengua extranjera en la zona de desarrollo próximo. Además estos autores defienden que las características fundamentales de la actividad productiva conjunta son la *graduación* y la *contingencia*: la graduación se refiere a que el profesor no debe proveer más ayuda de la necesaria, ya que un exceso de ayuda disminuye la habilidad del estudiante de llegar a la autorregulación; por otra parte, la ayuda debe ser contingente, es decir, debe estar supeditada a la necesidad real, y dejar de proveerse cuando la persona demuestra su capacidad de funcionar de manera independiente. Aljaafreh y Lantolf (1994) consideran que en el desarrollo de la competencia en una lengua extranjera el paso por el proceso hasta la autorregulación se observa, entre otros aspectos, por la cantidad y la calidad de la ayuda que se necesita. Para medir la cantidad y calidad de la ayuda, estos autores establecieron una *escala regulatoria* de trece puntos: el nivel 0 marca un funcionamiento independiente por parte del alumno, aunque no deja de tener un carácter social puesto que el alumno actúa por petición del tutor y de manera acorde a los parámetros de la tarea planteada; los niveles 1-12 describen una interacción colaborativa entre el alumno y el tutor (aunque en el estudio realizado por Aljaafreh y Lantolf 1994 se habla de tutor, podríamos extenderlo a la figura del profesor). En relación con el nivel 0 que establecen, podemos plantear que toda actuación independiente de los alumnos viene favorecida o posibilitada por el entorno de aprendizaje que ha creado el profesor.

Nos llaman la atención Lantolf y Thorne (2006: 213) sobre el no confundir la zona de desarrollo próximo con el *andamiaje* (*scaffolding*), tal y como lo acuñaron Wood, Bruner y Ross (1976): el andamiaje se refiere a cualquier tipo de actuación asistida entre el niño y el adulto (experto y aprendiz), donde el objetivo principal es cumplir la tarea, en lugar de contribuir al desarrollo del niño. Por el contrario, la Zona de Desarrollo Próximo se concibe, como señala Lantolf (2000), «como la construcción colaborativa de oportunidades[4] para que los individuos desarrollen sus habilidades mentales».

Esta definición sí que halla similitudes, sin embargo, con el estudio de Donato (1994) «Collective Scaffolding in Second Language Learning», en un libro editado por el

[4] Otros autores también se han referido a tales *oportunidades* en otros términos, véase Van Lier (1996, 2004), quien se refiere a *affordances*, y Swain y Lapkin (1998), quienes hablan de *ocasiones para el aprendizaje* (*occasions for learning*).

propio Lantolf y Apel, en la parte I del libro, titulada «Zone of Proximal Development». El término *andamiaje* ha ido evolucionando y actualmente sí se enmarca generalmente en el concepto de Zona de Desarrollo Próximo. En esa evolución del término, se pasa de considerar al sujeto mediador como el experto (el adulto o el docente) a considerar como mediador a cualquier otro participante, por lo que se habla de *aprendizaje entre iguales*, a lo que se refiere el término acuñado por Donato (1994), *andamiaje colectivo*. Hasta ese momento, los estudios sobre andamiaje en LE en el aula se centraban, según Donato (1994) en la ayuda guiada que los profesores proporcionan a los alumnos (Ulichny, 1990; Wong-Fillmore, 1985; Ellis, 1985); sin embargo, en su estudio Donato se propone comprobar cómo los estudiantes en el aula pueden mediar en el aprendizaje de la misma manera como un adulto media en el aprendizaje del niño. Efectivamente esto es posible, pues, como dice Esteve (2009):

> la acción del participante menos competente es igualmente importante, en tanto que puede llevar la iniciativa para que su interlocutor le dé el soporte que necesita; y, por otro, no es un artefacto estático sino más bien un proceso de acción conjunta. (Esteve, 2009)

Se pasa así a hablar de la *co-construcción del conocimiento* o *construcción conjunta de conocimiento* y de interacción en el aula de lengua extranjera. Estamos de acuerdo con Esteve (2006: 69) cuando dice que ya nadie pone en duda el valor de la interacción en el aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, prosigue la autora, es necesario matizar el concepto de *interacción* a la luz de las aportaciones de la teoría sociocultural, y es que no toda interacción ayuda a la construcción del nuevo conocimiento. Más adelante profundizaremos en los diferentes tipos de interacción en el aula, y cuáles son las que más favorecen el aprendizaje (véase § 3.3.1. y § 3.3.2.).

Sí nos interesa, sin embargo, aquí, aclarar qué se entiende por *interacción* desde el *método comunicativo* y el enfoque por tareas: se concibe la interacción como «la transmisión y recepción de mensajes y la negociación de significado que éste conlleva» (Esteve, 2006: 69), por lo que se incide en el significado y los conocimientos se presentan como un sistema unificado al que el estudiante debe acceder, en lugar de ponerse el foco en la construcción de nuevos significados. El énfasis en el significado viene apoyado por la necesidad de partir, en el enfoque por tareas, de un objetivo comunicativo, que determina los contenidos lingüísticos que se habrán de usar (estas limitaciones del enfoque por tareas también se recogen por Rogoff, 1990; Donato, 1994; Van Lier, 1996, cuyo análisis se recoge en § 3.3.1. Esteve (2006) clama por una *perspectiva mediadora* de la interacción, a partir de los presupuestos de la teoría sociocultural descritos en este apartado; así nos podremos acercar, como

señala la autora, al currículum de las tres AAA (*awareness*, *autonomy*, *authenticity*, en Van Lier, 1996), lo cual considera «la mejor síntesis práctica del estado actual sobre aprendizaje instruido de segundas lenguas».

A pesar de la gran importancia de la regulación entre iguales, dentro del trabajo en grupo es fundamental dejar lugar para el trabajo individual, con pequeñas fases de reflexión individual (Esteve, 2006). Pasamos así a hablar de cómo se llega a esa reflexión individual, la autorregulación.

2.2.2.3. La autorregulación y los procesos de imitación e interiorización

El tercer y último nivel de regulación ya es interno, en cuanto a que requiere un apoyo mínimo o no externo para la realización de actividades. La capacidad de la autorregulación (*self-regulation*) es posible gracias a la *interiorización*, «el proceso por el cual la ayuda que era externa pasa a estar disponible de manera interna» (Lantolf y Thorne, 2006: 204): en el ejemplo previo de contar ayudándose el niño de bloques, más adelante el niño no necesitará esos bloques, o quizás solo necesite visualizarlos con la imaginación. Cuando la mediación es a través del lenguaje, esta interiorización de la ayuda tiene que ver con la generación de un *discurso privado* que posteriormente será un *discurso interior* (Lantolf, 2000: 15 y ss.). El discurso de los otros (es decir, el del nivel anterior de regulación), adopta una función cognitiva por la que el individuo se comunica consigo mismo para ayudarse en la realización de una tarea, utilizando un discurso privado. Poco a poco y según avanza el desarrollo cognitivo, este discurso privado va bajando su volumen hasta llegar a ser un discurso interior. En este caso nos gustaría llamar la atención sobre el hecho de que no podemos disponer de una evidencia directa del discurso interior, ahora bien, podemos tenerla del discurso privado y de aquellos casos en los que se vuelva a un uso social, como explicaremos a continuación.

Cabe hacer dos matizaciones: por una parte, para algunas actividades será muy poco frecuente que las realicemos de manera interna sin ningún apoyo externo mínimo (Wertsch, 1998), como sucede con cálculos complejos para los que usamos lápiz y papel o una calculadora. Por otra parte, «una vez que los procesos mentales han avanzado y el discurso privado se ha convertido en discurso interior, las actividades mentales no necesitan permanecer, y para la mayoría de personas no permanecen, exclusivamente como operaciones mentales» (Frawley y Lantolf, 1985, traducción nuestra).

Así, se produce, según estos autores, un *reacceso* a estadios anteriores de desarrollo, buscando asistencia bien de otra persona, bien de alguna herramienta cultural como la lengua. Igualmente estos autores consideran que la autorregulación no es estable aunque uno sea un usuario competente en su lengua materna (en adelante, LM), pues necesitará volver a estadios de desarrollo anteriores en función de las exigencias de la tarea (Frawley, 1997: 98), por ejemplo usando un guión para dar una conferencia o acudiendo a un diccionario para escribir un artículo.

¿Cómo se llega al discurso interior propio de la autorregulación? La clave, según la propuesta de Vygotsky, es la *imitación*, capacidad propiamente humana, por la cual el aprendiz no copia fielmente lo que ve en el experto sino que se trata de una actividad cognitiva compleja y con un objetivo, en la que transforma el modelo. Por ello, Tomasello (1999) dice que los seres humanos son la única especie capaz de imitar, como transformadores; en el mismo sentido que Newman y Holzman (1993: 151-2) consideran al aprendiz no como repetidor sino como ser comunicador. Diversos autores (Speidel y Nelson, 1989; Tomasello, 2003) reconocen la importancia de la imitación en el aprendizaje de la lengua en el niño. Asimismo, para nuestros fines es destacable la idea de que la imitación no siempre se produce inmediatamente tras la aparición del modelo en el entorno lingüístico del aprendiz sino que puede darse con un día o más de retraso, cuando se habla de bebés y niños. Meltzoff y Gopnik (1989: 38) consideran que así el niño puede analizar la lengua "off-line" y se refieren a ello como *imitación diferida*; y esta, según Speidel (1989: 163) apunta a un continuum entre la imitación y la producción espontánea de la lengua. De este tipo de imitación y de la inmediata se han encontrado muestras para la LE en el caso de niños (Saville-Troike, 1988; Ohta, 2001 —quien observa que los estudiantes a menudo respondían con murmullos a las interacciones entre el profesor y otros alumnos). Por su parte, en adultos no se han encontrado evidencias directas pero sí indirectas a través de las narraciones de los aprendices en diarios y entrevistas (Gillete, 1994; Lantolf y Genung, 2002). El análisis *off-line* que hacen los niños podría corresponderse en el aula de LE con las tareas de foco en la forma o las de reflexión sobre la propia actuación o sobre la de otros. Por otra parte, los ejemplos recogidos para adultos por Gillete (1994) y Lantolf y Genung (2002) dan muestra de la interrelación entre el aprendizaje en el aula y el que se produce fuera del aula.

Por tanto, cuando el discurso interior pasa al plano intrapersonal, es «una actividad mental con un objetivo concreto, mediada por la lengua y movilizada como respuesta a intenciones específicas» (Lantolf y Poehner, 2008). Por ello, será necesario, como defiende Esteve (2006), dar cabida en el aula a procedimientos dirigidos a la

autorregulación, procedimientos de reflexión con uno mismo, y a los que haremos referencia en § 2.2.6. y § 3.4.9.

2.2.3. La reflexión como base en el aprendizaje: la metacognición y los niveles de concienciación

Estamos de acuerdo con Esteve y Arumí (2006: 8) y otros autores (Bruner, 1986: 132; Little, 2007: 20; Ferrer, 2010; entre otros) en considerar que el desarrollo de la autonomía requiere de una reflexión consciente por parte del alumno para tomar las decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje. Esta idea queda perfectamente explicada en palabras del propio Bruner:

> If he fails to develop any sense of what I shall call reflective intervention in the knowledge he encounters, the young person will be operationg continually from the outside in —knowledge will control and guide him. If he succeeds in developing such a sense, he will control and select knowledge as needed. If he develops a sense of self that is premised on his ability to penétrate knowledge for his own uses, and if he can share and negotiate the result of his penetrations, then he becomes a member of the culture-creating community. (Bruner, 1986: 132.)

En esta cita Bruner se refiere a la autorregulación y a la competencia que la caracteriza, la competencia de la *metacognición*, «la capacidad de aprender a aprender a partir de la reflexión» (Ferrer, 2010: 24), término acuñado por John Flavell y que define como:

> El propio conocimiento sobre los propios procesos cognitivos y sus productos o cualquier otro aspecto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades relevantes para el aprendizaje de los datos de información. Por ejemplo, yo estoy ocupado ahora en el tema de la metacognición (metamemoria, metaaprendizaje, metaatención, metalenguaje, o lo que sea), si advierto que tengo más problemas para aprender A que B; si me da la impresión de que debería verificar C antes de aceptarlo como un hecho; si se me ocurre que debería analizar cada una de las alternativas en cada tarea del tipo elección múltiple antes de decidir cuál es la mejor; […] Tales ejemplos podrían multiplicarse infinitamente. […] La metacognición se refiere, entre otras cosas, a la monitorización activa y la consecuente regulación y orquestación de estos procesos en relación con los objetos cognitivos o los datos sobre los cuales versan, normalmente al servicio de alguna intención o algún objetivo concreto. (Flavell, 1976. La traducción es nuestra.)

Dicha toma de conciencia requiere necesariamente de procesos reflexivos. Ahora

bien, ¿cómo se llega a esta toma de conciencia y al desarrollo de la metacognición? Efectivamente se trata de un proceso complejo que requiere pasar por diversos niveles. Según apunta Donato (1994: 38), los primeros reconocimientos de la dimensión de la conciencia y la cognición en el proceso de aprendizaje de la lengua, con el salto del foco en los procesos subconscientes a los conscientes, se evidencian en los estudios sobre las estrategias del alumno (Oxford, 1990), la investigación sobre planificación consciente y variación de la interlengua (Crookes, 1989, ápud Donato, 1994), y la toma de conciencia mediante atención sistemática a las regularidades formales de la estructura de la segunda lengua (Rutherford y Sharwood-Smith, 1988, ápud Donato, 1994).

Resulta de gran interés la visión de Van Lier (1996, 2002), quien opta por utilizar los términos en sentido amplio para un mayor alcance, y recurre al término de *concienciación* (*awareness*). Van Lier (2002) analiza dos diferentes tratamientos de la conciencia: por una parte, la *perspectiva cognitiva tradicional*, y por otra parte, la *social y contextual*, menos común. La perspectiva tradicional, cognitiva, considera la conciencia más individual que social. En esta perspectiva, se identifican sucesivos niveles de conciencia, en los que cada uno presupone el anterior. Se reproduce a continuación el cuadro de Van Lier (2002: 37) (figura 1):

NIVEL 1	*Concienciación global* ("intransitiva"): hallarse vivo y despierto. Respecto de este grado básico (que compartimos con los animales), Wittgenstein (1980, p. 165) plantea la siguiente pregunta: «Se puede fingir estar inconsciente…¿pero consciente?» Claramente, a menos de creer en el aprendizaje durante el sueño, este nivel es un prerrequisito básico para que pueda tener lugar cualquier aprendizaje.
NIVEL 2	*Toma de conciencia* (o conciencia "transitiva", conciencia respecto de algo): actividad de percepción de objetos y acontecimientos en el entorno, incluyendo la atención, la focalización y la vigilancia. Este nivel de conciencia es graduable en contraste con el anterior: existen diversos grados e intensidades de atención, alerta, vigilancia, etc.
NIVEL 3	*Metaconcienciación*, toma de conciencia de la actividad mental; toma de conciencia respecto del lenguaje; conocimiento sobre los procesos mentales, toma de conciencia metalingüística respecto de las propiedades lingüísticas formales, conocimiento comunicable (*Regelbewusstheit* en Karl Bühler, véase Piaget 1970, y concienciación discursiva en Giddens, 1991).
NIVEL 4	*Acción voluntaria*, *proceso de reflexión*, tener conciencia de algo: compromiso deliberado y con objetivos claros para llevar a cabo acciones (*Intentio* en Karl Bühler, véase Piaget 1970).

Figura 1. Niveles de conciencia. Van Lier (2002: 37)

Van Lier (2002) llama la atención sobre el hecho de que la concienciación, al estar íntimamente ligada al lenguaje, es social, la construimos de manera conjunta. En los niveles de conciencia, según ascendemos, el lenguaje tiene cada vez un papel más importante, al igual que la actividad social. De este modo, podríamos decir que el desarrollo de la reflexión y el desarrollo del lenguaje se dan, si no simultáneamente a un mismo ritmo, sí paralelamente[5].

La visión social de la concienciación fue defendida por algunos pensadores ya en la primera mitad del siglo XX (Lev Vygotsky, Michael Bajtín, Ludwig Wittgenstein). Para Vygotsky, la conciencia es "co-conocimiento" (1986, ápud Donato: 1994): la concienciación empieza con la toma de conciencia del entorno, después es mediatizada por el lenguaje y finalmente se llega a la actividad mental (las funciones superiores de la mente), por lo que primero es social. Además, defiende Van Lier (2002), la esencia de la interacción social es la lengua, por lo que concienciación, lenguaje e interacción social están íntimamente relacionadas. En palabras de Van Lier (2002: 39), «los significados no se hallan en la mente para ser convertidos en palabras, se construyen en la acción». Por ello, Donato (1994) propone observar cómo se construye de manera conjunta este conocimiento y cómo favorece el desarrollo de la LE.

Basándose en la interacción social y su relación con la concienciación, Van Lier (2002: 38 y ss.) propone una diferenciación en el nivel 3[6], el de la metaconcienciación: 3a) *toma de conciencia práctica*, y 3b) *toma de conciencia académica o técnica*, considerando a ambas "meta" pues se refieren a "pensar sobre el pensar", y justificando que «el control consciente del lenguaje se manifiesta de manera más clara en la actuación lingüística que hablando sobre la actuación lingüística». A continuación, explica con un ejemplo que

> la toma de conciencia sobre el lenguaje no requiere la habilidad para describir una característica lingüística utilizando terminología gramatical, sino más bien el intento de controlar y manipular el material disponible. Como dice R.J. Ayers, "si quiero saber si puedo saltar sobre una pierna, lo intento". (Van Lier, 2002: 44-45)

En la representación de la figura 2, Van Lier (2002: 44) integra la subdivisión que propone y expone los niveles de toma de conciencia sobre el lenguaje, ofreciendo

[5] Más adelante, al centrarnos en la competencia específica seleccionada para este trabajo, *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua*, podremos hallar similitudes con las relaciones entre el uso de la lengua y la reflexión sobre esta.

[6] Esta diferenciación nos servirá de nuevo para abordar la reflexión entre el uso y la reflexión sobre la lengua, tal y como se plantea en la competencia específica del profesor que es objeto de este estudio, la competencia *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua*.

alguna clave para identificarlos:

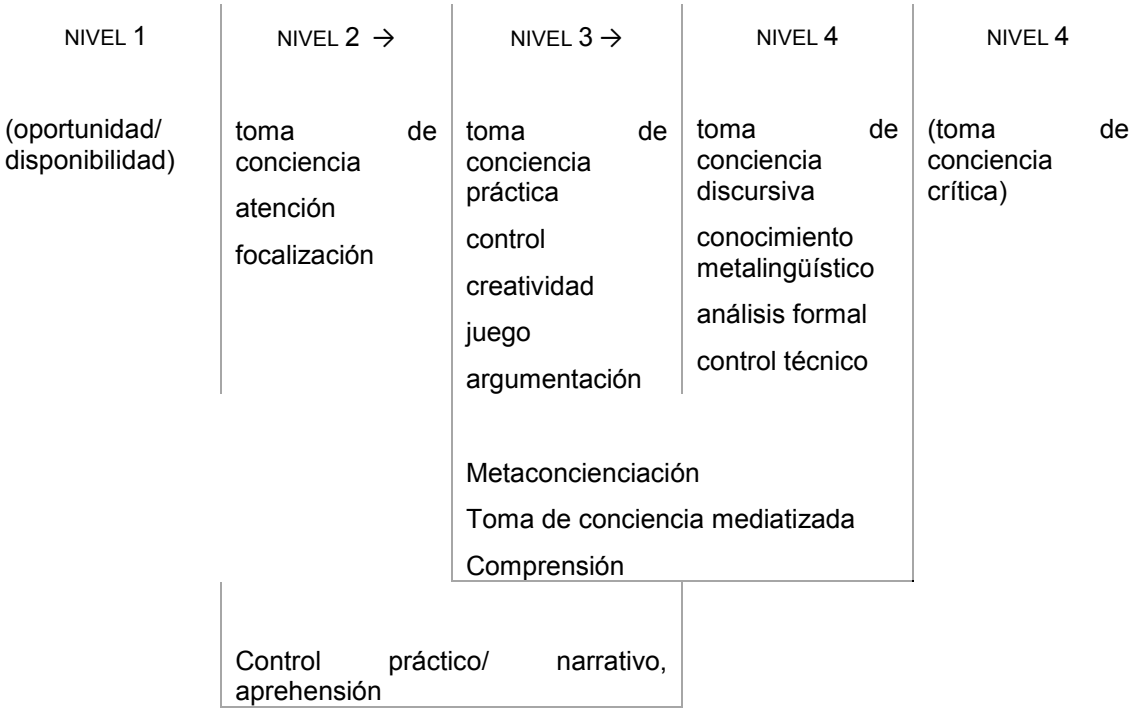


Figura 2. Niveles de toma de conciencia del lenguaje. Van Lier (2002: 44)

Nos advierte el autor que para que el conocimiento metalingüístico se establezca de forma duradera y útil, estos niveles de toma de conciencia del lenguaje deben mantener una dinámica equilibrada, retroalimentándose en el uso práctico de la lengua y el desarrollo cognitivo. Estas apreciaciones serán igualmente de utilidad para nuestro estudio, que se centra en la competencia específica docente *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua*.

En relación con la toma de conciencia práctica, cabe mencionar la dificultad para disponer de evidencias directas de ella. Según Van Lier (2002: 43), nuestra dificultad para percibirla tiene que ver con la mayor aceptación, en contextos académicos, de lo que se puede comentar, elicitar, evaluar y codificar.

Finalmente, no hay que olvidar que en este proceso hacia la conciencia y la autorregulación la dimensión afectiva tiene un peso importante, especialmente en lo que respecta a la identidad y la personalidad, que habitualmente se ven mermadas o variadas en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

2.2.4. La Teoría de la actividad en los orígenes del Enfoque orientado a la acción

En lo presentado hasta ahora, se han avanzado ya ciertos aspectos de la Teoría de la actividad, en la que se enmarcan los principios de la teoría sociocultural, y que darán paso más adelante al Enfoque orientado a la acción, que se propone desde el *Marco común europeo de referencia* (en adelante, *MCER*; Consejo de Europa, 2001).

La Teoría de la actividad fue propuesta por Leontev (1978, ápud Lantolf 2000: 8), quien considera que nuestras acciones están motivadas por algún tipo de necesidad, es decir, son intencionales, y para llevarlas a cabo utilizamos recursos de mediación. Según nos trasladan Lantolf y Thorne (2006: 218), para la teoría sociocultural no cabe plantearse un aprendizaje incidental ni unos alumnos pasivos, sino que siempre será intencional, dirigido a una meta, y de actividades significativas. ¿Cómo es el aprendiz de lenguas, desde este punto de vista?

> El aprendiz de lenguas extranjeras es visto, por lo tanto, como un individuo cognitivamente activo que, en su intento de llegar a la nueva lengua, activa una serie de mecanismos mentales gracias a los cuales es capaz de adquirir conocimiento nuevo. (Esteve y Arumí, 2006: 3)

Dentro de esta corriente, podemos hablar del carácter inestable y variable de las actividades, lo cual se relaciona con su carácter social. Así, una actividad puede dar lugar a otra si el objetivo (*goal*) cambia (Lantolf, 2000). Por otra parte, Donato (1994) se centra en la variabilidad de las actividades por las diferentes motivaciones de los individuos, ya que unos focalizarán en el plano fonológico, otros en el semántico y otros en el morfosintáctico, por ejemplo (Swain, 1985; Pica y Doughty, 1985; Wesche y Ready, 1985; ápud Donato, 1994), y asimismo, abordarán la tarea de diferentes maneras, rápidamente, con o sin esfuerzo, etc. Así pues, de acuerdo con Donato (1994: 37), conviene tener en cuenta dicha variabilidad a la hora de investigar la interacción en LE.

Por otra parte, el perfil activo del aprendiente nos lleva a un *conocimiento para la acción*, en consonancia con los presupuestos constructivistas, frente al *conocimiento escolar*:

> El conocimiento escolar es el conocimiento que otra persona nos ofrece. Lo aprovechamos parcialmente, lo suficiente para contestar a las preguntas del profesor, para hacer ejercicios o para responder a las preguntas de un examen, pero continúa siendo el conocimiento de otro, no el nuestro. Si nunca usamos este conocimiento probablemente lo olvidamos. Sin embargo, en la medida en que usamos el conocimiento para nuestros propios propósitos, empezamos a incorporarlo en nuestra

> visión del mundo, y a usar partes de este para enfrentarnos a las exigencias de la vida. Una vez el conocimiento se ha incorporado en esa visión del mundo en la que se basan nuestras acciones, a mi modo de ver se ha convertido en "conocimiento para la acción". (Barnes, 1976: 81, ápud Little, 2007: 19. La traducción es nuestra.)

En la enseñanza-aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras, el *MCER* se ha hecho eco de la Teoría de la actividad y de los presupuestos del Socioconstructivismo aquí presentados. Con este documento de referencia se ha extendido el término *Enfoque orientado a la acción*, con el que se propone un modelo descriptivo del uso y aprendizaje de la lengua:

> se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. (…) El uso de la lengua —que incluye el aprendizaje— comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. (CE, 2001: 24)

2.2.5. La autonomía del aprendiente: recapitulación

> To parents, even babies seem to have a will of their own; they are hardly passive creatures to be easily moulded by the actions of others. From their earliest years, boys and girls make their active presence, their wilful agency, their demands and protests, very vividly felt. In every household that has children, negotiations must be made with young family members: their personal agendas have somehow to be accommodated. (Salmon, 1998: 24)

David Little (2007: 17) recoge esta cita para destacar el hecho de que está en nuestra naturaleza ser autónomos. Al principio de este capítulo recogíamos la definición fundacional de aprendiente autónomo, de Holec (1981): la habilidad para hacerse cargo del propio aprendizaje». A pesar de estar en nuestra naturaleza el ser autónomos, se trata de una capacidad que hemos de desarrollar para el aprendizaje. ¿Cómo lo hacemos, cómo se desarrolla la autonomía, cuáles son las dimensiones de la capacidad de la autonomía? A continuación se exponen algunas claves, a modo de síntesis de los apartados anteriores:

- La construcción del conocimiento se hace en interacción con el entorno y con los demás.

- De esa interacción surge un significado nuevo, construido e individual, y por tanto, significativo.

- El aprendizaje y el desarrollo de la autonomía es un proceso mediado, la persona se sirve de diferentes recursos, así como de la ayuda de otras personas.

- Se trata de un proceso gradual en el que el aprendiz se regula primero externamente a través de objetos y de los otros, para llegar finalmente a autorregularse (volviendo a los estadios anteriores en determinados momentos).

- En el proceso de autorregulación, las investigaciones coinciden en señalar la importancia de la aplicación de estrategias. El desarrollo de la competencia estratégica y la instrucción estratégica que el profesor habría de llevar a cabo, se abordan en detalle en § 3.4.5. – 3.4.9.

- La autonomía tiene un carácter social, de cooperación, por tanto, pero también individual (Dam y Little, 1998, ápud Ferrer, 2010; Sinclair et al., 2000) porque se fundamenta en las motivaciones de cada individuo. Las motivaciones, necesidades y objetivos del estudiante no siempre coinciden con el currículo institucional, de ahí que sea necesario compartir las decisiones del proceso de aprendizaje con el estudiante (Dam, 1995). Aún más, se trata de hacerle partícipe de la toma de decisiones, tomando parte activa (Scharle y Szabó, 2000: 4, ápud Ferrer, 2010). Por otra parte, también será preciso atender a las características personales y a la diversidad (Dam, 1995, ápud Ferrer, 2010).

- La autonomía y la *interdependencia* —que otros autores llaman *relatedness* o *intersubjetividad*—, aunque parezcan contrarias, van unidas (Kohonen, 1992: 19; Deci et alii, 1996; Little, 2007; Van Lier, 2007). Como se ha explicado, el aprendizaje y el desarrollo de la autonomía dependen de la interacción.

- La *motivación* es la otra cara de la misma moneda (Van Lier, 2007: 48). Sin motivación no se puede aprender. Ambas van de la mano cuando el

aprendiz activo parte de *acciones iniciadas por sí mismo* (*self-initiated*), en lugar de estar controladas por el profesor o el sistema (Ushioda, 2003, ápud Van Lier, 2007: 48).

- Asimismo le caracterizan al estudiante autónomo factores de *personalidad* y de *actitud*: se sentirá seguro de sí mismo, abierto y receptivo a los cambios (Ferrer, 2010: 15).

- Además de la psicológica, se identifican la vertiente técnica y la política de la autonomía:

> la psicológica, que tiene que ver con la capacidad interna que posee un individuo para dirigir su aprendizaje libremente; la técnica, que se corresponde con la aplicación de estrategias para las cuales el sujeto ha sido entrenado mediante la reflexión consciente; y la política, que se refiere a la capacidad de poder seleccionar sus intereses y relacionarlos con el contexto sociocultural. (Benson, 1997, ápud Ferrer, 2010)

- La autonomía se desarrolla tanto dentro como fuera del aula (Sinclair et al., 2000).

- Para el desarrollo de la autonomía juega un papel fundamental la reflexión sobre el propio aprendizaje. En los procesos de toma de conciencia resulta también muy valiosa la interacción, con espacios para la reflexión individual.

- Puesto que la reflexión se hace a través del lenguaje, reflexión, lenguaje e interacción están íntimamente relacionados.

- Así, para fomentar el desarrollo de la autonomía resulta primordial atender al discurso del aula (o de los entornos de aprendizaje) (Little, 2007: 19, 27). Esta idea la desarrollaremos en § 3.3.3.

- Al asumir la responsabilidad sobre su propio aprendizaje, el estudiante ha de interrelacionar tres dimensiones (Benson, 2001; ápud Ferrer, 2010): la gestión del aprendizaje, la gestión de los procesos cognitivos y la gestión de los contenidos. La gestión del aprendizaje —que sería la más fácilmente observable— implica la planificación, organización del aprendizaje y evaluación; la gestión de los procesos cognitivos, directamente relacionada con la anterior, es más difícil de evidenciar, puesto que atiende a procesos muchas veces internos y se relaciona con la atención, la reflexión y el

> conocimiento metacognitivo; al gestionar estas dos dimensiones, al estudiante se le hará imprescindible gestionar también los contenidos, y así seleccionará los recursos lingüísticos que necesita, porque si no, no se producirá un verdadero aprendizaje.

Las tendencias actuales y más difundidas en la didáctica de lenguas extranjeras coinciden en señalar el desarrollo de la autonomía como uno de los pilares básicos para el aprendizaje de una lengua. No en vano, los documentos de referencia que se manejan en ELE no dudan en concederle un espacio importante. Así, el *MCER* se refiere a la capacidad de aprender (en las competencias generales); y el *PCIC* considera al alumno en su perfil de aprendiente autónomo, además de dedicar uno de sus inventarios a los procedimientos de aprendizaje. En § 3.4.4., § 3.4.6. y § 3.4.7. desarrollaremos cómo se aborda la autonomía del alumno en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006).

2.2.6. El papel mediador del profesor en el desarrollo de la autonomía

¿Cuál es el papel del profesor en el desarrollo de la autonomía del alumno? Desarrollar la autonomía del alumno no significa que el profesor deje de tener control sobre el proceso de aprendizaje, ponga todo en manos del alumno y lo haga desde un principio —como se ha explicado, el aprendiz pasa por varios estadios hasta llegar a la autorregulación—, sino que el profesor debe ir paulatinamente transfiriendo su responsabilidad al alumno. Para que esa transferencia paulatina de responsabilidad sea efectiva, el profesor debe acompañar al alumno, guiarle, ofrecerle herramientas y enseñarle a usarlas, ayudarle a incorporar procedimientos de aprendizaje, etc. En esa toma de responsabilidad el alumno no contará solo con la ayuda del profesor, también los compañeros pueden jugar un papel fundamental, en el marco de un aprendizaje cooperativo; del mismo modo dentro y fuera del aula otros hablantes pueden servir de apoyo para el aprendizaje.

El papel del profesor, por tanto, para un aprendizaje centrado en el desarrollo de la autonomía, es un *papel mediador* (Monereo, 1995; Esteve y Arumí, 2006), que se define como

> la transferencia paulatina del control y la conciencia de cada actividad educativa a los estudiantes, favoreciendo así que éstos interioricen o se apropien del significado de los contenidos curriculares tratados para que puedan llegar a emplearlos de forma independiente. (…) llegamos a la conclusión de que el fomento de la autonomía consiste sobre todo en “formar al aprendiz” para que sea

> capaz de regular su propia actividad mental durante el proceso de aprendizaje. (Esteve y Arumí, 2006: 10)

De acuerdo con Van Lier, el *control del profesor*[7], referido a la planificación del aprendizaje y a la gestión del aula, no entra en conflicto con la *iniciativa* del alumno, que tiene que ver con «elecciones sobre quién dice qué, a quién y cuándo» (Earl Stevick, 1980: 19, ápud Van Lier 2007). Van Lier usa el término iniciativa de manera análoga a autonomía, autorregulación y autodeterminación (Deci y Ryan, 1985; Williams y Burden, 1997), pero específicamente referido a contextos de interacción entre alumnos en el aula. Esta idea tiene que ver con favorecer una mayor simetría en la interacción (Van Lier, 996; Esteve, 2006), tema que desarrollaremos en § 3.3.2.

Para llevar a la práctica este papel mediador del profesor, Onrubia (1993, ápud Esteve 2006: 74) recomienda:

- Tener en cuenta los esquemas de significado de los alumnos, es decir, sus conocimientos previos; pero al mismo tiempo, debe implicar desafíos y retos, por lo cual se ha de hacer participar a todos los alumnos en las tareas, aunque en principio tengan una menor competencia. Se relaciona con la idea de *prolepsis* de Van Lier (1996):

  > una actuación por parte del docente que consiste en presumir que los alumnos ya son capaces de llevar a término la tarea, aunque todavía no se les haya dotado de todos los recursos para ello, y por tanto actuar como si éstos ya tuviesen en su interior todos los conocimientos para realizarla. (…) adelantar las ayudas para que el alumno desarrolle la misma con éxito: se trata de crear y mostrar al alumno —de forma explícita— una secuencia predecible de pasos necesarios para poder conseguir los objetivos que plantea la tarea de aprendizaje, sin por ello 'sobreasistir'. (Van Lier: 1996).

- Situar siempre la actividad puntual del alumno en marcos y objetivos amplios, para que resulte significativa al estudiante.

- Favorecer un clima afectivo que propicie el aprendizaje, un clima de confianza y aceptación. Esto implica una interacción contingente (Van Lier, 1996), dar cabida a lo no planificado (desarrollaremos esta idea en § 3.3.), y permitir un equilibrio entre el currículum externo, el oficial, y el interno, el que se produce "sobre la marcha".

[7] Para un análisis de los conceptos de *poder* y *control*, véase Benson (2001), ápud Van Lier 2007.

- Promover el uso y la profundización autónoma de los conocimientos, ofreciendo un nivel de ayuda bajo e instruyendo en el uso estratégico de procedimientos (véase § 2.2.2.2., § 3.4.7. y § 3.4.9.).

- Realizar constantemente conexiones entre los significados previos de los alumnos y los nuevos significados.

2.2.7. La cultura: su vínculo con la lengua y el aprendizaje

En el marco de las teorías socioconstructivistas que hemos presentado, el lenguaje es un artefacto cultural, se usa y se aprende construyéndolo conjuntamente, en interacción con los otros. Por ello, la lengua siempre se construirá cargada de connotaciones y contenidos culturales propios del contexto donde surge y donde se usa. Lengua y cultura, pues, estarán inevitablemente ligadas.

Más allá de esta concepción, en relación con la cultura desde el Consejo de Europa se defienden y promueven el *plurilingüismo* y el *pluriculturalismo*, dos realidades que, sin ser nuevas, no siempre han sido concebidas, defendidas o dadas a conocer. Según lo plantea el *MCER*:

> El enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, (…) el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. (…) En situaciones distintas, una persona puede recurrir con flexibilidad a partes diferentes de esta competencia para conseguir una comunicación eficaz con un interlocutor concreto. (…) Desde esta perspectiva, la finalidad de la educación en una lengua queda profundamente modificada. (Consejo de Europa, 2001: 20).

Para nuestra investigación, partimos de la idea de que el uso de *otras lenguas en el aprendizaje* no será sancionable. Por una parte, desde los presupuestos socioconstructivistas se revaloriza el valor de la lengua materna ya que facilita la reflexión sobre el aprendizaje (de esta *función facilitadora* hablan Fleming, 1995, y Van Lier, 1995, ápud Esteve 2006); por otra parte, se debería valorar la interferencia positiva. Asimismo, no consideramos que se deba tener como modelo único o prioritario al hablante nativo sino que se buscará ser eficaz en la lengua extranjera. Igualmente, consideramos positiva la reflexión sobre las competencias que el aprendiz ha alcanzado en otras lenguas y el desarrollo de estas competencias.

La adopción de una perspectiva plurilingüista nos lleva necesariamente a la aceptación y al planteamiento del *pluriculturalismo*:

> La lengua no es solo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales. Gran parte de lo que se ha dicho anteriormente se aplica del mismo modo a un ámbito más general. En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes. (Consejo de Europa, 2001: 22).

En este sentido, al centrarse nuestra investigación en tareas de interacción oral (IO), en concreto de conversación interpersonal, a la hora de reflexionar sobre las competencias cabe tener en cuenta las aportaciones de la pragmática intercultural (Grupo CRIT, Claudia Fernández, entre otros). Además, la cultura nos proporcionará un marco fundamental en el que basar las situaciones, los escenarios, los temas de las conversaciones de las tareas de interacción oral.

El pluriculturalismo, en el caso del español como lengua extranjera ha tenido en los últimos años un gran desarrollo, gracias al *PCIC* y a su concepción del perfil del alumno como hablante intercultural, así como a sus tres inventarios de cultura: «Referentes culturales», «Saberes y comportamientos socioculturales» y «Habilidades interculturales».

2.3. Perspectiva ideacional: la reflexión sobre la competencia del profesor de lengua extranjera

En este apartado nos centraremos en cómo han ido surgiendo y llevándose a la práctica las reflexiones en torno a la competencia docente en relación con el profesor de lengua extranjera. Mucho de lo que se ha avanzado sobre este profesional parte de los estudios sobre la competencia docente en general, por lo que haremos referencia a dichas aportaciones cuando sea preciso.

Podríamos pensar en diferentes concepciones del perfil del profesor, a partir de las diferentes concepciones de los modelos de formación que se han ido sucediendo sin que las nuevas releguen o anulen las previas. Hasta hace poco se esperaba que en la formación inicial el docente recibiera toda la teoría que iba a necesitar y que al empezar su ejercicio profesional comenzara la parte práctica, y así aplicara la teoría que ya se le había transmitido. Poco a poco ha ido adquiriendo importancia la necesidad de la formación continua y la de incluir la práctica desde estadios anteriores. Surge el plantearse qué necesita el profesor para llevar a cabo su profesión, y el considerar cómo se desarrollan esas competencias. Surge la necesidad de adecuar la formación docente a las tareas que realiza el profesor, la necesidad de "profesionalizar al profesor".

2.3.1. El desarrollo de la competencia docente y los enfoques en la formación del profesorado: teoría, práctica y reflexión

Como expone Korthagen (2010) podemos hablar de tres enfoques en la formación del profesorado: el *enfoque de la teoría a la práctica* o *enfoque deductivo*, el *enfoque basado en la práctica*, y el *enfoque realista*.

El enfoque de la teoría a la práctica (Carlson, 1999) es el enfoque que se ha seguido tradicionalmente en la formación del profesorado. Está centrado en la teoría y en la transmisión de conocimientos. Se parte del cúmulo de conocimiento científico disponible, de donde el docente selecciona los contenidos de aprendizaje que se intentan transferir directamente. En la formación de profesores de ELE este es el enfoque que ha primado hasta hace poco (Esteve, Melief y Alsina, 2010) y que todavía se puede encontrar. Se consideraba que en primer lugar estaba la teoría y después esta se podría y debería aplicar al aula. De acuerdo con Verdía (2011: 2), gracias a este enfoque se avanzó decisivamente en la profesión ya que se describieron los conocimientos específicos de ELE:

> La adquisición de lenguas, las teorías lingüísticas, las teorías de enseñanza-aprendizaje, son ejemplos de algunas de las aportaciones de diferentes ciencias que configuraron una base sólida de conocimientos comunes y compartidos para sustentar, diferenciar y dar especificidad a la enseñanza del ELE frente a otras disciplinas. Esto tuvo sus repercusiones en los cursos de formación que se centraron en la enseñanza de estos contenidos teóricos. (Verdía, 2011: 2)

La posibilidad de transferir el conocimiento directamente será cada vez más cuestionada, ya que existen evidencias de que «el conocimiento adquirido en un contexto es raramente utilizado por los aprendices en otro» (Desforges, 1995; ápud Castañeda y Adella, 2011).

El *enfoque basado en la práctica* propone lo contrario: situar al aprendiz en una situación de práctica real, apenas con algún consejo o pauta mínima, para que este aprenda al enfrentarse a problemas reales. Puesto que no se le ofrece al aprendiz un mínimo conocimiento previo, Korthagen (2010: 85) lo considera un *enfoque ensayo-error*.

Tanto en el primer enfoque como en el segundo, la relación entre teoría y práctica no es adecuada, puesto que en el primero tiene excesiva importancia la teoría, y en el segundo la tiene la práctica. En ambos casos «creamos una brecha entre teoría y práctica» (Korthagen, 2010: 85). Según Smith (2003: 53), este es el reto fundamental de los educadores, el de unir la teoría y la práctica.

De la conciencia de esa brecha entre teoría y práctica y la preocupación por asumir el reto de unirlas, surge el *enfoque realista*. Para tratar de unir teoría y práctica, se busca una continua interrelación entre ambas. Las características principales del enfoque realista son las siguientes (Korthagen, 2010: 86):

- trabajar sobre la base de situaciones reales surgidas durante la formación y que han suscitado inquietudes en el futuro profesor;
- reflexión por parte de e interacción entre los futuros profesores;
- intervención guiada;
- no hay Teoría con T mayúscula (un tema creado por los investigadores) sino teoría con t minúscula (como materia a crear específicamente por los propios futuros profesores; cf. Freudenthal, 1978, 72).

La diferencia entre el atender a la Teoría (con *T* mayúscula) o a la teoría (con *t* minúscula) nos lleva al Constructivismo y a las Teorías Socioculturales del aprendizaje

(véase § 2.2.2.)[8]. En este sentido se concibe al aprendiente como un sujeto activo que interactúa y aprende en un contexto concreto, a través de sus acciones intencionales. El aprendizaje se produce a través de diferentes formas de mediación, y las personas que favorecen el aprendizaje no son solo los educadores, que tendrían más conocimientos, sino que se aprende también en interacción con iguales, con otros aprendientes. El conocimiento, la teoría, no vale más porque venga de un conocimiento "ampliado" que tenga el formador, sino que se requiere que esté conectado con el contexto y las experiencias del futuro profesor. En relación con el Constructivismo, Korthagen habla de la necesidad de atender a dos dimensiones: una primera dimensión vertical, que se refiere a desarrollar la *competencia de crecimiento* de los profesores en formación, para potenciar el aprendizaje permanente del profesorado. La segunda dimensión que propone Korthagen atender es la grupal, frente a la individual, por la que reivindica acostumbrar a los formandos al aprendizaje cooperativo y colaborativo durante el proceso de formación (así también otros autores como Cambra, 1992, quien apuesta por un modelo colaborativo de observación de clases en la formación de profesores), de cara a que continúen este modo de trabajo cuando sean profesores en activo, y así los centros donde trabajen los profesores se conviertan en *comunidades de práctica* (véanse las propuesta de Esteve, 2013a y 2013b).

Para nuestra investigación nos interesa el enfoque realista, ya que este se relaciona con la idea actual de las competencias, en tanto que se atiende a la actuación en el contexto y se habla de decisiones complejas y rápidas. Y es que (Korthagen, 2010) el cambio en la formación del profesorado se relaciona con lo que los investigadores creían sobre qué era lo que dirigía el comportamiento del profesorado, especialmente las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje en las mentes de los profesores (Clark y Peterson, 1986, ápud Korthagen, 2010). Estas teorías justificaban la aplicación del enfoque de la teoría a la práctica, en tanto que se consideraba que al aplicar los conocimientos a la práctica se hacía siempre de manera consciente. Tal como se plantea al hablar de competencia docente (véase § 2.3.3.), y como han demostrado varios investigadores (Eraut, 1995; Richards y Lockhart, 1998, quienes hablan de *decisiones de interacción*; Shavelson, 1973: 143-5, ápud Richards y Lockhart 1998; Parker, 1984: 22, ápud ídem; Johnson, 1992, ápud ídem), gran número de las decisiones que toman los profesores son instantáneas, por lo que muchas de ellas se tomarán de manera insconsciente o semiconsciente. Siguiendo la revisión que hace

[8] Korthagen relaciona el contraste con la diferencia atistotélica entre *episteme* y *phronesis*, en una línea similar.

Korthagen (2010), algunos autores (Shavelson y Stern, 1981; Yinger, 1986; Schön, 1983) hablan de «rutinas del profesorado basadas en gran parte en la formación de hábitos», que a menudo no somos conscientes de haber aprendido. Este *comportamiento inmediato en la práctica docente* (Dolk, 1997) es un comportamiento que no se tiene conciencia de haberlo aprendido o de cómo se ha aprendido, y se actúa sin mucha reflexión ni elección consciente o intencionada. Igualmente Woods (1996) planteaba superar la dicotomía entre creencias y cognición de los profesores, al examinar los efectos de las creencias de los profesores en la práctica: para ello propuso el concepto de *creencias, suposiciones y conocimiento* (*beliefs, assumptions, and knowledge*, conocido con el acrónimo *BAK*) que, de manera integrada y no como constructos indenpendientes, guían la acción del profesor. Del mismo modo, Korthagen y Lagerwerf (2001) consideran que este comportamiento tiene unos orígenes intrapersonales, «resultado de un proceso interno en el que un conglomerado de necesidades, valores, sentimientos, conocimiento tácito, significados e inclinaciones conductuales desempeñan todos juntos un papel.». Ello lleva a Korthagen y a otros autores a centrarse en el papel de la reflexión y en cómo potenciarla desde la formación de profesores.

2.3.2. Práctica reflexiva de la actuación docente

La reflexión comenzará a tener un papel importante en el ámbito de la formación del profesorado, al dar cabida a aspectos menos conscientes y/o irracionales (Korthagen, 2010: 90), «esta la razón de que en un programa de formación del profesorado realista, se estimule a los futuros profesores a que reflexionen sobre cada una de las dimensiones de pensamiento, sentimiento, deseo y actuación, y sus interrelaciones (para una versión extendida, ver Korthagen et al., 2001, 121). Pero no solo este tipo de práctica tiene cabida en la formación inicial, sino también en la formación continua del profesorado, en sustitución de o como complemento a la asistencia a cursos de formación, congresos, y otras actividades.

Además, la práctica reflexiva se propone en lugar de la investigación en acción, aquella familia de métodos donde la investigación se lleva a cabo por o en cooperación por profesores, con repercusión en su práctica docente, introduciendo un cambio (Dörnyei, 2007: § 8). Para la autora, si bien la investigación en acción tiene un propósito democratizador de la investigación, esta sigue siendo promovida por investigadores y se observan pocos profesores que voluntariamente lleven a cabo un proyecto de investigación en acción. Los motivos parecen ser la falta de tiempo, de

incentivos y de preparación o apoyo profesional. Incluso el principal promotor de la investigación en acción, Allwright (Allwright, 2005; Allwright and Bailey, 1991), ha admitido la falta de impacto y sugiere la práctica reflexiva (*exploratory* practice) como una versión más viable. Dörnyei (2007: § 8) reclama una mayor colaboración por ambas partes, entre investigadores y profesores.

La práctica reflexiva se propone desde el Constructivismo (véase § 2.2.2. y § 2.3.1.), al plantear que el aprendizaje debe suponer un proceso de reelaboración de las propias ideas, a través de la interacción de lo propio y de lo nuevo: para ello, es necesario que el docente se distancie de sus propias ideas y adopte una mirada crítica hacia su actuación y los fenómenos de su aula y de su propio centro, revisándolos de manera sistemática. Durante esta revisión, toma conciencia de lo que hace, comprende los motivos que le llevan a dichas actuaciones, busca alternativas de actuación, apoyándose en otras fuentes de información (teoría, compañeros, etc.) y toma decisiones que le permitan mejorar su actuación. El proceso de reflexión es cíclico, por lo que con esta nueva actuación renovada se inicia un nuevo proceso de reflexión (Franco y Moreno, 2012). El conocimiento se genera desde abajo, desde la práctica, para, a través de la reflexión, seleccionar la teoría adecuada (con *t* minúscula) y bajar de nuevo a la práctica. De este modo, se supera la controvertida oposición entre teoría y práctica.

La práctica reflexiva, y otros procedimientos dirigidos al desarrollo profesional, puede llevarse a cabo tanto individualmente, por propia iniciativa del profesor, como colaborativamente. Sin embargo, es mucho más beneficioso si se convierte en un proceso colectivo que permite un desarrollo colaborativo, a través de y con vistas a un proyecto de centro (nos referimos a la práctica reflexiva en la formación continua, aunque también es importante plantearla colectivamente para la formación inicial). La interacción en la construcción de conocimiento, no solo favorecerá los procesos reflexivos (Esteve y Carandell, 2009; Perrenoud, 1999, trad. esp. 2004; Esteve y Carandell, 2011; Adell y Castañeda, 2011), sino que además se mejorará la cohesión del equipo docente y su integración e implicación en la estructura organizativa del centro. Desde la perspectiva institucional, las actividades de desarrollo profesional no van dirigidas únicamente a mejorar la actuación y desarrollar la competencia del docente, sino a beneficiar al centro en su conjunto. Por lo tanto, es necesario ofrecer oportunidades de desarrollo profesional e implicar en una comunidad de práctica reflexiva, a todos los miembros del equipo docente, desde el profesor recién incorporado, por ejemplo, en el uso de los recursos del centro, al profesor coordinador de un nivel o programa.

La reflexión es una actividad humana que llevamos a cabo de manera natural. Los docentes reflexionan antes, durante y después de sus clases, en cualquier momento y de manera espontánea (Franco y Moreno, 2012). Sin embargo, para que la reflexión se convierta en una práctica que contribuya al desarrollo del equipo docente y del centro en su conjunto, es necesario que la práctica reflexiva sea planificada, sistemática, constante, y no una actividad puntual, aislada y asistemática.

Es complejo analizar cómo se produce y explicita la reflexión, por tratarse de un proceso mental al que necesitamos acceder a través de evidencias indirectas que verbalicen la reflexión y que pueden influir en el proceso cognitivo que se está llevando a cabo (González y Atienza, 2010; Franco y Moreno, 2012); así como por el hecho de que no existe un consenso absoluto sobre los conceptos que se relacionan con la reflexión. Entre otros autores, han estudiado los niveles o los procesos de la reflexión Van Mannen (1977), Schön (1983), Zeichner y Liston (1987, 1996), Hatton y Smith (1995), Korthagen et alii (2001), Korthagen y Lagerwerf (2001), Korthagen y Vasalos (2005), Korthagen (2010), y González y Pujolà (2010). Van Mannen (1977) diferencia tres niveles de reflexividad, que coinciden con tres niveles de desarrollo docente: el primer nivel se centra en la aplicación eficaz de habilidades y conocimientos técnicos en el aula, y se dirige la reflexión a las necesidades de cada alumno en particular; el segundo nivel da paso a los presupuestos implícitos en las prácticas del aula, y en los efectos que tienen los procedimientos seleccionados y usados por el profesor, de forma que el profesor llega a desarrollar criterios pedagógicos propios que le permiten tomar sus propias decisiones; el último nivel es el de la reflexión crítica, que lleva al profesor a cuestionar aspectos morales, éticos y normativos. Estos tres niveles de reflexión del profesor podrían relacionarse con las tres fases de desarrollo docente que se establecen en la parrilla *European Profiling Grid* (véase § 2.3.4.).

Igualmente Esteve y Carandell (2011) consideran que «para que la práctica reflexiva conjunta sea eficiente y significativa en un centro, debe tomar un carácter sistemático». Para que el trabajo en equipo sea fructífero y se produzca un buen debate, se requiere de un contexto interactivo organizado, en el que haya una construcción gradual de conocimiento que permita las aportaciones de cada miembro. Según Wenger (2004, ápud Esteve y Carandell, 2011), es necesario partir de un objetivo común de mejora y que exista motivación intrínseca (si no la hay, se puede fomentar a partir de la extrínseca, pero sin obligar a la participación). Asimismo, para gestionar la comunicación y las relaciones interpersonales, Wenger ofrece algunas sugerencias: compartir la información relevante, razonar y argumentar las opciones para facilitar el debate, construir a partir de las anteriores aportaciones, buscar

resultados que indiquen que se progresa y profundiza en la discusión, y fomentar las relaciones interpersonales entre todos los estamentos de la comunidad. Además en muchos casos resulta beneficioso el apoyo de una persona asesora externa que ayude al centro a alcanzar la autonomía.

Los profesores pueden manejar una variedad de herramientas para poner en marcha la práctica reflexiva y facilitar la sistematización de la reflexión. Al registrar las propias experiencias y reflexiones por escrito (o, aunque menos frecuente, en grabaciones orales), no solo se hacen explícitas sino que además se consigue estructurar, formular y reaccionar a la experiencia, así como dejar disponible la reflexión para posteriores momentos con objetivos similares o variados (McDonough y McDonough, 1997:122). Todas estas herramientas presentan ventajas y limitaciones, será tarea del profesor o el equipo seleccionar y quizás adaptar la que más se ajuste a su estilo y preferencias, al aspecto de reflexión y los objetivos marcados, y en general a las circunstancias de la práctica reflexiva en su centro. A continuación se recogen algunas de las herramientas que pueden utilizar los profesores para reflexionar:

- *Encuestas y cuestionarios*.

  Se trata de un listado de preguntas escritas, de respuesta abierta o cerrada. Permiten centrarse en un tema o abordar varios de ellos. Por su naturaleza, permiten llegar a muchas personas y recopilar mucha información en poco tiempo y de manera sencilla. Un profesor puede pasar un cuestionario a los alumnos o a sus compañeros docentes; el coordinador académico puede pasarles un cuestionario a todo el equipo docente, etc.

- *Informes de clase*.

  Consiste en un registro objetivo en forma de inventario estructurado o lista en la que el profesor describe lo que ha sucedido en una clase, lo cual se puede comparar con el plan de clase previsto. Para escribir un informe de clase, el profesor puede escribir la lista de lo sucedido en clase, o bien responder a una serie de preguntas que le ayuden a revisar de forma rápida y sencilla lo que ocurrió durante una clase, cómo se distribuyó el tiempo y qué partes fueron más productivas (Richards y Lockhart, 1998: 18).

  Los profesores que comparten curso podrían decidir una misma estructura para sus informes de clases y después revisarlos y compararlos de manera

conjunta, comentando las diferencias y las razones de esas diferencias, así como plantearse si necesitan recurrir a técnicas diferentes.

Algunos ejemplos de informes de clase en ELE se pueden encontrar en la página electrónica Maribelele[9].

– *Diarios*.

Aunque puede adoptar diversas formas, quizás la imagen más frecuente del diario es la de un documento escrito por un profesor de manera continua durante un tiempo prolongado, en primera persona, y de manera libre, lo que le permite indagar en aspectos subjetivos, como emociones y sentimientos, creencias, valores, necesidades, etc. (Franco y Moreno, 2012; basado en Bailey, 1990, Ramos, 2005; McDonough y McDonough, 1997).

Dado el carácter libre de los diarios, estos pueden adoptar muy diversas formas. Se presentan a continuación algunas características descriptivas de los diarios que ilustran sobre sus posibilidades (Franco y Moreno, 2012; desarrollado a partir de las ideas de Ramos, 2005; Bailey, 1983; Bailey, 1990; Brock, Yu y Wong, 1992; Díaz Martínez, 1998; Richards y Lockhart, 1998; Dörnyei, 2007):

Privado: el autor y el lector coinciden, no se escribe para ser leído por ninguna otra persona (Bailey, 1983).	*Público*: se escribe para que otras personas lo lean.
Individual: lo escribe una sola persona.	*Dialogado guiado*: un profesor escribe su diario y otro – compañero, formador – le da retroalimentación. *Dialogado cooperativo*: varios profesores escriben un mismo diario, construyendo conocimiento colaborativamente (Brock, Yu y Wong, 1992).
Holístico: los temas sobre los que escribir no están predeterminados.	*Focalizado*: se restringe a uno o varios temas sobre los que escribir.

[9] https://maribelele.wordpress.com.

Pautado: unas preguntas o indicaciones guían la escritura (Díaz Martínez, 1998: 275; Dörnyei, 2007: 159).	*No pautado*: no hay indicaciones sobre la escritura.
Escrito en papel *Escrito en digital*	*Hablado*: la reflexión es grabada (Richards y Lockhart, 1998; Dörnyei, 2007: 158).

Concierne a los docentes seleccionar el tipo de diario que van a llevar, considerando qué ventajas e inconvenientes les presentan.

Algunas recomendaciones de puesta en práctica para sacarle provecho y no perder la constancia en la escritura, son las siguientes: fijarse algún objetivo (no más de tres), fijarse un inicio y un fin, decidir la frecuencia de escritura, decidir el momento de la escritura, considerar la extensión, y releer las entradas (Bailey, 1990; Porter et al., 1990; Walker, 1985; Richards y Lockhart, 1998; Dörnyei, 2007).

– *Portafolios*.

A través del portafolio, el docente se marca unos objetivos, recoge muestras o evidencias de su actuación docente, y realiza una autoevaluación de su progreso, de manera similar a como lo hace el alumno en el portafolio del aprendiente de lenguas. El portafolio se ha venido utilizando en los últimos años como una herramienta para la evaluación en la formación inicial del profesorado. Sin embargo, su uso no se ha restringido ni tiene por qué restringirse al de la evaluación externa ni a la formación inicial, sino que puede extenderse a lo largo de todo el proceso de desarrollo profesional del docente.

Si bien un portafolio no tiene por qué presentar un formato preconfigurado, entre los profesores de ELE se han venido popularizando determinados portafolios que cuentan con una estructura muy similar. Entre estos destacan el *Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas*, de Newby et al. (2007) en nombre del Consejo de Europa, y el de la Universitat de Barcelona (Pujolà y González: 2008). La estructura que comparten estos portafolios es la siguiente: punto de partida, objetivos, dossier de muestras y autoevaluación:

En el *punto de partida*, el profesor se define teniendo en cuenta su formación académica y su experiencia profesional; incluye una reflexión acerca de sus creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, su papel como profesor, y el papel del alumno; y fija el momento que el profesor tiene en cuenta como el inicio para autoevaluar su proceso de desarrollo profesional a través del portafolio.

Tras esta reflexión, el profesor se marca unos *objetivos*, que tendrán en cuenta su contexto tanto individual como social (el equipo, el centro donde trabaja), de modo a que estos sean realistas y viables.

En el *dossier de muestras*, el docente va recopilando evidencias que considera relevantes de su progreso (un plan de clase, una actividad diseñada, una reseña sobre un artículo que ha leído, un acta de una reunión en la que ha participado, una producción de los alumnos, etc.). Estas muestras van acompañadas de un comentario crítico donde el profesor reflexiona y explica la importancia de esa muestra para su desarrollo profesional, es decir, por qué esa muestra refleja quién es, qué hace, qué se ha propuesto y de qué forma lo ha puesto en marcha. El dossier tiene un carácter abierto y dinámico: a medida que vaya considerando que otras muestras se presentan como más relevantes, el profesor las sustituirá por otras.

La *autoevaluación* se realiza en varias fases a lo largo del proceso de práctica reflexiva, coincidiendo alguna de estas fases con el momento en que se considere haber cumplido el o los objetivos marcados. Para autoevaluar su evolución, el docente utiliza unos descriptores, que puede redactar el propio profesor en forma de preguntas a partir de los objetivos, o partir de otros descriptores ya disponibles. El *Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas* (Newby et al.: 2007) recoge descriptores de la competencia docente formulados en términos de capacidad, es decir, como habilidades para realizar tareas concretas de un profesor de lengua extranjera. A cada descriptor le acompaña una barra que ayuda al profesor a registrar y visualizar el desarrollo de su competencia. Se puede marcar la barra en diferentes momentos del desarrollo profesional, para ver la evolución. Veamos (figura 3) un ejemplo de 1) Contexto > El papel del profesor de idiomas:

"7. Soy capaz de aceptar las críticas de mis compañeros y tutores y aprovecharlas como retroalimentación para mejorar mi modo de enseñar."



Figura 3. Descriptor y barra para competencia docente en el *PEFPI* (Newby et al. 2007)

Como se aprecia en la figura 3, el Portfolio del Consejo de Europa no establece a priori fases del desarrollo de la competencia docente, sin embargo, sí que anima al propio profesor a identificar progresivamente momentos o estadios en el desarrollo de su competencia docente. El Portfolio del Consejo de Europa (2007) nos ofrece además una categorización de la competencia docente. Para conocer más a fondo este documento y su propuesta, véase § 2.3.4.2.

2.3.3. Definición y caracterización de la competencia

La definición de la competencia docente actualmente pasa por plantearse cuáles son y cómo son las tareas a las que se enfrenta el profesor de LE, cómo son las situaciones en las que debe llevar a cabo estas tareas, qué componentes integran la competencia docente y de qué manera se construye y se actualiza esta. Se corresponde con la *visión amplia* de la competencia docente (denominación de Cano, 2005: 18, y que siguen autores como Perrenoud, 2004 (ed. original, 1999); Verdía, 2011; Instituto Cervantes, 2012; entre otros) y con la afirmación de Le Boterf (2000) de que «la competencia debe definirse más en términos de saber actuar que de saber hacer». En esta línea, una definición completa y de actualidad de la competencia es la de Perrenoud (2001: 509):

> Actualmente, se define en efecto una competencia como la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos : saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento. (Perrenoud, 2001: 509)

Para completar y comentar esta definición nos detendremos en presentar las características de las competencias. Cano (2005: 22-26) habla de que estas tienen carácter teórico-práctico, aplicativo, contextualizado, reconstructivo, combinatorio, e interactivo. A continuación se presentan estas características (adaptado de Cano, 2005: 22-26):

- *Carácter teórico-práctico*: se requieren conocimientos académicos y técnicos, específicos de la profesión, pero estos son necesarios en relación con la actuación en la práctica, en un contexto profesional concreto.
- *Carácter aplicativo*: los conocimientos —y otros componentes de la competencia— se han de poder transferir y aplicar a la práctica, a situaciones concretas, complejas e inestables. En ese sentido se han de «seleccionar, combinar y movilizar una serie de recursos para actuar de una manera pertinente en una situación de trabajo» (Le Boterf, 2000: 111) y es por ello que Le Boterf (2000) habla de *saber actuar* frente a *saber hacer*. Señala este autor que a menudo se ha confundido los recursos con la competencia, pero tener los recursos (conocimientos, habilidades, etc.) no implica necesariamente saber aplicarlos en un contexto de trabajo, ser competente.
- *Carácter contextualizado*: los recursos se movilizan en situaciones concretas, por lo que la competencia ha de ser flexible para aplicarse en contextos diversos y poder transferirse a contextos distintos de aquellos en los que se aprendieron. Es decir, "no puede limitarse a una tarea única y repetitiva, sino que supone la capacidad de aprender, de innovar…" (Imbernón, 1994: 28).
- *Carácter reconstructivo*: las competencias se desarrollan desde la formación inicial pero continúan desarrollándose en la práctica profesional y a través de la formación continua, en una innovación permanente (Monclús, 2000: 12; ápud Cano: 2005). El profesional competente es creativo y trata no solo de activar estratégicamente los recursos que posee, sino también «otros recursos de los que carece y que buscará a través de redes de recursos, bancos de datos, redes documentales, redes de expertos y colegas de trabajo» (Le Boterf, 2000). Aunque no todas –o no solo— se construyen desde la formación inicial, en palabras de Perrenoud (2001b), «corresponde a la formación inicial desarrollar los recursos básicos y asimismo entrenar su movilización».
- *Carácter combinatorio*: implica la combinación y complementación de los diferentes recursos de la competencia, para dar respuesta de manera eficaz a la situación concreta a la que se enfrenta el profesional competente.
- *Carácter interactivo*: se entiende en interacción con los demás y con el contexto en el que se aplica, en consonancia con las teorías socioculturales del aprendizaje (véase § 2.2.2.). El proceso de construir la competencia «está distribuido entre profesores, estudiantes, artefactos conceptuales, como modelos y teorías y artefactos físicos, como libros y ordenadores» (Adell y

> Castañeda, 2011). En este sentido, también podríamos hablar de un *carácter coconstructivo o de construcción conjunta* de la competencia, en línea con la propuesta de Monereo (2010) para el aprendizaje reflexivo.

De las anteriores características queremos incidir en la aplicabilidad, que Le Boterf relaciona con el definir la competencia como saber actuar y no como saber hacer. Esta diferencia se relaciona con el cambio en el debate de las empresas sobre cómo se entiende el concepto de competencia. El desarrollo de la competencia es un «proceso personal, aunque la responsabilidad de la construcción de competencias es compartida entre varios actores: la persona que debe construir sus competencias y los supervisores y directivos de la empresa que deben crear un contexto favorable a tal fin.» (Le Boterf, 2000). Este autor llega a hablar de una competencia colectiva, entendida como una «cooperación de las competencias individuales». Además, considera que la identificación y evaluación de las competencias debe hacerse en la situación de trabajo, a través de la observación directa de situaciones reales o simuladas, y que, dado que no es una ciencia exacta, es mejor triangular a partir de la participación de varios actores.

En relación con el carácter aplicativo de la competencia, Verdía (2011: 3), jefa del Departamento de Formación de Profesores del Instituto Cervantes, señala que las tareas del profesor de ELE son diversas y complejas, y «para su realización requieren un dominio técnico específico: unos conocimientos, unas habilidades y unas actitudes determinadas así como una capacidad para aprender.» Según Verdía, las tareas técnicas del profesor de ELE están relacionadas con los siguientes aspectos:

- Planificación y organización del proceso de enseñanza y aprendizaje
- Gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje
- Evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje
- Integración en un equipo docente y en un centro de enseñanza
- Reflexión crítica sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre el desarrollo profesional

Así, Verdía (2011: 3-4) distingue tres dimensiones del profesor de ELE competente: docente, profesional y aprendiente. Y nos recuerda que

> Para ser competente no es suficiente con disponer de estos saberes (saber, saber hacer, saber ser y saber aprender). Para poder hablar de competencia estos recursos deben ser activados para usarse de forma adecuada y eficaz según la tarea que haya que realizar, el contexto en el que haya que intervenir y la situación en la que se encuentran. (Verdía, 2011: 6)

Verdía retoma aquí la definición de competencia de Perrenoud (2001a: 509) presentada arriba, así como las características de la competencia esquematizadas por Cano (2005, ver arriba en este mismo subapartado) y adelanta las bases del documento que presentará en 2012 junto a su equipo, *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes, 2012), documento en el que nos centraremos en esta investigación.

Continúa Verdía (2011: 6) señalando que la complejidad de las tareas del profesor de LE deriva, asimismo, de la complejidad de las situaciones a las que el profesor se enfrenta. Se refiere a la multitud de fenómenos que se dan simultánea y encadenadamente en el aula, donde intervienen numerosos factores y diversas personas (en relación a ello, véase § 3.3.1.). Habla de situaciones únicas e inestables, apoyándose en las *situaciones-problemas* que planteaba Meirieu (1988), y considera que la competencia de un profesional solo puede observarse en su actuación en una situación concreta. Esto solo puede suceder en la experiencia profesional (incluyendo las prácticas formativas) donde pueden darse unas condiciones para el desarrollo de la competencia docente como las planteadas en el *enfoque realista* (véase § 2.3.1.). La complejidad de las tareas y las situaciones a las que debe enfrentarse el docente lleva a Verdía (2011: 8) a señalar la dificultad para codificar los procedimientos. Nos remite a Perrenoud (1996), quien considera que el docente debe «actuar en la urgencia, decidir en la incertidumbre». Por ello, muchas veces se recurre a experiencias anteriores similares, actuando y tratando las situaciones por analogías. Estas situaciones que tienen similitudes se denominan *familias de situaciones*.

2.3.4. Referenciales para las competencias del profesor de lengua extranjera

> A falta de análisis de las competencias y de los recursos que ellas exigen, algunas formaciones iniciales de docentes se hacen cargo sólo de una parte muy débil de los recursos requeridos, limitándose al dominio de los saberes que hay que enseñar y de algunos principios pedagógicos y didácticos generales. Es tiempo de identificar el conjunto de las competencias y de los recursos que obran en las prácticas profesionales y escoger de manera estratégica las que importa comenzar a construir en la formación inicial de practicantes reflexivos. (Perrenoud, 2001a)

Si el reto es superar la brecha entre la teoría y la práctica, si debemos partir de la práctica para llegar a la teoría, pero siempre interrelacionándolas, es necesario comprender cómo actúan los profesores en la práctica, en las situaciones concretas de su contexto, es decir, identificar las competencias de los docentes, para construirlas de

manera conjunta desde la formación inicial y a lo largo de la formación continua en sus diversos modos, tanto en contextos formales de aprendizaje como a través de un aprendizaje informal.

Diversas instituciones se hacen eco de esta necesidad y empiezan a surgir documentos que describen el perfil del profesor en general, y el perfil del profesor de lengua extranjera en particular. A continuación, se presentarán los principales documentos de referencia, pero antes, cabe hacer mención al aviso que nos da el propio Perrenoud (2001a: § Orientaciones básicas para una formación de docentes): «Todo referencial es discutible, contextualizado, arbitrario y, si es institucional, producto de transacciones que debilitan su coherencia interna. Lo importante es que cada institución de formación inicial haga su trabajo.».

2.3.4.1. Perrenoud y las *Diez nuevas competencias para enseñar* (1999)

Perrenoud es uno de los más importantes representantes del estudio de las competencias. Aunque no se centre en el profesor de lengua extranjera, es preciso comenzar por su referencial, publicado en 1999 bajo el título *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*[10] y traducido al español en 2004 como *Diez nuevas competencias para enseñar*. Perrenoud no se proponía describir la realidad de momento sino mirar hacia el futuro, hacia un futuro que considera posible y deseable. En su referencial no aborda las competencias de siempre, las que ya conocemos o son más obvias, como gestionar la clase o evaluar, sino las nuevas que han surgido, en sus propias palabras «haré hincapié en lo que cambia, y, por consiguiente, en las competencias que representan un horizonte, más que una experiencia consolidada». El autor es consciente de que al escribir un referencial, en momentos de cambio, lo más prudente es ser abstracto, para dar cabida a diferentes interpretaciones y hacer posible el consenso. Sin embargo, no es esa su postura, porque entonces podríamos estar dando cabida tanto a prácticas «más selectivas y conservadoras» como a prácticas «democratizadoras e innovadoras» (2004: § Introducción). A Perrenoud le interesa dejar claro de qué tipo de escuela estamos hablando, de la segunda; y por otra parte, considera que no es posible ser neutral, ya que la propia identificación de las competencias implica opciones teóricas e ideológicas. Señala que es necesario además analizar en detalle el funcionamiento de las competencias, y para ello, se requiere lo siguiente:

[10] Anteriormente fue publicado en 1997-1998 en el *Éducateur*, revista de la *Société pédagogique romande*, en doce artículos.

> Relacionar cada una con un grupo delimitado de problemas y de tareas.
>
> Clasificar los recursos cognitivos (conocimientos, técnicas, habilidades, aptitudes, competencias más específicas) movilizados por la competencia considerada.» (Perrenoud, 2004: § Introducción).

Así, Perrenoud identifica diez nuevas competencias consideradas prioritarias «porque son coherentes con el nuevo papel de los profesores, la evolución de la formación continua, las reformas de la formación inicial y las ambiciones de las políticas de la educación» (op. cit. 2004: § Introducción). El inventario, que el autor reconoce no ser exhaustivo ni definitivo, recoge las siguientes *familias de competencias* (figura 4):

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
10. Organizar la propia formación continua.

Figura 4. Las diez nuevas competencias de Perrenoud (1999, traducción al español de 2004)

Perrenoud dedica un capítulo a cada competencia, en el que identifica competencias específicas y describe o argumenta en qué consiste la competencia. Decide hacerlo así porque está de acuerdo con Paquay (1994) en que un referencial ha de ser «un instrumento para pensar las prácticas, debatir sobre la profesión, descubrir los aspectos emergentes o las zonas controvertidas.» Esto es lo que considera urgente, si bien más adelante sí opina que conviene desarrollar instrumentos más precisos para controlar las competencias o elecciones muy precisas de módulos de formación.

A continuación, recogemos un ejemplo de una de las competencias de referencia y cómo se concreta en ejemplos de competencias específicas para trabajar en formación continua. El ejemplo reproducido, el de la competencia *Organizar y animar*

situaciones de aprendizaje, se ha seleccionado por su estrecha relación con los objetivos de este trabajo:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje
   - Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje
   - Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos
   - Trabajar a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje
   - Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas
   - Implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento

Ya Perrenoud nos alerta de una dificultad: los conocimientos rara vez se relacionan con una sola competencia (por ello opta por no ofrecer un inventario de conocimientos). Y para ello pone el ejemplo de los conocimientos relativos a la metacognición, que precisamente están íntimamente relacionados con la competencia específica en la que centramos esta investigación. Para Perrenoud, los conocimientos relacionados con la metacognición son movilizados por las siguientes competencias de su referencial:

> Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos
>
> Trabajar a partir de los errores y los obstáculos al aprendizaje
>
> Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas a los niveles y las posibilidades de los alumnos
>
> Observar y evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo
>
> Practicar el apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades
>
> Suscitar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño
>
> Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno

Con este y otro ejemplo más nos quiere mostrar que los conocimientos y las competencias no siempre van de la mano. Los conocimientos, la Teoría (con *T* mayúscula) se distribuyen en torno a «campos disciplinarios y problemáticas teóricas», mientras que las competencias se organizan de manera más pragmática, atendiendo a las tareas, las situaciones que debe resolver el docente. Por ello, habrá conocimientos que quedarán implícitos.

2.3.4.2. El *Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas* (*PEFPI*), del Consejo de Europa (2007)

Este documento es elaborado por el Centro Europeo de Lenguas Modernas de Graz, perteneciente al Consejo de Europa, y se publica por primera vez en inglés en 2007, por autoría de Newby et alii, bajo el título *European Portfolio for Student Teachers of Languages* (*EPOSTL*). El *PEFPI* sirve al profesor para autoevaluar el desarrollo de su competencia docente, de manera similar a como lo hace el aprendiente en el *Portfolio europeo de lenguas*. Aunque en un principio se dirige a profesores en formación inicial, no se restringe ni tiene por qué restringirse a la formación inicial ni a una evaluación externa (que sería la del tutor de prácticas, normalmente), sino que su uso se puede extender para usar como herramienta de reflexión y acompañar al docente a lo largo de su actividad profesional. Ya hemos avanzado en § 2.3.2. las partes que lo integran y cómo en su autoevaluación incluye descriptores acompañados de barras para que el propio profesor vaya marcando su progreso.

Los descriptores para la autoevaluación se presentan en el *PEFPI* atendiendo a las siguientes áreas de competencias (figura 5):

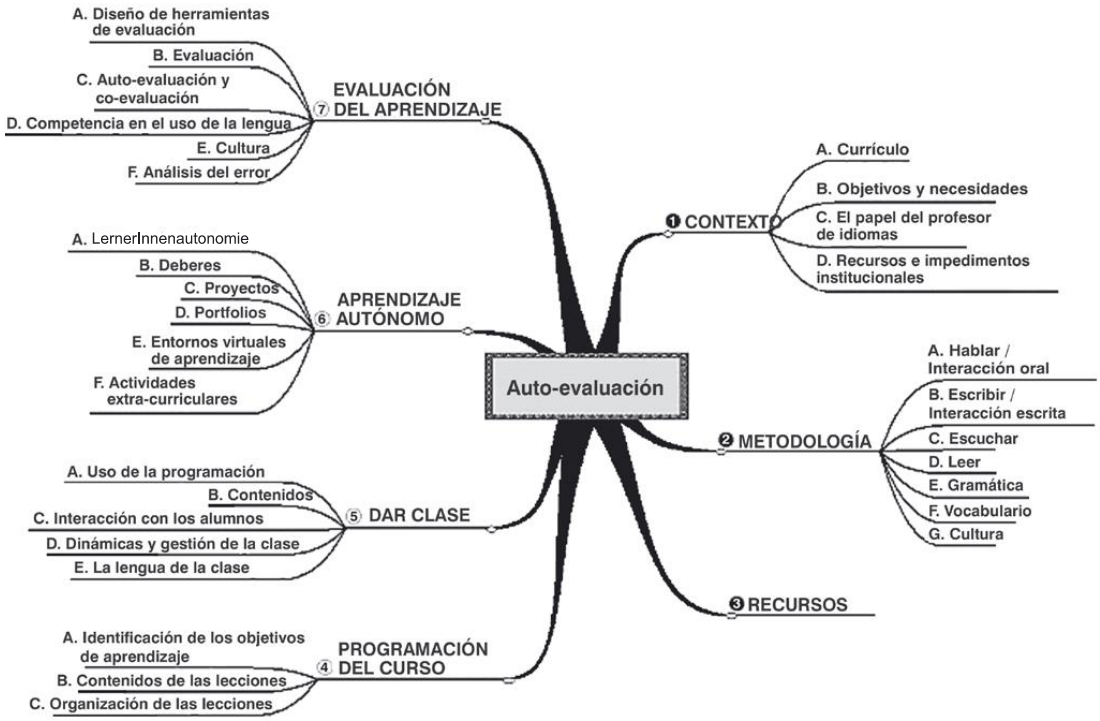


Figura 5. Categorías para la organización de los descriptores en el *Portolio para futuros profesores de idiomas*.

Aunque el *PEFPI* no se propone como un referencial de competencias, en la descripción del documento sí se hace referencia a las competencias: «Estos descriptores han de entenderse como el conjunto de competencias básicas que todo profesor de idiomas debería esforzarse en desarrollar y adquirir.» (Newby et al., 2007: 5). No debemos olvidar, sin embargo, que la herramienta se dirige fundamentalmente a profesores en un periodo inicial de formación, por lo que no nos ha de sorprender que no queden recogidas tareas de un profesor con un alto grado de competencia, como tareas de tutorización a otros profesores o coordinación de cursos (que sí se recogerán en la parrilla *European Profiling Grid*).

En este referencial se parte fundamentalmente de las tareas del profesor, aunque algunas de las áreas de competencias delatan un intento de combinar todavía las competencias y los conocimientos, quizás para hacerlo más transparente al público al que va dirigido. Es el caso del área *Metodología*[11], que recoge cómo abordar las diferentes actividades comunicativas de la lengua, así como contenidos lingüísticos (*gramática*, *vocabulario*) y *culturales*. El hecho de que cada área, se concrete en descriptores, formulados en términos de capacidad, ayuda a acercarse al saber hacer y, con la reflexión que se propone al docente, al saber actuar. Veamos (figura 6) un ejemplo de los descriptores que se recogen para *Metodología* > *Hablar/ Interacción oral* (seleccionamos este ejemplo por su vinculación con los objetivos de la investigación):

1. Puedo crear un ambiente de confianza que invita a que los alumnos participen en actividades de expresión oral.
2. Puedo evaluar y seleccionar actividades comunicativas de interacción y expresión oral con el fin de motivar la participación de los alumnos que tienen diferentes capacidades.
3. Puedo evaluar y seleccionar actividades comunicativas de interacción y expresión oral con el fin de motivar a los alumnos para que expresen sus opiniones, identidad, cultura, etc.
4. Puedo evaluar y seleccionar un abanico de actividades comunicativas de interacción y expresión oral para desarrollar la fluidez (discusión, juego de rol, resolución de un problema, etc.).
5. Puedo evaluar y seleccionar distintas actividades para concienciar a los alumnos de los diferentes tipos de textos orales (conversaciones por teléfono, transacciones,

[11] Para cada una de estas áreas se ofrece también una descripción.

discursos, etc.) y para que los practiquen.

6. Puedo evaluar y seleccionar una variedad de materiales para estimular la realización de actividades de expresión oral (ayuda visual, textos, materiales auténticos, etc.).
7. Puedo evaluar y seleccionar actividades que ayuden a los alumnos a participar en intercambios orales del momento (conversaciones, transacciones, etc.) así como iniciar o responder frases adecuadamente.
8. Puedo evaluar y seleccionar varias actividades para ayudar a que los alumnos identifiquen y usen las características típicas de la lengua oral (lenguaje informal, modos de empezar una frase, muletillas, etc.).
9. Sé ayudar a los alumnos para que usen estrategias de comunicación (pedir que se aclare algo, comprobación de la comprensión, etc.) y estrategias compensatorias (parafrasear, simplificar, etc.) en la interacción oral.
10. Puedo evaluar y seleccionar una variedad de técnicas que ayuden a los alumnos a reconocer, discriminar y pronunciar los sonidos que existen en la lengua meta.
11. Puedo evaluar y seleccionar una variedad de técnicas para sensibilizar a los alumnos de la acentuación, el ritmo y la entonación y que les ayuden a practicarlos.
12. Puedo evaluar y seleccionar una variedad de actividades orales para desarrollar la precisión (gramatical, léxica, etc.).

Figura 6. Descriptores para *Hablar/ Interacción oral*, en el *Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas*

2.3.4.3. La parrilla *European Profiling Grid for Language Teachers* (*EPG*) o *Parrilla del perfil del profesor de idiomas*[12] (2013)

La parrilla del perfil del profesor de idiomas se propone como herramienta para planificar y evaluar las competencias de un profesor de lenguas. Está compuesta por un conjunto de descriptores organizados en seis niveles o fases de experiencia profesional (desde el principiante al experto) y resume las principales competencias del profesor de lenguas, así como los ámbitos de formación y experiencia que deberían cumplirse en cada etapa o nivel.

La parrilla *EPG* definitiva[13] se ha difundido al público muy recientemente, en 2013[14]. Sin embargo, esta herramienta y el referencial que nos aporta lleva años gestándose,

[12] Los textos de este apartado están tomados de o basados en los de la página del proyecto, http://www.epg-project.eu/la-parrilla; la presentación del proyecto en la página de Formación del Instituto Cervantes, http://cfp.cervantes.es/recursos/proyectos; y la Guía del usuario (solo disponible en inglés), http://www.epg-project.eu/wp-content/uploads/The-EPG-PDF-publication_EN.pdf.

de la mano de EAQUALS (Evaluation & Accreditation of Quality in Language Services) y la Bulgarian Association for Quality Language Services (BAQLS Optima), y fue publicada en 2009 (bajo la autoría de North), tras numerosas versiones previas. Dicha parrilla de EAQUALS es la que la institución utilizaba en sus evaluaciones en varios países para la valoración de equipos de profesores con variados perfiles y experiencias. El desarrollo de la versión definitiva se ha producido gracias a un proyecto del Programa Leonardo cofinanciado por la Comisión Europea que se enmarca en el Programa de aprendizaje permanente (*Lifelong Learning Programme*). Durante los dos años de duración del proyecto (octubre 2011 – diciembre 2013) han trabajado en el proyecto doce instituciones europeas, dirigidas por el Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP): EAQUALS, de Reino Unido; British Council, de Reino Unido; Instituto Cervantes, de España; BAQLS Optima, Bulgaria; Goethe-Institut e.V., Alemania; Center für berufsbezogene Sprachen, Austria; ELS-Bell Education Ltd, Polonia; Università oer Stranieri di Siena, Italia; Hogeschool van Amsterdam DOO, Holanda; y Sabanci Üniversitesi, Turquía; además de la institución directora, la CIEP. Cabe destacar la participación del Instituto Cervantes, que hará que la parrilla comience a tener una gran difusión entre la comunidad de ELE. La publicación de la parrilla ha supuesto la organización de varios seminarios por toda Europa, la validación de 2.500 profesores, así como, por parte del Instituto Cervantes, la organización de un taller para expertos y diversas presentaciones institucionales.

El principal objetivo con el que se crea es el de elaborar una herramienta de evaluación y autoevaluación para profesores de lenguas extranjeras, con vistas a mejorar la calidad y la eficacia de la enseñanza de idiomas. Así, se pretende facilitar la organización de las tareas de cada profesor y el diseño de la formación permanente y el desarrollo profesional. Se dirige a profesores, formadores y responsables académicos. Está disponible para descargar en PDF o para cumplimentar en versión electrónica interactiva, lo cual facilita a formadores y responsables académicos la gestión del registro de parrillas cumplimentadas por el grupo de profesores del que se ocupan. Se acompaña de una guía del usuario. La parrilla está traducida a nueve idiomas —entre otros el español—, y, según se menciona en la página del Departamento de Formación de Profesores del Instituto Cervantes, se está traduciendo a otros cuatro más. Es de destacar que el proyecto haya sido distinguido

[13] En la página del Instituto Cervantes se habla de esta versión como la definitiva, sin embargo en la Guía del usuario se aclara que la parrilla está abierta a futuros desarrollos, en los que se complemente con nuevas categorías y descriptores.

[14] Aunque en el propio documento se data en 2011, según consta en la página del Departamento de Formación de Profesores del Instituto Cervantes (que ha participado en el proyecto), la versión final de la EPG se hizo pública en septiembre de 2013.

por la Comisión Europea con el Sello Europeo de las Lenguas, entre un centenar de proyectos relacionados con la enseñanza de lenguas.

Los principales usos de la parrilla, según el perfil del usuario, son los siguientes (a partir de la Guía del usuario):

- Para profesores: como herramienta para autoevaluarse y llevar el registro de su propio crecimiento profesional. Algunos escenarios en los que podría ser útil son los siguientes:
  - Como futuro profesor, para seleccionar las cualificaciones adecuadas, en función de las propias necesidades.
  - Como profesor en formación, para ser proactivo y acumular prácticas de enseñanza evaluadas y con registro de la retroalimentación.
  - Como profesor recientemente cualificado, para detectar las propias necesidades.
  - Como profesor experimentado, para adquirir nuevas habilidades.
- Para formadores: para el diseño y la puesta en marcha de programas de formación individuales y grupales que se ajusten a las necesidades de sus profesores. La Guía del usuario incluye ejemplos de diferentes escenarios en los que podría ser útil.
- Para directores de centros y responsables académicos: para la selección del personal y su desarrollo profesional. La Guía del usuario incluye ejemplos de diferentes escenarios en los que podría ser útil.

Puesto que el fin principal de la parrilla es servir a la evaluación y la autoevaluación, la parrilla no solo describe competencias sino que aborda también otros aspectos del perfil del profesor de lenguas, que se distribuyen en tres fases (fases de desarrollo 1, 2 y 3), cada una de ellas subdividida en dos etapas (1.1., 1.2., 2.1., 2.2., 3.1., 3.2.). La parrilla cubre los siguientes aspectos (figura 7):

- Formación, titulación y experiencia
  - Dominio de la lengua
  - Formación
  - Evaluación de la práctica docente
  - Experiencia docente

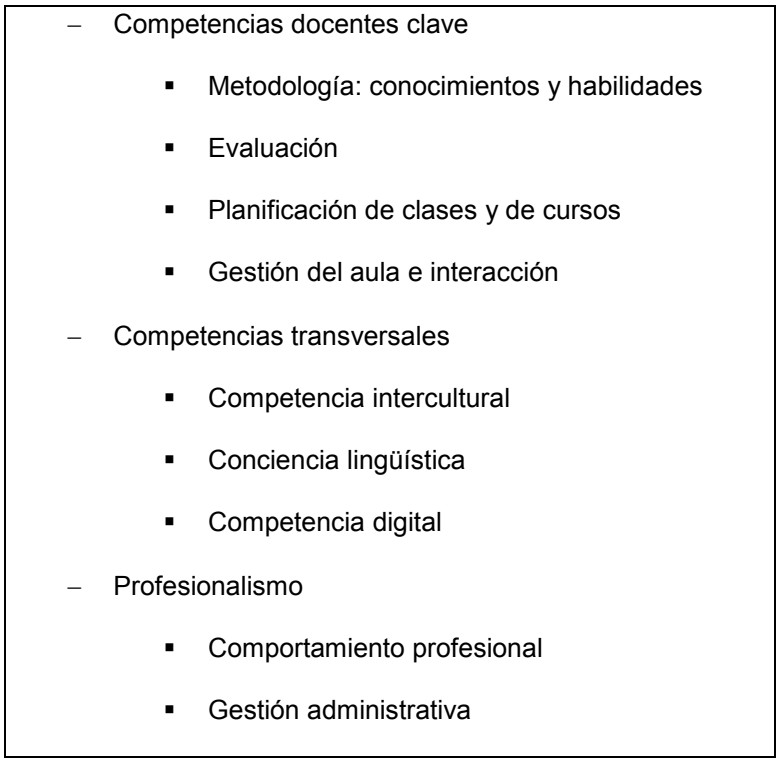


Figura 7. Categorías de la *Parrilla del perfil del profesor de idiomas* (*EPG*)

Cada una de las competencias, a diferencia de los referenciales anteriores, no se desglosa en competencias específicas sino que se concreta en descriptores que servirán para la (auto)evaluación. Los descriptores de cada una de las categorías se enuncian en términos de capacidad. Cada nueva fase se construye sobre la precedente a partir de la adición de nuevas competencias.

Según se explica en la Guía del usuario (Mateva, G., Vitanova, A., y Tashevska, S., en nombre de OPTIMA, 2011: 3), la parrilla *EPG* se fundamenta en una visión bottom-up, de abajo arriba, del desarrollo del profesor:

> teachers develop themselves based on the training they participate in, their own personal career experiences, and their interests (see Mann 2005). Depending on the circumstances, teacher development may be triggered by all kinds of events: participating in a training course, attending a workshop organised withing the language centre, reading, being observed by or observing a colleague, teaching a new type of course, feedback and discussion with a trainer or manager, exchanging ideas with a colleague on teaching materials, and so on. (Mateva et alii, 2011: 3)

Como sucede con la competencia del alumno, es normal que la autoevaluación o evaluación del profesor muestre una competencia desigual, más desarrollada para unas categorías y menos desarrollada para otras. La *EPG* contempla estos resultados, e incluye muestras de diversos perfiles. Es normal y positivo que en función de las

propias necesidades, acordes al contexto en el que se trabaja o se va a trabajar, un profesor se desarrolle más en unas categorías que en otras.

2.3.4.4. El British Council y el *Organisational Skills Profile for Teacher* (2008)

El British Council desarrolló e hizo pública en 2008 la parrilla *Organisational Skills Profile for Teacher* que, si bien guarda similitudes con la *EPG*, según el propio documento sus fines principales no son los evaluativos sino orientar al profesor sobre su papel en el centro de enseñanza y en la institución, como complemento a las metas y objetivos que se incluyen en las descripciones de los puestos de trabajo.

La parrilla se divide en *technical skills* y *behavioural competencies*. A su vez, cada una de estas grandes áreas recoge las siguientes (figura 8):

- *Technical skills*
  - *Classroom Management*
  - *Course and Lesson Planning*
  - *Subject Knowledge*
  - *Understanding your Learners*
  - *Learning Technologies*
- *Behavioural competencies*
  - *Team Working*
  - *Customer Service Orientation*
  - *Flexibility*

Figura 8. Categorías en el *Organisational Skills Profile for Teacher* (British Council, 2008)

Como se puede apreciar en la figura 8, aunque solo a las del segundo bloque se les denomina competencias, la mayoría del primer bloque podrían considerarse también competencias, si las comparamos con las de los otros referenciales aquí presentados.

Para cada *habilidad* y cada *competencia*, el referencial británico incluye, por una parte, el título de la respectiva habilidad o competencia, su descriptor, y por qué es importante para el British Council. Por otra parte, especifica los niveles en los que se puede evidenciar el desarrollo de la habilidad o la competencia, así como indicadores para cada nivel de la habilidad o la competencia en la práctica. Aquí se observan

algunas diferencias con respecto a si se trata de una habilidad o una competencia: en el caso de las habilidades, se especifican categorías más específicas (por ejemplo, para *Classroom Management*, las siguientes: *Managing the learning environment*, *Managing interaction*, *Managing the lesson and activities*, *Managing relationships and behaviour*, *Managing oneself*, *Managing feedback*; y *Learning, developing and innovating*, que se recoge en todas las habilidades), mientras que para las competencias no se presenta esta subdivisión, sino que se plantean en términos más generales. La otra diferencia es que para las habilidades se concretan tres niveles de desarrollo, cuando para las competencias se concretan cuatro. En un tercer apartado, para cada habilidad o competencia se añaden además signos de alerta (*warning signs*) e indicadores positivos (*positive indicators*), en un listado de ítems de variada naturaleza; véanse como ejemplo los de la habilidad Classroom Management (figura 9):

Warning signs	Positive indicators
Individual learners dominate and disrupt classroom activity Learners reluctant to participate in task and/ or do not understand what is required Learners do not complete tasks or are consistently unable to achieve objectives Teaches uses or allows appropriate language e.g. sarcasm, derision or racist/ sexist remarks Uses an insufficient range of techniques for giving learners feedback and correction Does not set and keep to time limits as appropriate Teacher responds inappropriately to students behaviour e.g. shouting or aggression Teachers regularly ill-prepared e.g. often leaves the classroom during lesson to collect resources	Clearly stages activities and lessons Gives clear checked instructions Monitors participation and task achievement Is aware of the affect of learner age has on the need for pace and focus change Shows awareness of learners' needs, learning styles and backgrounds Responds flexibly to issues that arise Maintains good discipline in class referring to line manager where necessary There is variety in grouping and room layout Teacher has excellent raport with class, and learners with each other Uses praise appropriately

Figura 9. Signos de alerta e indicadores positivos para la habilidad *Classroom Management* (British Council, 2008: 4)

Como se puede ver (figura 9), el referencial británico guarda relaciones con los otros referenciales, si bien aporta elementos distintivos. Este referencial, sin duda habrá de

influir en los referenciales de otras instituciones, así como en el del proyecto European Profiling Grid, del que el British Council ha sido uno de los socios colaboradores.

2.3.5. El referencial del Instituto Cervantes: *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (2012)

El referencial del Instituto Cervantes (2012) –al que nos referiremos de manera abreviada como *Las competencias clave*– es el que se ha desarrollado en el marco de la comunidad profesional y académica de español como lengua extranjera. Este es el referencial que hemos seleccionado para llevar a cabo el presente estudio. A continuación presentaremos cómo surge el documento y con fines, así como su estructura general. En el capítulo 3 (§ 3.2.) seguiremos profundizando en el referencial, para lo cual nos centraremos en la competencia específica seleccionada para la investigación.

2.3.5.1. Gestación y fines de *Las competencias clave*

El Instituto Cervantes presenta en *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (2012: 7) «una descripción de las competencias que tienen o se espera que desarrollen los profesores del Instituto Cervantes a lo largo de su trayectoria profesional». Según se menciona en el documento, es un paso necesario para «describir y consolidar el perfil profesional de los docentes», es decir, para trabajar en su desarrollo profesional, ello con vistas a atender uno de los fines principales de la Institución, el de «promover una enseñanza de calidad en todos sus centros».

El documento se gesta ante la necesidad de disponer de un marco para el desarrollo de acciones formativas dirigidas a profesores de LE tanto en la Dirección Académica (en España) como en los centros (fuera de España), que incluye el diseño y puesta en marcha de planes, programas y actividades formativas. Además, en la introducción del documento se contemplan otros usos para otros profesionales, que no se dice que sean del Instituto Cervantes o no: «a la hora de desarrollar herramientas y procedimientos de evaluación del desempeño, de definir perfiles de profesores o de ajustar criterios para los procesos de selección, movilidad y promoción de profesores» (Instituto Cervantes, 2012: 7). Se anima también a su uso a otras instituciones y otros centros de enseñanza de LE, para la definición de las competencias en su contexto, y para ayudar a concebir y enfocar la formación y el desarrollo profesional, lo que

contribuirá a mejorar la enseñanza de lenguas. Por último, se considera de interés también para el público en general, en concreto para alumnos y futuros profesores.

Se ha elaborado a partir de las creencias de los miembros de la institución y de investigaciones en el campo de las competencias de profesores. Atendiendo a la presentación del propio documento, se partió de las creencias el personal con el fin de «alcanzar una visión lo más real, actual y completa posible de lo que es y se espera que sea el profesorado de la institución» (Instituto Cervantes, 2012: 9) y «se busca la participación en una línea de trabajo compartida de gran trascendencia en la institución» (Instituto Cervantes, 2011: 8). La investigación que se realizó se recoge en el informe *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución* (Instituto Cervantes, Dirección Académica, 2011). En esta investigación, los datos se obtuvieron de la siguiente manera: por una parte, se formaron cuatro grupos de discusión en la sede institucional (Madrid) de distintos agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje; por otra parte, se convocó en los centros a profesores y alumnos a realizar una tarea de reflexión sobre las características de un buen profesor del Instituto Cervantes. Si la parrilla *EPG* se centra en el perfil del profesor desde el inicio de su formación, el documento del Instituto Cervantes toma como referencia al profesor en ejercicio. Los datos se analizaron siguiendo una metodología cualitativa y se estableció a posteriori un sistema de clasificación de las características del buen docente (según los informantes). Se identifican así categorías generales y tres niveles de subcategorías. Las categorías generales que se identifican son las siguientes: *características centradas en la docencia*, *sensibilidad cultural*, *características personales*, *habilidades para el equipo de trabajo*, *compromiso con la institución* y *un plus por ser del Instituto Cervantes*. Estas categorías tienen diferente índice de frecuencia en los resultados de los informantes alumnos, los de los profesores y los de los grupos de discusión. Las categorías generales llegaron a concretarse en un total de 1.280 características, en tres niveles más. A modo de ejemplo, se recogen a continuación las categorías del siguiente nivel jerárquico para la categoría general *Características centradas en la docencia*:

> *Sabe realizar la interlocución entre dos mundos*, *es un buen profesional docente*, *tiene formación*, *está informado*, *tiene experiencia*, *sabe enseñar*, *gestiona el aula, observa*, *tiene una enseñanza centrada en el alumno*, *tiene capacidad de adaptarse*, *sabe llevar a la práctica*, *domina el proceso de comunicación*, *domina el proceso de aprendizaje*, *sabe motivar a los alumnos y a las alumnas*, *gestiona el grupo del aula*, conoce metodologías, *actúa fuera del aula*, *reflexiona sobre su praxis*, *realiza investigación*, *consigue* (esta categoría se completa con las siguientes: la satisfacción del alumno,

> *que los alumnos y alumnas estén contentos*, que los alumnos y alumnas quieran venir, *que los alumnos y alumnas quieran repetir*).[15]

No conocemos, ya que no se explicita en Instituto Cervantes (2012), cómo se procedió para dar el salto de los resultados de esta investigación al documento posterior en el que se describen las competencias clave. El modelo de competencias que se presenta se anima a ser validado por los lectores, por sus aplicaciones y usos. Posteriormente, la intención de la institución es la «elaboración y desarrollo de estándares de profesores, que describirán, en tres fases o estadios, el nivel de logro profesional en relación con cada una de las competencias clave.» (Instituto Cervantes, 2012: 9)

2.3.5.2. Modelo de competencia y estructura general de *Las competencias clave*

El modelo de competencias del Instituto Cervantes parte del concepto de competencia de Perrenoud (2001a), recogido en § 2.3.3. y que reproducimos aquí:

> Competencia es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento. (Perrenoud, 2001a: 509)

Se comenta el concepto de competencia que subyace haciendo énfasis en un saber actuar complejo, que no son los recursos en sí mismos, sino la capacidad del docente para seleccionar, combinar y movilizar los recursos pertinentes al afrontar familias de situaciones. Se ponen ejemplos de situaciones como planificar una tarea de aprendizaje, trabajar con el equipo docente o con los compañeros de todas las áreas del centro.

El modelo del Instituto Cervantes bebe de la propuesta de Perrenoud (1999, traducción al español de 2004), pero no se limita a lo nuevo como este, sino que trata de dar respuesta al conjunto de tareas del docente de lengua extranjera, como ya anuncia al decir que se partió de las creencias del personal y se trató de ser fiel a la realidad actual de la Institución. Al igual que el autor suizo, no se proponen inventariar los recursos (mentales, procedimentales, actitudinales y metacognitivos) sino describir al profesor competente que sabe actuar eficazmente movilizando dichos recursos.

El modelo del Instituto Cervantes sigue la misma estructura que el referencial de Perrenoud. Se identifican una serie de *competencias clave* (en el de Perrenoud,

[15] Según el informe, en la enunciación de las categorías se ha buscado respetar el discurso de los informantes.

competencias de referencia o *familias de competencias*), que son descritas; a continuación se identifican las *competencias específicas* que integran a cada una de estas competencias clave y se ofrece también una descripción, tampoco exenta de carga teórica e ideológica, como en el referencial de Perrenoud.

Entre las ocho competencias clave se aprecian dos tipos, unas *competencias centrales*, específicas de la profesión, y otras competencias que, siendo también propias del profesor de LE, son comunes a otros profesionales. Las primeras, las competencias centrales, son las tres siguientes: *Organizar situaciones de aprendizaje*, *Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno*, e *Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje*. Las comunes a otros profesionales son estas cinco: *Facilitar la comunicación intercultural*, *Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución*, *Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo*, *Participar activamente en la institución*, y *Servirse de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para el desempeño de su trabajo*. Cada una de las ocho competencias clave se concreta en cuatro competencias específicas, que dan cuenta de aspectos que se han considerado relevantes en el contexto del Instituto Cervantes.

A continuación, en la figura 10, se reproduce el modelo de competencias donde se recogen las competencias clave y sus respectivas competencias específicas (Instituto Cervantes, 2012: 11):

	COMPETENCIAS CLAVE	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
CENTRALES	Organizar situaciones de aprendizaje	> Diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos > Promover el uso y la reflexión sobre la lengua > Planificar secuencias didácticas > Gestionar el aula
	Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno	> Servirse de herramientas y procedimientos de evaluación > Garantizar buenas prácticas en la evaluación > Promover una retroalimentación constructiva > Implicar al alumno en la evaluación
	Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje	> Promover que el alumno gestione los recursos y medios disponibles para aprender

		> Integrar en la enseñanza herramientas para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje > Promover que el alumno defina su propio proyecto de aprendizaje > Motivar al alumno para que se responsabilice de su propio aprendizaje
COMUNES A OTROS PROFESIONALES	Facilitar la comunicación intercultural	> Implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural > Adaptarse a las culturas del entorno > Fomentar el diálogo intercultural > Promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural
	Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución	> Analizar y reflexionar sobre la práctica docente > Definir un plan personal de formación continua > Implicarse en el desarrollo profesional del equipo docente > Participar activamente en el desarrollo de la profesión
	Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo	> Gestionar las propias emociones > Motivarse en el trabajo > Desarrollar las relaciones interpersonales > Implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno
	Participar activamente en la institución	> Trabajar en equipo en el centro > Implicarse en los proyectos de mejora del centro > Promover y difundir buenas prácticas en la institución > Conocer la institución e integrarse en ella
	Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo	> Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital > Desenvolverse en entornos digitales y con

	aplicaciones informáticas disponibles > Aprovechar el potencial didáctico de las TIC > Promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje

Figura 10. Modelo de competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras (Instituto Cervantes, 2012)

Para cada una de las competencias, tanto las competencias clave como las específicas, se aporta una descripción en términos de capacidades, que incluye posibles actuaciones del profesor que ha desarrollado esa competencia. En § 3.2. se presentará con más detalle la competencia clave *Organizar situaciones de aprendizaje* y una de sus competencias específicas, *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua*, que es en la que nos centramos en la tesis doctoral que aquí presentamos.

2.4. Perspectiva lingüística comunicativa: la conversación interpersonal en español

> There is a line from a poem by Wordsworth which talks about this type of thing in science in general and it says 'we murder to dissect'. Applying that to language, you have the feeling that you have to kill the language and then start picking it to pieces. But, you see, one could try to study it as a living thing, not kill it, and look at it as something that does things, and moves, and that is part of our lives personally and socially. That would make it into a totally different kind of study. (Van Lier, ápud Cots y Tusón: 1994: 56)

La conversación es una forma básica de comunicación. A través de ella se produce la interacción oral entre las personas. Aprender a conversar supone aprender a usar la lengua viva, y a interactuar con los demás. A continuación se define la conversación como un género discursivo que se opone a otros géneros y se caracteriza. Explicamos la diferencia entre *conversación interpersonal* y *conversación transaccional* y nos detenemos en cuestiones como los papeles de hablante y oyente, la conciencia metapragmática, las unidades conversacionales y los recursos empleados en la conversación.

2.4.1. Sobre la naturaleza del género discursivo conversación

Conversación es un término que cualquiera entiende o más bien, cualquiera utiliza, pero ¿qué es la conversación? En general, parece existir un consenso en considerar que la conversación es el *protogénero* (Instituto Cervantes, 2006, § 7. «Géneros discursivos y productos textuales. Introducción»; Calsamiglia y Tusón, 1999: 20; otros) del que surgen los demás géneros.

Si tenemos en cuenta el concepto de *macrogénero* (Instituto Cervantes, 2006-07, § «7. Géneros discursivos y productos textuales. Introducción»), del mismo modo que la entrevista sería el macrogénero que englobaría diferentes tipos de entrevistas (periodística, laboral, médica...), la conversación sería un macrogénero que englobaría diferentes tipos de conversaciones, realizando una clasificación amplia, la conversación transaccional y la interpersonal, como más adelante veremos.

Algunos de los que consideran la conversación como protogénero pero no como género (al menos así para la interpersonal), la incluyen con los otros *modos de organización del discurso*[16] (Calsamiglia y Tusón, 1999: 259-315). Así, recogen, junto

[16] Los *modos de organización del discurso* se denominan *macrofunciones* en el *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006, § «7. Géneros discursivos y productos textuales. Introducción»).

con la narración, la descripción y la argumentación, el "diálogo o la conversación": disentimos de esta visión, puesto que en la conversación, como en otros géneros o macrogéneros, tienen cabida los diferentes modos de organización del discurso o macrofunciones (narración, descripción, argumentación) y se sitúa, por tanto, en un nivel de categorización diferente.

Por otra parte, no consideramos acertada la identificación de la conversación como un *registro*. Estamos de acuerdo con Briz (1998: 35-36) en considerar que el registro informal o coloquial es el más frecuente en la conversación.

Así pues, la conversación, desde nuestro punto de vista, constituye un macrogénero y en un siguiente nivel estarían los géneros de la *conversación interpersonal* y la *transaccional*. Para la definición de *género discursivo* tomaremos la utilizada en el *PCIC* (Instituto Cervantes 2006-2007), de donde asumimos también la relación que se establece con el concepto de *texto*:

> Se entiende por "género", en un sentido amplio, una forma de comunicación reconocida como tal por una comunidad de hablantes; en consecuencia, restringiendo este sentido al ámbito de la comunicación por medio de la lengua, se pueden definir los "géneros" como clases de textos identificados por el hablante como tales a lo largo de la Historia. Se trata, pues, de una realidad de carácter sociocultural sujeta a variación, tanto intercultural como intracultural, si bien dentro de una comunidad cada género comparte unos rasgos que lo hacen reconocible y que permiten su descripción y análisis. Esta perspectiva parte de la consideración de texto como un fragmento de lengua utilizado para llevar a cabo un acto o acontecimiento comunicativo de tipo discursivo. Cuando dicho texto presenta una serie de características en particular, se puede decir que pertenece a un determinado género. (Instituto Cervantes 2006-2007, § «7. Géneros discursivos y productos textuales. Introducción»)

Es decir, un texto es la realización concreta de un determinado género discursivo, que es el modelo abstracto. Una visión similar se encuentra en otros autores: «los textos individuales son ejemplos de un género prototípico y tienen propiedades o cualidades heredadas de este prototipo» (Swales, 1990; Paltridge, 1995; ápud Luzón, 2005: 3). Estas concepciones resultan útiles, ante la indistinción habitual que encontramos entre los conceptos de *género* y *texto*.

Las características[17] que identificamos en un determinado género son, siguiendo al Instituto Cervantes (2006-07), las siguientes:

---

[17] Si bien nos resulta útil y necesaria la sistematización y diferenciación de géneros, es preciso señalar que son varios los autores que hablan de la hibridez que se da en los géneros (Charaudeau, López, Briz; en VV. AA. 2009), y no se verá menos afectada la conversación.

a) estructura textual global o macroestructura;

b) limitaciones en cuanto a las posibilidades de desarrollo temático;

c) condicionamientos de registro (microestructura);

d) cumplimiento de una función concreta dentro de una comunidad en la que se utiliza.[18]

2.4.2. Caracterización de la conversación: rasgos definitorios

Partimos, entre otros, de Briz y Grupo Val.Es.Co. (Briz, 1998: 42; Briz, 2000: 51; Hidalgo, 2002: 9-10), para caracterizar el macrogénero conversación a partir de los siguientes rasgos generales:

- *Interacción*. De las actividades comunicativas de la lengua, la que se realiza es una interacción, donde intervienen al menos dos participantes que en diferentes momentos o simultáneamente serán hablantes, frente a la exposición[19]. Diversos autores (Charaudeau, ápud VV.AA. 2009; entre otros) hablan de un *continuum en las actividades comunicativas* de la lengua de expresión y de interacción, donde no siempre será sencillo identificar si nos encontramos ante un tipo u otro (Charadeau, 2009, habla de condiciones locutivas en un continuum con dos ejes: oral-escrito, y situación monolocutiva-interlocutiva).
- *Oral*. Se articula por medio del canal fónico, no del escrito. Se diferencia, así, de las interacciones escritas. Actualmente se favorecen los canales y textos multimodales en los que la conversación se introduce en el canal escrito, produciendo textos que no se corresponden, en este sentido, con la conversación prototípica.
- *En presencia*, *cara a cara* o *inmediata*. Tiene lugar en la coordenada espacio-temporal *aquí-ahora-ante ti*. Esto implica que no solo el contexto es compartido sino que, además, el procesamiento es en tiempo real o síncrono (Ruehlemann, 2007). De nuevo, en los actuales canales multimodales no nos

---

[18] Para lo relativo a la conversación como género discursivo véase también Swales (1990) y Bhatia (1993), quienes, desde la disciplina del inglés con fines específicos, conciben los géneros como acciones comunicativas de una comunidad discursiva, y para definir un género toman como criterio fundamental el propósito comunicativo. En relación con la conversación en español como género, véase López Serena (2007).

[19] Los autores nombrados utilizarán los términos *dialogal* y *monologal*, no los que introducimos de interacción y exposición, comúnmente aceptados y utilizados en Didáctica de lenguas extranjeras

encontraremos con conversaciones prototípicas: es el caso de las conversaciones telefónicas o las conversaciones a través de Internet (herramientas síncronas como los chats).

- *Dinámica*. Con alternancia de turnos e incluso superposición, de papeles en los interlocutores. El dinamismo de la conversación (Gallardo, 1993: 16-22) se debe a que, según Auchlin (1988), «los hablantes tienen en cuenta la influencia de "lo que ha pasado" sobre "lo que va a pasar"» (*predictibilidad*). Se refiere a una planificación local que, entre otras cosas, hace que Ochs (1979) considere la conversación como un discurso *relativamente implanificable*, tanto respecto a la forma como al contenido. Así, el que haya cierta planificación es lo que permite hablar de tácticas y estrategias en la conversación. En palabras de Instituto Cervantes:

> Las tácticas hacen referencia a la selección de un recurso concreto, mientras que las estrategias se definen como procedimientos de decisión por los que el usuario o aprendiente de una lengua satisface un determinado propósito comunicativo. Por ejemplo, un hablante puede minimizar su participación en lo que dice – o hace- y "esconderse" tras su enunciado como estrategia para facilitar la aceptación de este por su interlocutor. Para ello puede utilizar diversas tácticas como, por ejemplo, elegir un determinado recurso lingüístico, como la forma impersonal se (Se dice que…) o el cuantificador uno (Uno hace lo que puede). (Instituto Cervantes, 2006: § 6. Tácticas y estrategias pragmáticas. Introducción.)

- *Contingente*. Estamos de acuerdo con Van Lier (1996: 165-185) y otros autores (Jones & Gerard, 1967; ápud Van Lier 1996: 165-169) al identificar como uno de los rasgos característicos y fundamentales de la conversación la contingencia. Algo contingente es algo que puede pasar y que depende de otros factores; es decir, la contingencia combina dependencia e incertidumbre, predictibilidad e impredectibilidad. De modo que la conversación sería la gestión de la contingencia, el esfuerzo de interpretación conjunto que conecta lo nuevo con lo conocido y establece expectativas para lo que va a suceder a continuación (Van Lier, 1996: 165-185), algo necesario en las interacciones para la construcción conjunta del aprendizaje, como se ha tratado en § 2.2. El rasgo de la contingencia recoge y ayuda a combinar varios de los anteriores rasgos expuestos para la conversación. Asimismo, permite incorporar con mayor claridad la referencia a las contingencias intrapersonales (fundamentalmente, la vida mental del interlocutor) y las contingencias

interpersonales que intervienen en la conversación; aspecto en el que profundizaremos en § 3.4.1.

- *Plurigestionada*. Frente a, por ejemplo, la entrevista, la toma de turnos no está predeterminada (véase Martín Peris, 1997-2010c). Todos los interlocutores podrían, en principio, controlar la interacción. Esto es posible gracias a una simetría entre los interlocutores, es decir, un mismo reparto de derechos y deberes en la interacción (no nos referimos a una relación de igualdad, donde manejemos factores externos al habla, como el poder social). Si bien nunca será posible una completa simetría, la conversación es el lugar donde esta se alcanza en grado máximo, ya que en esta se tiende a la búsqueda constante de esa simetría (Van Lier, 1996).
- *Cooperativa*. Se obra juntamente con la intervención de los otros interlocutores y con el tema de la conversación. Este aspecto se ha abordado desde los presupuestos de la teoría socioconstructivista en § 2. 2.

2.4.3. La conversación interpersonal. *Continuum* interpersonal - transaccional

Aunque con algunas diferencias en la terminología, los especialistas suelen coincidir en señalar dos tipos de interacción, la *interpersonal* y la *transaccional*, que pueden verse como dos extremos de un *continuum*. De acuerdo con Gallardo (1996: 24), los dos tipos de interacción se diferencian fundamentalmente por los papeles funcionales que ocupan los interlocutores y por su finalidad. En la *interacción transaccional*,

> los papeles que mantienen los participantes no son simétricos o equivalentes, de manera que la toma de turno se ve afectada por estas diferencias en lo que se refiere a la espontaneidad, por ejemplo, o la emisión de turnos con orientación interaccional iniciativa. En tales casos decimos que la conversación tiene algún tipo de finalidad ulterior, lo que autores de la lingüística interaccional llaman "función externa" (R.Vion, 1992, ápud Gallardo, 1993).

La interacción personal, por el contrario,

> minimiza las diferencias sociales existentes entre los hablantes y los sitúa en una posición de igualdad o equivalencia participativa. Son los casos en los que el intercambio no tiene una finalidad primaria establecida previamente, y predomina un propósito o modo socializador (Ventola, 1979). André-Larochevouby (1984) señala en este sentido que la conversación es improductiva y tiene finalidad en sí misma, igual que los juegos. (Gallardo: 1993).

A pesar de esta distinción teórica, dice Gallardo, en los datos se observa que ambos tipos aparecen juntos, como por ejemplo ocurre cuando llamamos por teléfono a un amigo "simplemente para hablar" y acabamos concertando una cita; o cuando en la frutería con un interlocutor se produce un intercambio transaccional, y con el mismo u otro hablante un intercambio personal.

Otro autor que disingue estos dos tipos es McCarthy (1991: 136-137, *transactional* e *interactional talk*). McCarthy insiste, como Gallardo, en que aparecen simultáneamente y que, por tanto, conviene hablar de predominio de uno u otro tipo. Este autor incide en que incluso en los escenarios (*settings*) más transaccionales podemos encontrar *interactional talk,* como es el caso del aula. Esto puede deberse a que, como se observa en los ejemplos anteriores, uno de los rasgos que posibilita la aparición de una interacción interpersonal es que la comunicación se produzca en un marco discursivo o contexto que resulta familiar o cotidiano (Briz, en VV.AA., 2009); lo que lleva a que Briz y el Grupo Val.Es.Co. consideren asimismo que la conversación puede tener un fin interpersonal o un fin transaccional. La conversación coloquial, en la que se especializa el grupo, tiene como uno de sus rasgos el fin interpersonal.

Nosotros consideramos, así, que podemos hablar de dos tipos o dos géneros de conversación y en este sentido hablaremos de la *conversación interpersonal* y de la *conversación transaccional*, situadas en un *continuum*. En nuestra investigación nos centraremos en la conversación interpersonal.

2.4.4. Papeles en la conversación: hablantes y oyentes activos

De acuerdo con la Sociología del Lenguaje, la relación entre los participantes de una interacción (junto con la situación y el dominio) constituye uno de los tres rasgos que caracterizan los acontecimientos de una comunidad (Fishman, 1971, ápud Gallardo, 1996: 24). La relación funcional que mantienen los participantes se refiere a «los derechos y obligaciones mutuas que estos intercambian», y se ejemplifica con la madre y la hija, la secretaria y el jefe, o el médico y el paciente.

Es pertinente, dice Gallardo, esta relación para la situación comunicativa, por sus manifestaciones en el sistema de toma de turno, lo cual lleva a la Escuela de Palo Alto (y, junto con esta, a la Lingüística Interaccional francesa), a hablar de relaciones simétricas y complementarias entre los interlocutores. Así, Ventola (1979, ápud Gallardo, 1996: 24) reconoce los siguientes tipos de papeles:

- *Papeles participativos*: *inicio* y *reacción*. El papel de inicio se dirige a provocar una respuesta; uno de los casos más claros de inicio/ reacción son los pares adyacentes (para profundizar en esta diferencia, véase § 2.4.4.).
- *Papeles textuales*: *hablante* y *oyente*. Según Padilla (2004), el hablante es aquel que en un momento dado de la conversación posee el turno de habla (en el sentido de Val.Es.Co. 2014, como se explica en § 2.4.4.), y el oyente el que no lo posee.
- *Papeles sociales*: pueden ser muy distintos, pero siempre han de ser simétricos o no jerarquizados en la conversación "cotidiana". Un ejemplo claro sería el de dos amigos, dos compañeros de trabajo, etc.

Podemos añadir un tipo más, teniendo en cuenta las aportaciones de Val.Es.Co. (2014: 30):

- *Papeles estructurales*: *emisor* y *receptor*. Son las figuras comunicativas más abstractas. Se trata de «figuras naturales, en el sentido fisiológico, producen emisiones y las reciben auditivamente». Se relacionan con la unidad conversacional *intervención* (en el sentido valesquiano), por lo que cualquier hablante será emisor pero cualquier emisor no será hablante, ya que sus intervenciones pueden no ser reconocidas como turno por el o los oyentes (la diferencia entre turno e intervención se abordará en § 2.4.6.).

En cuanto a los papeles textuales, Gallardo (1996) considera a hablante y oyente, con sus respectivas conciencias, como dos factores de control. Este reparto de papeles, dice Gallardo, se reflejan en el sistema dual de toma de turno:

> a propósito del dinamismo dialógico, no hay hablante sin oyente que lo escuche, de ahí la necesidad de unos turnos específicos donde negociar de manera más o menos explícita la asunción de estos papeles. Gallardo (1996: 26, 73).

La distribución de los papeles textuales se negocia en las *secuencias marco*, es decir, las de apertura y cierre. Aquí el hablante comprueba que hay un oyente disponible (Gallardo, 1993). Además, se identifica la *fase translocutiva* de la conversación (Calvo, 1994: 178; ápud Gallardo, 1996: 32), en la que se intercambiarían los papeles de hablante y oyente. Asimismo, algunos tipos de intervención —es el caso de las intervenciones fáticas, como se explicará en § 2.4.6.— ratifican la distribución de los papeles, como es el caso de los *continuadores*, como "mm", "ya", "ajá", "sí", "c(l)aroo", que también pueden ser *reconocedores*, al retroalimentar al hablante (Gallardo, 1996: 46).

Consideramos fundamentales las aportaciones de Gallardo (1993: 1, 8; 1996) y de la Pragmática del Receptor, desde donde se dice que, de estos dos papeles, la tradición ha incidido más en el hablante, pero que se ha de destacar la figura del oyente porque la relación que une a ambos no es secuencial sino de subsunción. La relación de subsunción se produce más exactamente entre el proceso de emisión y el de recepción y percepción, vinculados por una *interdependencia constitutiva*. Así, se considera que la importancia del receptor no se debe solo a que sea un posible hablante siguiente, sino también al hecho de que todo emisor es el receptor de los turnos anteriores, propios y ajenos. Más aún, diremos que todo hablante actúa teniendo en cuenta por adelantado la recepción que el oyente hará de sus palabras. Se va más allá diciendo que el oyente es también emisor, ya que lo imposible es no comunicar; el oyente, de una manera u otra, da retroalimentación al "hablante".

Del mismo modo opina Padilla (2004) y reivindica un papel activo para la figura del oyente. Padilla habla de oyente combatiente en los casos en que el oyente lucha estratégicamente por robar el turno al hablante, pero considera que también hay otras formas de que se manifieste el oyente activo. El oyente activo lo es porque ratifica al hablante, dando muestra de su atención, a través de diversos recursos verbales y no verbales (miradas, gestos, risas e incluso su sola presencia). De esta forma, se supera la visión clásica que consideraba el diálogo como un encadenamiento lineal de enunciados pertenecientes a sujetos distintos, visión que aún se tiene con frecuencia en la enseñanza de LE, y se aboga por unos aprendices y unos interlocutores activos, en consonancia con lo expuesto en la perspectiva didáctica de esta investigación (§ 2.2).

Finalmente, señala Gallardo, esta relación de subsunción es la que lleva a pensar que el resultado de la conversación es siempre algún tipo de cambio en los interlocutores y/o su relación, como se observa en las negociaciones de las secuencias de apertura y de cierre. Así, Goffmann (1981: 124-159), diferencia cuatro subtipos de oyentes:

> a) los *ratificados* como interlocutores participantes (*ratified participants*): el seleccionado directamente (*addresssed recipients*) y el no seleccionado o indirecto (*unaddressed*); y
>
> b) los *no ratificados* como interlocutores participantes, o espectadores circunstanciales (*bystanders*): el oyente casual (*overhearers*) y el que oye a escondidas (*eavesdroppers*).

Estos tipos de oyente incidirán en la actuación y los procesos que lleven a cabo hablante y oyente.

2.4.5. Conciencia metapragmática y conversación

En § 2.2.3. hemos hablado de que al aprender y usar una lengua vamos desarrollando una conciencia lingüística, que nos permite seguir avanzando en el aprendizaje y usar la lengua con eficacia. Diversos autores han identificado que los hablantes tenemos una *conciencia metapragmática* (Lucy, 1993; Verschueren, 1999a, 2000; Reyes, 2002a, 2002b; ápud Portolés 2007: 37-45), que se define como:

> la capacidad de elección de una formulación específica en cada momento de la comunicación (…) Quienes utilizamos una lengua tenemos unos conocimientos metapragmáticos más o menos conscientes que nos permiten elegir las formulaciones lingüísticas que consideramos más oportunas en cada momento y, por tanto, cada formulación tiene como consecuencia una reflexión sobre el propio lenguaje (Loureda, 2001, ápud Portolés: 37).

Portolés (2007: 37-45) aporta ejemplos que confirman la conciencia metapragmática y que muestran cómo esta actúa cuando participamos en una conversación. Las autointerrupciones y los reinicios, las pausas de planificación y las reformulaciones indican que el hablante es consciente de su discurso, que está pensando, monitorizando su propio discurso, controlando lo que quiere decir y cómo lo quiere decir, de la manera más precisa o más comprensible para su interlocutor. Por ejemplo, con las pausas de planificación, ya sean pausas silenciosas u oralizadas, «se recurre al alargamiento de una sílaba para indicar que deseamos proseguir con nuestra intervención y que no cedemos el turno de palabra a otro interlocutor» (Hidalgo, 2002: 16; ápud Portolés, 2007: 40).

Tanto la definición como los ejemplos aportados hacen referencia a la toma de conciencia práctica, que señala Van Lier y que explicamos en § 2.2.3: el oyente es consciente porque sabe cómo usar el lenguaje según sus propias intenciones. Ahora bien, faltaría por comprobar hasta qué punto el aprendiente o el usuario de la lengua tiene una toma de conciencia técnica o académica en lo que respecta al funcionamiento de la conversación, es decir, si puede hablar y reflexionar sobre lo que hace cuando participa en una conversación. Es aquí donde será fundamental el papel mediador del profesor. Recordemos que Van Lier (2002: 44) identificaba estos dos subniveles, toma de conciencia práctica y toma de conciencia técnica, académica o discursiva, dentro del tercer nivel de concienciación, el de la metaconcienciación.

2.4.6. Las unidades conversacionales

A la hora de analizar la conversación, resulta necesario explicitar qué unidades se manejarán para el análisis. En la última década, en la tradición española de estudios de la conversación, el Grupo Val.Es.Co. ha dedicado gran parte de su labor a identificar y definir las unidades conversacionales (Grupo Val.Es.Co., 2014; Briz, 2007; Briz et alii 2003; Briz, 2000a; Briz, 2000b, etc.)[20]. Para nuestro estudio seguiremos la propuesta del Grupo Val.Es.Co. (2014), que se basa esencialmente en criterios pragmáticos[21], si bien la simplificaremos, la complementaremos con otros estudios (Gallardo, 1996: 30-85) y la adaptaremos (según explicaremos y justificaremos en cada caso), fundamentalmente debido al fin que nos ocupa, analizar las tareas de conversación interpersonal del aula de lengua extranjera, con el fin de identificar y comprender la competencia docente *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua*.

A continuación presentaremos las unidades estructurales y sociales (§ 2.4.6.1) y las unidades temáticas (§ 2.4.6.2.).

2.4.6.1. Unidades estructurales y sociales: intervención, turno, intercambio, alternancia de turno y discurso

En este apartado presentamos las unidades estructurales y sociales. Las que nos servirán para nuestro estudio son las de *intervención*, *turno*, *intercambio*, *alternancia de turno* y *discurso*; mostramos también otras unidades que se han identificado. El modelo del que partimos es el de Val.Es.Co. (2014). Una de las características de la propuesta de Val.Es.Co. que la hacen un buen punto de partida para el análisis del discurso del aula, es el hecho de que se distinguen unidades dialógicas y monológicas, por lo que se pueden explicar diferentes tipos de interacción (más o menos dialógica), lo cual no se encuentra en otros modelos (Val.Es.Co., 2014). Esta adecuación para el aula se relaciona con los tipos de interacción pedagógica que se exponen en el apartado § 3.3.2.

A continuación, en la figura 11, reproducimos el esquema de unidades de Val.Es.Co. (2014: 16):

[20] Las propuestas del Grupo Val.Es.Co. se han desarrollado inductivamente a partir de los corpus del grupo: Briz y Grupo Val.Es.Co. (2002) y el corpus Val.Es.Co. 2.0. (Cabedo y Pons, en línea).

[21] Así, el Grupo Val.Es.Co. (2014) parte de la Etnometodología o el Análisis de la Conversación norteamericano (Sacks et al., 1974), la del Análisis del Discurso de Birmingham (Sinclair, 1975), la del Grupo de la Sorbona (Morel y Rialland, 1992), la del grupo de Aix-en-Provence (Blanche-Benveniste y Jeanjean, 1987), y, «especialmente, la de la Escuela de Ginebra, a quien cabe atribuir la paternidad en la división de una conversación en unidades constituyentes sin residuos (Roulet et al., 1985; Roulet, 1991; Roulet et al., 2000)».

NIVEL	DIMENSIONES		
	ESTRUCTURAL	SOCIAL	INFORMATIVA
Dialógico	Discurso Diálogo Intercambio	Alternancia de turnos	
Monológico	Intervención Acto	Turno	Subacto

Figura 11. Sistema de unidades de Val.Es.Co. (2014: 16)

Las unidades conversacionales, como se aprecia en la figura 11, se establecen a partir de tres dimensiones: la dimensión estructural, la social y la informativa. La característica fundamental de la conversación interpersonal es la alternancia de turnos no predeterminada, es decir, en principio, cualquier interlocutor podría tomar el turno en cualquier momento. Es así como se identifica la dimensión social en el sistema propuesto por Val.Es.Co., a partir de la alternancia de turnos en el nivel dialógico, que se corresponde, en el nivel monológico, con la distinción entre las unidades *intervención* y *turno*. El reconocimiento social es lo que diferencia al turno de la intervención: «las intervenciones vienen delimitadas prototípicamente por el cambio de emisor», mientras que los turnos, «además de por dicho cambio, se reconocen por efectuar una contribución positiva al desarrollo de la conversación»; de modo que «todo turno es, al mismo tiempo, una intervención, pero no toda intervención puede constituirse en turno» (Val.Es.Co., 2014: 17-18). Esta distinción no está recogida en otras propuestas como las de la Etnometodología, el Análisis del discurso o la Escuela de Ginebra, en las que se habla de una sola unidad, turno o intervención, asimilables a la unidad intervención de Val.Es.Co. Nosotros para esta investigación hemos considerado pertinente la distinción, pues marcará diferencias relevantes en algunos momentos en la actuación de alumnos y profesor, como se podrá ver en el análisis de los datos y la discusión.

Pasamos pues a ofrecer una definición de *intervención*:

> La intervención es la unidad monológica máxima estructural, generalmente asociada al cambio de emisor, que se caracteriza por ser o por provocar una reacción, prototípicamente, lingüística. (…) Se entiende por reacción cada una de las manifestaciones de la participación de un hablante en la conversación, aunque no constituyan por sí mismas un turno. (Val.Es.Co., 2014: 19)

Entre las intervenciones, el grupo valenciano identifica diversos tipos, atendiendo a diferentes criterios, según se recoge en la figura 12.

<table>
<tr><th>LUGAR QUE OCUPA EN EL INTERCAMBIO</th><th>OBLIGATORIEDAD DE LA RESPUESTA</th><th>TIPO DE RESPUESTA[22]</th><th>ESTRUCTURA DE LA PROPIA INTERVENCIÓN</th><th>TIPO DE RECURSOS</th><th>SI CIERRA E INICIA DIÁLOGO, O NO</th></tr>
<tr><td>Iniciativa</td><td>Directa
Indirecta</td><td></td><td rowspan="4">Continua
Discontinua</td><td rowspan="4">Verbal
No verbal (y/o paralingüística)</td><td rowspan="4">Compuesta
Simple</td></tr>
<tr><td>Reactiva</td><td rowspan="3"></td><td rowspan="3">Respuesta cooperativa
Respuesta evaluadora
Respuesta fática
Respuesta completiva</td></tr>
<tr><td>Reactivo-iniciativa</td></tr>
</table>

Figura 12. Tipos de intervenciones según la tipología de Val.Es.Co. (2014)

En este cuadro se recoge como principal categorización la que tiene que ver con el lugar que ocupa la intervención en el intercambio, categorización compartida con, o similar a las de otras corrientes de análisis del discurso oral. A la derecha de esta vienen las siguientes clasificaciones que propone Val.Es.Co., y para las que indicamos si se sitúan entre las *iniciativas*, las *reactivas*, las *reactivo-iniciativas*, varias de ellas o aplican a cualquiera de los tres tipos. Por ejemplo, la distinción *directa/ indirecta* se hace para las intervenciones iniciativas, mientras que *verbal/ no verbal* se distingue tanto para las iniciativas, como para las reactivas y las reactivo-iniciativas. A continuación pasamos a explicar los diferentes tipos de intervenciones recogidos en la figura 12:

a) *Según el lugar que ocupa en el intercambio*:

- *Iniciativa*: la que provoca una reacción posterior.
- *Reactiva*: la que es una reacción a una intervención previa. Aunque normalmente la reacción será a una intervención inmediatamente anterior, no tiene por qué serlo. Esto sucede en grupos grandes o en situaciones especialmente complejas por los múltiples elementos

[22] En el artículo, Val.Es.Co. las considera dentro de las reactivas, no especifica que también pueden ser las reactivo-iniciativas, pero los ejemplos aportados y la aclaración que incluye de cuáles pueden hacer avanzar la conversación y constituirse en turnos nos lleva a establecer que también esta tipología se puede aplicar a las intervenciones reactivo-iniciativas.

que intervienen en el contexto, como es el caso del aula. Por ejemplo, en el aula, un alumno que esté despistado o tomando notas reaccionará más tarde a lo que ha dicho el profesor.

- *Reactivo-iniciativa*: la que es al mismo tiempo reacción a una intervención previa y provoca una reacción posterior.

En una conversación, lo más habitual son las intervenciones reactivo-iniciativas, que son muestra del dinamismo, del carácter dialógico y de la retroalimentación conversacional. Si hubiera solo, o predominaran, las intervenciones iniciativas y las reactivas, estaríamos ante una interacción menos dinámica y dialógica. Esta apreciación es pertinente en relación con los diversos tipos de interacción que se dan en el aula, tema que trataremos en el apartado § 3.3.2.

b) *Según la obligatoriedad de la respuesta*, entre las iniciativas se distinguen:

- *Directa*: busca y requiere una reacción explícita y adyacente en el interlocutor, ocupando la primera parte en un par adyacente. Suele constituirse en un enunciado interrogativo, algún imperativo o exhortativo. En el caso de la interacción en el aula, añadimos, podríamos asociar las intervenciones directas con las preguntas del profesor, bien a todo el grupo clase, bien seleccionando a un alumno en particular.
- *Indirecta*: esta no requiere explícitamente una reacción adyacente, de modo que la respuesta que pueda haber no es tan predecible, ya que suelen ser valoraciones, opiniones o evaluaciones.

c) En relación con lo anterior, *según el tipo de respuesta que constituyan*, entre las reactivas y las reactivo-iniciativas, se distinguen los siguientes tipos:

- *Respuesta cooperativa:* «es la segunda parte del par adyacente iniciado por una intervención iniciativa directa, en ese sentido es predecible».
- *Respuesta evaluadora:* se trata de una valoración a lo dicho por otro.

- *Respuesta fática*: básicamente confirma los papeles comunicativos de hablante y oyente (véase § 2.4.4.), con *continuadores* como “mm”, “ya”, “ajá”, “sí”, “c(l)aroo”, que también pueden ser *reconocedores*, al dar la razón al hablante (Gallardo, 1996: 46; Val.Es.Co., 2014: 21).
- *Respuesta completiva*: un interlocutor completa el acto de otro. Para nuestro estudio cabe añadir que en el aula, se daría probablemente tanto entre alumnos como por parte del profesor, podría ser reflejo de la construcción conjunta del conocimiento, pero será necesario un análisis de diferentes ejemplos en los datos para interpretar su uso y funciones.

De estos tipos, atendiendo a Val.Es.Co. (2014: 22) las que consiguen hacer avanzar la conversación, que se convierten en turnos, son las cooperativas, y también pueden hacerlo pero no siempre, las evaluadoras y las completivas.

d) Según la estructura de la propia intervención, cualquier intervención se clasificará entre:
   - *Continua*: la que no sufre interrupciones. Es la prototípica.
   - *Discontinua*: la que sufre algún tipo de interrupción. El cambio de voz en este caso marca que una nueva intervención comienza, pero no que una intervención anterior haya terminado. Se reconoce por la progresión fónico-sintáctica y temática (informativa, intencional), así como una misma función comunicativa[23].

e) Según el tipo de recursos que se utilicen, cualquier intervención será de alguno de estos tipos:
   - *Verbal*: el hablante utiliza palabras principalmente.
   - *No verbal (y/o paralingüística)*: se utilizan gestos, risas, gritos, y otros recursos no verbales o paralingüísticos (véase § 2.4.7). En la dinámica conversacional funcionan igual que las intervenciones verbales, por ejemplo: las risas de un hablante en una intervención reactiva pueden provocar las risas de otro

[23] En Val.Es.Co. (2014: 23) se utiliza el término fuerza ilocutiva, en lugar de función comunicativa, que es el que aquí usamos por ser el habitual en los estudios y documentos de referencia de enseñanza de lenguas extranjeras.

hablante. En el análisis de los datos del aula será pertinente atender a este tipo de intervenciones, por la alta frecuencia de risas.

f) Cuando una intervención cierra e inicia diálogo[24] al mismo tiempo, podemos hablar de un tipo de intervención que será:

- *Compuesta:* un hablante produce dos intervenciones diferentes en un mismo turno, una reactiva y otra iniciativa. Así, en un mismo turno, se reacciona a lo anterior y se cierra una secuencia, y se continúa iniciando una nueva secuencia, que viene marcada por un cambio temático o intencional.

Esta intervención se opone a una intervención *simple*.

Como habíamos dicho, la intervención (en la dimensión estructural) se diferencia en la propuesta de Val.Es.Co., del *turno* (dimensión social), que definimos como

> un lugar de habla rellenado con emisiones informativas que son aceptadas por los interlocutores de forma manifiesta. Posee un carácter lineal (en el transcurso temporal) y es la unidad responsable de la progresión conversacional. (Val.Es.Co., 2014: 26).

El turno tiene que ver por tanto con los papeles textuales de la conversación (véase § 2.4.4.), ya que es el oyente activo el encargado de ratificar al hablante al reconocer su turno manifiestamente (Padilla, 2004). La *aceptación o reconocimiento del turno* se puede hacer de diversas maneras, de forma explícita o implícita, y tanto previa como posteriormente. De manera previa, se reconoce que la intervención posterior será un turno porque se ha pronunciado la primera parte de un par adyacente (como una interrogación o una exhortación), se ha seleccionado al siguiente hablante con marcas lingüísticas, se ha utilizado algún apelativo de control del contacto, o se ha marcado un *lugar de transición pertinente* (con pausas, silencios, estructuras truncadas, alargamientos vocálicos, tonemas suspendidos, etc.). Se puede reconocer que la intervención anterior ha sido turno, entre otros criterios, porque en la o las intervenciones posteriores aparecen marcas de acuerdo o desacuerdo; reformulaciones, matizaciones o adiciones de información a la intervención previa; repeticiones léxicas que muestran continuidad léxica o semántica; etc. (Val.Es.Co., 2014: 30-33).

[24] Val.Es.Co. (2014) identifica la unidad *diálogo* en su sistema de unidades, recogido en la figura 11. Se refiere a un tipo de unidad funcional o temática, a la que nosotros nos referimos como *secuencia*, siguiendo a otros autores (véase § 2.4.6.2).

En relación con la idea del reconocimiento social de turno que hace Val.Es.Co., si bien aceptamos esta idea, hemos de hacer una matización para el caso de la conversación en el aula, a raíz de lo planteado por Seedhouse (2004). Seedhouse plantea la conversación del aula desde la perspectiva del discurso institucional (véase § 3.3.1.), y en ese sentido señala que la conversación comparte rasgos con otros discursos institucionales, principalmente el hecho de orientarse a una meta (*goal*).

> En la interacción institucional, por tanto, los interlocutores muestran un análisis no solo de los turnos de sus colegas, como en la conversación ordinaria, sino también de la relación que se establece entre el la interacción y el foco institucional; en nuestro caso este es el foco pedagógico. (Seedhouse 2004: 194. Traducción propia)

Podemos decir, entonces, que en el aula, aunque la conversación que se desarrolle planteada por el profesor tenga un fin interpersonal, siempre estará presente también un fin transaccional, el de aprender. Teniendo ello en cuenta y siguiendo la visión socioconstructivista del aprendizaje presentada en § 2.2.2, podríamos apuntar que las intervenciones de los interlocutores en el aula se valoran en positivo no solo por la contribución a la construcción conjunta de la interacción y del aprendizaje sino también por la propia construcción de significados nuevos y subjetivos, que no son iguales para todos los aprendientes. Es decir, es relevante lo que cada interlocutor y aprendiente aporta a la interacción porque se persigue el propio desarrollo de la competencia comunicativa, y no solo el resultado conjunto. Completamos así la idea del foco pedagógico de Seedhouse, añadiendo que habrá un *foco pedagógico grupal* que se concretará en o diferirá del *foco pedagógico individual*.

Llevado lo anterior al reconocimiento social de turnos podríamos pensar que en el aula un turno puede no ser reconocido porque difieran los focos pedagógicos individuales, por ejemplo: un alumno que esté muy preocupado por la pronunciación puede ocupar varias intervenciones reformulando lo dicho hasta que considere que ha pronunciado una palabra correctamente, pero si está acabando el tiempo dado por el profesor y necesitan completar la tarea, los otros alumnos del grupo pueden mostrar menos interés por concederle el turno para ese propósito.

El grupo Val.Es.Co. (2014), siguiendo la distinción que establece entre intervención y turno, marca otra distinción equivalente en el nivel dialógico:

> la unidad dialogal mínima, que estará formada por el intercambio, en el plano estructural, y por la alternancia de turnos, en el plano social. Y la misma relación de inclusión se da ahora entre ambas unidades superiores: toda alternancia de turno supone un intercambio, pero no todo intercambio supone dicha alternancia (Val.Es.Co., 2014: 19).

Definimos y comentamos las unidades dialogales mínimas: el intercambio en la dimensión estructural y la alternancia de turnos en la dimensión social:

- *Intercambio:* «dos intervenciones sucesivas de distintos emisores, una de inicio y otra de reacción. (…) El límite del intercambio coincide con el final de la intervención reactiva.» (Val.Es.Co., 2014: 25). Entre los intercambios se distinguen diversas variantes.

- *Alternancia de turnos:* «la combinación de dos turnos sucesivos y, por tanto, emitidos por interlocutores/ hablantes distintos.» (Val.Es.Co., 2014: 29). La característica de la conversación frente a otros géneros es que la toma y cesión de turno no están predeterminados. Para alternar el turno, los interlocutores atienden a los *lugares de transición pertinente* (LTP, Levinson, 1989), marcados por los siguientes indicios:

  > Las pausas y los silencios tras una emisión, los tonemas descendentes finales, muchas veces acompañando a una estructura sintáctica concluida, los tonemas suspendidos, los alargamientos vocálicos, los marcadores fáticos de control de contacto, o la selección explícita de otro hablante mediante preguntas u otras formas que intentan provocar respuesta. (Val.Es.Co., 2014: 29-30).

Los lugares de transición pertinente no siempre son interpretados adecuadamente o respetados por los interlocutores. Así, el paso del turno de un hablante a otro, puede producir *silencios o intervalos*, *interrupciones* y *solapamientos* (Gallardo, 1996; Hidalgo, 1998; Hidalgo, 2002; Portolés, 2007). El *intervalo* (*gap*, *slot*) se refiere al breve silencio de espera que se produce tras un lugar adecuado para la transición, tras el cual el interlocutor toma la palabra; si bien estos intervalos son en español, como señala Portolés (2007: 79), muy poco frecuentes, mucho más breves que en otras culturas, o inexistentes, en la interacción en el aula de lengua extranjera puede ser común por el hecho de que los alumnos proceden de otras culturas, y, asimismo, por la actividad de aprendizaje de la lengua que están llevando a cabo. En español, por el contrario, son frecuentes los *solapamientos* (*overlap*) o casos de habla simultánea, entre los que Hidalgo (1998) diferencia dos tipos, la superposición y la interrupción:

- *Superposición*:

  > un solapamiento de corta duración que no se percibe como violación de las reglas de alternancia de turno, se puede tratar de un pequeño error en la sincronización de los dos participantes o de una breve intervención que sólo intenta apoyar lo que dice el primer hablante y con la que no se pretende quitar la palabra. (Hidalgo, 1998, ápud Portolés, 2007: 79).

- *Interrupción*: «cuando el interlocutor toma la palabra sin que el primer hablante haya terminado su intervención con el fin de arrebatarle el turno.» (Portolés, 2007: 79).

Las unidades acto y subacto de la propuesta valesquiana quedarán fuera de nuestro alcance en esta investigación, por los fines que perseguimos. El *acto*, unidad inmediatamente inferior a la intervención, es la que tiene la fuerza ilocutiva propia, es decir, desempeña una determinada función comunicativa. Asimismo, el *subacto* responde a una conexión entre la sintaxis oracional y la sintaxis discursiva.

Como unidad dialógica superior, Val.Es.Co. (2014: 36-39) contempla el *discurso*, la unidad inmediatamente inferior a la conversación completa que se está desarrollando, una especie, de "subconversación", añadimos nosotros, o una conversación en sí misma. Según el grupo valenciano, comenzaría un nuevo discurso cuando:

- Cambia el número de interlocutores.
- Cambia el papel funcional de los interlocutores.
- Cambia el grado de igualdad jerárquica entre los interlocutores.
- Cambia la dinámica de cambio de turnos (predeterminada/ no predeterminada).
- Cambia el registro (modo, en el sentido de Gregory y Carroll 1978, Ochs, 1979); pasa de no planificado a (semi)planificado. (Valesco, 2014: 36)

La unidad jerárquicamente inferior al discurso en la propuesta de Val.Es.Co. es el diálogo. Nosotros no utilizaremos esta unidad sino la secuencia, según explicamos a continuación.

2.4.6.2. Unidades funcionales y temáticas: las secuencias

Otro tipo de unidades de la conversación son las secuencias, presentes también de diferente manera en otros géneros. En el esquema de Val.Es.Co. (2014) no se contemplan estas unidades, aunque sí se admite que son similares a su unidad *diálogo*. En nuestro caso, nos referiremos a la unidad *secuencia* según la presenta Gallardo (1993, 1996), por varios motivos: por una parte, el término *diálogo* se aplica en ELE de manera muy diferente a como lo aplica Val.Es.Co. y podría ser confuso a la hora de manejarlo entre los profesionales; por otra parte, en ELE y LE se ha empezado a trabajar con modelos de secuencias (por ejemplo, en el *PCIC* se utilizan para definir la conversación transaccional; y autores como Cestero, 2005 o García, 2009, las incluyen en sus estudios); además, las aportaciones de Gallardo (1993,

1996) sobre secuencias gozan ya de una amplia difusión y prestigio (también en ELE: Cestero, 2005; García, 2009).

La secuencia es «el intercambio o grupo de intercambios dotados de entidad temática y/o funcional» (Gallardo, 1996: 71). La explicación que da Gallardo es clarificadora:

> Igual que los tipos de texto no se pueden definir por la combinación posible o imposible de grupos sintácticos oracionales, la secuencia no puede definirse por la combinación de tipos concretos de intercambios.

En cuanto a las *secuencias*, desde la perspectiva gestáltica que distingue fondo y figura, Gallardo (1996: 71-85) identifica los siguientes tipos de secuencias (que no son excluyentes sino dominantes):

a) *Secuencias marco*. Marcan los límites de la conversación. En ellas son frecuentes las fórmulas de cortesía, y, en general, los elementos rituales y rutinizados (así opinan los autores que se han dedicado a este tipo de secuencias: Goffman, Kerbrat-Orecchioni, André-Larochebouvy, Leec, Lavre, Coulmas, Haverkate; ápud Gallardo 1996: 72). En ellas se define, colaborativamente, la situación, el marco, los límites del acuerdo.

- *De apertura*. En esta, se negocian o ratifican los papeles de hablante y oyente, así como su relación social, y se crean diferentes expectativas de lo que será el encuentro. Cuánto dure la secuencia de apertura dependerá del grado de conocimiento de los interlocutores, que hará que aumente si es mayor, así como de la frecuencia del contacto y del tipo de vínculo. Asimismo,

  > puede ocurrir que un simple intercambio de miradas o sonrisas baste a los participantes, pero cualquier intercambio conversacional necesita una apertura previa donde queden claros los papeles reactivos de los participantes. (Gallardo, 1996: 75).

  El paso de la secuencia de apertura a las secuencias temáticas puede ser a veces imperceptible, pero normalmente se identifica una primera intervención temática.

- *De cierre.* Sirven para ratificar los papeles de hablante y oyente según cómo se ha desarrollado el encuentro. Se prolongarán en los casos en los que haya voluntad de mantener el contacto abierto. En la conversación fuera del aula se identifican precierres (como los turnos de paso o las intervenciones de límite de tópico), en los que

se va cerrando el tema o se cede la palabra al otro para que introduzca un nuevo tema.

- *Fase translocutiva* (en el análisis la llamaremos *secuencia translocutiva).* Aunque no sea propiamente una secuencia, podemos proponer esta, especialmente para el caso de las conversaciones en el aula, junto con las secuencias marco. En la fase translocutiva, comentaba Gallardo (1993), es donde se intercambian los papeles de hablante y oyente, en el paso de un turno a otro. En nuestro caso, lo aplicaríamos cuando se cierra un discurso y se abre otro, que forman parte de una misma conversación sobre el mismo tema y con una estructura muy similar. Así, en una conversación podríamos ver por ejemplo que una persona cuenta su fin de semana, después otra, y después otra. También en el aula, en determinadas actividades, un alumno es el hablante que cuenta algo mientras otro interviene como oyente, después cambian los papeles y tienen una conversación similar pero con los papeles invertidos. Estos discursos sucesivos y similares en contenido y forma, constituyen una conversación mayor, que suele tener una apertura y un cierre, y no son dos conversaciones diferentes.

b) *Secuencias nucleares o temáticas*. Se sitúan entre la apertura y el cierre y desarrollan los temas de conversación. No son excluyentes, sino que en un conjunto de intercambios predominará una u otra, pero las otras pueden estar de manera recesiva.

- *De concordancia:* la toma de turno se desarrolla fluidamente sin que ningún interlocutor lo monopolice, con una distribución simétrica de los turnos, donde la cooperación es máxima. Entre estas se identifican las secuencias de conformidad (donde un hablante ofrece un juicio y otro aporta su opinión), las de invitación, petición y ofrecimiento. La argumentación es su estructura subyacente, en las secuencias de invitación, en las de petición y en las de ofrecimiento se corresponde con las intervenciones en las que se insiste. Además se distingue la secuencia de retroalimentación, en las que «se pide al interlocutor que siga ampliando el tema que desarrollaba, con frecuencia una historia conversacional» (Gallardo, 1996: 78). Lingüísticamente se observan también estructuras concordantes, es

decir, en las sucesivas intervenciones aparecen formas y funciones similares.

- *Laterales:* es una interrupción de la conversación, un aparte, motivado por el propio desarrollo conversacional (*secuencia lateral interna*, por ejemplo, cuando una forma lingüística utilizada hace gracia a los demás y provoca risas o comentarios); o por motivos contextuales (*secuencia lateral externa*, por ejemplo, que alguien interrumpa la conversación en un bar para preguntar a los demás qué quieren tomar). «Desde el punto de vista de la distribución de papeles participativos, supone que un participante que tenía el papel de oyente pase a emitir turnos iniciativos» (Gallardo, 1996: 79). Estas secuencias pueden llegar a desplazar las secuencias que se estaban produciendo anteriormente o que las habían originado. Entre las secuencias laterales internas se distinguen las siguientes: *corrección*, cuando surge de la equivocación del hablante; *aclaración* y *malentendido*, que surgen de problemas de recepción o de interpretación por parte del oyente; y de acertijo, cuando el hablante juega con las diversas interpretaciones del oyente. Las secuencias laterales internas, que fueron tratadas ya por Schegloff et al. (1977) se han estudiado ampliamente en el ámbito de LE (Kasper, 1986; Van Lier, 1988; Jung, 1999; Markee, 2000; Seedhouse, 1999; Seedhouse, 2004: § 1 y § 4; Batlle, 2016), y se retomará en § 3.3.3.2 al caracterizar el discurso del aula.

- *De historia:* un hablante monopoliza el turno durante un tiempo, para narrar algo en aspecto perfectivo (no necesariamente en pasado). Los elementos de la secuencia de historia se distribuyen en una estructura claramente definida: *prólogo*, *historia* y *evaluación*, que pueden aparecer en intervenciones distintas o en una única intervención, y que le otorgan una estructura cerrada. El elemento central, la historia, suele desarrollarse, a lo largo de varias intervenciones, con participación de los oyentes, que ofrecen retroalimentación y preguntan por lo que se está contando. La evaluación corresponde al oyente, que muestra que ha prestado atención y ofrece algún tipo de conclusión. Además de la estructura narrativa y de la evaluativa, la descriptiva también tiene cabida en las secuencias de historia. Por otra parte, en la conversación

interpersonal es frecuente encontrar que una historia desencadena otras, lo que se llama *serie de historias*, siendo habitual el cambio de sujeto ("pues yo…", "pues a mí me pasó que…"); en el aula podemos encontrar esto mismo, cuando una tarea requiere que cada integrante de un grupo cuente una historia.

- *De inserción:* se rompe «la predictibilidad de un par adyacente, después de un inicio o un relanzamiento para cuya respuesta el oyente necesita más información», haciendo uso de las presuposiciones (entendidas en sentido amplio, como significados implícitos previos). Esta secuencia probablemente quedará fuera de nuestro alcance para este estudio, puesto que nos centramos en un nivel A2, y las presuposiciones tendrán cabida en niveles superiores.

2.4.7. Recursos en la conversación: lingüísticos, paralingüísticos y no verbales

En la conversación entran en juego diferentes tipos de recursos: verbales o lingüísticos, paralingüísticos y no verbales. Incluimos a continuación una breve explicación y clasificación (basada en diferentes autores, entre otros: Poyatos, 1994, ápud Portolés 2007; Portolés, 2007; Cestero, 1998):

- *Recursos verbales o lingüísticos.* Son los recursos producidos mediante palabras, el foco principal en el aprendizaje de una lengua extranjera, y que no se incluyen en los otros tipos de recursos.
- *Recursos paralingüísticos*[25]. En palabras de (Poyatos, 1994, I: 137; ápud Portolés, 2007: 70), comprende «las cualidades no verbales y modificadores de la voz, y sonidos y silencios independientes con que apoyamos o contradecimos los estímulos verbales y kinésicos simultáneos o alternantes». La clasificación que propone Poyatos (1994: 137) es la siguiente:
  - *Fenómenos prosódicos* como el distinto uso del timbre, de la intensidad, de la velocidad (una velocidad más rápida podría indicar enojo o risa) o de la duración silábica (puede indicar titubeo).
  - *Distintos tipos de voz* (con control respiratorio, laríngeo o velolaríngeo, entre otros).

[25] Si bien algunos autores, como Ana María Cestero (1998: 10-11), deciden incluir los recursos paralingüísticos en los recursos no verbales, consideramos útil y clarificador, para nuestro propósito, recogerlos como un tipo diferente de recursos.

- *La risa, el llanto, el suspiro.*
- Fenómenos segmentales paralingüísticos, que denomina Portolés *vocalizaciones paralingüísticas*, algunos ejemplos de las cuales serían el "pst" para llamar al camarero en algún bar español, el "¡uuu!" para indicar mucho tiempo o el "¡bfff!" para mostrar alivio.

– *Recursos no verbales* (Cestero, 1998):

- *Recursos quinésicos*. Movimientos y posturas corporales que comunican o matizan el significado de los enunciados verbales.
- *Proxémica*. Concepción, estructuración y uso del espacio.
- Cronémica: concepción, estructuración y uso del tiempo.

Los diferentes tipos de recursos no actúan de forma independiente sino interrelacionados. Así lo afirma y explica Cestero:

> el sistema paralingüístico y el quinésico, junto con el sistema de comunicación no verbal, se ponen en funcionamiento a la vez para producir cualquier enunciado; los sistemas proxémico y cronémico actúan modificando o reforzando el significado de los elementos de los sistemas básicos (lenguaje, paralenguaje y quinésica) o independientemente, dando información social o cultural. (Cestero, 1998: 11)

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN:

LA COMPETENCIA ESPECÍFICA *PROMOVER EL USO Y LA REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA* REFERIDA A LAS TAREAS DE INTERACCIÓN ORAL (CON FOCO EN LA CONVERSACIÓN INTERPERSONAL)

3.1. Introducción

En el capítulo anterior hemos presentado los marcos teóricos en los que se asienta esta investigación. Por las características de la investigación, decíamos, se han articulado tres marcos teóricos, a saber: el didáctico –por el que el alumno se sitúa en el centro del proceso de aprendizaje–, el ideacional –centrado en la competencia docente– y el lingüístico comunicativo –donde describimos la conversación interpersonal en español.

Es ahora cuando acotamos estos constructos teóricos y profundizamos en algunas cuestiones específicas, de modo que podamos abordar el análisis de los datos con una base fundamentada. Si bien presentamos este capítulo anteriormente a especificar los objetivos específicos (capítulo 4), a la descripción del contexto de estudio y la recogida de datos (capítulo 5), y al propio análisis de los datos (capítulo 6); cabe aclarar que, como corresponde a un estudio cualitativo, la selección y profundización en la teoría disponible ha sido un proceso constante a lo largo de la investigación que se ha nutrido de las necesidades concretas derivadas del estudio y de su diseño emergente.

En el presente capítulo presentamos en primer lugar la competencia específica seleccionada, *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua* (§ 3.2.), a partir de la descripción que se hace en el documento de referencia (Instituto Cervantes, 2012). La dicotomía del uso y la reflexión que plantea esta competencia se recoge en los dos apartados siguientes.

En § 2.3. abordamos el uso de la lengua según se produce en el aula de lengua extranjera, para lo cual nos referimos a la interacción y el discurso que en el aula tienen lugar, y a las tareas comunicativas. Nos centraremos en un tipo de tareas, las de interacción oral, en concreto las que van dirigidas a la práctica y el aprendizaje de la conversación interpersonal. Consideramos cómo la conversación interpersonal se ha incorporado o se puede incorporar en la didáctica de lenguas extranjeras.

En § 2.4. pasamos a complementar la importancia del uso de la lengua con la importancia de que ese uso sea consciente y reflexivo. De este modo, recogemos algunas propuestas que pueden ayudar en esta línea: la teoría sobre las contingencias intrapersonales e interpersonales (Van Lier, 1996); pautas o enfoques para la incorporación de la conciencia y la reflexión en el currículo; así como los estudios sobre autonomía y estrategias, que se presentan en relación con las aportaciones del *MCER* y, especialmente, del *PCIC*.

3.2. La competencia *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua* en *Las competencias clave* (Instituto Cervantes, 2012)

En esta tesis doctoral nos centramos en la competencia docente *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua*, que es una de las competencias específicas del referencial *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, del Instituto Cervantes (2012), modelo que hemos presentado en § 2.3.5.

3.2.1. Adscripción a la competencia clave *Organizar situaciones de aula*

La competencia *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua* (en adelante, PURL) es una de las competencias específicas de la competencia clave *Organizar situaciones de aprendizaje*. Esta competencia comprende además otras tres competencias específicas: *Diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos*, *Planificar secuencias didácticas*, y *Gestionar el aula*. La competencia clave *Organizar situaciones de aprendizaje* es una de las competencias centrales del modelo, es decir, una de las que son específicas de la profesión. La descripción que se incluye en el documento para la competencia clave *Organizar situaciones de aula* es la siguiente:

> Se refiere a la capacidad del profesorado para crear y desarrollar oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos. Asegurar el aprendizaje óptimo requiere creer en las posibilidades de aprendizaje del alumno y adaptar el currículo a sus necesidades. Esto implica que el profesor conozca el currículo del centro y las necesidades de los alumnos, que planifique situaciones de aprendizaje relevantes para ellos, que proporcione un andamiaje adecuado cuando gestiona las sesiones y que ofrezca oportunidades para usar la lengua de forma contextualizada. (Instituto Cervantes, 2012: 13)

En la descripción de la competencia se aprecia la visión del alumno como centro del proceso de aprendizaje, así como el papel del profesor como mediador y facilitador en el aprendizaje, es decir, como promotor de la autonomía del alumno. Se muestra también el proceso que se ha de seguir, de la propuesta curricular del centro a las necesidades específicas de los alumnos con los que tiene clase el profesor. En esto mismo se destaca el hecho de que el trabajo del profesor ha de realizarse teniendo en cuenta el centro en el que trabaja. Asimismo, se identifica una visión pragmática en cómo se usa y se aprende una lengua (usándola en un contexto), un fin comunicativo,

que pone de relieve el perfil del agente social[1], que se habrá de promover en el alumno.

Sin duda, no es una descripción neutral —como tampoco lo serán las de las competencias específicas—, sino que recoge una determinada visión del papel del profesor y del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras.

3.2.2. Presentación de la competencia específica *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua*

La competencia específica *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua* se describe en el referencial cervantino de la siguiente manera:

> Implica animar al alumno a que reflexione sobre cómo funciona la lengua que aprende y a que la use. El profesor es consciente de las variedades de uso de la lengua que enseña y hace consciente al alumno de esa realidad mediante muestras de lengua variadas. Teniendo en cuenta las características de sus alumnos (p. ej.: edad, tradición educativa, estilos de aprendizaje), el profesor promueve que reflexionen sobre la lengua, partiendo de lo que ya saben y orientándolos en la construcción de nuevos conocimientos lingüísticos y culturales y en la apropiación de nuevos procedimientos de aprendizaje (p. ej.: dirigir la atención hacia los aspectos relevantes, formular reglas o identificar semejanzas y diferencias entre la lengua que aprende y otras que conoce). Además, ofrece oportunidades a los alumnos para que usen la lengua de forma contextualizada, mediante la realización de tareas, y les anima a que hagan uso de procedimientos de aprendizaje (p. ej.: identificar el objetivo de la tarea y en qué medida lo puede alcanzar, buscar apoyo en nativos u obras de consulta); les propone evaluar cómo han realizado la tarea (p. ej.: identificando errores, posibles causas y corrigiendo) y valorar la utilidad de los procedimientos de aprendizaje utilizados para decidir cuáles utilizarán en el futuro. (Instituto Cervantes, 2012: 14)

La descripción de la competencia específica *PURL* recoge la carga teórica e ideológica comentada arriba para la competencia clave *Organizar situaciones de aula*, en relación con el papel del profesor, el perfil del alumno, el trabajo en un centro y la visión de cómo se aprende y se usa una lengua. El enfoque que se sigue se concreta ahora más. Se alude al papel de la reflexión en el aprendizaje, fundamental en un enfoque en el que se concede gran importancia al desarrollo de la autonomía del alumno, en el camino hacia la autorregulación que proponen las Teorías Socioculturales del aprendizaje (véase § 2.2.2.3. y § 2.2.3.). Se deja clara esta visión constructivista del

[1] Descrito en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006-2007) y al que hacemos referencia en § 3.3.4.

aprendizaje, también mediante la referencia a los conocimientos previos que constituyen el punto de partida para la construcción de los nuevos conocimientos, que construye el propio aprendiz con ayuda del docente. Se propone el eje de las tareas para el aprendizaje de la lengua, que implicará atender a las diferentes fases de estas, incluida la de evaluación y control, y la de reparación y ajustes (véanse § 3.3.4. y 3.4.7.); y el eje de las tareas implicará asimismo promover el uso consciente (o estratégico) de procedimientos de aprendizaje.

La competencia específica *PURL* nos ofrece una dicotomía, la del uso y la reflexión. Se plantea al profesor una doble tarea, la de hacer que sus alumnos usen la lengua, por una parte, y la de hacer que reflexionen sobre esta. La descripción que se recoge, así como el constructo teórico con el que la relacionamos, nos lleva a pensar que el proceso es cíclico: reflexionamos a partir del uso que hacemos de la lengua —dicho de otro modo, pasaremos de la metacognición práctica a la metacognición técnica, refieriéndonos a los niveles de concienciación de Van Lier (véase § 2.2.3.)—, y mejoramos en el uso de la lengua gracias a la reflexión que hacemos sobre esta.

Al revisar la presentación de la competencia específica *PURL* y su integración en el referencial, se observan límites difusos con las otras tres competencias centrales y con al menos dos de las competencias comunes a otros profesionales. Recordemos que esto ya sucedía en el referencial de Perrenoud (1999, véase § 2.3.4.1.) y que el mismo autor nos alertaba sobre ello: estamos trabajando con competencias, es decir, manejamos tareas, situaciones de uso, y los conocimientos u otros recursos que los profesores orquesten pueden distribuirse o precisarse simultáneamente en diferentes tareas. Así, hemos encontrado límites difusos entre la competencia *PURL* y las siguientes competencias del referencial cervantino, de las cuales ofrecemos para cada una su descriptor[2]:

- De la misma competencia clave, *Organizar situaciones de aprendizaje*:
  - *Diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos*. Implica poner en relación el conocimiento que el profesor tiene del alumnado —y de cómo se aprende o se adquiere una lengua— con la documentación curricular que maneja (p. ej.: el *Plan curricular del Instituto Cervantes*, el proyecto de centro, el programa de curso, el plan de clase) y organizar situaciones de aprendizaje óptimas para el alumno.

[2] El descriptor de cada competencia específica se encuentra en la primera oración de la descripción. A continuación en la descripción de cada competencia específica se incluyen ejemplos de la actuación del profesor, que concretan el descriptor.

- *Planificar secuencias didácticas*. Implica poner en relación los documentos curriculares del centro y las necesidades de los alumnos y organizar secuencias didácticas de diferente extensión relevantes y motivadoras para los alumnos (p.ej.: programas de cursos, unidades didácticas, planes de clase y tareas).
- *Gestionar el aula*. Implica gestionar los procesos grupales para garantizar que la interacción que tiene lugar en el aula genera aprendizaje para todo el alumnado.

– De la competencia clave *Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno*,

- *Promover una retroalimentación constructiva*. Implica ofrecer al alumnado sistemáticamente información sobre su aprendizaje y su actuación que le ayude a progresar y también animarlo a dar retroalimentación a sus compañeros.
- *Implicar al alumno en la evaluación*. Implica reconocer el papel de la evaluación en el proceso de aprendizaje y promover la participación activa del alumno en el proceso de evaluación de su propio aprendizaje y el de sus compañeros.

– De la competencia clave *Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje*,

- *Promover que el alumno gestione los recursos y medios disponibles para aprender*. Implica guiar al alumno para que utilice los recursos, los medios y las oportunidades que tiene a su disposición para aprender tanto en el aula (p. ej.: sus propios compañeros, el manual), como en el centro (p. ej.: actividades culturales, biblioteca), en el entorno (p. ej.: centros culturales, hablantes de español, prensa) o a través de medios tecnológicos (p. ej.: plataformas de aprendizaje, canales de televisión, foros en Internet).
- *Integrar en la enseñanza herramientas para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje*. Implica seleccionar, adaptar y diseñar herramientas y procedimientos para facilitar la reflexión, teniendo en cuenta las necesidades del alumnado.
- *Motivar al alumno para que se responsabilice de su propio aprendizaje*. Implica creer que todos los alumnos pueden llegar a ser responsables de su propio aprendizaje y proover que asuman el control de su proceso, además de motivar al alumno para aprender y para conocerse como aprendiente.

– De la competencia clave *Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo*,

- *Implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno*. Implica reconocer el papel fundamental que desempeñan las creencias, las emociones y las habilidades sociales en el aprendizaje, y promover que el alumno gestione su mundo emocional y social cuando aprende una lengua.

– De la competencia clave *Facilitar la comunicación intercultural*,

- *Fomentar el diálogo intercultural*. Implica reconocer la dimensión intercultural a la hora de establecer relaciones entre personas de distintas culturas y actuar como facilitador para asegurar el entendimiento y la comunicación.
- *Promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural*. Implica suscitar en el alumno el deseo y la necesidad de desarrollarse como hablante intercultural, orientándolo y guiándolo en el proceso.

Hemos comentado cómo se presenta la competencia específica *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua* en el referencial cervantino. En los siguientes apartados expondremos el constructo que consideramos subyace a la identificación de dicha competencia y que podría sernos útil en el análisis y la concreción de la competencia. Ello se hará en relación con cómo se actualiza esta competencia en las tareas de interacción oral con foco en la conversación interpersonal.

3.3. El uso de la lengua en el aula: la conversación interpersonal como tarea de interacción oral

En este apartado abordamos el uso de la lengua en el aula, planteado en la competencia específica docente, sin entrar todavía en cuestiones relacionadas con la conciencia y la reflexión (lo cual se abordará en § 3.4.). Planteamos aspectos que el profesor ha de tener en cuenta a la hora de promover este uso de la lengua en el aula; un uso de la lengua por el que el alumno, centro del proceso de aprendizaje, es activo y aprende en interacción con los demás y con su entorno. El profesor habrá de considerar además determinadas cuestiones específicas a la hora de promover el uso de la lengua dirigido a la práctica y el aprendizaje de la conversación interpersonal.

3.3.1. Interacción en el aula de lengua extranjera: el aula como contexto

No es necesario salir del aula para ir en busca de la lengua auténtica.
(Martín Peris, 2004)

Este apartado se desarrolla a partir de las ideas expuestas en el Marco teórico, en § 2.2. Si, como hemos expuesto, el fin de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera es el desarrollo de la competencia comunicativa, que incluye el desarrollo de la autonomía, lo cual se logra mediante la interacción con los otros participantes del entorno, entonces el aula será un lugar donde aprender a comunicarse. El aula será un lugar de comunicación, un lugar donde comunicarse de manera auténtica. A este respecto, conviene señalar que entendemos *auténtica* en el sentido de Van Lier (1996: 13) y que parte a su vez de la Teoría de la Actividad (véase § 2.2.4.): no nos referimos a los materiales que se usan (a menudo se considera que los textos son auténticos cuando no han sido específicamente producidos para el aprendiente de lenguas), sino a *acciones auténticas*, es decir:

> una acción es auténtica cuando realiza una elección libre y es una expresión de lo que la persona genuinamente siente y cree. Una acción auténtica está intrínsecamente motivada. Las acciones no auténticas, por el contrario, se llevan a cabo porque los demás las están haciendo, porque "deben" hacerse, o porque en general están motivadas por fuerzas externas. La autenticidad, en este sentido abarcador, está muy estrechamente relacionada tanto con la conciencia como con la autonomía. Al mismo tiempo, es el resultado y el origen de la conciencia y la autonomía. (van Lier, 1996:13. Traducción propia)

En el aula se produce comunicación entre los diversos participantes que en ella intervienen. En este sentido, basándonos en las teorías socioconstructivas (véase § 2.2.2.) el aula es *un contexto auténtico de interacción*. Así, es fundamental, siguiendo a Esteve (2006), comprender que el aula no es o no debe ser un contexto que copie o refleje la realidad cotidiana, sino que es un contexto propio, auténtico, que conforma una realidad particular. En el contexto del aula interactúan profesor y alumno con el mismo propósito, el de aprender. Es preciso aclarar, por otra parte, que esto no implica desterrar del aula otros contextos y usos de la lengua que ocurren fuera del aula, como el acudir a comer a un restaurante, escribir una instancia en la administración pública o participar en una entrevista laboral, pues pueden responder a las necesidades de los alumnos (Martín Peris, 2004); lo importante es resaltar que el discurso del aula «es tan auténtico como el resto de discursos que podamos encontrar fuera de ella» (Martín Peris, 2004).

Actualmente estas afirmaciones parecen estar ampliamente aceptadas entre la comunidad científica y profesional, aunque en las prácticas del aula no siempre se pueda observar su calado.

El contexto es un elemento fundamental en el Enfoque Orientado a la Acción y el *MCER* (Consejo de Europa, 2001: 24) lo describe como «el conjunto de acontecimientos y de factores situacionales (físicos y de otro tipo), tanto internos como externos a la persona, dentro del cual se producen los actos de comunicación».

Esta definición de contexto podemos ampliarla con la que nos ofrecen Drew y Heritage (1992: 19, traducción propia): «tanto el proyecto como el producto de las propias acciones de los participantes y de esta manera producido local e inherentemente y transformable en cualquier momento.».

De esta definición, resaltamos lo siguiente: en primer lugar, la inclusión del proyecto y el producto, que en el aula de LE incluirá tanto *la planificación del profesor y las expectativas de los alumnos*, como *el proceso* que se lleva a cabo durante la sesión de clase (lo cual se ha venido llamando en la literatura de didáctica de LE, *task-as-plan* y t*ask-in-process,* respectivamente*)*; en segundo lugar, el papel activo de los participantes, que construyen conjuntamente la interacción; y, en tercer lugar, la existente posibilidad de la transformación de ese contexto y sus circunstancias. Esta posibilidad de transformación viene apoyada por la Teoría del Caos (o Teoría de la Complejidad, Lewin, 1993), puesto que el contexto del aula es también un sistema complejo donde los múltiples factores interactúan como fuerzas que se autoorganizan

creando cambios y patrones en parte predecibles y en parte impredecibles (van Lier, 1996: 147-148). A esto se refiere la transformación y a ella volveremos en § 3.3.2.

Ya que gran parte de la enseñanza y el aprendizaje de una LE se produce en un aula, nos referiremos al contexto del aula, para lo que nos basamos en Seedhouse (2004). Al centrarnos en el contexto del aula, es prioritario tener en cuenta que este es un *contexto institucional*, del mismo modo que lo son la sala donde se celebra un juicio o la consulta del médico. Seedhouse (1996, 22; 2004: 66) realiza una breve caracterización de los discursos institucionales, basándose en Drew y Heritage:

> 1) al menos uno de los participantes se orienta a una meta general, una tarea o una identidad (o una serie de estos) convencionalmente asociada a la institución en cuestión;
>
> 2) a menudo implica limitaciones especiales y particulares a lo que uno o varios participantes considerarán como contribuciones permitidas para el asunto tratado;
>
> 3) puede asociarse con marcos y procedimientos inferenciales particulares de contextos institucionales específicos.
>
> (Drew y Heritage, 1992: 22. La traducción es nuestra)

La aportación de Seedhouse de que el discurso del aula es institucional se puede matizar diciendo que el contexto del aula es lo institucional, es decir, como apuntaba Esteve (2006), se comparte el mismo propósito de enseñar y aprender, lo que Seedhouse (2004) llama el *foco pedagógico* (véase § 2.4.6. para nuestra distinción adicional de *foco pedagógico grupal* y *foco pedagógico individual*). Esto implica que en el aula se producirá una tensión entre el foco pedagógico y la interacción, o dicho de otro modo, el *task-as-plan* y el *task-in-process*, por lo que el discurso del aula mostrará en diferentes momentos diversos grados de su carácter institucional, y en algunos momentos podrá, incluso, ser imperceptible.

La consideración del discurso del aula como institucional nos ayuda a situarlo en relación con otras prácticas discursivas de interacción. La variedad de interacción en la que nos movemos es la *interacción de aulas de segundas lenguas*[3], que incluye diferentes subvariedades, y se concreta en tres perspectivas complementarias, como tres círculos concéntricos que muestran la singularidad y la similitud al mismo tiempo (o, dicho de otro modo, la relación entre variedades institucionales y subvariedades). Seedhouse propone una sistematización de *relaciones macro y microcontextuales*. Reflejamos a continuación este esquema propuesto por Seedhouse (figura 13):

[3] Seedhouse se refiere a *segundas lenguas*, aunque nosotros, por el contexto de no inmersión en el que hemos recogido los datos, nos referiremos a *lenguas extranjeras*.

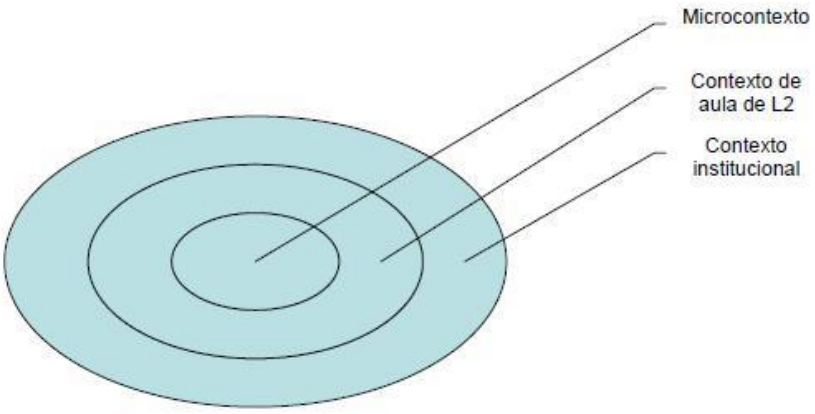


Figura 13. Contextos inclusivos del aula. Seedhouse (2004)

En relación a estas relaciones macro y microcontextuales, y al hecho de que un contexto sea tanto un proyecto como un producto, estamos de acuerdo con Seedhouse cuando plantea que existirá una interrelación entre el foco pedagógico y la interacción que se esté llevando a cabo; serán, podemos decir, dos de esas grandes fuerzas que entren en contacto y que irán creando el contexto. Es decir, por ejemplo, si en clase estamos presentando un contenido gramatical, a partir de un ejemplo que el profesor o los alumnos han puesto para explicarlo, puede surgir, de manera imprevista, una conversación sobre algún tema de interés para los alumnos y el profesor, quienes decidirán si continuar con el tema o si volver a la presentación gramatical que se estaba llevando a cabo. No solo de manera imprevista cambiamos de actividades y de modos de comunicación en el aula, sino que es habitual que en una sesión de clase se pase, por ejemplo, de tener una conversación en parejas a leer un texto en gran grupo y volver a tener una conversación, ahora en gran grupo, para continuar con una actividad individual centrada en el léxico, etc. En estos casos (tanto el ejemplo de lo imprevisible que siempre está presente en el aula, como en el de lo más previsible según la planificación del profesor), pasamos por diferentes microcontextos[4] durante una clase, y es por ello que Seedhouse (2004: 205-219) plantea que los contextos de aula son *dinámicos y variables* (no necesariamente el mismo durante una sesión completa); existen, por tanto, según se observa en la figura 13, diferentes contextos de aula o subvariedades, que constituyen actualizaciones de la relación reflexiva entre el foco pedagógico y la organización interaccional. A este

[4] Añadimos que también podemos considerar como diferentes microcontextos las diferentes interacciones que se dan, simultáneamente, en un mismo contexto de aula, cuando, por ejemplo, estamos trabajando en parejas o en grupos, o incluso cuando estamos trabajando en gran grupo y hay dos alumnos que están terminando una actividad o están hablando sobre algo diferente.

respecto, nos resultará muy productivo para el estudio de la competencia docente analizar los *cambios de contexto* a lo largo de una sesión, poniendo especial atención en las secuencias de precalentamiento, las transiciones o los cierres de las sesiones, o, a lo largo de una tarea, la fase de planificación, las secuencias de apertura, las secuencias translocutivas, y las secuencias de cierre.

3.3.2 Tipos de interacción pedagógica: de la transmisión a la transformación

> Si el propósito final de los profesores es el de preparar a los alumnos a usar la lengua en las variadas situaciones sociales de la vida cotidiana, justo es que nos preguntemos cómo funciona la comunicación en la clase, qué discurso se produce y, a fin de cuentas, en qué medida los procesos interactivos favorecen la adquisición de la lengua. (Cambra, 1998: 227)

En el aula, como contexto de comunicación (véase § 3.3.1.), entran en contacto diferentes fuerzas o factores que marcarán la naturaleza de la interacción que se lleva a cabo en cada momento. En la tensión que se produce entre el foco pedagógico establecido y el desarrollo de la interacción (con sus imprevistos), ¿qué diferentes tipos de interacciones podrían darse en el aula?, ¿cuáles son esas subvariedades de la variedad *interacción de aulas de lenguas extranjeras*, a la que nos referíamos en § 3.3.1?, y, sobre todo, ¿cuáles son los rasgos de esos tipos de interacción o subvariedades que determinarán la naturaleza de estas?

Para responder a estas preguntas, nos basaremos en Van Lier (1996: 178-185). De modo que resulte más fácil seguir la exposición, reproducimos a continuación el esquema propuesto por Van Lier (1996: 179) (figura 14):

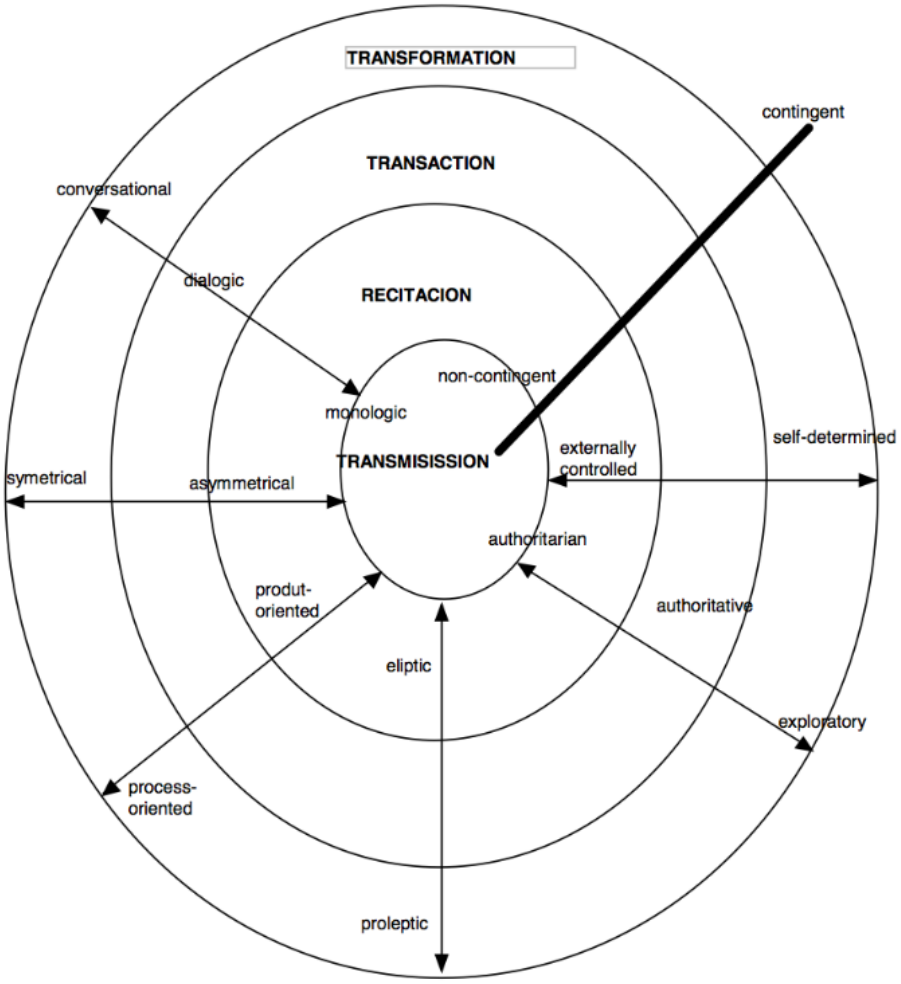


Figura 14. Tipos de interacción pedagógica (van Lier, 1996: 179)

En las líneas siguientes, describimos brevemente cada tipo de interacción representado en la figura 14 y pasamos después a aclarar los diferentes continuums que permiten la diferenciación de los tipos de interacción, que pueden coexistir en una misma sesión de clase. Así pues, distinguimos, de acuerdo con Van Lier (1996: 178-185) los siguientes tipos de interacción de la variedad *interacción de aula de LE* (véase § 3.3.1):

1. *Transmisión*

   Este tipo, en realidad, no constituiría una interacción en el sentido en que se plantean las actividades comunicativas de la lengua, puesto que una parte emite la información y la otra la recibe (aunque podríamos encontrarnos con un oyente activo, véase § 2.4.4). Nos quedamos, así, en una variedad monológica, como sucede en las conferencias, los sermones, etc; es decir, el profesor

practicaría la actividad comunicativa de expresión oral y los alumnos la de comprensión auditiva. Como vemos, en este tipo, la relación entre los participantes es completamente asimétrica, es decir, los participantes no pueden intervenir libremente, no tienen los mismos derechos y deberes, sino que hay una parte que tiene todo el derecho de hablar y la otra parte todo el deber de escuchar.

2. *Preguntas IRF (initiation, response, feedback)*

Este tipo sí constituye una interacción, si bien muy limitada, puesto que los papeles de hablante y oyente, o más concretamente, interrogador e interrogado, están muy claramente marcados. Aun habiendo diferentes subtipos de esta variedad, esto se mantiene para todos ellos.

Las preguntas IRF hacen referencia a una secuencia de tres intervenciones, donde la primera es un inicio (*initiation*, o *question*, *elicitation*), la segunda una respuesta (*response*, o *answer*), y la tercera una evaluación (*feed-back*, *follow-up*, o *evaluation*), por ejemplo:

> A7: yo lo compro siempre (el fin de semana)
>
> P: el fin de semana
>
> A8: (??) Metro ((risas))
>
> P: el Metro/ que nos lo dan ¿no? ((risas)) Sonia ¿por qué el fin de semana?
>
> A7: porque tenoo- tengo más tiempo/ para ler
>
> P: para leer
>
> A7: para leer (??)
>
> P: para leer/ mmhh/ ¿qué pensáis que aporta un periódico en papel que no tienen los digitales?
>
> (Ejemplo de Tarea 5, «¿Estáis al loro?»)[5]

Este tipo de interacción es muy característico del aula y ha sido ampliamente tratado, ya desde los años sesenta, cuando comenzaron a estudiarlo Bellack et al. (1966) y cuando después lo desarrollaron y dieron a conocer Sinclair y Coulthard (1975), en cuyos corpus se observaba que más de la mitad de intervenciones, en clases tradicionales, eran del tipo *IRF*.

De este tipo de interacciones se ha cuestionado que no sean frecuentes fuera del aula. Sin embargo, existe una potencial diversidad en las secuencias *IRF*,

[5] El ejemplo se ha tomado de la tarea indicada, que forma parte del corpus objeto de análisis. La transcripción completa puede leerse en el anexo 21; para acceder a las convenciones de transcripción, véase el anexo 16.

que merece la pena examinar. Para ello, conviene detenerse en el tipo de inicio, la función de la respuesta, y la orientación (o finalidad) pedagógica:

- En relación con el *tipo de inicio*, este puede ser general, es decir, *inespecífico*, dirigido a todos los alumnos; o *específico*, con una elicitación personal del profesor a un alumno concreto.
- En relación con la *función de la respuesta*, en un continuum de procesos mentales, esta puede ser la *repetición*, la *recitación* (por ejemplo, conjugar un verbo), la *cognición* o la *expresión* (más libre). Se observa en este continuum un paso de un mayor control en la respuesta a una respuesta más libre.
- En relación con la *finalidad u orientación pedagógica*, podemos observar una mayor tendencia a la orientación de *mostrar o evaluar* (*display/ assessment orientation)*, o bien a la orientación de *participar* (*participation orientation)*. Es preciso señalar que cabe la posibilidad, asimismo, de que ambas se den al mismo tiempo, y en relación con ello, se pueden encadenar recursivamente más secuencias IRF.
- Además, es conveniente tener en cuenta también la *paucity of linguistic elaboration*, esto es, el continuum de más restricción lingüística a más elaboración lingüística (apreciable, especialmente, en el tipo de respuesta), siendo la primera de ellas más fácilmente reconocible en las tradicionales clases frontales profesor-alumnos.

Así, teniendo en cuenta los anteriores criterios, Van Lier (1996: 154) ofrece el siguiente esquema (figura 15), donde las opciones de más arriba serían preferibles frente a las de más abajo y las de más a la derecha preferibles frente a las de la izquierda; por lo que se pueden ver diversas combinaciones posibles.

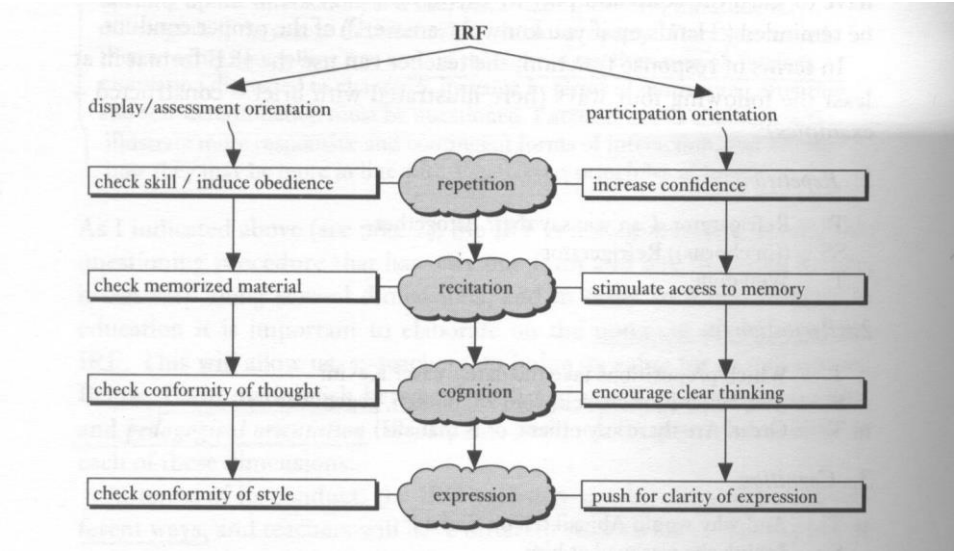


Figura 15. Tipos de IRF (van Lier, 1996: 154)

> En resumen, la secuencia IRF, si bien es efectiva para mantener el orden, regular la participación y llevar a los estudiantes hacia una determianda dirección, a menudo reduce la iniciativa del estudiante, su pensamiento independiente, su claridad de expresión, el desarrollo de habilidades conversacionales (que incluyen la toma de turno, la planificación sobre la marcha, la negociación y la argumentación) y la autodeterminación. (Van Lier, 1996: 156)

3. *Transacción*

Si damos un paso más en la interacción, llegamos a la transacción. En esta, hay una mayor simetría entre los participantes, en cuanto a que todos comparten en mayor medida derechos y deberes en la interacción. Se relaciona con discusiones de grupo, negociaciones de asuntos profesionales (*business negotiations*), o tareas de intercambio de información; y resulta muy frecuente en el aprendizaje cooperativo, que no suele llegar a una interacción de transformación (Van Lier, 1996: 180).

Esta interacción, más libre y rica, más posibilitadora de aprendizaje, no llega a ser una conversación, dado que normalmente (y teniendo en cuenta que es comprensible porque nos encontramos en un contexto institucional, el aula de lengua extranjera) existe un plan con unos temas prefijados que los participantes (especialmente los alumnos) no pueden transformar (modificar, ampliar, reducir, dirigir) libremente. Asimismo, la toma de turnos puede estar predeterminada.

4. *Transformación*

   En este tipo de interacción ya hay realmente una simetría entre los participantes, en cuanto a los derechos y los deberes conversacionales, y de la conversación de aprendizaje. Por ello, esta interacción constituye ya sí una conversación, una conversación auténtica (en términos de Van Lier, según se recoge en § 3.3.1), porque los significados y los eventos se construyen en cooperación, y así, al poder intervenir todos libremente, puede haber cambios, transformaciones. Van Lier la llamará *conversación instruccional*. Aquí tendrá cabida y se aprovechará el discurso *off-task* (no relacionado con la tarea) o el discurso *off-topic* (no relacionado con el tema); aunque en los otros tipos de interacción pueda darse, en este es donde realmente se verá como algo positivo y podrá formar parte de la conversación, en la que habrá un mayor dinamismo, una plurigestión, los temas no estarán prefijados y se podrán observar secuencias de inserción y laterales.

Cabe añadir, en relación con el foco pedagógico que plantea Seedhouse, que los alumnos son conscientes de que han de partidipar en la interacción del aula, ya que la no participación puede estar penalizada. Por otra parte, la participación puede venir determinada por el tipo de actividad.

De acuerdo con Van Lier (1996), estos modelos son opciones pedagógicas, todos son necesarios, si bien es imprescindible dedicar una atención prioritaria a la interacción de transformación (o *conversación instruccional*), por sus amplias y ricas oportunidades para el aprendizaje, así como por el hecho de que no se ha visto atendida. Asimismo, conviene señalar que Van Lier, al comentar la importancia central de la interacción pedagógica en el proceso de aprendizaje, se refiere no solo a actividades de interacción oral cara a cara, sino que también incluye las otras actividades comunicativas de la lengua, es decir, comprensión, expresión e interacción orales y escritas (para este autor, lo importante no es el habla como tal sino las mentes y mundos que conecta, y los horizontes expandidos a los que permite abrirse).

¿Qué posibilita, de manera más concreta, que nos situemos en uno u otro tipo de interacción? O, dicho de otro modo, ¿qué rasgos encontramos en los diferentes tipos de interacción? Como es frecuente en didáctica, y en análisis del discurso, resulta difícil (e incluso inconveniente) establecer categorías excluyentes; más bien, resulta productivo observar estas categorías en un continuum. Es necesario tener en cuenta los continuums reflejados en el cuadro X y que explicamos a continuación. Estos continuums se encuentran interrelacionados y, en la medida en que se acerquen al

término de la derecha (lo que se encuentra en la capa externa del círculo en la figura 14), responderán a una interacción de transformación, la preferible para potenciar si se quiere lograr una interacción en el aula más similar a la que se produce fuera del aula en una conversación y que favorecen un aprendizaje más eficaz y autónomo. Véanse a continuación cuáles son dichos continuums (Van Lier, 1996: 179):

a) Monológico >> dialógico >> conversacional

Según hemos señalado para cada tipo de interacción, este *continuum* se refiere a un paso de una actividad de expresión-comprensión a una actividad realmente de interacción.

b) *Asimétrico >> simétrico*

En relación con el anterior, pasaremos de la asimetría a la simetría llegando, en su máxima expresión, a unos mismos derechos y deberes conversacionales para todos los participantes (en la conversación).

c) Orientado al producto >> orientado al proceso

En la medida en que prestemos más atención a la interacción que se produce para ir gestionando el foco pedagógico; en la medida en que observemos qué sucede en el aula, por qué, y tomemos decisiones de interacción; y no nos guiemos tan solo por el producto, los resultados, las evaluaciones, la interacción podrá acercarse (o llegar a) la conversación.

d) Elíptico >> proléptico

La elipsis se produce cuando hay omisión de información porque se considera redundante; por el contrario, la prolepsis (Rommetveit, 1974, ápud Van Lier, 1996: 182) implica el proceso de crear, hacer explícita (en lugar de asumir) información contextual (*background*), buscando siempre la mutua comprensión y la invitación cooperativa a la participación en la conversación.

e) Autoritario (authoritarian) >> con autoridad (authoritative) >> exploratorio (exploratory)

En este sentido, se diferencian grados entre el que considera tener la información y la impone; el que considera tener la información y la ofrece

pero no la impone; y el que promueve un discurso exploratorio, donde cualquiera puede aportar información.

f) *Controlado externamente >> autorregulado (self-determined)*

En la medida en que el discurso sea más autorregulado, la interacción será más auténtica (en los términos arriba expuestos), y se acercará más a la conversación y a una opción pedagógica donde el aprendiente, motivado, tiene más y mejores oportunidades para aprender.

g) *No contingente >> contingente*

Como hemos dicho al referirnos a los rasgos de la conversación (véase § 2.4.2), lo contingente se refiere a la gestión conjunta de lo predecible y lo impredecible en la conversación, que posibilitará las transformaciones y la exploración, y, así, facilitará el aprendizaje. Se manejan asimismo las expectativas. En § 3.4.1. profundizaremos en este aspecto fundamental, que recoge varios de los rasgos señalados. Asimismo, en § 3.3.3. nos referiremos a Mercer (2004), para entender cómo el discurso contingente se opone a un tipo de discurso conflictivo y a un discurso acumulativo.

En relación con la interacción de transformación, podemos encontrar otras líneas de investigación actuales, provenientes de la psicología, como la *facilitación*, asimismo relacionada con el *desarrollo de la autonomía* y el *aprendizaje cooperativo* (véase § 2.2.); y, aunque apenas lo abordaremos en nuestro análisis (por la competencia específica docente que hemos seleccionado), la *dinámica de grupos*, que Heron (1989: 26, ápud Arnold 2000: 38), desde el estudio de la dimensión afectiva considera como «la configuración combinada de las energías mental, emocional y física del grupo en cualquier momento determinado, y la forma en que esta configuración experimenta los cambios».

3.3.3. El discurso generado en el aula

A partir de la consideración del aula como contexto de interacción, que posibilita el aprendizaje, surge plantearse cómo es la interacción y la comunicación que en ella se produce y que posibilita el aprendizaje de la lengua. Se atiende así a los procesos de interacción que en el aula se desarrollan, a cómo es la comunicación, qué tipo de discurso se produce y de qué manera participan los distintos interlocutores, esto es, los alumnos y el profesor, para valorar en qué medida contribuye a un uso y un

aprendizaje eficaces. En el apartado anterior hemos presentado los tipos de interacción pedagógica, que hace referencia al discurso generado en el aula. A continuación completaremos estas ideas, desde los conceptos del discurso aportado y el discurso generado (§ 3.3.3.1.) y la caracterización del discurso del profesor (§ 3.3.3.2.). Para este estudio nos interesará especialmente el discurso generado en el aula a nivel dialógico, no tanto a nivel monológico, ya que en el nivel dialógico es donde se produce la interacción, por una parte, y, por otra parte, nos centramos en la competencia docente *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua* en tareas de interacción oral (del género conversación interpersonal).

3.3.3.1. Discurso aportado y discurso generado

Desde estos planteamientos, cabe comenzar aclarando el término *discurso generado*, que se propone en oposición a *discurso aportado*. Ambos términos son acuñados por Llobera (1990), desde una perspectiva didáctica y tomando como referencia la concepción del lenguaje del análisis de la conversación y los métodos y categorías de la escuela británica. Llobera (1995) llama la atención sobre las muestras de lengua que le llegan al estudiante, su diversidad en relación con las fuentes (el monólogo del profesor, la interacción de este con los alumnos, la interacción entre alumnos, textos grabados previamente, etc.), el grado de control que se ejerce sobre ellas (unas más espontáneas, otras han pasado por un cuidado proceso de elaboración) y su funcionalidad (como modelos para imitar, para organizar las actividades del aula, etc.). Llobera (1995) propone la distinción entre discurso aportado y discurso generado como los extremos de un *continuum*, puesto que en el aula el proceso de interacción puede obligar a pasar de un discurso preparado, aportado, a uno nuevo, generado. En relación con el *discurso aportado al aula*, Llobera (1995) lo define como

> El discurso grabado o escrito u organizado previamente al desarrollo de la clase. Puede ser de procedencia diversa:
>
> a) Libros de texto.
>
> b) Materiales preparados por el profesor o por los propios alumnos para su utilización compartida en clase.
>
> c) Materiales en forma de guión que el profesor desarrolla en clase imponiendo un desarrollo discursivo determinado.
>
> d) Materiales que contienen discursos escritos o hablados como anuncios de prensa, anuncios de radio y televisión, fragmentos de materiales grabados en

> cassette o en vídeo, etc. que al ser utilizados como material de enseñanza toman una nueva dimensión.
>
> e) Cualquier tipo de esbozo de actuación lingüística que funcione como modelo para su desarrollo fuera del aula. (Llobera, 1995)

Llobera (1995) insistía en que, aunque se había avanzado en el nivel de realismo de las muestras de lengua, todavía estas estaban basadas muchas veces más en la intuición de los autores que en estudios documentados. Actualmente consideramos que se ha seguido avanzando pero que esta información sigue siendo cierta, especialmente si tenemos en cuenta que en numerosas ocasiones el autor es el propio profesor.

Llobera (1995), en un cuadro titulado «Caudal lingüístico oral en el aula de LE» destaca que el *continuum* entre ambos tipos de discurso se identifica con un paso de un alto control en el discurso aportado, a un bajo control en el discurso generado, y a medida que avanzamos hacia un menor control, el discurso didáctico se construye en mayor medida de manera conjunta. Otros autores, como Esteve (2006: 71) desde el construccionismo han reconocido el valor del discurso generado en el aula; igualmente lo hace Van Lier (1996), como vimos en § 3.3.2., donde presentamos los tipos de interacción en el aula. Sin embargo, el discurso generado en el aula comenzó a estudiarse ya desde los años 60 y 70: en relación con la adquisición de la LE (Corder, 1967; Nemser, 1971; Selinker, 1972), para estudiar la interacción del aula desde el punto de vista didáctico (Flanders, 1970), desde la innovación educativa (Allwright, 1980; Fanselow, 1987), desde los estudios del *foreigner talk* (Ferguson, 1975; Meisel, 1980), o investigando las estrategias comunicativas (Faerch y Kasper, 1982).

El *discurso generado en el aula* tiene para Llobera (1995) una doble vertiente: social y académica, puesto que se anima al alumno a participar, pero también a que «mediante su participación[6] aprenda o demuestre que ha aprendido la LE». Tiene que ver con el *foco pedagógico* al que hace referencia Seedhouse (2004) y que hemos abordado en § 3.3.1., cuando nos referimos al aula como contexto de interacción. Esta doble vertiente también la tienen en cuenta Aymerich y Díaz (1989: 3-4), y González Argüello (2010), cuando dice que los rasgos del discurso generado en el aula, en el que interviene el foco pedagógico, dificultan su análisis mediante las clasificaciones del

[6] Respecto a la *participación*, cabría una amplia discusión sobre qué engloba este concepto. Desde la experiencia de la investigadora como profesora y formadora, basándome en observaciones de aula, me decanto por afirmar que la participación de los alumnos no se corresponde solo con sus intervenciones orales —y por supuesto no solo con las que se producen para el grupo clase—, sino que deberíamos contemplar también manifestaciones como oyente activo, el uso de recursos no verbales, actuaciones como la toma de notas, la gestión de recursos, la gestión del grupo, etc. Este tipo de participaciones se han discutido en varias ediciones del módulo «Prácticas tutorizadas de observación de clases», del *Curso de iniciación para profesores de español*, organizado por el Instituto Cervantes y que tutorizamos.

discurso oral y escrito que se han venido haciendo, por lo que propone acudir a los estudios del español conversacional; de este modo, se utilizarían, entre otras, las categorías que hemos recogido en § 2.4.6.[7]

3.3.3.2. Caracterización del discurso del profesor

Así, centrándonos en el discurso generado en el aula, recogemos a continuación los puntos clave que se han estudiado y que nos servirán para los fines de nuestra investigación, centrando la atención especialmente en el discurso del profesor:

El *discurso del profesor* hacia los alumnos no nativos en el aula se ha venido denominando *teacher talk* y ha tenido mucho interés en la investigación, desde el clásico estudio siempre citado de Long y Sato (1983): *Classroom Foreigner Discourse: Forms and Functions of Teachers' Questions*. Long y Sato (1983) se centraban en las preguntas que hace el profesor, que, según identificaban, tenían una gran presencia (66% del total de los enunciados). Existe una discusión en la literatura sobre la autenticidad del discurso del teacher talk: por ejemplo, Ellis (1984: 96-97) relaciona el *teacher talk* con el *foreigner talk* (el discurso de un nativo hacia un no nativo fuera del aula), para afirmar que si este discurso favorece el desarrollo de la lengua, del mismo modo sucede con el *teacher talk*. Sin embargo, Allwright y Bailey (1991: 141) destacan que las características del *teacher talk* se relacionan con un tipo de interacción en el aula como la que Van Lier denomina de transacción (véase § 3.3.2), que deja poca oportunidad a los alumnos de practicar un uso auténtico de la lengua. Más adelante, los estudios dejaron de poner el foco solo en el discurso del profesor para pasar a valorar la compleja interacción que tiene lugar en el aula entre el profesor y los alumnos (Cambra, 1998: 229), como se puede ver en Van Lier (1996), tratado en § 3.3.2. En este sentido, es interesante la noción del *efecto sur place* (Cicurel, 1997), que hace referencia a los movimientos hacia atrás y hacia adelante que se producen en la construcción conjunta de la interacción y que pueden dificultar saber a quién "pertenece" cada enunciado:

> por una parte, se recupera lo que se ha dicho (repeticiones, reformulaciones, reparaciones, etc.) y por otra parte, se proponen o se "apuntan" elementos de enunciados (son las numerosas solicitaciones del profesor) pre-enunciados para que luego sean dichos por los propios aprendices. (Cicurel, 1997, ápud Cambra, 1998: 235)

[7] En este apartado nos hemos basado en el artículo de Val.Es.Co. de 2014, que hemos adaptado y complementado con otras fuentes. Nótese que el artículo de González Argüello es de 2010, anterior al de Val.Es.Co. que hemos manejado, por lo que la clasificación podrá diferir en algunos aspectos.

Desde el punto de vista de la adecuación que hace el profesor de su propio discurso se han estudiado diferentes procedimientos, como preguntas, repeticiones, etc., que se recogerán a continuación. Van Lier (1996) llama la atención sobre el hecho de que el discurso del profesor no tiene por qué ser un *discurso simplificado*, sino que más bien será un *discurso amplificado*, en cuanto que el profesor usará estrategias como el andamiaje. Así, no hablará de un discurso modificado, por considerarlo un discurso auténtico. Estamos de acuerdo con Van Lier (1996) cuando hace estas afirmaciones, y por ello no hablaremos de *modificación* en el discurso del profesor sino de *adecuación* al contexto del aula. Así, el discurso adecuado del profesor es una forma de concreción del papel mediador del profesor, con su actuación dentro de la Zona de Desarrollo Próximo; en un sentido similar[8] lo expresaban Aymerich y Díaz (1989):

> A partir del conocimiento que el profesor presupone por parte del alumno, lanza más emisiones en que reutiliza algunos elementos que sabe compartidos e introduce otros nuevos en ese intento de modular la dificultad del discurso de acuerdo con lo expresado en la fórmula i + 1. (Aymerich y Díaz, 1989: 4)

Pasamos a presentar los principales procedimientos del discurso del profesor a partir de la sistematización de Van Lier (1995) (véase figura 16), adaptándola o complementándola con las aportaciones de diversos autores:

[8] La diferencia se encuentra en que estas autoras se refieren a la fórmula input + 1, que tiene que ver con una concepción predeterminada del desarrollo de la lengua, vista como sistema, por la que ese +1, el paso más que propone el profesor, está previamente fijado de igual manera para todos. En la ayuda al ajuste pedagógico, lo nuevo que aporta el profesor u otro mediador se basa en la Zona de Desarrollo Próximo, es decir, el potencial de desarrollo con ayuda de cada individuo concreto (véase § 2.2.2).

		prosody	(exaggerated entonation, clear articulation)
		rate	(slower, repetition, more pauses)
	Form	redundancy	(few pronoums. less ellipsis)
		vocabulary	(concrete words, common terminology)
		Sintax	(coordination, simple sentences)
TEACHER TALK			
		experiential	(familiar topics, students' experiences)
		here-and-now	(concrete, everyday, current topics)
	Content	simplified	(reduced vocabulary, simple grammar)
		amplified	(increased examples, visual backup)
		scaffolded	(support structures, handover)
		IRF teach. exchange	(Initiation-Response-Feedback)
		error correction	(inc. modeling of correct form)
	Interaction	wait time	(after questions, errors)
		instruc. conversation	(Tharp & Gallimore)
		control of turns	

Figura 16. El discurso del profesor (*teacher talk*) (Van Lier, 1995)

1. *En relación con la forma*

1.1. *Prosodia*: *entonación exagerada*, *articulación clara*.

1.2. *Ritmo*:

1.2.1. *Ritmo más lento*

1.2.2. *Más pausas*. Además, las pausas son más largas y es más notable cuando los profesores se dirigen a alumnos de niveles inferiores (Chaudron, 1988).

1.2.3. *Repeticiones y reformulaciones*. Para estas se han ofrecido diferentes categorizaciones en el ámbito de ELE (Aymerich y Díaz, 1989, 1992; Díaz, 1990; González Argüello, 2001). Además, para LE, destacan los estudios de Hatch (1978), Long (1983a, 1983b, 1985), Early (1985), Py (1986), Pica (1994). Refiriéndose al nivel monologal, González Argüello

(2001) diferencia entre repetición y reformulación: mientras que en la primera se usan las mismas palabras, la reformulación se refiere a

> todas aquellas producciones emitidas con el fin de dar una información que ya se ha dado anteriormente pero cambiando parte del enunciado para facilitar la comprensión del alumno; es decir, las consideradas reproducciones del significado o semánticas (González Argüello, 2001: 525).

1.2.4. *Redundancia.* Aparecen pocos pronombres y pocas elipsis (es decir, predomina la prolepsis, véase § 3.3.2).

1.2.5. *Vocabulario*. Se refiere a palabras concretas y terminología común, aunque a veces (Richards y Lockhart, 1998: 171) los profesores complican el vocabulario en lugar de simplificarlo.

1.2.6. *Sintaxis*. Se observa una mayor coordinación frente a la subordinación y un uso de frases sencillas.

2. *En relación con el contenido*

2.1. *Experiencial*. Se apuesta por temas familiares y dar cabida a las experiencias de los alumnos.

2.2. *Aquí y ahora*. Igualmente se prefieren los temas concretos, del día a día y actuales.

2.3. *Simplificado*. Se reduce el vocabulario y se simplifica la gramática.

2.4. *Amplificado*. Se proporcionan muchos *ejemplos* y se favorecen los *apoyos gráficos*.

2.5. *Andamiaje*. Se pueden destacar las *estructuras de apoyo* y "de traspaso" (*handover*).

3. *En relación con la interacción*

3.1. *Los intercambios IRF y las preguntas.* Para el tipo de interacción basada en el intercambio IRF, véase § 3.3.2. Puesto que el primer turno del intercambio IRF, el inicio, suele corresponderse con una pregunta —al menos funcionalmente—, incluimos junto a estos las preguntas del profesor, que han recibido un amplio desarrollo en la literatura específica (Mehan, 1979; Sinclair y Brazil, 1982; White y Lightbown, 1984; Banbrook y Skehan, 1989; Mercer, 1997). Según Gall (1984), las preguntas tienen un alto grado de utilización porque:

> Estimulan y mantienen el interés de los alumnos.

> Estimulan a los alumnos a pensar y a centrarse en el contenido de la clase.
>
> Permiten al profesor clarificar lo que un alumno ha dicho.
>
> Permiten al profesor utilizar estructuras o vocabulario concretos.
>
> Permiten al profesor comprobar la comprensión de los alumnos.
>
> Estimulan la participación de los alumnos.
>
> (Gall, 1984, ápud Richards y Lockhart, 1998)

Entre las preguntas, cabe distinguir los siguientes tipos:

3.1.1. *Preguntas procedimentales* (Richards y Lockhart, 1998: 173), que «tienen que ver sobre todo con los procedimientos y rutinas de clase, así como con su dirección, y menos con el contenido del aprendizaje». Algunos ejemplos que proporcionan estos autores son: "¿ha traído todo el mundo los deberes de casa?", "¿entendéis lo que quiero que hagáis?", "¿cuánto tiempo necesitáis todavía?", "¿podéis leer todos lo que he escrito en la pizarra?".

3.1.2. *Preguntas relacionadas con el contenido*. Este término no lo hemos encontrado en la literatura pero nos referimos a las que consideran Kindsvatter, Wille e Ishler (1988; ápud Richards y Lockhart, 1998: 173-174) para facilitar la construcción conjunta de los nuevos contenidos que se están trabajando. Estos autores distinguen las siguientes dentro de las preguntas relacionadas con el contenido:

> 3.1.2.1. *Preguntas convergentes*. Buscan una respuesta única o respuestas similares de los alumnos, a menudo un "sí" o un "no", requieren que el alumno acceda a información de la que ya dispone, no que construya nueva información. Algunos ejemplos que proporcionan Richards y Lockhart (1988) son "¿Cuántos tenéis ordenador en casa?", "¿para qué lo usáis?". Según estos autores, estas preguntas en el aula son más frecuentes que las divergentes, aunque contribuyen en menor medida a la construcción de conocimientos nuevos, es decir, al aprendizaje.
>
> 3.1.2.2. *Preguntas divergentes*. Buscan diferentes respuestas, normalmente más elaboradas, requieren una mayor reflexión y que el alumno construya algo nuevo. Por ejemplo (Richards y Lockhart, 1988) "¿Cómo funcionarían los negocios de hoy sin ordenadores?", "¿Cuál es la mejor manera de promover el uso de ordenadores en la educación?".

3.1.3. De manera similar, en relación con el *tipo de respuesta*, Long y Sato

(1983) diferenciaron las siguientes:

3.1.3.1. *Preguntas de demostración* (*display questions*). Son preguntas convergentes. El profesor conoce previamente la respuesta, las hace con el fin de que los alumnos muestren su conocimiento de ciertas estructuras.

3.1.3.2. *Preguntas de referencia* (referential questions). Pueden ser preguntas convergentes o divergentes, pero siempre serán preguntas cuya respuesta no conoce el profesor. Estas son más frecuentes fuera del aula, sin embargo tienen menos presencia en el aula.

Cambra (1998: 234) nos recuerda que los alumnos tienen una gran habilidad para detectar «si la pregunta del profesor es una simulación de ignorancia, un acto sincero, si debe contestar o dejar que lo haga el profesor, etc.».

3.2. *La retroalimentación*. Van Lier se refiere a corrección del error, pero en nuestro caso lo aplicaremos de manera más amplia a la retroalimentación, siguiendo a Gass y Mackey (2007). Estos autores distinguen los siguientes tipos, atendiendo a si la retroalimentación es explícita o implícita:

3.2.1. *Retroalimentación explícita*:

3.2.1.1. *Correcciones*. Aunque Gass y Mackey (2007) no proporcionan una explicación, podríamos decir que en estas el profesor proporcionaría la forma correcta directamente, o podría pedir al alumno o a otros alumnos la corrección de la forma.

3.2.1.2. *Explicaciones metalingüísticas*. Igualmente, Gass y Mackey (2007) no las definen, podríamos afirmar que se trata de aquellas reflexiones conscientes que el profesor realiza o promueve facilitando o realizando conjuntamente una revisión o una presentación nueva de los contenidos. Por ejemplo, Richards y Lockhart (1998: 176) señalan que el profesor «comenta el error y señala por qué está mal, sin que el alumno repita la forma correcta».

3.2.2. *Retroalimentación implícita*:

3.2.2.1. *Preguntas de confirmación (confirmation checks).* «Expresiones diseñadas para elicitar confirmación de que lo pronunciado se ha oído o

entendido correctamente, por ejemplo "¿esto es lo que quieres decir?"» (Gass y Mackey, 2007: 181)

3.2.2.2. *Peticiones de aclaración (clarification requests).* «Expresión diseñada para elicitar clarificación de las intervenciones precedentes del interlocutor, por ejemplo "¿Qué has dicho?"» (Gass y Mackey, 2007: 182).

3.2.2.3. *Preguntas de comprobación (comprehension checks).* «Las estructuras emitidas por un interlocutor que tienen como objetivo asegurarse de que el receptor o receptores comprenden las producciones que él ha emitido.» (González Argüello, 2001: 520). Los ejemplos que esta autora incluye según los datos que analiza, en orden de frecuencia son: "¿eh?", "um?", "¿no?", "¿alguna pregunta?", "¿está claro?", "¿de acuerdo?", "¿ya?", "¿ninguna?"

3.2.2.4. *Reproducciones (recasts).* Se trata de la «repetición exacta o con alguna variación de lo dicho por otro interlocutor» (González Argüello, 2001: 311). Esta autora diferencia dos tipos: las que incluyen una corrección, y las que incluyen una ampliación de lo dicho por otro sujeto; posteriormente en su análisis ofrece más tipos y las funciones que aporta cada tipo (González Argüello, 2001: 673). Díaz y Aymerich (1989) ofrecen asimismo una categorización, más allá de la función de retroalimentar.

Por otra parte, Richards y Lockhart (1998: 175) nos llaman la atención sobre el hecho de que la retroalimentación puede servir, «no solo para que lo alumnos sepan si lo han hecho bien, sino también para aumentar la motivación y para desarrollar un ambiente positivo en clase.» Por ello, nos ofrecen una clasificación de la reacción del profesor al contenido, según las siguientes estrategias: *reconocer una respuesta correcta*, *indicar una respuesta incorrecta*, *elogiar*, *ampliar o modificar la respuesta del alumno*, *repetir*, *resumir*, y *criticar*.

A la hora analizar la retroalimentación, podemos relacionarlo con las reparaciones que realizan tanto el alumno como el profesor, para las que partimos de las propuestas por Schegloff et al. (1977) para la conversación, según el itinerario que siguen: *autorreparaciones autoiniciadas*, *autorreparaciones heteroiniciadas*, *heterorreparaciones autoiniciadas*, y

heterorreparaciones heteroiniciadas. Así, se distingue quién identifica un ítem reparable e inicia la reparación (autoiniciada, iniciada por uno mismo/ heteroiniciada, iniciada por otro); y quién corrige el ítem reparable (uno mismo, a/ otro, heterorreparación).

3.3. *El tiempo de espera*. Se puede considerar después de una pregunta que realiza el profesor, o después de que el profesor perciba un error del alumno, etc. En línea similar a lo que afirmaban Long et alii (1984), afirmamos que un mayor tiempo de espera puede proporcionar más oportunidades a los estudiantes para la participación, para la reflexión y para la construcción conjunta del conocimiento.

3.4. *La conversación instruccional.* Para este tipo de estrategia, véase § 3.3.2. en relación con el tipo de interacción de transformación.

3.5. *La gestión del turno.* Para este tipo de estrategia, véase § 3.3.2, donde se presentan los diferentes tipos de interacción en el aula según Van Lier (1996). Asimismo, señalamos las aportaciones de Seedhouse (2004: 111-119) en relación con los diferentes tipos de contextos el aula (especialmente contextos orientados a la tarea, y contextos orientados al significado y la fluidez). En todo caso, será importante fijarse en quién distribuye el turno, si lo hace el profesor si selecciona directamente a un alumno o lo deja abierto, y si se deja la oportunidad de que los propios alumnos tomen el turno y de qué manera se produce esto.

Cabe tener en cuenta que muchos de los fenómenos o estrategias señalados, especialmente los de interacción, afectan también al discurso de los alumnos, el que se dirige al profesor y al gran grupo, y el que se produce entre alumnos en pequeños grupos. Por ejemplo, a través de la negociación del significado, se da retroalimentación mediante preguntas de confirmación (*confirmation checks*), peticiones de clarificación (*clarification requests*) y preguntas de comprensión (*comprehension checks*) (Gass y Mackey, 2007). Igualmente apuntamos la hipótesis de que algunas de las estrategias que realiza el profesor en el plano monologal podría realizarlas el propio alumno con los mismos fines de llevar a cabo un andamiaje, no ya de superior a inferior, sino entre iguales.

Asimismo, cabe mencionar otros aspectos del discurso generado, que pueden afectar tanto al discurso del profesor como al discurso de los alumnos. Nos referimos a los

cambios de lengua o el uso de la lengua materna, por una parte; y, por otra parte, al concepto del discurso contingente:

Cambios de lengua y el uso de la LM

En Llobera (1995) se muestra, basándose en transcripciones de un aula de LE, que el uso que el profesor hace de la LM de los alumnos no tiene que ver tanto con traducir para facilitar la comprensión de la lengua, sino con la propia construcción de la sesión de clase:

> marca inicios de actividades, anima a alumnos retrasados, marca finales de actividad, designa alumnos para que intervengan, pone de relieve las alabanzas a los alumnos por su buena actuación, etc. (Llobera, 1995)

La autora de estas transcripciones considera cuatro categorías en el cambio de lengua: *función explicativa o de facilitar la comprensión*; *facilitar la comprensión en LE respondiendo a la pregunta "¿Cómo se dice?"*; *función parentésica*; y *función metalingüística*.

Por otra parte, también, o sobre todo, los alumnos cambian a la LM, especialmente cuando están trabajando en parejas o grupos. Cuando se trata de niveles bajos a veces el uso de la LM es extenso, si bien se puede apreciar que contribuye al aprendizaje de la LE, puesto que se usa con objetivos como los siguientes:

> Ponen en común lo que han entendido de las instrucciones del profesor, a veces repitiendo las mismas palabras; en otras ocasiones, pueden intentar articular la expresión que tienen que decir y a continuación aclaran puntos en los que no coinciden, etc. (Llobera, 1995)

El discurso contingente

Ya hemos señalado en otros apartados (§ 2.4.2, § 3.3.2.) el rasgo de la contingencia, en relación con la conversación como género y específicamente en relación con la interacción de transformación que se da en el aula. El concepto de discurso contingente ha sido trabajado por Mercer (1995, trad. esp. 1997; 2000, trad. esp. 2001; 2004), Van Lier (1996), Carretero (2004) y Esteve (2006). Mercer, (ápud Esteve, 2006), quien también habla del discurso contingente del profesor, alerta sobre el hecho de que no toda conversación entre iguales ayuda a la construcción de nuevo conocimiento. Así, distingue entre *conversación exploratoria*, *disputativa* y *acumulativa*. De estas, la exploratoria sería la más provechosa:

> un conjunto de reglas básicas que deben seguir todos los alumnos y alumnas, a saber: se comparte toda la información que es relevante; el grupo busca alcanzar un acuerdo; el grupo asume responsabilidad sobre las propias decisiones; antes de tomar decisiones se discuten las alternativas; de todo el mundo se espera que razone sus palabras; de todo el mundo se espera que acepte el reto que para él mismo supone lo que dice; todos los miembros del grupo alientan a sus compañeros para que intervengan. (Mercer, ápud Esteve, 2009: 58).

El discurso contingente se puede relacionar con lo que apunta Lantolf (2000) en relación con el aprendizaje de la LM, cuando distingue entre lenguaje directivo y lenguaje estratégico, por parte de la persona que ofrece asistencia. En el discurso directivo, el aprendiz comete menos errores pero está menos dirigido hacia la autorregulación. En el discurso estratégico, el aprendiz puede cometer más errores pero está más dirigido hacia la autorregulación y se aseguran de que el objetivo (*goal*) se comparte. Cada tipo de discurso muestra diferentes motivos subyacentes para la actividad, lo cual queda muy claro cuando pensamos en el ejemplo que nos proporciona, el caso del aprendizaje del niño y las diferencias entre cómo actúan las madres: en el caso de las madres rurales que se dedican a la artesanía, como la cerámica, no se puede concebir el permitir errores, porque supondría una gran pérdida.

3.3.4. Las tareas comunicativas en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras

Según venimos comentando, el aula es un contexto de interacción auténtico. El alumno es un sujeto activo que se comunica intencionadamente para aprender (véase § 2.2.). En este sentido, el alumno es un *agente social*, como lo describe el *PCIC*:

> ha de conocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua y ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social. (…) La dimensión de agente social, de acuerdo con la tradición de análisis de los documentos del Consejo de Europa, se concreta en tres aspectos relevantes: las transacciones que habrá de ser capaz de llevar a cabo el alumno o el aprendiente en relación con sus propias necesidades —más sofisticadas a medida que se avanza en el dominio de la lengua—; las interacciones sociales en las que participa como miembro de una comunidad —o de las comunidades sociales, académicas o profesionales en las que se vaya integrando—; y los textos, orales y escritos, con los

> que podrá desenvolverse en relación con sus propias necesidades y objetivos. (Instituto Cervantes, 2006: § Objetivos generales. Introducción)

En el *PCIC* se incluyen objetivos por etapa (A, B, C) para el desarrollo del perfil del alumno como agente social. En relación con los datos que analizaremos en esta investigación, nos centraremos en los siguientes objetivos del agente social:

> 1.2. Participar en interacciones sociales dentro de la esfera social más próxima
>
> 1.2.1. Participar en encuentros y en situaciones sociales cotidianas que respondan a esquemas predecibles dentro de la comunidad en la que se integre.
>
> 1.2.2. Intercambiar información sobre actividades cotidianas, temas personales (familia, lugar de residencia, aficiones, etc.), gustos e intereses.
>
> Las interacciones presentan las siguientes características:
>
> - Se producen dentro de la esfera social más próxima.
> - Contribuyen a la integración del alumno en una comunidad social más o menos amplia.
> - Consisten en el intercambio de información sobre temas cotidianos y del entorno y en ajustarse a determinadas condiciones sociales básicas.
>
> (Instituto Cervantes, 2006: § Objetivos generales. Relación de objetivos A1-A2)

El alumno como agente social realiza *tareas* en un determinado contexto (véase § 3.3.1.). Una tarea, según el *MCER* (Consejo de Europa[9], 2001: § 2.1.), es «cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo.». El *MCER* pone como ejemplos de tarea mover un armario, escribir un libro o pedir comida en un restaurante, entre otras. Son *tareas de la vida real*, y muchas de ellas nos servirán para aprender una lengua (en principio no contribuirá al aprendizaje de una lengua la tarea de mover un armario, a no ser que lo hagamos, por ejemplo, siguiendo las instrucciones de otra persona). Las que directamente nos sirven para aprender y enseñar una lengua son las *tareas comunicativas*, aquellas que, para su realización, requieren la comunicación por medio de la lengua (leyendo, escribiendo, escuchando, hablando con alguien, etc.), es decir, el uso de *actividades comunicativas de la lengua* (en adelante ACL). Estas actividades son la *comprensión*, la *expresión*, la *interacción* y la *mediación*, orales y escritas.

[9] En adelante CE.

Cuando mantenemos una conversación interpersonal, estamos realizando una actividad de interacción, pues esta sucede «cuando al menos dos individuos participan en un intercambio oral o escrito en el que la expresión y la comprensión se alternan y pueden de hecho solaparse en la comunicación oral.» (CE, 2001: 29).

Nos advierte el *MCER que,* «en la medida en que estas tareas no sean ni rutinarias ni automáticas, requieren del uso de estrategias en la comunicación y en el aprendizaje» (CE, 2001: 30). El Consejo de Europa define las *estrategias* como «cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse.» (CE, 2001: 25). Desde el momento en que la conversación interpersonal, para un aprendiente de la lengua meta, no es una tarea ni rutinaria ni automática, requerirá de la puesta en marcha de estas estrategias conscientes, en la manera en que aquí se entienden. En el apartado § 3.4.5. desarrollaremos la competencia estratégica, y en el § 3.4.9. la instrucción estratégica que hace el profesor; asimismo, en § 3.4.7. se abordará, partiendo del *PCIC*, el uso estratégico de procedimientos en la realización de tareas.

A la hora de realizar una tarea, no solo entran en juego las estrategias, sino también las competencias, ya que usamos estratégicamente las *competencias* para conseguir un resultado concreto. Se plantea el concepto de competencias como la «suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones» (CE, 2001: 24). El desarrollo de las destrezas y habilidades requerirá en un principio de una realización de operaciones conscientes, como en el ejemplo que da el *MCER* de cuando aprendemos a conducir y cuando ya sabemos conducir; llevándolo a nuestro terreno, diremos que para la conversación interpersonal habremos de trabajar en el aula determinadas destrezas y habilidades como las que requiere la toma de turno o la construcción de secuencias, y que el aprendiente debe pasar por un proceso de toma de conciencia de sus acciones para poco a poco ir automatizándolas.

El *MCER* se refiere a competencias generales y específicas. Las *competencias generales* no se relacionan directamente con la lengua y la cultura sino que constituyen «conocimientos (“derivados de la experiencia –empíricos- y de un aprendizaje más formal – académicos”), sus destrezas y su competencia existencial, además de su capacidad de aprender» (CE, 2001: 26). De las competencias generales, para la conversación interpersonal destacamos la capacidad de aprender y la competencia existencial.

La competencia existencial se caracteriza como

> la suma de las características individuales, los rasgos y las actitudes de personalidad que tienen que ver, por ejemplo, con la autoimagen y la visión que tenemos de los demás y con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas (CE, 2001: 27).

La *capacidad de aprender* es la competencia responsable del desarrollo de la autonomía del alumno, que se abordó en el apartado § 2.2, y que se retomará en § 3.4., en relación con el desarrollo de la autonomía a partir de las aportaciones del *PCIC*.

De las *competencias lingüísticas comunicativas* que plantea el *MCER*, para la enseñanza de la conversación interpersonal, en esta investigación nos centraremos sobre todo en las competencias pragmáticas, más que en las lingüísticas y en las sociolingüísticas. Esto se debe a que buscamos atender a cómo se enseña y se aprende la conversación interpersonal en cuanto a género discursivo y, especialmente, en lo que más la caracteriza frente a otros géneros, es decir, cómo se conforma a nivel dialógico (frente al monológico), que ha recibido menos atención en la enseñanza de LE. Por ello, de las competencias pragmáticas atenderemos especialmente a su realización a nivel dialógico, según lo expuesto en § 2.4.6.

Las *competencias pragmáticas* según el *MCER*

> Se refieren al conocimiento que posee el usuario o alumno de los principios según los cuales los mensajes:
>
> a) Se organizan, se estructuran y se ordenan ("competencia discursiva");
>
> b) Se utilizan para realizar funciones comunicativas ("competencia funcional");
>
> c) Se secuencian según esquemas de interacción y de transacción ("competencia organizativa"). (CE, 2001: 120)

En § 3.3.6.4. profundizaremos en las competencias implicadas en la enseñanza y el aprendizaje de la conversación interpersonal, como género a nivel dialógico.

Por otra parte, las tareas comunicativas, en tanto que requieren llevar a cabo actividades de la lengua, supondrán el desarrollo de *textos* orales o escritos (CE, 2001: 30). El *MCER* define un texto *como*

> cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico y que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso. (CE: 2001: 30).

La enseñanza de la conversación interpersonal, implicará necesariamente el desarrollo de textos orales (la conversación misma), puesto que en su realización se lleva a cabo la actividad comunicativa de la lengua (en adelante ACL) de la interacción oral.

Los textos de las tareas comunicativas se relacionan con *ámbitos*, entendidos estos como «sectores amplios de la vida social en los que actúan los agentes sociales» (CE, 2001: 25). El *MCER* considera los ámbitos educativo, profesional, público y personal. Para nuestra investigación, dado que nos centramos en la conversación interpersonal, nos interesa fundamentalmente el *ámbito personal*, que corresponde a *las relaciones familiares y las prácticas sociales individuales* (CE, 2001: § 2.1.4. Los ámbitos) y para el que «la intención puede ser la de entretener a un visitante mediante el intercambio de información relativa a la familia, los amigos, lo que le gusta o no le gusta, la comparación de experiencias y actitudes, etc.». (Consejo de Europa, 2002: § 4.3. Tareas y propósitos comunicativos)

Al considerar los ámbitos de uso de la lengua, nos servimos de las siguientes categorías para describirlos: lugares, instituciones, personas, objetos, acontecimientos, acciones y textos (que se relacionan con ese ámbito) (Consejo de Europa: 2001, 52-53). Véase como ejemplo la figura 17, donde se recogen estas categorías del *MCER* para el ámbito personal.

ÁMBITOS	LUGARES	INSTITUCIONES	PERSONAS	OBJETOS
Personal	Hogar propio, de la familia, de los amigos, de desconocidos (casa, habitación, jardín). Habitación en un hostal, en un hotel; el campo, la playa, etc.	La familia y las relaciones sociales.	Padres, abuelos, hijos, hermanos, tíos, primos, familia política, cónyuges, amigos íntimos, conocidos.	Mobiliario, decoración. Ropa. Electrodomésticos. Juguetes, herramientas, objetos para la higiene personal. Objetos de arte, libros. Animales de compañía o salvajes. Árboles, plantas, jardines, estanques. Enseres de la casa. Bolsos. Equipamiento deportivo y de ocio.

ACONTECIMIENTOS	ACCIONES	TEXTOS
Acontecimientos familiares. Encuentros. Incidentes, accidentes. Fenómenos naturales. Fiestas, visitas. Paseos a pie, en bicicleta, en moto, en coche. Vacaciones, excursiones. Acontecimientos deportivos.	Acciones de la vida cotidiana (vestirse, desnudarse, cocinar, comer, lavarse). Bricolaje, jardinería. Lectura, radio y televisión. Actividades de ocio. Aficiones. Juegos y deportes.	Teletexto. Garantías e instrucciones. Recetas. Novelas, revistas, periódicos, propaganda, folletos publicitarios. Cartas personales. Textos hablados retransmitidos y grabados.

Figura 17. Categorías descriptivas del *MCER* para el ámbito personal (Consejo de Europa, 2001: 52-53)

3.3.5. Las condiciones y restricciones de las tareas en relación con su dificultad

Puesto que la instrucción estratégica la entendemos —y así la hemos presentado— en relación con las tareas comunicativas como eje para la enseñanza y aprendizaje, será conveniente que el profesor reflexione sobre otros elementos que entran en juego en la realización de tareas. A la hora de valorar la dificultad de una tarea, se ha de tener en cuenta las recomendaciones del *MCER*:

> El enfoque a la hora de abordar una misma tarea puede variar considerablemente de un individuo a otro. Por ello, la dificultad que representa una tarea para un individuo y las estrategias que este adopta para enfrentarse a las dificultades implícitas en la tarea son el resultado de un número de factores interrelacionados: sus competencias (generales y comunicativas), sus características individuales y las condiciones y restricciones específicas propias de la tarea. Por estos motivos, la facilidad o la dificultad de las tareas no se puede predecir con certeza, y menos aún tratándose de alumnos individuales. En contextos de aprendizaje de lenguas, se debe tener en cuenta el modo de asegurar cierta flexibilidad y diferenciación a la hora de diseñar y poner en práctica las tareas. (CE, 2001: § 7. Las tareas y su papel en la enseñanza de la lengua)

Las características individuales se refieren a los factores cognitivos, afectivos y lingüísticos (CE, 2001: § 7.3.1.). Hemos abordado aspectos cognitivos del aprendizaje en el apartado § 2.2.3. y nos centraremos en los factores afectivos en § 3.4.1.2.

Las condiciones y restricciones de las tareas (véase figura 18) tienen que ver con el texto (género discursivo, ámbito, interés para el alumno, etc.), el apoyo con el que se cuenta (contextualización, planificación, instrucciones, textos de apoyo, ayuda de compañeros y del profesor, etc.), el tiempo para su realización, los objetivos, y el tipo de respuesta que se requiere.

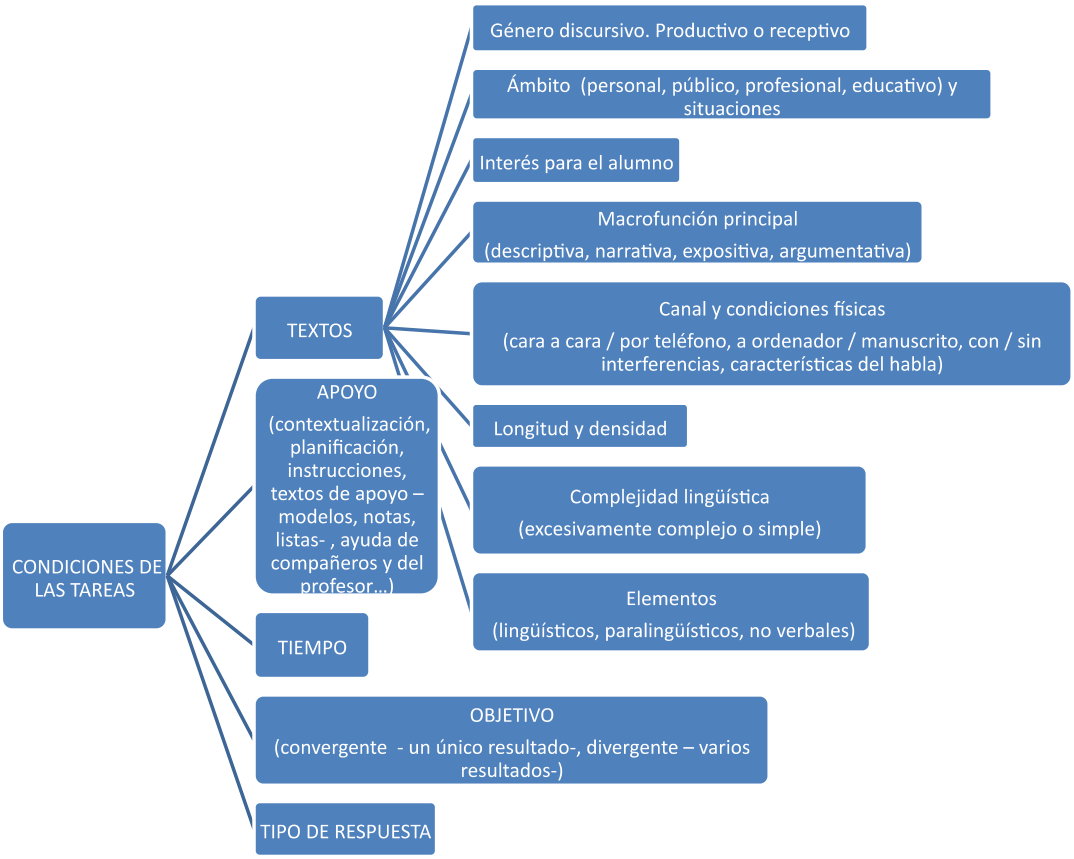


Figura 18. Condiciones y restricciones de las tareas (elaborado a partir de CE, 2001; y Llorián, 2007)

En el *MCER* se recogen, además, las *condiciones y restricciones asociadas al tipo de tarea comunicativa*. A continuación exponemos lo que se indica para las tareas de interacción y expresión, y en concreto lo que tiene que ver con la *interacción oral*.

Aunque consideramos que las presentadas arriba afectan también a las tareas de interacción oral, el *MCER* identifica que «las condiciones y restricciones que afectan a la dificultad de las tareas de interacción y de expresión son: el apoyo, el tiempo, el objetivo, la predicción, las condiciones físicas y los participantes»:

- *El apoyo*. Para reducir la dificultad, se ha de proveer suficiente información sobre el contexto y proporcionar ayuda lingüística.
  - *Grado de contextualización que se facilita*, que sea suficiente y adecuada. Puede atender a «los participantes, los papeles que han de desempeñarse, el *contenido*, los *objetivos*, el *entorno* (incluyendo el apoyo visual) e *instrucciones u orientaciones* adecuadas, claras y suficientes para la realización de la tarea». Estas indicaciones, al igual que las siguientes, nos ayudan a pensar actuaciones concretas del profesor y a concretar la

competencia docente en la que nos centramos, *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua*, lo cual será muy útil a la hora de realizar el análisis y establecer las categorías que manejemos.

- *Grado de ayuda lingüística proporcionada*. Los apoyos para la ayuda lingüística pueden ser de diversos tipos, en cualquier caso, de acuerdo con el *MCER* nos ayudan a «crear expectativas, a rememorar experiencias anteriores y a activar conocimientos previos y esquemas adquiridos». Algunos tipos de apoyos lingüísticos pueden ser obras de consulta, modelos adecuados u otras personas (como el profesor o los compañeros). Además se proponen algunas prácticas como ensayar la tarea o realizar una tarea paralela en una fase preparatoria. Para la competencia docente en la que nos centramos resulta fundamental analizar este tipo de apoyos, pues se hace referencia a ellos (véase § 3.2.).

– *El tiempo.* En principio, parece que un menor tiempo para la preparación y la realización de la tarea supondrá una mayor dificultad. Se consideran los siguientes aspectos:

- *Tiempo disponible para la preparación* y el ensayo de la tarea. La conversación interpersonal se caracteriza precisamente por no estar planificada (§ 2.4.2.). Si en el aula se pide a los alumnos lo mismo, se dificultará la tarea pero se asimilará al género fuera del aula; añadimos que si se hace así, se puede compensar trabajando más el uso consciente en fases posteriores de la tarea, como la reparación y ajustes, que pueden servir de preparación o apoyo a una nueva tarea. Otra cuestión que planteamos es, si se deja tiempo para preparar la tarea, de qué manera se va a preparar esta: pensando algunas ideas, revisando conversaciones previas, poniendo la atención en un modelo, etc. Por otra parte, se ha de tener en cuenta que la contextualización que el profesor ofrezca o promueva ya lo consideramos un tipo de preparación.

- *Tiempo disponible para la ejecución de la tarea*. Si se establece un tiempo límite habrá más presión para realizar y completar la tarea. Esto se supone que es así también en la comunicación espontánea, como en el caso de las tareas de conversación interpersonal.

- *Duración de los turnos de intervención*: «la interacción espontánea es normalmente más compleja si se trata de turnos de intervención largos (por ejemplo, al volver a contar una anécdota) que si se trata de turnos más

cortos.» (CE, 2001: § 7.3.2.1.). Esta apreciación será muy relevante para nosotros por el tipo de tareas que analizaremos.

- *Duración de la tarea*. En principio, una tarea resulta más difícil cuando es larga o requiere muchas fases o la planificación y ejecución del texto oral, si se mantienen los mismos factores cognitivos y las condiciones de la realización de la tarea.
- *El objetivo*. La tarea será más compleja, probablemente, a mayor grado de negociación que requiera para alcanzar los objetivos. Es buena idea que los alumnos y el profesor compartan las expectativas sobre los posibles resultados de la tarea. En cuanto a los objetivos, cabe hablar de:
  - *Convergencia o divergencia* del objetivo u objetivos de la tarea. En la interacción oral, «un objetivo convergente normalmente supone más "tensión comunicativa" que uno divergente» (CE, 2001: § 7.3.2.1.). El objetivo convergente requiere un resultado único, compartido, que implica una mayor negociación; mientras que en el divergente habrá diferentes resultados posibles, puede ser simplemente un intercambio de ideas o narraciones, lo cual, en principio, se corresponde más con la conversación interpersonal y es más esperable en el tipo de tareas que analizaremos.
  - *La actitud de los alumnos y del profesor* ante los objetivos, que influirán en la ejecución de la tarea, y serán diferentes en función de si se han compartido previamente y aclarado si hay varios resultados posibles o uno solo "correcto" y aceptable.
- *La predicción*. Si durante el desarrollo de la tarea hay cambios, se hace más impredecible y la complejidad aumenta. Por ejemplo, en la interacción

  > la introducción de cualquier elemento inesperado (un nuevo acontecimiento, unas circunstancias determinadas, nueva información, otro participante) obliga al alumno a recurrir a las estrategias apropiadas para enfrentarse a la dinámica de la nueva situación más compleja. (CE, 2001: § 7.3.2.1.)

  Cuando en la conversación tiene lugar algún cambio de este tipo, se identifica una nueva unidad conversacional, que en el sistema de unidades de Val.Es.Co. se denomina *discurso* (§ 2.4.6.1).
- *Las condiciones físicas*, como las interferencias producidas por el ruido de fondo, que harán la tarea más compleja. Como cualquier profesor puede notar, en el aula, cuando se trabaja en pequeños grupos a menudo habrá ruido de

fondo por las variadas conversaciones, el movimiento de sillas y personas, etc. En estas condiciones, que las ha podido favorecer el profesor conscientemente, el alumno quizás necesite usar más estrategias, como las de inferencia, para comprender lo que se ha dicho a pesar del ruido de fondo.

- *Los participantes*. Según el *MCER*, algunas condiciones en relación con los participantes pueden disminuir la dificultad de la tarea, pero normalmente no es posible manipularlas:
  - *Colaboración del interlocutor o los interlocutores*. La comunicación resultará más fácil y exitosa cuando el interlocutor es colaborador, comprensivo, tanto en su papel de hablante como en el de oyente. En el caso del aula, y a pesar de que en el *MCER* se indica que no se puede manipular, consideramos que es algo que sí podrá promoverlo el profesor desde el diseño de la tarea, las instrucciones, o los cambios en los agrupamientos, por ejemplo.
  - *Características del habla de los interlocutores*: «su acento, si hablan con claridad, con mayor o menor rapidez, coherencia, etc.» (CE, 2001: § 7.3.2.1.). Al igual que el anterior, consideramos que el profesor puede trabajarlo o tenerlo en cuenta en el aula.
  - *Visibilidad de los interlocutores*. Se refiere al hecho de que la comunicación sea cara a cara, lo cual favorece el uso de recursos verbales y paralingüísticos, que en principio facilitan la comunicación (§ 2.4.7).
  - *Competencias generales y comunicativas de los interlocutores*, en relación con el tema de la tarea y los recursos concretos que requiere manipular. Aquí, añadimos, podríamos observar las diferencias de nivel entre los estudiantes (incluso en grupos de un mismo nivel), que servirán, consciente o inconscientemente, como formas de mediación en el aprendizaje (véase § 2.2.2.2.).

Todas estas condiciones y restricciones conviene que las tenga en cuenta el profesor a la hora de seleccionar, secuenciar o diseñar las tareas de un curso, así como durante el desarrollo de estas en cada una de sus fases. Asimismo, el profesor puede reflexionar con los alumnos sobre estos factores, y hacerles conscientes de la mayor o menor dificultad que entrañan las tareas en las que se les está proponiendo participar, para que valoren sus esfuerzos y logros.

3.3.6. Un tipo de tarea de interacción oral: la conversación interpersonal llevada al aula

Al diseñar y poner en marcha tareas de interacción oral en el aula se ha de concretar qué genero discursivo se va a trabajar, qué tipo de texto oral se espera que produzcan los alumnos, y hacerles a ellos conscientes de que se está practicando un debate, o una entrevista, o una conversación interpersonal, por ejemplo. En los siguientes apartados presentamos por qué entendemos que la conversación interpersonal tiene cabida en el aula y cómo se ha incorporado en los currículos o cómo se puede incorporar.

3.3.6.1. ¿Conversación interpersonal en el aula de lengua extranjera?

> It is probably wishful thinking to expect that classroom interaction (which is institutionally mandated interaction) could ever be entirely conversational. Nor is it at all certain that this would be a good thing in terms of pedagogical efficiency. (...) This does not mean that conversational interaction is at all times impossible .(Van Lier, 1996: 175)

En nuestra investigación nos centramos en cómo el profesor promueve el uso y la reflexión sobre la lengua en las tareas de interacción oral, atendiendo al género conversación interpersonal. Cabe plantearse, por tanto, la pregunta ¿es posible que se dé en el aula de LE la conversación interpersonal?, ¿puede el profesor proponer esta actuación?, ¿pueden los alumnos responder ante tal petición? Para responder a estas preguntas recogemos a modo de síntesis, y ampliamos, lo tratado en apartados anteriores (§ 3.3.1., § 3.3.2).

Seedhouse, en un artículo de 1996 titulado «Classroom conversation: possibilities and impossibilities» expone las dificultades a las que nos enfrentamos. A continuación, comentamos algunos de los principales supuestos que el autor rebate:

Seedhouse parte (supuesto 1) de que parece irrazonable considerar que sea posible que se genere una conversación (una forma de discurso no institucional) en el marco de una sesión de clase (un entorno institucional). Según venimos exponiendo, consideramos que tendremos una serie de limitaciones, pero no que sea imposible. Para empezar, retomamos la aportación de McCarthy (1991: 136-137; también Schegloff, 1987), quien insiste en que incluso en los escenarios más transaccionales podemos encontrar discurso interpersonal (*interactional talk*, McCarthy), entonces,

¿por qué no en el aula de LE? El hecho de que los participantes en la conversación estén familiarizados con el marco discursivo o contexto (una determinada aula de LE, en un espacio y tiempo concretos que se repite, con unas características específicas, etc.) hace que potencialmente tenga cabida la conversación interpersonal. Si bien es cierto que la conversación del aula no se considerará en ningún caso improductiva, esta puede tener un carácter socializador y puede no tener, al menos aparentemente para el alumno, «una finalidad primaria establecida previamente» (uno de los rasgos de la conversación interpersonal señalado por Gallardo, 1993).

Por una parte, nos encontramos con problemas similares cuando llevamos al aula discursos que, aun siendo institucionales[10], pertenecen a una institución diferente o, podríamos decir, buscan una transacción no propia del aula: es el caso de las simulaciones en las que intentamos recrear la conversación transaccional entre camarero y cliente, por ejemplo; o la escritura de un CV para una solicitud de trabajo. Por otra parte, como hemos visto en § 3.3.2, también en el contexto del aula podemos pasar de un discurso dialógico de transacción a una conversación, donde se posibilite la transformación.

Será necesario, por tanto, manejar convenientemente la interacción del aula, así como determinar con cautela cuáles serán las condiciones y restricciones de la tarea, tal y como recomienda el *MCER* (véase § 3.3.5).

Considera además Seedhouse (supuesto 2) que solo se podría dar una conversación en una sesión de clase si el profesor se convirtiera en un *compañero-conversador* (*fellow-conversationalist*) de idéntico status que los alumnos, es decir, si existiera una relación simétrica entre ellos, de modo que el profesor no tuviera el control sobre la conversación y para que el entorno fuera no-institucional. A este respecto, es fundamental, por supuesto, buscar una simetría entre los participantes (tanto entre alumnos como entre alumnos y profesor), según propone Van Lier (1996), véase § 3.3.2. Conviene dejar claro que se trata de buscar una *simetría* (es decir, los mismos derechos y deberes en la conversación) y no una relación de *igualdad* (para la cual manejaríamos factores externos al habla). Hemos de añadir que podríamos lograr o acercarnos a esta simetría si damos más control a los alumnos por medio del andamiaje o de la tutorización (Van Lier, 2004; Pujol, 2009), desarrollando así su perfil de aprendiente autónomo. Al establecer una relación más simétrica, se favorecerá la aparición de más rasgos conversacionales (Van Lier, 1996).

[10] Entendemos que, según la caracterización que Seedhouse recoge de Drew y Heritage citada anteriormente, todo discurso, exceptuando la conversación interpersonal, sería institucional.

Asimismo, y a pesar de que excede el alcance de esta tesis doctoral, si la dificultad es que la conversación tenga lugar como parte de una sesión, en un entorno institucional, se podría mantener la figura del profesor y prescindir de o "difuminar" la sesión de clase, el aula, o, incluso, el entorno institucional. Sin entrar en detalle, no queremos dejar de nombrar algunas experiencias fuera del aula[11] que buscan la práctica y el aprendizaje de la conversación interpersonal: los tandem o intercambios de conversación[12]; las mesas de conversación (Kasper, 2010) o simplemente los descansos de la sesión que hacen juntos alumnos y profesor en algunos grupos, tomando un café y hablando distendidamente.

Por otra parte, apunta Seedhouse la dificultad de producir conversaciones en grupos monolingües donde lo natural es usar la LM. Es cierto que es una dificultad, o una condición, añadida, pero existen técnicas como los contratos didácticos que pueden minimizar estos efectos. Al realizarse nuestra investigación con grupos monolingües, podremos observar las posibilidades que se encuentran. En relación con ello, cabe mencionar las consecuencias positivas o negativas de la transferencia de la LM a la LE, puesto que cuando aprendemos una LE ya hemos desarrollado las competencias y estrategias de la LM (y quizás en otras lenguas). Cestero (2012: 39) habla de las diferencias culturales y lingüísticas y señala que, aunque hay aspectos universales en la conversación, otros «difieren en forma o función (marcas de final de turno, interrupción, apoyos conversacionales, secuencia de cierre conversacional, etc., véase Cestero 2005)». Determinados autores hablan de las consecuencias negativas de la transferencia: Richards y Schmidt (1983: 50, ápud Thornbury y Slade, 2006: 227) señala que la transferencia puede darse por factores sociolingüísticos (elección de la forma lingüística adecuada) o socioculturales (elección de cuándo realizar el movimiento conversacional adecuado); Odlin (1989, ápud Thornbury y Slade 2006) señala, como áreas difíciles, algunos aspectos de los saludos, la toma de turno, el registro, los silencios y las narraciones. A esto, García (2009) añade que

> Y, más aún, si la práctica conversacional tiene lugar únicamente entre aprendientes que comparten la misma LM, no saldrán a relucir cuestiones culturales como las interrupciones, la extensión de los turnos de habla o las formas apropiadas de mostrar acuerdo o desacuerdo (Porter 1986: 219), existiendo, por tanto, el peligro de

[11] Estas experiencias fuera del aula podrían cobrar más importancia si seguimos la recomendación del *MCER*: «Dicha evaluación debería tener en cuenta el aprendizaje incidental, la experiencia exterior al aula y el tipo de enriquecimiento colateral descrito anteriormente. A este respecto puede ser útil disponer de un conjunto de especificaciones de dominio de la lengua que supere el alcance de un programa de estudios concreto.»

[12] En estos no siempre está detrás la figura del profesor, pero consideramos que sí se encuentre.

> una transferencia negativa de las características conversacionales (y culturales) de la LM a la LO. (García, 2009: 275)

Otros autores en ELE han realizado estudios donde también evidencian transferencias que podrían considerarse negativas (Pérez, 2009, 2010, 2011, sobre estudiantes taiwaneses; Inglés, 2010, en relación con estudiantes británicos; Pascual, 2011, para estudiantes italianos). Sin embargo, otros autores argumentan que estas diferencias no necesariamente conllevan una transferencia negativa[13]. Además, desde la hipótesis de la interacción (Pica, 1994, 1996, 1998; Long, 1996; Gass, 2001, 2003; Mackey, 2007, entre otros) y la hipótesis del output comprensible (Swain, 1985, 1993, 1995, 1998, 2005), la exposición y la práctica de la conversación será considerada un medio efectivo para el desarrollo general de la competencia lingüística comunicativa.

Para finalizar, recordamos (§ 3.3.2), la necesidad de tender a una autorregulación del alumno. En la medida en que el discurso sea más autorregulado, la interacción será más auténtica (en los términos de Van Lier, 1996), y se acercará más a la conversación y a una opción pedagógica donde el aprendiente, motivado, tiene más y mejores oportunidades para aprender.

3.3.6.2. Eje interpersonal-transaccional en el contexto institucional del aula

El *ámbito personal* se propone en el *MCER* como uno de los cuatro ámbitos posibles y recomendables para el desarrollo de la competencia comunicativa (§ 3.3.4). En relación con ello, el *PCIC* destaca que una de las dimensiones del perfil del aprendiente es la de agente social, el cual:

> ha de ser capaz de
>
> - desenvolverse en determinadas transacciones en relación con sus propias necesidades,
> - participar en las interacciones sociales habituales en la comunidad a la que accede
> - y manejar textos, orales y escritos, en relación con sus propias necesidades y objetivos. (Instituto Cervantes, 2006-2007: § 1. Objetivos generales. Introducción).

Así, constatamos que las relaciones personales tienen reservado un espacio fundamental para el aprendiente de ELE en el *PCIC*, y, por tanto, también en el aula.

[13] Nos planteamos hasta qué punto que los alumnos hagan un uso diferente derivado de su lengua materna es negativo. El hecho de que esa diferencia sea mayor puede dar pie a una toma de conciencia por parte del profesor, que promueve la reflexión y la toma de conciencia en sus estudiantes, generando un aprendizaje significativo y muy positivo.

En la definición del agente social en el *PCIC*, se incluyen, sin definir la manera como se relacionan entre ellas, varias cuestiones:

- En primer lugar, *una función externa* de la comunicación (Vion, 1992, ápud Gallardo, 1993), el logro de un intercambio con un beneficio diferente (por ejemplo, tener una conversación en un restaurante para pedir la comida). Esto es, el *fin transaccional*.
- En segundo lugar, el establecimiento y mantenimiento de relaciones sociales (por ejemplo, hablar de nuestros gustos musicales). Esto es, el *fin interpersonal*.
- En tercer lugar, los *textos*, esto es, los diferentes géneros discursivos en los que toma forma el discurso (por ejemplo, una carta, una lista, un informe, una entrevista, un debate, o una conversación).

Pongamos algunos ejemplos: en clase el alumno puede practicar, en la interacción escrita, una carta para un amigo contándole las novedades en su vida (texto con fin interpersonal), o una carta para reclamar por un producto defectuoso (texto con fin transaccional); igualmente, en la interacción oral, podrá practicar una conversación con un amigo sobre los gustos en relación con la comida (texto con fin interpersonal), o una conversación en un restaurante para pedir la comida (texto con fin transaccional).[14] Así, se debería atender ambos fines en la enseñanza y el aprendizaje de una LE.

¿De qué manera interactúan estos fines transaccional e interpersonal en el aula y en el aprendizaje de una lengua? Fuera del aula, estos fines se dan en un continuum (§ 2.4.3.), aunque prime uno de ellos, puede darse el otro en una situación concreta. Es esperable y conveniente que al incorporar la conversación en el aula estos se den, asimismo, en un continuum[15]. Tiene sentido considerarlo así, puesto que también en el aula existen continuums, según hemos observado en el esquema propuesto por Van Lier (1996) para los tipos de interacción y como también explica Seedhouse (2004) al hablar de los cambios de contexto producidos por las diferentes fases en la secuencia de una sesión de clase o también por la relación entre el foco pedagógico y la interacción (§ 3.3.1). Es, posible, además, diseñar oportunidades para que existan

[14] Igualmente se puede ejemplificar para las actividades de comprensión, expresión y mediación orales y escritas.

[15] Se justifica además este continuum entre transaccional e interpersonal en el aula desde la dimensión afectiva, pues se considera que «el aprendizaje y el uso de la lengua es un proceso transaccional. La transacción es el acto de salir de uno mismo para llegar a los otros y, como tal, está íntimamente ligado con el ser emocional del alumno.» (Arnold, 2000: 25)

transiciones, para que interactúen, los fines transaccional e interpersonal; algunas pistas podemos verlas en el teatro, por ejemplo, en los juegos de rol o de personajes (Martínez Cobo, 2009).

3.3.6.3. La conversación interpersonal a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras

Para este epígrafe, seguimos el repaso histórico que realizan Thornbury y Slade (2006: 247-274). Como señalan estos autores, la revisión tiene sentido asumiendo que la enseñanza tiene algún papel en el desarrollo en los aprendientes de las competencias implicadas en la conversación interpersonal; consideramos que sí lo tiene, según hemos señalado ya en los apartados anteriores.

Nos remontamos hasta el siglo XVI, en la prerreforma, cuando se usaban diálogos familiares de situaciones para contextualizar y aprender de memoria, dirigidos a inmigrantes recién llegados de clase pudiente. Esto cambiará cuando en el siglo XIX la LE se introduzca en el colegio y se imponga el método de gramática-traducción, provocando el movimiento reformista a finales del XIX, con la International Phonetic Association a la cabeza proclamando que el «foreign language study should begin with the spoken language of everyday life» (1886) y la necesidad de pasar de utilizar frases aisladas a textos, incluyendo «diálogos fáciles, naturales e interesantes». Sin embargo, la falta de teorización sobre los textos orales provocaba que estas ideas no llegaran a la práctica o no llegaran adecuadamente (asemejándose más los textos del aula a la lengua escrita).

También como consecuencia de la reforma se inicia a principios del siglo XX el método directo, donde la lengua oral pretende ser meta y medio, si bien en el aula consistía en una práctica de lo ya aprendido. Además, la interacción quedaba controlada por el profesor. El desarrollo de este método lleva al audiolingualismo, con el que surge el curso de conversación pero solo para alumnos avanzados y con un enfoque indirecto, pues se considera que la competencia conversacional surge de todo el aprendizaje anterior de estructuras y léxico. En los cursos de conversación, el profesor prepara vocabulario, introduce temas y reaviva la conversación cuando decae (es decir, como en muchos cursos de conversación actuales). Paralelamente se desarrollan ideas similares en Reino Unido y Australia, en la era precomunicativa, a pesar de las teorías de Firth y Halliday sobre factores contextuales, textos conectados, primacía de la lengua oral, la situación o el registro (todo lo cual favorece la comprensión del alumno). La práctica va mejorando cuando se empieza a defender la libre producción

del alumno y los intereses de estos (a través, por ejemplo, de la secuencia *Presentation – Practice – Production,* de Byrne, 1976: 78), aunque todavía no se dispone de una descripción de la conversación y, así, continúa la primacía de la lengua escrita.

El desarrollo teórico que posibilita el desarrollo del enfoque comunicativo viene de la mano del funcionalismo (la lengua para hacer cosas), el análisis del discurso y la lingüística textual, y del desarrollo del concepto de competencia comunicativa (Hymes, 1972). Gracias al funcionalismo, surgen sílabos nocionales-funcionales en los que se puede plantear la conversación, se proponen tareas de vacío de información como el *cued dialogue*, o se identifica forma–función y se enseñan *chunks* para la fluidez conversacional. Desde el análisis del discurso y la lingüística textual se defiende la conversación como un género con regularidades que lo distinguen de otros géneros escritos y orales; se identifican, además, partículas discursivas, la estructura conversacional o rutinas conversacionales como exponentes que ocasionalmente tienen presencia en actividades de LE. Asimismo, influyen la sociolingüística y la pragmática, aportando las diferencias entre culturas y géneros. Por parte de las teorías sobre la competencia comunicativa, cobra más importancia el hablar libremente en las actividades de aula, haciendo un uso "natural" de la lengua; es, además, relevante la consideración de Littlewood (1981) y otros autores de la conversación en el aula como una actividad de interacción social (véase § 3.3.1).

Nos centramos, finalmente, en el enfoque por tareas. Algunos autores (Ellis, 2003: 16; ápud Thornbury y Slade, 2006: 267-273) plantean si tener una conversación no suele ser una tarea, pues es contrario a la naturaleza de la conversación el ajustarse a una agenda o a una planificación que es propia de las tareas. Al igual que McCarthy (1998), consideramos que las conversaciones interpersonales fuera del aula sí tienen objetivos, pero estos son interpersonales y no transaccionales; los objetivos interpersonales (presentarse en una fiesta, compartir gustos y encontrar aspectos en común, comentar los propios sentimientos, etc.) también constituyen objetivos. Por otra parte, estamos de acuerdo con Cook (2000) cuando critica el foco transaccional del enfoque por tareas, que está más preocupado por el *language work* que por el *language play*; es a través del language play —una concepción más lúdica del aprendizaje de las lenguas— donde tiene más cabida la conversación. Del mismo modo, surge el problema de que, basándonos en la perspectiva interaccionista de adquisición de L2 (Long, 1985) la negociación del significado se produciría mejor con tareas transaccionales, *convergentes* (es decir, las que van dirigidas a un objetivo o una respuesta única, conjunta o compartida), y no tanto con tareas *divergentes* (las

que buscan respuestas variadas). En este punto no estamos de acuerdo: una tarea de práctica de conversación puede ser convergente pues esta suele tener como fin la búsqueda del acuerdo (Briz, 1998); asimismo parece opinar Willis (1996: 27), quien incluye en su tipología de seis tareas la tarea de «compartir experiencias personales» (pese a que advierte de su dificultad). Como nosotros opinan otros autores desde la perspectiva interaccionista: Skehan (1998: 16) identifica dos beneficios de la conversación, el desarrollo de habilidades discursivas (como la toma de turno o la gestión de la conversación) y el desarrollo de una voz personal del alumno (en relación con los enfoques humanistas); por otra parte, Nakahama et alii (2001) realizaron un estudio que demuestra que se producen más negociaciones del significado en actividades de vacío de información pero que estas son cualitativamente más importantes en las actividades de conversación libre, reclamando así el potencial de las conversaciones para el aprendizaje.

Tras su revisión histórica, y como se puede ver en este breve repaso, Thornbury y Slade consideran que seguimos como en el siglo XIX en lo relativo a la marginalidad del desarrollo de la conversación en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En § 3.4.2.2. se expondrán los enfoques actuales de enseñanza de la conversación que promueven un uso consciente y reflexivo de la lengua.

3.3.6.4. Diseño curricular: la incorporación de la conversación interpersonal

En este trabajo estamos atendiendo a la competencia específica docente *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua*. Esta competencia forma parte de la competencia clave *Organizar situaciones de aprendizaje* (véase § 3.2), la cual, además de la competencia específica mencionada, integra las siguientes: *Diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos*, *Planificar secuencias didácticas* y *Gestionar el aula*. En relación con las dos primeras, cabe señalar algunos puntos clave en el diseño curricular en relación con la incorporación de la conversación interpersonal.

Aunque pueda resultar una obviedad, conviene decir que a la hora de incorporar la conversación interpersonal en el currículo, habremos de atender en primer lugar a las *necesidades* y *metas*, que se detectarán a partir del análisis detallado del contexto de aprendizaje y del perfil del grupo meta.

Una vez establecidas las metas, determinaremos y definiremos los *objetivos*. Thornbury y Slade (2006: 281) hacen un breve resumen de cómo las diferentes disciplinas ofrecen objetivos de distinto tipo. A continuación, ofrecen varias listas de

objetivos de diferentes autores (Richards, 1990; Feez, 1998; Keller y Warner, 1988; Burns y Joyce, 1997), de las cuales nos parece bastante adecuada la de Feez (1998).

Es interesante señalar que Thornbury y Slade no dedican un apartado a los *contenidos* en el capítulo mencionado. Parece difícil, a pesar de los avances teóricos, encontrar una sistematización adecuada de la conversación interpersonal para la enseñanza de lenguas. Así, esta dificultad se apunta en el *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006-2007: 312) cuando se incluye, en el inventario de contenidos de «Géneros discursivos y productos textuales», una muestra de la conversación transaccional pero no de la interpersonal, dejando esta explícitamente relegada a una propuesta posterior.

> Se ha de señalar que dentro de las macrofunciones desarrolladas en este módulo no se encuentra la secuencia dialogal, debido a la imposibilidad de llevar a cabo, de cara al aula, la sistematización de todos los componentes de la conversación informal por la doble perspectiva desde la que ha de describirse: secuencial y jerárquica. Como se ha señalado previamente, este tipo de texto oral es identificado y nombrado por el hablante sin ninguna dificultad; no obstante, su versatilidad constante en cuanto a estructura y función impiden predecir la secuencia de su desarrollo. En consecuencia, habrá que esperar a que este denominado protogénero, que es la base del diálogo, esté totalmente sistematizado por los especialistas para incluirlo como una secuencia textual de estructura predecible. (Instituto Cervantes, 2006-2007: § 7. Géneros discursivos. Introducción)

Al igual que Cestero (2012: 36) y otros autores, no compartimos la idea que se proyecta en el *PCIC* sobre que el género de la conversación interpersonal no esté suficientemente sistematizado por los especialistas (veáse la sistematización recogida en § 2.4.). Las limitaciones de los documentos curriculares como el *PCIC*, han dado lugar a diversas aportaciones recientes en ELE de propuestas de contenidos para desarrollar las competencias implicadas en la conversación interpersonal (véase § 3.3.6.4.1.): entre otros, De Mingo (2010), con una propuesta para un nivel B1 en el Instituto Cervantes de Estambul; Rubio (2007), con una propuesta a partir de la estructura conversacional. Una propuesta bastante abarcadora (quizás demasiado) y útil para el diseño de sílabos es la de Dörnyei y Thurrell (1994), que, partiendo de los avances en los campos del análisis del discurso, el análisis de la conversación, la competencia comunicativa, la sociolingüística y la pragmática, identifican cuatro áreas generales que consideran prácticas: 1) la estructura y las reglas conversacionales, 2) las estrategias conversacionales, 3) las funciones y el significado en la conversación y 4) los contextos sociales y culturales. Otras propuestas, como García (2005), seleccionan los contenidos en función de «los fenómenos que revisten mayor dificultad para los hablantes no nativos». En el subapartado § 3.3.6.4.1. haremos una revisión y

sistematización de los principales contenidos específicos que se proponen para atender a la conversación interpersonal.

En relación con la metodología y con la competencia específica docente que nos ocupa (*Promover el uso y la reflexión sobre la lengua*), además de lo que recogemos en § 3.4.2. y 3.4.3. sobre propuestas que incorporan la reflexión y el uso consciente, comentaremos algunos aspectos relacionados con los *materiales*. Señalaba García (2005) refiriéndose a ELE, la escasa disponibilidad de materiales comerciales que sigan el enfoque directo, en comparación con la amplia oferta de materiales que siguen el indirecto. Partiendo de esto, Thornbury y Slade (2006: 288-295) hablan de dos tipos de materiales:

- *los materiales que sirven para proporcionar input*: están diseñados para el estudio e interiorización de rasgos conversacionales. Constituyen normalmente transcripciones de fragmentos de conversaciones auténticas de fuera del aula o preparadas ad hoc, acompañadas de audio o vídeo. A pesar de que existen corpus conversacionales (Corpus Valesco 2.0., de Cabedo y Pons, 2013; Corpus C-Oral-Rom/ELE, de Urresti, 2005, especialmente dirigido a la enseñanza del español; entre otros), los profesores suelen tener que manejarse con las muestras de los manuales, criticados a menudo como poco naturales (véase § 3.3.3.1).
- *los materiales que sirven de estímulo a la conversación*: suelen ser preguntas, temas o afirmaciones para "discutir", tarjetas con roles, diagramas del guión de la conversación (*flow diagram*) o textos que sirven como trampolines (*springboards*) para la conversación. Todos ellos, aunque determinan los temas, pueden propiciar la aparición de algunos rasgos conversacionales.

En relación con la metodología, cabe detenerse en los *papeles de profesor y alumnos*. La necesaria participación más activa de los alumnos en el proceso de aprendizaje de este género discursivo (y del aprendizaje de la lengua en general), y su desarrollo de la autonomía (§ 2.2), hace necesario que los papeles de profesores y alumnos sean más equilibrados, es decir, que haya una mayor simetría entre ellos (§ 3.3.2).

En consonancia con el desarrollo del perfil del aprendiente autónomo, recogemos las aportaciones de autores como Van Lier (2004) o Pujol (2009), donde se propone que los alumnos también pueden ser expertos mediante el aprendizaje cooperativo, que se puede concretar en andamiaje y tutorización. Esto hace más fácil llegar a la simetría y, así, a la conversación interpersonal. Si el aprendiente gana en autonomía, el profesor deberá ceder cierto control y deberá, asimismo, asumir diferentes roles, que van desde

el de cocomunicador (Littlewood 1981, en Thornbury y Slade 2006) o los propuestos por Bannink (2002: 272) —profesor, pareja de conversación, director de escenario, etc.—, a otros relacionados con el papel mediador del profesor (§ 2.2.6).

Si en el aula proponemos la práctica de la conversación, deberemos tener en cuenta los papeles que hablante y oyente desempeñan habitualmente en la conversación. Así, en los diferentes niveles de concreción del currículo, podremos "jugar", por ejemplo, con diferentes tipos de oyentes, o tendremos que tener en cuenta que el oyente es un oyente activo, también emisor aunque no necesariamente mediante recursos lingüísticos. Quizás esto nos dé pistas para llevar la conversación a niveles tanto inferiores como superiores. Asimismo, podemos considerar qué papel de hablante u oyente desempeñará el profesor, pudiendo, en ocasiones, ser un oyente no ratificado que escucha a escondidas.

Si bien la dejamos para último lugar, en la enseñanza no debería quedar para el final la *evaluación*. Thornbury y Slade (2006: 304-307) hacen referencia a la dificultad de cuantificar fenónmeos conversacionales por la multiplicidad de aspectos implicados, y al peligro de una evaluación holística por ser excesivamente subjetivos. Sin duda, es tarea no exenta de complicaciones, como quedará plasmado en reconocidos trabajos (Consejo de Europa, 2009; Figueras, 2002; entre otros). Una de las dificultades viene dada por la naturaleza interactiva e interpersonal de la conversación: si interactúan aprendiente y examinador, la relación será de asimetría y se asemejará más a una entrevista; si interactúan varios aprendientes, uno influirá en otro. Para el caso de las interacciones entre examinador y examinando, hemos realizado unas contribuciones (Franco, 2012; Batlle y Franco, 2015) que muestran que la asimetría está presente especialmente en determinados momentos o funciones, pero puede verse atenuada en otros casos. Para abordar cómo minimizar la asimetría entre los interlocutores en el contexto institucional del aula, sirvan también las aportaciones de Van Lier recogidas en § 3.3.2. En el caso de las pruebas de evaluación en las que interactúan dos aprendientes, existen experiencias que confirman la influencia de un interlocutor en otro (como las experimentadas en la EEOOII de Barcelona —Miquel Llobera, comunicación personal, marzo de 2010). En otras experiencias (como Gan et alii, 2008), ello no parece ser negativo sino incluso una ventaja, y es que la relación entre los interlocutores se aproximaría probablemente más a la simetría y se posibilitaría el surgimiento de la conversación. En relación con la evaluación, añadimos la conveniencia de examinar con mayor detalle la recomendación de autores como Riggenbach (1998) o Pujol (2009) de usar otros procedimientos como portfolios orales para la evaluación de la conversación o la interacción oral en general.

En cuanto a qué se evalúa y qué criterios se utilizan, cabe mencionar la importancia de atender no solo a las competencias sino también a las estrategias. Dado que las estrategias se presentan en el *PCIC* en fases y no en niveles (véase § 3.4.4.—3.4.7.), será preciso, más incluso que con las competencias lingüísticas, realizar un análisis de necesidades constante para detectar dónde nos situamos y a dónde nos interesa llegar, pues solo así podremos atender de manera efectiva las estrategias a lo largo del curso y solo así sabremos cómo evaluarlas. Por otra parte, pueden ser útiles a la hora de plantear y llevar a cabo la evaluación, manejar algunas de las escalas recogidas en el *MCER* (véase § 3.3.6.4.2), como las de autoevaluación, fluidez, precisión y otras; así como las de otro documento del Consejo de Europa, el *Relating examinations to the Common European Framework (*Consejo de Europa: 2001).

3.3.6.4.1. Contenidos en las tareas de conversación interpersonal

A la hora de seleccionar para el currículo contenidos relacionados con la conversación interpersonal, en primera instancia deberíamos dirigirnos a los documentos de referencia (*MCER* y *PCIC*) que manejamos para el diseño curricular[16]. Como se ha adelantado en el apartado anterior, estos documentos presentan limitaciones, que en el *PCIC* se hacen explícitas, si bien nos pueden servir de punto de partida para establecer los contenidos, como comentaremos más abajo. Para suplir las limitaciones de los documentos de referencia, han surgido propuestas de diferentes autores (Dörnyei y Thurrell, 1994; Rubio, 2007; de Mingo, 2010), entre las que destaca la de Cestero (2012), que nos la ofrece ya secuenciada en niveles, por lo que la comentaremos en § 3.3.6.4.2.

Para identificar qué contenidos específicos son prioritarios en la enseñanza de la conversación interpersonal, partimos de la caracterización de este género que hemos hecho en § 2.4. En cualquier caso, en la investigación serán los propios datos los que nos dirán qué emerge como relevante, es decir, el contexto del aula será fundamental para la comprensión de la didáctica de estos componentes. Si bien indicaremos algunos contenidos específicos, durante la práctica del uso y el aprendizaje (tal como

[16] Las competencias que entran en juego a la hora de practicar y aprender la conversación interpersonal son muchas, si no todas las que conforman la competencia comunicativa. Hay quienes hablan de una *competencia conversacional* (entre otros, Ochs et alii, 1983; García, 2009: 75). Aunque el término pueda ser tentador o útil, no creemos que sea conveniente contribuir a una "proliferación de competencias". Consideramos preferible mantener las competencias identificadas en documentos de referencia suficientemente compartidos por la comunidad científica y profesional como son el *MCER* (y otros documentos del Consejo de Europa) y el *PCIC*, de cara, tanto a esa no proliferación, como al interés de movernos en un marco teórico compartido, donde podamos establecer una discusión o intercambio claro, en el que las etiquetas y categorizaciones no sean un obstáculo añadido.

aquí se plantea) estos tienen lugar de manera conjunta, interrelacionada y simultánea con contenidos de las diferentes competencias. Esta interrelación de los contenidos y las competencias será muy evidente en el caso de las tareas de interacción oral (IO), conversación interpersonal, ya que en estas el foco se pone más en la fluidez[17] que en la corrección.

Para considerar los contenidos específicos relacionados con la conversación interpersonal, comenzamos haciendo referencia al *PCIC*, que complementaremos con el *MCER*. En el *PCIC*, los contenidos relacionados con la caracterización de la conversación que hemos presentado, fundamentalmente estructural, funcional y temática, se presentan en los inventarios dedicados al componente pragmático-discursivo: § 5. «Funciones», § 6. «Tácticas y estrategias pragmáticas» y § 7. «Géneros discursivos y productos textuales». A continuación comentamos las aportaciones de estos inventarios:

- § 5. «Funciones». Algunos de los contenidos de este inventario se encuentran en secuencias frecuentes en una conversación interpersonal, como, por ejemplo, el saludo, presente en las secuencias de apertura. Así, parece relevante el subapartado 6. «Estructurar el discurso», que incluye, entre otros, los siguientes aspectos: establecer y controlar la comunicación, saludar y responder a un saludo, solicitar que comience un relato y reaccionar, interrumpir, proponer y aceptar el cierre, etc. Para las diferentes funciones se recogen exponentes, con remisiones a géneros discursivos[18] en los que pueden aparecer y en algunos casos con ejemplificación de la conducta interaccional (el exponente que corresponde a la intervención del par adyacente), como en el ejemplo de la figura 19.

[17] Estamos de acuerdo con el *MCER* al considerar la *fluidez* (junto con la precisión) un factor genérico y cualitativo, de las competencias pragmáticas. En el desarrollo y la práctica de las actividades comunicativas de expresión e interacción oral, como es el caso de la conversación, se viene hablando de la fluidez (entre otros autores, Thornbury y Slade, 2006: 214-218; Ellis, 1994, ápud estos). No parece haber un amplio consenso en cuanto a qué es o qué implica la fluidez y, sin embargo, se suele intentar medir, junto con otros, en numerosas pruebas de evaluación, incluidas las de certificación. Consideramos que la fluidez es el resultado de diferentes habilidades o estrategias que se ponen en marcha en estas actividades comunicativas de la lengua, constituye más una sensación o una impresión global que un conocimiento o una actuación determinadas. Por tanto, aunque en ocasiones nos pueda ayudar, si el factor de la fluidez no viene acompañado de otros criterios que sí puedan ser más acotados y susceptibles de cuantificación, el desarrollo de las competencias pragmáticas (con la planificación y la implementación de su enseñanza-aprendizaje) y su evaluación, consideramos, flaqueará puesto que le faltará una visión más particular y se quedará solo con la general.

[18] Resultan interesantes y útiles las constantes remisiones que encontramos en el *PCIC* que relacionan puntos concretos de los diferentes inventarios de enseñanza y dimensiones del alumno que se abordan.

6.8. Introducir el tema del relato y reaccionar	
A1	**A2**
	6.8.1. [-] **6.8.2. Reaccionar** **Solicitando el comienzo del relato** [conversaciones cara a cara y telefónicas] ▪ Sí, claro *[-¿Te cuento una cosa?]* *-Sí, claro.* ▪ ¿Sí? *[-Ayer, en la calle, vi un accidente.]* *-¿Sí?* **Impidiendo el comienzo del relato** [conversaciones cara a cara y telefónicas] ▪ Lo siento mucho, es que... *[-¿Quieres saber una cosa?]* *-Lo siento mucho, es que tengo prisa.*

Figura 19. Ejemplo del tratamiento de un contenido funcional en el *PCIC*.
(Instituto Cervantes, 2006-2007: § 5. Funciones)

Como se aprecia en el ejemplo, se prioriza la consecución de funciones por medio de formas lingüísticas. Esta será una de las limitaciones para el caso de la conversación interpersonal, ya que en ella la consecución de determinadas funciones tienen un papel fundamental estrategias como los solapamientos que implican una interrupción (para conseguir la función de continuar un tema, por ejemplo, o de introducir uno nuevo), o las relacionadas con el uso de las pausas (por ejemplo, para ceder el turno a otro interlocutor). Sería conveniente que ampliáramos estos inventarios, dedicados a las competencias pragmáticas, con esos recursos tan propios de la conversación interpersonal[19], de cara a poder desarrollar las competencias implicadas en la conversación interpersonal de manera más completa y más real.

Por otra parte, no siempre se presentan los exponentes funcionales con ejemplificación de una conducta interaccional mínima. Por ejemplo, para A1 y

[19] A pesar de que en el *PCIC* no parezca darse importancia a estos recursos y estrategias, como se deduce de la nota que aquí recogemos:

> Consideraciones generales aplicables a la conversación transaccional:
> – Las unidades de análisis reflejadas dentro de las secciones y movimientos consisten en pares adyacentes, cuya estructura se ha establecido a partir de las premisas marcadas por el Análisis de la Conversación.
> – El objetivo de esta muestra consiste en reflejar la estructura de la conversación; en consecuencia, los exponentes que aparecen en ella se emplean a modo de ejemplo ilustrativo de un posible desarrollo de dicha estructura; por ello se remite a los lectores al inventario de Funciones. Por la misma razón se presentan las muestras de lengua completas y no como correspondería a una transcripción directa del habla (no se incluyen silencios, marcas de duda, solapamientos, pausas) o a una transcripción fonética.
> (Instituto Cervantes, 2006-2007: § 7. Géneros discursivos y productos textuales)

A2 se propone, en «Funciones», «establecer la comunicación y reaccionar», y se relaciona con las conversaciones cara a cara, pero los ejemplos aportados muestran intervenciones aisladas, y no intercambios mínimos. Otro ejemplo lo tenemos en «expresar empatía», que se propone a partir del nivel B1, y para el que, paradójicamente, no se tiene en cuenta el nivel dialógico de la interacción. Esta será una de las limitaciones principales del inventario y del *PCIC*.

- § 6. «Tácticas y estrategias pragmáticas». Recoge tácticas y estrategias relacionadas con la Pragmática en un sentido amplio, de esta forma, atiende a cuestiones de adecuación sociolingüística, y a cuestiones discursivas, de coherencia y cohesión. El subapartado 1. «Construcción e interpretación del discurso» nos podrían interesar, sin embargo, se centra en el nivel monológico de la interacción, por lo que para nuestros fines será bastante limitado. Asimismo, el subapartdo 3. «Conducta interaccional», aborda únicamente los procedimientos de cortesía verbal atenuadora y valorizante, es decir, contenidos de tipo sociopragmático y no discursivos, en los que focalizamos nuestra investigación.
- § 7. «Géneros discursivos y productos textuales». De entre los géneros orales, (productivos y receptivos), se recogen las conversaciones cara a cara, que en el *PCIC* se subdividen en informales y formales, y transaccionales. Fundamentalmente nos interesarán las de carácter interpersonal (en el *PCIC*, *informales*), pero en ocasiones podría acudirse a las otras pues, como veíamos, se dan en un continuum interpersonal y transaccional. Es prioritario considerar, para la conversación interpersonal, algunos aspectos que no se contemplan en este inventario: cómo se desarrolla su estructura, esto es, como se lleva a cabo la toma de turno, y cómo se produce el desarrollo temático o funcional a través de las diferentes secuencias (aspecto este último que solo se encuentra abordado de manera parcial en el inventario de «Funciones»). Por otra parte, en relación con los géneros conviene completar con el *MCER*, acudiendo a las actividades comunicativas de interacción oral, y las escalas que se proponen para conversación y más específicamente la de conversación informal (con amigos), así como puede ser útil en algunos momentos contrastar con y ver un posible continuum con la de conversación formal y reuniones de trabajo; lo veremos en el siguiente apartado, § 3.3.6.4.2.

Es fundamental, asimismo, por el enfoque que seguimos al integrar la conversación en el aula como una tarea comunicativa de interacción oral, atender al inventario § 13.

«Procedimientos de aprendizaje», especialmente el segundo apartado, «Uso estratégico de procedimientos de aprendizaje en la realización de tareas», que hace referencia a las estrategias que se utilizan en cada una de las fases de la tarea. Estos contenidos, y lo que tiene que ver con el tratamiento de las estrategias en general, los abordamos con detalle en § 3.4., porque consideramos que supone necesariamente un uso consciente de la lengua.

Finalmente, cabe hacer mención a los inventarios del *PCIC* dedicados a la dimensión del hablante intercultural: § 10. «Referentes culturales», § 11. «Saberes y comportamientos socioculturales» y § 12. «Habilidades y actitudes interculturales». Este último inventario es relevante en la didáctica de la conversación, puesto que en la interacción, una parte importante de las habilidades interpersonales estará relacionada con la cultura o los diferentes grupos que intervienen en la comunicación. Dado lo amplio que puede llegar a ser el aspecto cultural, y teniendo en cuenta los límites de nuestra investigación, no lo abarcaremos en nuestro análisis, pero animamos a que surjan trabajos específicos sobre este tema en la interacción oral y en la conversación interpersonal en concreto.

En el siguiente apartado concretaremos algunos de estos contenidos refiriéndonos a cómo se ha propuesto su secuenciación a través de los niveles de aprendizaje y dominio.

3.3.6.4.2. Niveles de dominio en el aprendizaje de la conversación interpersonal

Al incorporar la conversación interpersonal en el currículo, cabe plantearse en primer lugar a partir de qué nivel y hasta qué nivel es recomendable su enseñanza. Si partimos del *MCER* y el *PCIC*, observaremos que ambos consideran el género conversacional (general) desde el A1 y hasta el C2, si bien no se muestran completamente de acuerdo. Entrando en detalle, aunque el *MCER* plantea la conversación general a partir del A1 y hasta el C2; la conversación informal la propone a partir del A2 y considera que se ha alcanzado el nivel óptimo de actuación en un C1; mientras que para la conversación formal y reuniones de trabajo[20], plantea un desarrollo del A2 al C2. Concluimos, pues, que el *MCER* solo propone la conversación en un nivel A1 cuando se corresponda con un registro estándar. Entendemos, además, que estas se refieren a una conversación más interpersonal, mientras que la conversación transaccional queda recogida en el *MCER* como *interactuar para obtener*

[20] Aunque refiere aquí que «los descriptores de esta subescala no se han comprobado empíricamente con el modelo de medida».

bienes y servicios, propuesta a partir de un A1 para llegar a la óptima actuación en un B2.

Por su parte, en las propuestas del *PCIC*, se propone la conversación, en sus múltiples subgéneros o tipos (interpersonal/ transaccional; cara a cara/ telefónica; formal/ informal)[21], para todos y cada uno de los niveles, desde el A1[22] hasta el C2, tanto en su uso receptivo como en el productivo, exceptuando la telefónica que se incorpora en el nivel A2. En este documento, la actuación en cada nivel se establece de manera general, en relación con funciones y con algunas condiciones y restricciones de la tarea, como los ámbitos o los temas, según se observa en los ejemplos de las figuras 20 y 21:

1.2. Géneros de transmisión oral (R) (P): recepción y producción; (R): solo recepción; (P): solo producción	
A1	**A2**
▪ Conversaciones cara a cara, muy breves e informales, sobre personas y lugares (R) (P) ▪ Conversaciones transaccionales cara a cara (compras sencillas, preguntas sobre lugares, indicaciones) (R) (P)	▪ Conversaciones cara a cara informales, sencillas y rutinarias, sobre actividades cotidianas, tiempo libre, trabajo, gustos e intereses (R) (P) ▪ Conversaciones transaccionales cara a cara (compras y servicios en tiendas, hoteles, restaurantes; información en oficinas de turismo, estaciones y aeropuertos; operaciones sencillas en oficinas de correos o bancos) (R) (P) ▪ Conversaciones telefónicas muy breves y sencillas, con mensajes predecibles o previamente preparados (R) (P) ▪ Conversaciones transaccionales telefónicas muy breves y sencillas (peticiones de información puntual) (R) (P) ▪ Instrucciones breves y sencillas sobre asuntos relacionados con la casa o el trabajo (R) (P) ▪ Presentaciones públicas simples y breves, con apoyo visual, sobre temas conocidos (R)

Figura 20. La conversación interpersonal en los niveles A1 y A2 en el *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006-2007: § 7. Géneros discursivos y productos textuales)

[21] En el *PCIC* se hacen las siguientes distinciones: conversaciones cara a cara/ telefónicas; conversaciones formales/ informales; conversaciones transaccionales/ macrofunción dialogal (lo que consideramos aquí *conversación interpersonal*, y que no se desarrolla y solo se especifica en ocasiones en los inventarios).

1.2. Géneros de transmisión oral (R) (P): recepción y producción; (R): solo recepción; (P): solo producción	
C1	**C2**
■ Anuncios publicitarios en radio y televisión (R) ■ Chistes (R) (P) ■ Conversaciones cara a cara informales y formales, incluso sobre temas abstractos, complejos o desconocidos (intercambio de puntos de vista y negociaciones de interés general) (R) (P) ■ Conversaciones telefónicas formales e informales (resolución de conflictos...) (R) (P) ■ Conversaciones transaccionales cara a cara (adquisición de bienes y servicios de todo tipo, obtención de un certificado médico o de residencia.) (R) (P) ■ Conversaciones transaccionales telefónicas (reclamaciones complejas, negociaciones con compañías de seguros.) (R) (P)	■ Conversaciones cara a cara informales y formales en todo tipo de situaciones de la vida personal, social, profesional o académica (contraste de opiniones y puntos de vista sobre asuntos abstractos o complejos, negociaciones delicadas o complejas...) (R) (P) ■ Conversaciones transaccionales cara a cara (negociaciones de ventas, reclamaciones con implicaciones legales, administración de tratamientos médicos complicados.) (R) (P) ■ Conversaciones transaccionales telefónicas de todo tipo (R) (P) ■ Debates y discusiones públicas de todo tipo (R) (P) ■ Discursos y conferencias sobre temas especializados o divulgativos (R) (P)

Figura 21. La conversación interpersonal en los niveles C1 y C2 en el *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006-2007: § 7. Géneros discursivos y productos textuales)

Dada la alta frecuencia de este género fuera del aula, así como el hecho de implicar tantas de las competencias que conforman la competencia comunicativa, nos parece preferible la consideración del *PCIC* de proponer este género desde el nivel A1 y hasta el nivel C2. Así lo proponen también otros autores como Cestero (2012) y Albelda (2009), entre otros.

Una vez hemos decidido a partir de qué nivel se introducen las tareas de conversación interpersonal, cabe concretar qué contenidos se programarán para cada nivel. En relación con las estrategias o los procedimientos de aprendizaje en su uso estratégico, el *PCIC* ofrece una progresión en fases y no en niveles, lo recogemos en § 3.4.-3.7. Sin embargo en *MCER* recoge las estrategias secuenciadas en los niveles A1-C2 y relacionadas con cada una de las actividades comunicativas de la lengua (véase § 3.4.8).

Para las competencias comunicativas de la lengua tanto el *MCER* como el *PCIC* secuencian los contenidos implicados en la conversación interpersonal en los niveles difundidos por el primero. En el *PCIC*, a través de los diferentes inventarios que hemos señalado en el apartado anterior, § 3.3.6.4.1, se especifica para cada nivel qué contenidos deberían incluirse en el currículo. Dadas las limitaciones señaladas para este documento, algunas escalas del *MCER* pueden ser también útiles (véanse los cuadros al final de este apartado):

- De las escalas generales: *Niveles comunes de referencia. Cuadro de autoevaluación* (figura 23), los descriptores referidos a interacción oral; *Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada* (figura 24), especialmente las categorías de *interacción* y de *coherencia*.
- De las escalas referidas a la interacción oral, las más relacionadas son *Interacción oral en general* (figura 25); *Comprender a un interlocutor nativo*[23] (figura 26), en la que no hay descriptor para A1; *Conversación* (figura 27); y *Conversación informal (con amigos)* (figura 28), que tampoco dispone de descriptor para A1. Nos puede ser útil en determinados momentos atender también a *Conversación formal y reuniones de trabajo*; *Interactuar para obtener bienes y servicios*; *Intercambiar información*; y *Entrevistar y ser entrevistado*, de cara a identificar las diferencias en el continuum.
- De las escalas referidas a las estrategias, las que se incluyen para interacción (*tomar la palabra, cooperación interpersonal, petición de aclaración*), expresión (*planificación, compensación, control y corrección*) y comprensión (*identificación de las claves e inferencia a partir de ellas*). (Véanse en § 3.4.8.).
- De las de competencia sociolingüística, la escala de *adecuación sociolingüística*.
- De las escalas referidas a las competencias pragmáticas y, en concreto, a la competencia discursiva: *Flexibilidad ante las circunstancias* (figura 29); *Turnos de palabra* (véase § 3.4.8.); *Desarrollo de descripciones y narraciones* (figura 30); *Coherencia y cohesión* (figura 31).
- De las escalas ilustrativas de los factores genéricos y cualitativos que determinan el éxito funcional del alumno o usuario: *Fluidez* (figura 32); *Precisión* (figura 33).

Las aportaciones de los documentos de referencia ayudan a seleccionar los contenidos, sin embargo, insistimos en sus limitaciones. Por ello, algunos profesores e investigadores han realizado sus propias propuestas de contenidos para todos o para determinados niveles (véase § 3.3.6.4. y 3.3.6.4.1). Recogemos aquí la propuesta de Cestero (2012), que selecciona para todos los niveles los contenidos y el alcance para cada nivel del *MCER*, centrándose en lo que más nos interesa, la competencia discursiva, lo que tiene que ver con la estructura de la conversación. A continuación

[23] El *MCER* incluye también la escala *Comprender conversaciones entre hablantes nativos*, desde el A2. Sin embargo, no recogemos aquí esta escala porque no implica la participación del aprendiente en una tarea de interacción oral conversacional, sino en una de comprensión auditiva.

reproducimos los contenidos que propone para el nivel A2 y para el nivel B1[24] (Cestero, 2012: 46-47) (figura 22):

A2	Producción y reconocimiento de turnos de habla breves completos. Producción y reconocimiento de más tácticas de conclusión de turno. Producción y reconocimiento de más indicaciones de toma de turno. Entendimiento, producción y reconocimiento de apoyos conversacionales de uso muy frecuente requeridos pragmática o interaccionalmente. Entendimiento, producción y reconocimiento de intercambios breves cooperativos pragmáticamente. Entendimiento, producción y reconocimiento de secuencias de apertura secillas. Entendimiento, producción y reconocimiento de secuencias de cierre sencillas. *Producción de conversaciones cotidianas completas muy breves (variando contextos).
B1	Producción y reconocimiento de turnos de habla breves completos. Producción y reconocimiento de más tácticas de conclusión de turno. Producción y reconocimiento de más indicaciones de toma de turno. Entendimiento, producción y reconocimiento de apoyos conversacionales de uso muy frecuente requeridos pragmática o interaccionalmente. Entendimiento, producción y reconocimiento de apoyos conversacionales de acuerdo y entendimiento de uso frecuente. Entendimiento, producción y reconocimiento de intercambios breves cooperativos pragmáticamente. Entendimiento, producción y reconocimiento de intercambios breves relacionados. Entendimiento, producción y reconocimiento de secuencias de apertura sencillas. Entendimiento, producción y reconocimiento de secuencias de cierre sencillas. *Producción de conversaciones cotidianas breves completas (variando contextos).

Figura 22. Propuesta de contenidos conversacionales, niveles A2 y B1. (Cestero, 2012: 46-47)

Interacción oral	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta, y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto a preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.	Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).

Figura 23. Cuadro de autoevaluación del *MCER*, interacción oral, niveles A1, A2, B1. (CE, 2001: 30)

[24] Aquí y en las escalas del *MCER* que se recogen a continuación, ejemplificamos con los niveles A2-B1 por ser los del contexto de la investigación.

	ALCANCE	CORRECCIÓN	FLUIDEZ
A2	Utiliza estructuras compuestas por oraciones básicas con expresiones, grupos de unas pocas palabras y fórmulas memorizadas, con el fin de comunicar una información limitada en situaciones sencillas y cotidianas.	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero todavía comete, sistemáticamente, errores básicos.	Se hace entender con expresiones muy breves, aunque resultan muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.

INTERACCIÓN	COHERENCIA
Sabe contestar preguntas y responder a afirmaciones sencillas. Sabe indicar cuándo comprende una conversación, pero apenas comprende lo suficiente como para mantener una conversación por decisión propia.	Es capaz de enlazar grupos de palabras con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque».

Figura 24. Aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada para el nivel A2, *MCER*. (CE, 2001: 30)

	INTERACCIÓN ORAL EN GENERAL *(continuación)*
B1	Es capaz de sacarle bastante partido a un repertorio lingüístico sencillo para enfrentarse a la mayoría de las situaciones que pueden surgir cuando se viaja. Participa sin preparación previa en conversaciones que traten temas cotidianos, expresa opiniones personales e intercambia información sobre temas habituales de interés personal o pertinentes en la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y hechos de actualidad).
A2	Participa en conversaciones con razonable comodidad en situaciones estructuradas y en conversaciones breves siempre que la otra persona le ayude si es necesario. Se desenvuelve en intercambios sencillos y habituales sin mucho esfuerzo; plantea y contesta preguntas, e intercambia ideas e información sobre temas cotidianos en situaciones predecibles de la vida diaria.
	Se comunica en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio sencillo y directo de información y que traten asuntos cotidianos relativos al trabajo y al tiempo libre. Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves, pero casi nunca comprende lo suficiente como para mantener una conversación por su cuenta.

Figura 25. Escala para *interacción oral en general*, A2-B1, *MCER*. (CE, 2001: 75-76)

	COMPRENDER A UN INTERLOCUTOR NATIVO
B1	Comprende el discurso articulado con claridad y dirigido a él en conversaciones corrientes, aunque a veces tendrá que pedir que le repitan palabras o frases concretas.
A2	Comprende lo suficiente como para desenvolverse en intercambios sencillos y habituales sin mucho esfuerzo. Comprende generalmente el discurso que se le dirige con claridad sobre asuntos cotidianos, siempre que pueda pedir de vez en cuando que le repitan o le vuelvan a formular lo que le dicen.
	Comprende lo que se le dice con claridad y lentitud en conversaciones sencillas y comunes; si el interlocutor tiene paciencia, es capaz de hacerle entender.

Figura 26. Escala para *Comprender a un interlocutor nativo*, A2-B1, *MCER*. (CE, 2001: 76)

	CONVERSACIÓN *(continuación)*
B1	Aborda de forma improvisada conversaciones que tratan asuntos cotidianos. Comprende lo que le dicen en conversaciones de la vida diaria si se articulan con claridad, aunque a veces tenga que pedir que le repitan palabras y frases. Mantiene una conversación o una discusión, pero a veces resulta difícil entenderle cuando intenta expresar lo que quiere decir. Sabe expresar y responder a sentimientos como la sorpresa, la felicidad, la tristeza, el interés y la indiferencia.
A2	Establece contacto social: saludos y despedidas; presentaciones; agradecimientos. Comprende generalmente cuando le hablan en un nivel de lengua estándar sobre asuntos cotidianos, siempre que de vez en cuando le repitan o le vuelvan a formular lo que le dicen. Participa en conversaciones breves dentro de contextos habituales sobre temas de interés. Expresa cómo se siente en términos sencillos y sabe cómo dar las gracias.
	Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves, pero apenas comprende lo suficiente como para mantener una conversación por sí mismo, aunque puede llegar a entender si el interlocutor se toma la molestia de expresarse claramente. Utiliza fórmulas de cortesía sencillas y cotidianas para saludar y dirigirse a las personas. Realiza invitaciones y sugerencias, y responde a las que le hacen; se disculpa y responde a las disculpas que le presentan. Sabe expresar lo que le gusta y lo que no le gusta.

Figura 27. Escala para *Conversación*, A2-B1, en el *MCER*. (CE, 2001: 76-77)

	CONVERSACIÓN INFORMAL (CON AMIGOS)
B1	Comprende gran parte de lo que se dice a su alrededor sobre temas generales, siempre que los interlocutores pronuncien con claridad y eviten un uso muy idiomático. Expresa sus ideas sobre temas abstractos o culturales, como la música y el cine. Explica el motivo de un problema. Realiza comentarios breves sobre los puntos de vista de otras personas. Compara y contrasta alternativas, discutiendo qué hacer, adónde ir, qué o a quién elegir, etc.
	Comprende generalmente las ideas principales de una discusión informal con amigos siempre que el discurso esté articulado con claridad en lengua estándar. Ofrece o busca puntos de vista y opiniones personales al discutir sobre temas de interés. Hace que se comprendan sus opiniones o reacciones respecto a las soluciones de problemas o cuestiones prácticas sobre adónde ir, qué hacer, cómo organizar un acontecimiento (por ejemplo, una excursión). Expresa con amabilidad creencias, opiniones, acuerdos y desacuerdos.
A2	Identifica el tema de una discusión que ocurra a su alrededor si se habla despacio y con claridad. Intercambia opiniones sobre qué se puede hacer por la tarde, el fin de semana, etc. Aporta sugerencias y responde a ellas. Coincide o discrepa con otras personas.
	Intercambia puntos de vista sobre asuntos prácticos de la vida diaria de forma sencilla cuando se le habla con claridad, despacio y directamente. Intercambia opiniones sobre qué se puede hacer, adónde ir, y sabe cómo ponerse de acuerdo con alguien para quedar.
A1	No hay descriptor disponible.

Figura 28. Escala para *Conversación informal*, A1-B1, *MCER*. (CE, 2001: 76-77)

	FLEXIBILIDAD
B1	Adapta su expresión para abordar situaciones menos habituales e incluso difíciles.
	Utiliza una gran diversidad de elementos lingüísticos sencillos con flexibilidad para expresar gran parte de lo que quiere.
A2	Adapta frases sencillas, bien ensayadas y memorizadas, a circunstancias particulares mediante una sustitución léxica limitada.
	Amplía frases aprendidas volviendo a combinar de un modo sencillo determinados elementos.
A1	No hay descriptor disponible.

Figura 29. Escala para *Flexibilidad antes las circunstancias*, A1-B1, *MCER*. (CE, 2001: 121)

	DESARROLLO DE DESCRIPCIONES Y NARRACIONES
B1	Realiza, con razonable fluidez, narraciones o descripciones sencillas, mediante una secuencia lineal de elementos.
A2	Cuenta historias o describe algo con la ayuda de una lista sencilla de elementos.
A1	No hay descriptor disponible.

Figura 30. Escala para *Desarrollo de descripciones y narraciones*, A1-B1, *MCER*. (CE, 2001: 122)

	COHERENCIA Y COHESIÓN
B1	Enlaza una serie de elementos breves, concretos y sencillos para crear una secuencia cohesionada y lineal.
A2	Utiliza los conectores más frecuentes para enlazar oraciones simples con el fin de contar una historia o de describir mediante una sencilla enumeración de elementos.
	Enlaza grupos de palabras con conectores sencillos, como, por ejemplo, «y», «pero» y «porque».

Figura 31. Escala para *Coherencia y cohesión*, A2-B1, *MCER*. (CE, 2001: 122)

	FLUIDEZ ORAL
B1	Se expresa con relativa facilidad. A pesar de algunos problemas al formular su discurso, que dan como resultado pausas y «callejones sin salida», es capaz de seguir adelante con eficacia y sin ayuda.
	Es capaz de mantener su discurso, aunque sean muy evidentes las pausas para ordenar la gramática y el léxico, y de corregirse; sobre todo, en períodos largos de producción libre.
A2	Se hace entender en intervenciones breves, aunque resulten muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.
	Construye frases sobre temas cotidianos con la facilidad suficiente como para desenvolverse en breves intercambios, a pesar de tener dudas muy evidentes y tropiezos en el comienzo.

Figura 32. Escala para *Fluidez*, A2-B1, *MCER*. (CE, 2001: 126)

	PRECISIÓN
B1	Explica los aspectos principales de una idea o un problema con razonable precisión.
	Transmite información sencilla y práctica haciendo entender qué aspecto le parece más importante. Expresa la idea principal que quiere comunicar.
A2	Comunica lo que quiere decir en intercambios sencillos y directos de información limitada que tratan asuntos cotidianos, pero, en otras situaciones, generalmente tiene que adaptar el mensaje.
A1	No hay descriptor disponible.

Figura 33. Escala para *Precisión*, A2-B1, *MCER*. (CE, 2001: 126)

3.4. Promover un uso consciente y reflexivo de la lengua en las tareas de interacción oral (conversación interpersonal)

Tras haber desarrollado qué ha de tener en cuenta el profesor para promover el uso de la lengua, en este apartado abordamos los aspectos en los que el profesor se ha de centrar con el fin de promover la reflexión sobre la lengua, que siempre irá ligada al uso, a un uso consciente. Reflexionar y tomar conciencia del uso que hace de la lengua permitirá al alumno desarrollar su autonomía y con ello seguir aprendiendo y mejorar en el uso de la lengua. En ese sentido nos detendremos en el perfil del aprendiente autónomo y en las estrategias. Asimismo, dado que partimos de la reflexión y la interacción, cabe hacer mención a los factores internos y externos que entran en juego en el aprendizaje, o, dicho de otro modo, lo interpersonal y lo intrapersonal.

3.4.1. Contingencias: entre lo interpersonal y lo intrapersonal

En apartados anteriores, § 2.4.2. y § 3.3.2, hemos hecho referencia a lo contingente y a la *contingencia*. A continuación profundizaremos en este aspecto, para comprender mejor los factores que entran en juego en la enseñanza y el aprendizaje de la conversación interpersonal y de una lengua extranjera en general. Para ello, nos basamos principalmente en Van Lier (1996: 171-175), quien destaca que la contingencia, es decir, la gestión conjunta de lo previsible y lo imprevisible en la interacción, es el rasgo característico de la conversación. Al ser la conversación instruccional (Van Lier, 1996) el tipo de interacción en el aula que más favorece la implicación y el aprendizaje, se propone tender a esta práctica de manera central frente a los otros tipos (véase § 3.3.2).

Coincidimos con Van Lier (1996: 171-175) cuando propone que la conversación, y, de igual modo, la conversación del aula, se debe analizar desde el *análisis del discurso*, esto es –señala Van Lier (1996: 172)– «el análisis del uso de la lengua en contexto». Ahora bien, este análisis del discurso que propone tiene en cuenta dos perspectivas: la *perspectiva social o externa* y la *perspectiva cognitiva o interna*, en línea con la perspectiva doble planteada desde los constructos socioconstructivistas expuestos en § 2.2.2.

¿Qué relación se establece entre estas dos perspectivas de la contingencia? La interfaz que conecta *lo individual y lo social* –propone Van Lier (1996: 171-175)– es la *intersubjetividad*, esto es, una serie de aspectos observables que revelan o evidencian

una determinada vida mental, a través de las intervenciones (*utterances*), y —añadimos— de la actuación de los participantes en la conversación.

Para las contingencias internas o intrapersonales, el propio autor propone las siguientes: «We may add such common concepts as thoughts, ideas, propositions, stories, beliefs, sensations, and so on, to illustrate the rich variety of mental life that has been studied by psychologists and philosophers (Ryle 1949, Humphrey 1992, Chafe 1994).» (Van Lier, 1996: 174). Así pues, la contingencia interna o intrapersonal consiste en la *vida mental* del participante en la conversación (en nuestro caso, profesores y alumnos). La intersubjetividad, o lo que nos permite conectar lo interno y lo externo implicado en la conversación (también en la pedagógica o del aula), será, básicamente, toda evidencia de la vida mental de los participantes que interviene en la conversación. En este sentido, se concreta en dos tipos diferentes de *evidencias de lo intrapersonal en lo interpersonal*[25]:

1. *Evidencias directamente observables en la actuación durante la conversación* (y la interacción del aula en general).

2. *Evidencias indirectamente observables en otros textos que intervienen en la conversación*. Son indirectamente observables en cuanto que se atiende a la conversación a través de recursos o textos como diarios, portafolios, etc. que intervienen en ella. Estos documentos forman parte del contexto ya que contribuyen a crear conversación y al mismo tiempo se crean a raíz de la conversación, pero (a diferencia de otros componentes del contexto) llegan a ser unos textos en sí mismos, con características propias, es decir, no son propiamente el texto de la conversación que se produce en el aula.

En ambos tipos de evidencias aflorará, por tanto, lo consciente y lo insconsciente de la vida mental. Nos interesará especialmente lo consciente, o, en todo caso, aquellos aspectos que, aun pudiendo ser insconscientes en un primer momento, pueden pasar a la *conciencia* (*awareness*), pues si trabajamos en el desarrollo de esta, nos permitirá movernos de lo interpersonal a lo intrapersonal y viceversa, en un ciclo que se retroalimenta de manera constante, contribuyendo a desarrollar la *autonomía* (*autonomy*) de los participantes (alumnos y profesores). Así, tenemos los tres aspectos clave de Van Lier, 1996: conciencia, autonomía y autenticidad (*awareness, autonomy* y *authenticity*), y que nos recuerdan los niveles de concienciación que llevan de la regulación a través de los objetos y de los otros, a la autorregulación de las teorías socioconstructivistas (véase § 2.2.2).

[25] En una línea similar, propone Seedhouse (2004: 194-198) analizar la interacción del aula, si bien lo que propone analizar es "únicamente" el foco pedagógico.

Estos mismos aspectos y su relación se ven recogidos también en el *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006-2007) al referirse a las varias dimensiones del perfil del alumno, donde la dimensión del *alumno como agente social* (véase § 3.3.4.) hace referencia, fundamentalmente, a lo interpersonal, y la dimensión del *alumno como aprendiente autónomo* hace referencia, fundamentalmente, a lo intrapersonal. Asimismo, otras teorías o enfoques en la enseñanza y el aprendizaje de LE se hacen eco de estas contingencias y de su relación entre ellas como las *inteligencias múltiples*, donde se habla de la inteligencia interpersonal y la intrapersonal (Gardner, 1991; Rinvolucri, 2007); o la atención a los factores afectivos (Arnold, 2000; y otros autores).

Es pertinente, por tanto, atender a la conciencia lingüística (ver también § 2.4.5,) y a una enseñanza y un aprendizaje reflexivos, para poder hacer aflorar esa conciencia lingüística en sus diferentes áreas de dominio, que, para Van Lier (1996: 83) son las siguientes: *afectiva*, *social*, *de poder*, *cognitiva* y *de actuación* (véase figura 34).

Domain	Description	Reference
Affective	• relation between knowledge and feeling (including feeling of knowing) • consciousness includes intellect and affect • language awareness involves 'forming attitudes, awakening and developing attention, sensitivity, curiosity, interest and aesthetic response' • affective filter, humanistic approach, learner-centered second/foreign language teaching	Sorace 1985 Vygotsky 1978 Wertsch 1985 Donmall 1985: 7 Stevick 1976, 1980 Moskowitz 1978
Social	• linguistic tolerance • relations between ethnic groups • bilingualism, biculturalism	Trueba 1989 Romaine 1989 Rampton 1987
Power	• 'conscientizacão' • exploitation • social practices • literacy	Freire 1972 Bolinger 1980 Fairclough 1989, 1992a, b Gee 1991
Cognitive	• relations between language and thought • metalinguistic awareness • cognitive academic language proficiency (CALP) • learner training	Vygotsky 1986 Birdsong 1989 Cummins 1989 Willing 1989
Performance	• relations between declarative and procedural knowledge • automatization and control • communication strategies • language practice	Anderson 1982 Bialystok 1990 Tarone 1988 Ellis 1988

Figura 34. Dominios de la conciencia lingüística (Van Lier, 1996: 83)

A continuación, añadiremos una referencia al contexto mental del usuario y del interlocutor (§ 3.4.1.1), tomado del *MCER* (CE, 2001) y que relacionamos con las dimensiones afectiva, cognitiva y de actuación. Asimismo, abordamos de manera más específica la dimensión afectiva (§ 3.4.1.2), que relacionaremos con la cognitiva y la de actuación. Las dimensiones social y de poder no las atenderemos por no verse reflejadas en nuestros datos, tal como aquí se plantean.

3.4.1.1. El contexto mental del usuario y del interlocutor

En relación con las contingencias externas e internas, desde diferentes tradiciones de investigación se ha abordado lo que se ha venido llamando el contexto externo y el contexto mental[26]. A este último se hace referencia en el *MCER*, en § 4.1. (CE, 2001: 44-45), donde se entiende aquel a través del cual el usuario o alumno filtra e interpreta el contexto externo; es decir, el alumno, desde su contexto mental, participa en situaciones de comunicación tomando del contexto externo los datos que le son relevantes en la medida en que guardan relación o interactúan con su propio contexto mental. ¿Cómo lo hace? A través de los siguientes factores recogidos en el *MCER*:

- las intenciones al iniciar la comunicación;
- la línea de pensamiento: el flujo de pensamientos, ideas, sentimientos, sensaciones, impresiones, etc. a los que se presta atención conscientemente;
- las expectativas en función de la experiencia previa;
- la reflexión: la intervención de los procesos de pensamiento sobre la experiencia (por ejemplo: la deducción y la inducción);
- las necesidades, los impulsos, las motivaciones, los intereses, que provocan la decisión de actuar;
- las condiciones y restricciones que limitan y controlan las elecciones de acción
- el estado de ánimo (fatiga, excitación, etc.), la salud y las cualidades personales (CE, 2001: 54)

Nos seguimos moviendo en el campo de las contingencias internas y en la interfaz de la intersubjetividad. Desde el contexto mental operan factores tanto conscientes como inconscientes, y se relacionan con cuestiones en las que ya nos hemos detenido, como son los factores afectivos. El *MCER* defiende que en muchos casos la lengua

[26] De entre las que destaca la Teoría de la Relevancia (Sperber y Wilson, 1994), donde se habla de *entorno cognitivo mental*.

que se produce está «solo ligeramente relacionada con el contexto externo observable» (CE, 2001: 54), podemos pensar por ejemplo en alguien que se examina en una sala de características no marcadas, o en personas que esperan en un aeropuerto o en la consulta del médico.

Tener en cuenta el contexto mental del alumno nos permitirá llevar a cabo una comunicación auténtica, en términos que hemos expuesto más arriba siguiendo la propuesta de Van Lier (1996). Asimismo, los alumnos necesitarán tomar conciencia de su propio contexto mental y también del contexto mental de los que participan en la conversación, es decir, en el contexto del aula, los otros alumnos y el profesor. En este sentido, hablamos del *contexto mental del interlocutor* (CE, 2001: 55): aunque se comparta el contexto externo, la observación y la interpretación que se hará será diferente. Así, los contextos mentales pueden diferir, y seguro difieren, entre los alumnos, entre alumnos y profesor, entre alumnos y las personas con las que podrían interactuar en la LE. Por ello, el *MCER* refiere que un acto de comunicación puede centrarse en intercambiar *información factual* en pro de una comunicación más eficaz según los propósitos de los interlocutores. Este intercambio de información factual es lo que en § 3.3.2. hemos llamado *prolepsis* y que, en el aula contribuirá a una *interacción de transformación* (Van Lier, 1996).

De este modo, una vez más observamos que operan conjuntamente, interrelacionándose, contribuyendo a crear la conversación, las contingencias internas y externas, ya que, por una parte, en función de lo que es relevante el alumno o profesor tendrá en cuenta su propio contexto mental para operar con el contexto externo, de forma que el contexto está constantemente en entredicho, con los participantes tomando y aportando según el desarrollo de la conversación; y de este modo sucede –o debería suceder– también en el aula. Por otra parte, nos encontramos de nuevo en esa interfaz de la intersubjetividad que nos permite pasar de lo intrapersonal a lo interpersonal, ya que tenemos en cuenta nuestro propio contexto mental pero también el de nuestro interlocutor para favorecer las relaciones y, teniendo en cuenta estos datos, explicitamos de una u otra manera, lo necesario en el contexto externo y observable.

3.4.1.2. La dimensión afectiva

En la didáctica de LE, la *afectividad* se considera como «los aspectos de la emoción, del sentimiento, del estado de ánimo o de la actitud que condicionan la conducta» (Arnold, 2000: 19). Los estudiosos destacan que la afectividad no se opone a la

cognición, sino que ambas son complementarias, es decir, que las emociones son una parte de la razón, y que ambas son compañeras en la mente. De este modo, es conveniente, en la didáctica de LE, utilizar un enfoque integrador que combine cognición y afectividad. Ahora bien, no se trata solo de preocuparnos por cómo solucionar problemas derivados de emociones negativas, sino también, y especialmente, se trata de «crear y utilizar emociones más positivas y facilitadoras» (Arnold, 2000: 20). En este sentido, «se puede estimular y fortalecer el aprendizaje activando una mayor capacidad del cerebro; podemos acelerar y enriquecer nuestro aprendizaje utilizando los sentidos, las emociones y la imaginación.» (Gross, 1992: 139; ápud Arnold, 2000: 25).

Para explicar cómo se puede rentabilizar la atención a los factores afectivos en la didáctica de LE, los expertos analizan el tema desde dos perspectivas, factores individuales y factores de relación (seguimos a Arnold, 2000: 26-41):

a) *Factores individuales*: aquellos que se relacionan con el alumno como individuo, son factores internos relacionados con su personalidad. Su importancia radica en que nuestra propia autoimagen puede ayudarnos o ponernos impedimentos para el aprendizaje. Para Van Lier (1996) se sitúan en las contingencias internas. Algunos de los factores individuales a los que más atención se les ha dedicado en la didáctica de LE por su relevancia en este campo son los siguientes:

   - *La ansiedad*: es, probablemente, el factor que con mayor fuerza obstaculiza el proceso de aprendizaje. Se asocia a sentimientos negativos como el desasosiego, la frustración, la inseguridad, el miedo y la tensión.

   - *La inhibición*: consiste en la evitación de todo lo que pudiera amenazar el yo, lo cual puede suceder al haber una mayor toma de conciencia y aparecer la necesidad de proteger un ego frágil. En el aprendizaje de una LE, se relaciona con la comisión de errores (un alumno puede no querer hablar en clase por miedo a cometer errores en la LE). Algo que podría llevar a la inhibición, por ejemplo, es una crítica severa y palabras humillantes, que pueden debilitar enormemente el ego.

   - *La extraversión – introversión*: el hecho de ser más extravertido o más introvertido afecta al aprendizaje de una lengua, aunque actualmente la investigación no nos puede decir cuál de los dos rasgos es más beneficioso, solamente está claro que hay determinados tipos de

actividades más adecuados para uno u otro tipo. Si bien la introversión se relaciona en ocasiones con la inhibición, tal correlación no es necesariamente cierta. Es cierto que los extravertidos suelen ser más habladores y sociables, y son más dados a participar en la clase y buscar más oportunidades para practicar. Sin embargo, estas personas sienten la necesidad de que otras personas realcen su ego, la autoestima y el sentimiento de integridad; mientras que los introvertidos extraen estos sentimientos de sí mismos y pueden tener una personalidad más fuerte y demostrar una gran empatía, lo cual es muy útil para el aprendizaje de una lengua, y –añadimos– para el aprendizaje y la práctica de la conversación interpersonal.

- *La autoestima*: se relaciona con el autoconcepto que una persona tiene de sí misma, es decir, las evaluaciones que realizamos sobre nuestra propia valía. Estas autoevaluaciones o autoconceptos provienen de nuestras experiencias internas y de nuestra relación con el mundo externo.

- *La motivación*: es en realidad «un conjunto de factores que vigorizan la conducta y le dan una dirección» (Hilgard, Atkinson y Atkinson, 1979: 281; ápud Arnold, 2000: 30). Es el factor al que más atención se le ha prestado por su importancia en la teoría de adquisición de segundas lenguas; especialmente, se busca conocer qué es lo que crea la motivación. En este sentido, han tenido un gran desarrollo y aceptación los estudios que se han centrado en dos tipos diferentes de motivación, la *motivación extrínseca* y la *intrínseca*. Mientras que la extrínseca se produce por algo externo a la actividad de aprendizaje, como el deseo de conseguir una retroalimentación positiva o evitar una negativa (y que a menudo se relaciona con la evaluación institucional); la motivación intrínseca parte de que la experiencia de aprendizaje es motivadora en sí misma, es la propia recompensa. Deci (1992: 60; ápud Arnold: 2000: 31) analiza qué condiciones favorecen el desarrollo de la motivación intrínseca, entre las que destaca *la estimulación de la autonomía, la retroalimentación (feedback) que fomenta la capacidad, y la implicación personal*. Otro concepto que nos sirve para analizar la motivación intrínseca es el del *flujo* (*flow*), que fue desarrollado por Mihaly Csikszentmihalyi y se refiere a la experiencia óptima, en cuanto

> es un estado de movimiento de energía psíquica realizado sin esfuerzo; además, en el flujo, las emociones no solo se encuentran incluidas y canalizadas, sino, seguramente potenciadas y colocadas junto a la tarea que se está realizando (Goleman, 1995: 90; ápud Arnold, 2000: 32).

En la literatura existen propuestas concretas sobre cómo favorecer la motivación intrínseca en el aula de idiomas, véase, por ejemplo, Brown (1994).

- *Estilos de aprendizaje*: se refiere a las diferentes formas como aprendemos, y la conveniencia de identificar estas diferencias, atenderlas en cuanto necesidades diversificando las actividades, y promover la exploración de otros estilos de aprendizaje que los alumnos no tienen tan desarrollados. Se han elaborado cuantiosas tipologías en función de variados criterios; destacamos algunas de ellas: 1) los estilos cognitivos de aprendizaje, en la que se diferencian los *de dependencia/ independencia de campo* y los *globales/ analíticos*; 2) los relacionados con los sentidos (*visuales, auditivos, táctiles, kinésicos*); 3) los tipos psicológicos de Myers-Briggs (Ehrman, 1996, ápud Arnold 2000: 35), con cuatro polos de trabajo: *introversión-extraversión*, *sensación-intuición*, *pensamiento-sentimiento* y *estimación-percepción*.

b) *Factores de relación*: aquellos que se centran en el alumno como participante en una situación sociocultural. Estos factores de relación o sociales, en el esquema de las contingencias (Van Lier, 1996), estarían en las contingencias externas. Para el aprendizaje de una LE, Arnold (2000: 26-41) destaca los siguientes:

   - *La empatía*: consiste en apreciar la identidad de otro individuo o de otra cultura, creando una armonía en el grupo o la sociedad. Según Hogan (1969, ápud Arnold 2000: 36), antes de poder identificarnos con otra persona y mostrarlo, necesitamos tomar conciencia de nuestros propios sentimientos y conocerlos. Consideramos que esto es de relevancia tanto para el profesor como para los alumnos, puesto que ambos han de tomar conciencia de ello de cara a favorecer las relaciones profesor-alumnos, y alumnos-alumnos. Probablemente la empatía será fundamental para la enseñanza y el aprendizaje de la conversación interpersonal, pues en ella se refleja el interés por el otro, es una muestra de cooperación (véanse las secuencias concordantes, en §

2.4.6), y posibilita la introducción y el desarrollo de temas personales (en este sentido, podemos decir que contribuye a crear un ambiente de confianza).

- *La interacción en el aula*[27]: desde la dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas, se hace énfasis en la interacción en el aula, donde existe un fin transaccional fuertemente marcado, que es el de enseñar o aprender una lengua (véase § 3.3.1). Se relaciona con los diferentes tipos de interacción (véase § 3.3.2.) y se habla de dos técnicas, en sentido amplio, o enfoques, que pueden ayudar a crear una conversación en el aula (en los términos anteriormente expuestos): la facilitación y la dinámica de grupos, a lo cual nos referimos en el apartado anterior, § 3.4.1.
- *Los procesos interculturales*: son factores relacionados con el hecho de enfrentarse a una nueva cultura o grupo; para ELE, los recoge el *PCIC* al considerar la dimensión del alumno como hablante intercultural. No solamente serán relevantes procesos como el choque lingüístico (Stengal, 1939); el choque cultural o el estrés cultural (Larson y Smalley, 1972); sino los diferentes factores implicados en situaciones de aprendizaje o situaciones en las que se pueda encontrar potencialmente el alumno y para las cuales necesita desarrollar ciertas habilidades y actitudes.

Todos estos factores afectivos han sido más estudiados en relación con los alumnos, si bien son igualmente importantes en el caso de los profesores, como demuestra la competencia clave que se recoge en Instituto Cervantes (2012, véase § 2.3.5).

Por todo lo señalado hasta ahora, la atención a la dimensión afectiva es fundamental para abordar la enseñanza-aprendizaje de la conversación interpersonal. Así lo destacan varios autores:

> En un aula de idiomas que se centre en la interacción significativa naturalmente hay sitio para tratar la afectividad (Arnold, 2000: 21).
>
> La enseñanza comunicativa de idiomas hacía un llamamiento a los que buscaban un enfoque de la enseñanza más humanístico, en el que recibiera prioridad el proceso de interacción comunicativa (Richards y Rodgers, 1986: 83; ápud Arnold, 2000: 23)

[27] Este apartado se titula «Las transacciones en el aula» en Arnold, 2000: 37; de cara a insertarlo en el marco teórico que estamos construyendo, nos parece más conveniente hablar de "la interacción en el aula".

En § 3.4.7. se hará referencia de nuevo a los factores afectivos, desde el punto de vista de cómo el PCIC los tiene en cuenta en el proceso de realización de las tareas.

3.4.2. La reflexión y la toma de conciencia en la enseñanza de la interacción oral conversacional

Las relaciones existentes y necesarias entre las contingencias intrapersonales y las interpersonales pueden hacerse evidentes a través de procesos de reflexión y concienciación (véase § 2.2.3). Si el alumno reflexiona sobre lo intrapersonal de su actuación en una tarea de interacción oral conversacional, puede controlar mejor tales contingencias internas y dirigirlas de manera consciente para la práctica y el aprendizaje eficaz de la conversación interpersonal. Por otra parte, y dado que contamos con una conciencia metalingüística en general y metapragmática en particular (ver § 2.2.3, § 2.4.5), el alumno puede reflexionar sobre la propia naturaleza discursiva de la conversación en la que participa – es decir, sobre las contingencias externas – y así favorecer también su aprendizaje y práctica de este género discursivo. La concienciación (*awareness*) en el currículo de las tres AAA (*awareness*, *autonomy*, *authenticity*) de Van Lier (1996) es posibilitadora de una interacción de transformación con conversación, porque el alumno actúa por autodeterminación (+ *self-determined*).

Como se ha explicado desde los constructos del Socioconstructivismo (§ 2.2.2.) cada vez es más defendida y aceptada la idea de que la reflexión es beneficiosa para el aprendizaje de una lengua extranjera, pues es la clave para que el alumno desarrolle su dimensión de aprendiente autónomo, lo cual contribuirá a un aprendizaje y uso eficaz de la lengua, es decir, a su desarrollo como agente social y hablante intercultural, las tres dimensiones que propone el *PCIC* para el perfil del alumno.

En relación con las tareas de interacción oral conversacionales y basándonos en los apartados anteriores, se propone que el alumno tome conciencia o reflexione, entre otros, sobre los siguientes aspectos:

- El contexto de interacción (§ 3.3.1).
- Los factores, internos o intrapersonales y externos o interpersonales, que intervienen en la conversación interpersonal y su aprendizaje (§ 3.4.1).
- El contexto mental propio y el del interlocutor o los interlocutores (§ 3.4.1.1).

- Las condiciones y restricciones de la tarea (§ 3.3.5) en la que están participando, para valorar la dificultad de esta y así, sus propios esfuerzos y logros.
- El papel del alumno en el aprendizaje de la conversación y su papel en la conversación en la que participa; el papel de los otros participantes (§ 2.2.6, § 2.4.4).
- El proceso completo de la conversación en la que participa, atendiendo a las fases de la tarea comunicativa en la que participa (§ 2.4, § 3.3.1, § 3.3.2, § 3.4.7).
- El resultado, la conversación resultante y sus propios logros (§ 2.4, § 3.3.1, § 3.3.2, § 3.4.7).
- La lengua que está usando, o dicho de otro modo, los conocimientos, las habilidades y las actitudes que son susceptibles de ser desarrollados, o, al menos, controlados y dirigidos (§ 3.3.6.4, § 3.4.8).

La reflexión debería llevar consigo una toma de decisiones, una participación más activa en el proceso de aprendizaje, que permita el desarrollo de la autonomía (§ 2.2.5.) y así, el desarrollo de las competencias y estrategias implicadas en la conversación interpersonal. Para fomentar la toma de decisiones por parte del alumno, proponemos incorporar la reflexión desde un inicio, como punto de partida para sentar las bases del desarrollo del curso; a este respecto, en Franco (2011) compartimos una experiencia de aula donde se reflexionó con alumnos sobre expresión e interacción oral, con fases de trabajo individual, y grupal (en pequeños grupos y en gran grupo), tras evaluar un curso, al inicio de un nuevo curso con prácticamente los mismos alumnos.

En relación con el desarrollo de competencias y estrategias implicadas en la conversación interpersonal, cabe mencionar que el *MCER* (Consejo de Europa, 2001: 105) incluye la reflexión de manera específica en la *capacidad de aprender*, en la que destacamos la *reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación*[28], por relacionarse con la competencia específica del profesor que estamos trabajando, la de *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua*. En relación con la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, el *MCER* dice lo siguiente:

[28] Junto a este tipo de reflexión, el *MCER* contempla en la capacidad de aprender las siguientes: reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes; las destrezas de estudio; las destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis).

> La sensibilidad hacia la lengua y hacia el uso de la lengua, que supone el conocimiento y la comprensión de los principios según los cuales se organizan y se utilizan las lenguas, permite que se asimile la nueva experiencia en un marco ordenado, y que se acepte como un enriquecimiento. De ese modo, la nueva lengua se puede aprender y utilizar con mayor facilidad, y no se la considera una amenaza para el sistema lingüístico ya establecido del alumno, lo cual a menudo se considera normal y «natural». (CE, 2001: § 5.1.4.1., 105)

Una cuestión que puede resultar especialmente útil es cómo incorporar la reflexión en el currículo. Los estudiosos de esta área nos facilitan algunas interesantes propuestas; entre otras, la de Olga Esteve (2006), que parte del currículo de las tres AAA (*awareness*, *autonomy*, *authenticity*) de Van Lier (1996) y que se abordará en el siguiente apartado, § 3.4.2.1; además, destacan las propuestas específicas para la enseñanza de la conversación que promueven la toma de conciencia, y que se detallarán en § 3.4.2.2.

Cabe añadir que la reflexión no es solo para el alumno sino también, por supuesto, para el profesor. Es evidente que un profesor que promueva la reflexión en sus alumnos, inevitablemente, reflexionará; ahora bien, es necesario que reflexione también sobre su propia actuación, puesto que el profesor guía el aprendizaje y es uno de los participantes en la conversación del aula (lo cual se produce simultáneamente en la interacción de transformación que plantea Van Lier, véase § 3.3.2). La práctica reflexiva del profesor contribuirá al desarrollo de su competencia docente,no en vano el Instituto Cervantes (2012) identifica la competencia específica docente *Analizar y reflexionar sobre la práctica docente* (véase § 2.3.5.2).

Será fundamental observar y atender, tanto a las interacciones del aula, como a lo intrapersonal, y cómo estas se relacionan y pueden relacionarse mediante procesos de reflexión y toma de conciencia. Para promover la reflexión, el profesor puede utilizar con los alumnos diversos instrumentos y procedimientos, entre los que se encuentran los diarios, las entrevistas, y otros, que se mencionarán en el capítulo 5, «Descripción del corpus y sistema de análisis».

3.4.2.1. Una propuesta para incorporar la reflexión en el enfoque por tareas

Esteve (2006: 72) considera que las implicaciones de los constructos socioconstructivistas nos llevan a buscar una enseñanza que sirva de orientación y guía de forma planificada y sistemática (Onrubia, 1993), lo cual requiere que el docente:

- Actúe dentro del ajuste a la ayuda pedagógica, es decir, creando Zonas de Desarrollo Próximo y de asistencia en ellas (véase § 2.2.6).
- Amplíe su visión sobre el contexto del aula de lengua extranjera, como un contexto propio y auténtico (véase § 3.3.1).
- Incorpore reflexiones sobre la lengua y sobre el propio proceso de aprendizaje en las tareas comunicativas que propone. De este modo, se aúna la dimensión comunicativa y la dimensión cognitiva, por la que el alumno toma conciencia tanto del sistema formal de la lengua como de las estrategias y los procesos que le ayudan a aprenderla y usarla.

En otras palabras, Esteve (2006) propone que el profesor desarrolle su competencia docente de *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua*, la competencia específica en la que nos centramos. A partir de estas orientaciones generales nos ofrece un procedimiento metodológico basado en un *plan procesual* (Breen, 1997):

> Un tipo de acción didáctica abierta que ofrece el espacio necesario para crear Zonas de Desarrollo Próximo, en tanto que permite unir la programación establecida y por la que se guía el profesor con los "contenidos internos" de los aprendices y que surgen en el momento de introducir tareas ricas, abiertas y que ofrezcan un espacio para "crear y fantasear con la lengua". (Breen, 1997, apud Esteve, 2006: 81)

Así, Esteve incorpora los principios vygotskianos al enfoque por tareas. Para ello amplía el concepto de tarea al de *secuencia didáctica* y se basa en el modelo cíclico de Adair-Hauck y Donato (1994), en el que se incluyen actividades reflexivas a la secuencia y fases extensivas para la escritura colectiva. A continuación recogemos la explicación del modelo:

- La secuencia didáctica parte de un objetivo comunicativo global y presenta una estructura cíclica que vaya del texto a la palabra y vuelva nuevamente al texto, es decir, del significado a la forma, con una dirección *top-down* (de arriba a abajo), para después hacer el camino inverso, *bottom-up* (de abajo a arriba), de la forma al significado. Las estrategias que se fomentan son tanto globales como dirigidas a los microprocesos para analizar y entender la lengua.
- De este modo, las actividades de reflexión sobre el sistema de la lengua y el aprendizaje son significativas puesto que no están aisladas (como en la enseñanza tradicional de la gramática) sino que se encuentran insertas en las propias tareas comunicativas, surgen de manera natural. La atención a la forma lingüística ya se contempla en el enfoque por tareas, como recoge Martín Peris (2004). Es necesario matizar que este tipo de reflexión ya es

posible desde que se inicia el aprendizaje de la LE (Esteve, 1999, ápud Esteve, 2010: 75), dado que los alumnos cuentan con unos *conocimientos previos*, como los *esquemas* o representaciones de las situaciones cotidianas, por ejemplo el ir a un restaurante (Gros, 1995, ápud Esteve, 2006: 76). Estas actividades de reflexión son una buena forma de ayudar en la construcción conjunta de nuevos conocimientos, a través de *un discurso coherente y auténtico*.

- En la última fase de la secuencia se incluyen actividades extensivas, en las que el profesor propone nuevos contextos comunicativos para activar los conocimientos lingüísticos trabajados en las fases anteriores, de manera que se pone el foco en el uso y no solo en la corrección. En esta fase extensiva Esteve recomienda incorporar actividades de escritura colaborativa, desde los primeros niveles de aprendizaje (Esteve, 1999), ya que la escritura permite gestionar el conocimiento dedicándole más tiempo y favoreciendo así un mayor control y monitorización, frente a las actividades orales. Para defender el trabajo en colaboración, Esteve se basa en las ideas sobre el *andamiaje mutuo* (*collective scaffolding*) promovidas por Donato, 1994; Cañada y Esteve, 2001; y otros autores (véase § 2.2.2.2).
- Además, el profesor podrá y deberá intervenir en cualquier momento de la secuencia didáctica, teniendo en cuenta el ajuste pedagógico (véase § 2.2.6). Por este, la secuencia parte de una exploración de los conocimientos previos de los alumnos, que ayudará al profesor a saber en qué momento requerirán su intervención aportando conocimiento nuevo a partir de la interacción entre los alumnos y con los alumnos.

Para una ejemplificación de este modelo, consúltense las muestras de secuencias didácticas que proporciona Esteve (2006: 77-80).

3.4.2.2. Enfoques que promueven el uso consciente en la enseñanza de la conversación

En § 3.3.6.3. se ha hecho un repaso de los diferentes hitos históricos en la enseñanza de la conversación. A partir de Richards (1990) se habla del *enfoque directo* y el *indirecto*. El *indirecto*, con el que se identifica el enfoque por tareas, confía en que los alumnos pueden adquirir la que denominan *competencia conversacional* simplemente mediante su práctica, por lo que se ofrecen oportunidades para la práctica conversacional. El *enfoque directo* (Dörnyei y Thurrell, 1994; Sayer, 2005; Fernández y

Albelda, 2008; Albelda, 2009), sin dejar de reconocer la importancia de ofrecer a los aprendientes oportunidades para tener conversaciones, considera esencial la enseñanza explícita, mediante actividades de toma de conciencia especialmente, de diferentes componentes implicados en el aprendizaje de la conversación. En este sentido, vemos que estaría alineado con la propuesta de Esteve (2006) presentada en el apartado anterior (§ 3.4.2.1), en la que integra la reflexión en el enfoque por tareas. Actualmente algunas tendencias combinan el enfoque directo y el indirecto, como en el *indirect approach plus* (Cazden, 1992, ápud Thornbury y Slade, 2006: 275), donde se alterna la participación en conversaciones con paradas periódicas —según surja la necesidad— de enseñanza explícita. Por lo que hemos señalado en los apartados anteriores, consideramos que estos enfoques (el directo o el indirect approach plus) son más apropiados que el indirecto, pues serán más eficaces al promover el uso consciente de la lengua, desarrollar la metacognición de los estudiantes y fomentar así el desarrollo de su autonomía en tareas conversacionales tanto dentro como fuera del aula.

Por otra parte, podemos asumir una perspectiva *bottom-up* (desde las unidades menores al texto) o *top-down* (del texto a las unidades menores). Desde nuestro enfoque, y de acuerdo con la propuesta de Esteve (2006, basada a su vez en Adair-Hauck y Donato, 1994) resulta más adecuada y coherente la perspectiva *top-down*, Además, tiene sentido puesto que hemos caracterizado la conversación como un género (§ 2.4) y tomamos como eje las tareas comunicativas.

Thornbury y Slade (2006: 295-304) hacen una propuesta basada en otros autores (Dörnyei y Thurrell, 1994; Judd, 1999) que merece nuestro interés: se trata de un modelo que identifican con un triángulo en cuyos vértices tenemos la *exposición*, la *enseñanza explícita* (*instruction*) y la *práctica*:

- *Exposición*: se escuchan (y ven, si es el caso) audiciones o vídeos acompañados o no de transcripción.
- *Enseñanza explícita*: se realizan actividades de toma de conciencia a partir de las transcripciones y las grabaciones, pudiendo trabajar también con las transcripciones de las conversaciones de los propios alumnos.
- *Práctica*: se llevan a cabo actividades semicontroladas para la corrección (Dörnyei y Thurrell, 1994) y actividades libres para la fluidez

El modelo triangular se debe a que no se presupone una única secuencia, sino que resulta más importante la presencia de las tres fases (los autores lo ejemplifican con cuatro posibles secuencias).

3.4.4. El perfil del aprendiente autónomo en el *Plan curricular del Instituto Cervantes*

El Instituto Cervantes recoge y amplía la definición fundacional de autonomía presentada por Holec (1981) y que recogíamos en § 2.2.1. Para el Instituto Cervantes se trata de «la capacidad del alumno para hacerse cargo de su propio aprendizaje, lo cual implica la capacidad de planificar, controlar el proceso en todas sus dimensiones, así como hacer un seguimiento y una evaluación de los resultados». (Departamento de Ordenación Académica, 2011). Además se añade en el *PCIC* lo siguiente, en relación con el perfil de aprendiente autónomo y el aprendizaje a lo largo de toda la vida:

> El alumno como aprendiente autónomo, que ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo, en un proceso que pueda prolongarse a lo largo de toda la vida. (Instituto Cervantes, 2006-2007: § 1. Objetivos generales. Introducción)

El *PCIC* plantea para el aprendiente autónomo *objetivos generales* (que a su vez se desglosan en objetivos específicos y ejemplos) en relación con varios aspectos fundamentales:

a) el control sobre el propio proceso de aprendizaje,

b) la planificación del propio aprendizaje,

c) la gestión de recursos,

d) el uso estratégico de procedimientos de aprendizaje,

e) el control de los factores psicoafectivos, y

f) la cooperación con el grupo.

(Instituto Cervantes, 2006-2007: § 1. Objetivos generales. Introducción)

Los objetivos del perfil de aprendiente autónomo (al igual que los del perfil de hablante intercultural) se organizan no por niveles (A1-C2) sino en *fases de aproximación, profundización y consolidación*. Para la incorporación de estos objetivos en el currículo, desde el *PCIC* se recomienda a los responsables de los centros, en primer lugar, partir de un análisis del perfil del alumno y de otros factores del contexto de enseñanza; y, en segundo lugar, optar por alguna de las siguientes sugerencias:

- Mantener los objetivos distribuidos por etapas, es decir, para los niveles A, los objetivos de la fase de aproximación; para los niveles B, los objetivos de la fase de profundización; y para los niveles C, los objetivos de la fase de consolidación.

- Se secuencian a partir de los aspectos que constituyen los módulos, esto es: para la etapa A, por ejemplo, los objetivos de los módulos «Control del aprendizaje» y «Gestión de recursos», en las tres fases; se dejan para los siguientes niveles los otros aspectos.

- Se programan para la etapa A las dos primeras fases del módulo «Control del aprendizaje» y se deja para la etapa B la última fase de este módulo.

En relación con nuestra investigación, lo que más nos interesará serán los objetivos que se consideran bajo *el uso estratégico de procedimientos de aprendizaje*, y que abordaremos en § 3.4.7. Respecto a los otros aspectos de los objetivos, *el control sobre el propio proceso de aprendizaje* lo abordamos en su fase de aproximación en un trabajo previo (Franco, 2011), sin embargo no será objeto directo de esta investigación. En cuanto a *la planificación del propio aprendizaje*, deberemos tener en cuenta el objetivo de la fase de aproximación «3.2.3. Familiarizarse con el modo de abordar estratégicamente las tareas – pedagógicas y del mundo real – que se realizan tanto dentro como fuera del aula» (en nuestro caso serán tareas del mundo real, dentro del aula). En la *gestión de recursos*, podríamos contemplar el objetivo de la fase de profundización «3.3. Aprovechar las posibilidades que ofrecen los recursos que tiene a su disposición (tiempos y espacios, fuentes de consulta, materiales de enseñanza, etc.)», y el específico que aparece bajo este, «3.3.1. Seleccionar los recursos adecuados para consultar una duda, practicar o reforzar un contenido, etc.». Para el *control de los factores psicoafectivos*, tendremos limitaciones para analizarlo desde las grabaciones de clase, si bien podríamos obtener más información a partir de los diarios, las entrevistas y las fichas de perfil de las alumnas y la profesora. Por último, para la *cooperación con el grupo*, nos puede interesar especialmente el objetivo 3.6.2. tanto en la fase de aproximación «Ensayar el uso estratégico de procedimientos para trabajar eficazmente en grupos de trabajo», como el correspondiente de la fase de profundización, «Contribuir activa y eficazmente en las tareas que se realizan en grupo con intervenciones, respuestas, sugerencias, evaluaciones, etc.» y el de la fase de consolidación, «Cooperar de forma eficaz y efectiva en grupos de trabajo, evaluando los momentos en los que solicitar o aportar ayuda, proporcionándola o recibiéndola, etc.». El hecho de que para este último

módulo hayamos contemplado los objetivos en las tres fases de desarrollo, se debe a que nos proponemos estudiar la competencia específica del profesor *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua* en las tareas de interacción oral, en concreto conversaciones interpersonales, en las que la cooperación es uno de los rasgos inherentes y habrá de ser uno de los objetivos en el aula.

El PCIC va más allá de los objetivos del aprendiente autónomo con la concreción de los contenidos correspondientes en el inventario § 13. «Procedimientos de aprendizaje», que se examina con atención en § 3.4.6. y § 3.4.7. En la introducción a este inventario, se hace referencia a que este se fundamenta en la manera de actuar de los aprendices estratégicos:

> quienes aprenden una nueva lengua realizan operaciones destinadas a movilizar, regular e incrementar los recursos cognitivos, emocionales o volitivos de que disponen, tanto en el proceso de aprendizaje como en el uso de la lengua. Así, aplican procedimientos para dirigir y centrar su atención sobre la información que reciben, almacenarla, relacionarla con la que ya tienen y recuperarla para su uso. Y aplican procedimientos también a la hora de planear, monitorizar y evaluar su proceso de aprendizaje en sentido amplio (formulación de metas y objetivos, autoevaluación, gestión de recursos, materiales, fuentes de consulta, cooperación eficaz, etc.). (Instituto Cervantes, 2006-2007: § 13. Procedimientos de aprendizaje)

En los apartados siguientes (§ 3.4.5 - § 3.4.9) se desarrolla el concepto de estrategia, de competencia estratégica, en la realización de tareas, y la instrucción; según se plantea en el *PCIC* y ampliando con las aportaciones de la literatura específica.

3.4.5. La competencia estratégica: el uso de la lengua desde la actuación consciente

Como se ha mencionado, el *PCIC* para identificar y presentar los procedimientos de aprendizaje, parte de qué hacen los alumnos estratégicos, es decir, parte de una concepción de las estrategias como conscientes, no automáticas o mecánicas:

> Mientras que los procedimientos pueden utilizarse de manera mecánica, sin que exista una intención de aprender por parte de quien los utiliza, las estrategias son siempre conscientes e intencionales y dirigidas a un objetivo de aprendizaje. Si el aprendiente se limita a aplicar mecánicamente un procedimiento como, por ejemplo, la generalización y formulación de reglas a partir de la observación de fenómenos, siguiendo instrucciones de los compañeros, el profesor o los materiales de enseñanza,

> es posible que no llegue a desarrollar una estrategia. (Instituto Cervantes, 2006-2007: § 13. Procedimientos de aprendizaje)

Esta aclaración es muy importante porque

- entronca con la concepción actual de estrategia: «the conscious thoughts and actions that learners take in order to achieve a learning goal» (Chamot, 2004: 14). Monereo et alii (1994) añaden que estas se desarrollan a través de la práctica. En la misma línea, el *MCER* las define como «cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse» (CE, 2001: 25).

  Así, estas definiciones destacan el papel consciente, activo e intencionado del aprendiente que usa estrategias y desarrolla así su autonomía. Se distancian, por tanto, de las estrategias como procedimientos mecánicos que debían llegar a automatizarse y que se proponían en los inicios de la atención a la capacidad de *aprender a aprender*, en los años 70. Se opta por la visión que evolucionó, «de impronta claramente constructivista, marcada por la importancia de la autorregulación y el control consciente en el desarrollo de procedimientos propios por parte del aprendiz» (Instituto Cervantes, 2006-2007: § 13. Procedimientos de aprendizaje).

- Promueve un determinado papel del alumno: el alumno ha de ser consciente de que el papel que se espera de él es un papel activo, intencionado, dirigido al desarrollo de su autonomía (véase § 2.2).

- Promueve un determinado papel del profesor: por su parte, este tendrá que hacer consciente al alumno de dicho papel activo, de que se pretende que desarrolle su autonomía, y de las estrategias que intenta que active y desarrolle (véase § 2.2.6. y 3.4.9.).

Oxford (2003: 8) hace una matización importante: una estrategia per se no es buena ni mala, para valorar si es útil, es necesario que cumpla unas condiciones:

- La estrategia se relaciona bien con la tarea en L2 que se está llevando a cabo,

- La estrategia se adecua en alguna medida a las particulares preferencias de estilo de aprendizaje del alumno,

- El estudiante utiliza la estrategia de manera efectiva y la relaciona con otras estrategias relevantes.

La investigación se ha basado sobre todo en la identificación y descripción de las estrategias que usan los aprendientes de lenguas, y la correlación de estas con otras variables del alumno, como el nivel, la edad, el sexo, la motivación, entre otros. Asimismo, se investiga cómo influye el tipo de tarea en la selección y uso de estrategias (Chamot y Keatley, 2004; Oxford et alii, 2004). Chamot (2004), en la revisión que hace, indica que la investigación sobre estrategias ha sido descriptiva.

Chamot (2004: 15) llama la atención sobre el hecho de que las estrategias «en su mayor parte no son observables, aunque algunas se pueden asociar con una conducta observable», y pone el ejemplo de un alumno que utiliza la atención selectiva (no observable) para centrarse en las ideas principales al escuchar un noticiero, y decide tomar notas para recordar la información. Por ello, aunque podremos obtener datos para la investigación a través de evidencias directas como las grabaciones, se suelen complementar con o estudiar solamente a través de evidencias indirectas subjetivas (*self-report*), como entrevistas retrospectivas —entre las cuales pueden ofrecer más detalles las de tipo *stimulated-recall* (Chamot, 2004: 15)—, así como cuestionarios, diarios e informes.

Las diferentes categorizaciones de estrategias han surgido utilizando diferentes metodologías. Atendiendo a la revisión de Chamot (2004), los primeros investigadores (Rubin, 1975; Stern, 1975) partían de las propias observaciones; posteriormente O'Malley y Chamot (1990) generaron sus categorías a partir de la investigación en contextos de lengua materna, y simultáneamente Oxford (1990) utilizó varios tipos de fuentes; más tarde, las clasificaciones de Chamot y El-Dinary (1999) y de Chamot et alii (1996) surgieron del análisis de datos generados a través de protocolos de pensar en voz alta (*think-aloud protocols*). Según la investigación de Hsiao y Oxford (2002), en la que comparan tres de las clasificaciones (O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990; Rubin, 1981), la que mejor representaba la variedad de estrategias de las que habían dado cuenta los estudiantes era la de Oxford (1990). Esta clasificación establece seis tipos básicos de estrategias de aprendizaje (Oxford, 2003):

- *Metacognitivas*: sirven para el control del proceso de aprendizaje. Por ejemplo:

  > identificar las preferencias y necesidades de estilo de aprendizaje, planificar una tarea en L2, seleccionar y organizar materiales, establecer un tiempo y un lugar para el estudio, monitorizar los errores, evaluar el éxito de la tarea, y el de cualquier tipo de estrategia.

- *Cognitivas*: son las que ayudan al estudiante a manipular el lenguaje de manera directa, como

> razonar, analizar, tomar notas, sintetizar, resumir, reorganizar la información en esquemas más sólidos (estructuras de conocimiento), practicar en entornos naturales, practicar estructuras y sonidos formalmente.

- *Memorísticas*: «ayudan al alumno a relacionar un ítem o concepto de la L2 con otro, sin implicar necesariamente una comprensión profunda». Diferentes estrategias utilizan sonidos, imágenes, movimiento, etc.
- *De compensación*: ayudan al estudiante a resolver problemas de conocimiento o de comunicación. Algunos ejemplos: «adivinar por el contexto en la lectura y en la escucha; utilizar sinónimos y "talking-around" la palabra que falta como ayuda en la escritura y la producción oral; usar gestos o pausas al hablar».
- *Sociales*: se relacionan con la empatía, con la cooperación, en cuanto que «ayudan al estudiante a trabajar con los otros y a comprender la cultura y la lengua».
- *Afectivas*: se relacionan con los sentimientos y la actitud (véase § 3.4.1.2). Algunos ejemplos: «hablar de los propios sentimientos, recompensarse a uno mismo por el buen desempeño», entre otros. Parece que son más necesarias en los niveles inferiores de aprendizaje de la lengua extranjera.

Chamot (2004: 15) defiende, de todas formas, que pueden coexistir diferentes tipologías, que pueden ser útiles a la hora de trabajarlas en el aula. Por otra parte, aclara que los estudiantes no necesitan conocer la terminología técnica sobre los tipos de estrategias que están utilizando, aunque sí propone que los profesores se refieran a las estrategias con nombres comprensibles para los estudiantes.

En relación con las diferencias entre los estudiantes, se ha identificado (Chamot, 2004: 18) que los estudiantes con más dominio del idioma usan más estrategias y más variadas. Esta autora (Chamot, 2004) indica que por otra parte, la cultura y el contexto influirán en la selección y aceptación de estrategias:

> For example, in a culture that prizes individual competition and has organized its educational system around competitive tasks, successful language learners may prefer strategies that allow to work alone rather tan social strategies that call for collaboration with others. (Chamot, 2004: 18)

Además de estas tipologías de estrategias, se han desarrollado (Chamot, 2004: 17) *varios* modelos metacognitivos basados en el tipo de tarea, que están dirigidos a facilitar al profesor la enseñanza de las estrategias. Chamot y El-Dinary (1999) presentan un modelo metacognitivo para organizar la instrucción estratégica en cuatro procesos recursivos (no secuenciales): *planificación*, *monitorización*, *resolución de*

problemas y *evaluación*. Otro modelo basado en tareas es el de NCLRC (2004a) (véase abajo figura 35), se trata de un modelo circular: en el centro, los objetivos del aprendiente para la resolución de problemas; rodeándolos, las estrategias metacognitivas de planificación, monitorización, control del aprendizaje, evaluación del aprendizaje de la lengua y de la efectividad de las estrategias de aprendizaje; en el círculo exterior, estrategias de aprendizaje basadas en tareas, en cuatro categorías: *usa lo que sabes*, *usa tu imaginación*, *usa tus habilidades de organización* y *usa una variedad de recursos*. Estos modelos metacognitivos tienen el propósito de ayudar al profesor a llevar a cabo una instrucción estratégica.

El enfoque que seguirá el Instituto Cervantes y que se recoge en § 3.4.7. se relaciona con estos modelos metacognitivos basados en tareas, que identifican procesos recursivos, no secuenciales.

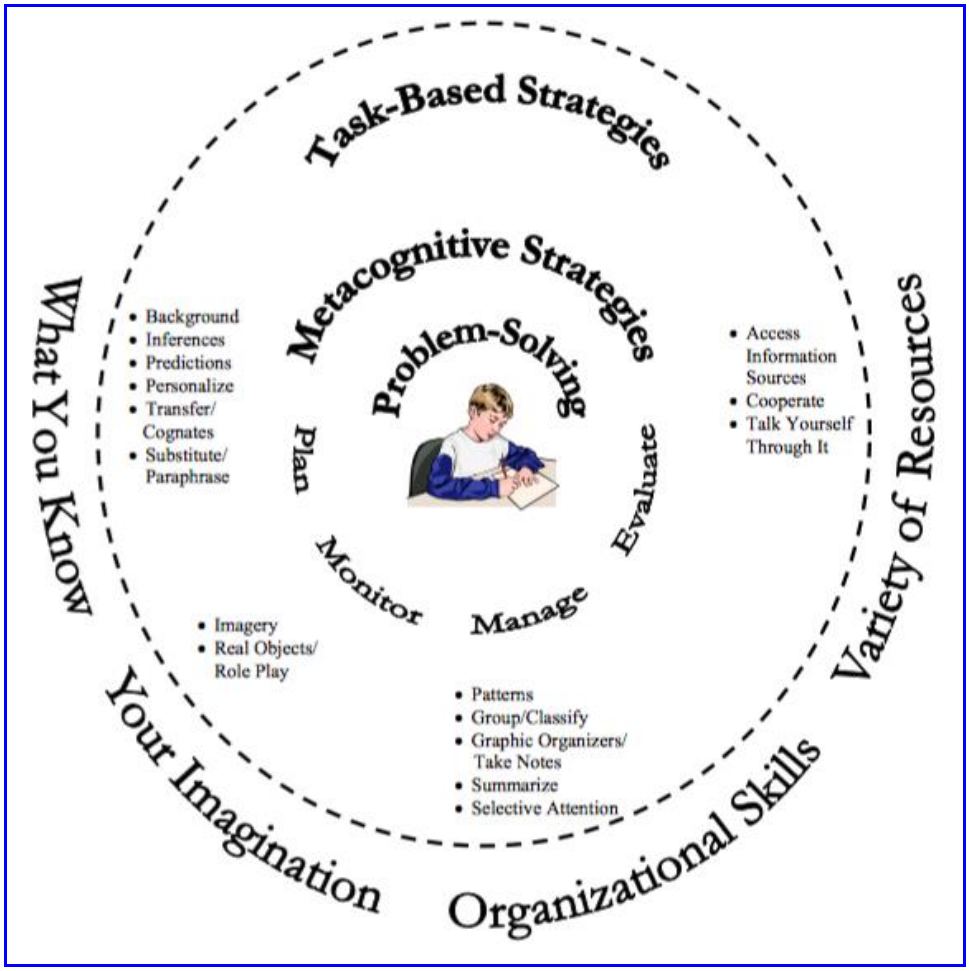


Figura 35. Modelo metacognitivo para la instrucción estratégica. (NCLRC, 2004: 18)

3.4.6. El inventario *Procedimientos de aprendizaje*, en el *Plan curricular del Instituto Cervantes*

Para la incorporación en el currículo de los contenidos relacionados con el perfil del aprendiente autónomo, el *PCIC* ofrece el inventario §13. «Procedimientos de aprendizaje», que se organiza en dos subapartados: 13.1. «Relación de procedimientos de aprendizaje» y 13.2. «Uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje durante la realización de tareas». El primero de los apartados (13.1) presenta una lista única (no por fases como los objetivos) de procedimientos de aprendizaje con ejemplos de su aplicación estratégica, y se organiza a su vez en cuatro subapartados:

1.1. Planificación y control del propio proceso de aprendizaje

1.2. Procesamiento y asimilación del sistema de la lengua

1.3. Regulación y control de los factores afectivos

1.4. Regulación y control de la capacidad de cooperación

A continuación comentaremos cada uno de estos apartados en relación con nuestros objetivos de investigación y con los datos que analizaremos.

En relación con el subapartado 1.1. «Planificación y control del propio proceso de aprendizaje», tendremos que tener en cuenta solamente lo que se especifica a nivel de tarea, lo cual se recoge ya de manera específica en el apartado 2 del inventario, «Uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje durante la realización de tareas», que abordaremos en § 3.4.7.

En cuanto a 1.2. «Procesamiento y asimilación del sistema de la lengua», se desglosa en:

1.2.1. Dirección y focalización de la atención.

1.2.2. Elaboración e integración de la información. Estos procedimientos deberemos contemplarlos desde la producción, no desde la comprensión, como se enuncian aquí.

1.2.3. Almacenamiento en la memoria a corto o largo plazo. En las tareas comunicativas que analizaremos tendrá cabida alguno de estos procedimientos, como la contextualización.

1.2.4. Recuperación de la información. Estos procedimientos (*repetición mecánica*, *revisión periódica*) no estarán probablemente tan presentes en nuestros datos.

1.2.5. Ensayo y práctica. En nuestras tareas se verán reflejados probablemente procedimientos como el *empleo de recursos* o la *práctica contextualizada*.

1.2.6. Compensación. En nuestros datos podremos localizar procedimientos como la *búsqueda de apoyo*, la *selección o desvío del tema*, el *ajuste del mensaje* y la *sustitución*.

1.2.7. Evaluación del producto. En los datos serán susceptibles de análisis procedimientos como la *monitorización*, el *análisis* y la *valoración*.

1.2.8. Corrección y reparación del producto. Estos procedimientos serán objeto de análisis en los datos. Aunque en el inventario no se explica la diferencia entre corrección y reparación, basándonos en los estudios sobre el discurso generado en el aula (véase § 3.3.3.1), diremos que la corrección tiene que ver con aportar directamente la forma sin errores, mientras que en la reparación tiene lugar un proceso interactivo más complejo, con un itinerario que suele incluir algún tipo de negociación del significado.

En relación con el subapartado 1.3. «Regulación y control de los factores afectivos» del inventario, encontraremos limitaciones para analizarlo desde las grabaciones de clase, pero resulta de especial interés porque supone la observación de las contingencias intrapersonales en lo interpersonal (véase § 3.4.1), y podremos obtener más información a partir de los diarios, las entrevistas y las fichas de perfil de las alumnas y la profesora.

En cuanto a 1.4. «Regulación y control de la capacidad de cooperación», aunque podría verse más relacionada con la competencia específica del profesor *Gestionar el aula*, es lógico que algunos aspectos del aprendizaje puedan y deban contemplarse desde varias competencias específicas (véanse § 2.3.4.1. y § 2.3.5.2), por lo que también proponemos su atención desde la competencia específica docente que nos ocupa, *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua*. Por ejemplo, en relación con esta competencia docente y con el tipo de tareas que analizaremos, las de conversación interpersonal, serán especialmente relevantes los procedimientos que, en 1.4.1. «Participación eficaz en grupos de trabajo», engloba *interdependencia positiva*, ya que es una característica inherente de la conversación interpersonal. Del mismo modo y bajo el mismo epígrafe, los que se incluyen bajo *aceptación y desempeño de papeles dentro del grupo*, y bajo *cohesión y pertenencia*. Por los mismos motivos, también podrá ser útil para el análisis el epígrafe 1.4.2. «Interacción social y gestión de conflictos grupales».

El inventario «Procedimientos de aprendizaje» incluye un segundo apartado, «Uso estratégico de procedimientos en la realización de tareas», que se examinará a continuación, en el siguiente apartado de este trabajo.

Cabe aclarar que estas estrategias nos servirán para el análisis hasta cierto punto, ya que estas se dirigen al desarrollo de la competencia del alumno, mientras que en la tesis doctoral que aquí presentamos nos centramos en la competencia del profesor.

3.4.7. El uso estratégico de procedimientos en la realización de tareas, en el *Plan curricular del Instituto Cervantes*

La definición que da el *MCER* de *estrategia* y otras definiciones actuales recogidas en § 3.4.5, así como la descripción de lo que hacen los estudiantes estratégicos (Chamot, 2004: 14) incluyen la idea de intencionalidad y se vinculan a la realización de tareas. Del mismo modo, los modelos más recientes de instrucción estratégica se organizan en torno a la realización de tareas (véase § 3.4.9).

Este enfoque basado en tareas es el que se sigue en el *PCIC* a la hora de organizar y presentar, en el apartado *Uso estratégico de procedimientos en la realización de tareas*, los procedimientos desde el uso consciente, regulado, intencionado, es decir, estratégico. Además de una determinada organización del inventario, a partir de las diferentes fases de la tarea, implica entender el uso estratégico de los procedimientos como condicionado al tipo de tarea que esté realizando el alumno, es decir, no será la misma selección de estrategias la que se hará en una tarea de comprensión lectora que en una de interacción oral, por ejemplo. Además, y puesto que las estrategias suponen un uso consciente de la lengua, requieren que «el proceso de realización de una tarea esté monitorizado», es decir, que se controle conscientemente previa, paralela o posteriormente a su realización, para introducir cambios si es necesario, evaluar su actuación y tomar decisiones de cara a su transferencia a nuevas situaciones de aprendizaje y de uso de la lengua (Instituto Cervantes, 2006-2007: § 13. Procedimientos de aprendizaje. Introducción); en consonancia con las propuestas de los modelos de instrucción estratégica (véase § 3.4.9).

Asimismo, se nos recuerda en el *PCIC* que la aplicación de estrategias dependerá de cada situación concreta de aprendizaje y uso de la lengua, y de las características individuales de los alumnos, como también han defendido los expertos en la literatura específica (véase § 3.4.5). Entre las diferencias individuales, nombran además las formas de enfrentarse a las tareas: las preferencias, los estilos o las creencias, así como «varía de un alumno a otro el grado en el que lo aprendido resulta significativo,

funcionalmente relevante y transferible a otras situaciones de aprendizaje y uso de la lengua.» (Instituto Cervantes, 2006-2007: § 13. Procedimientos de aprendizaje. Introducción). Por ello, el alumno es el responsable del desarrollo de sus propias estrategias. En relación con las diferencias que imponen las características de cada tarea concreta, véase § 3.3.5.

En el *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006-2007: § 1. Objetivos generales. Introducción) se presentan los *objetivos generales para el aprendiente autónomo* en relación con el uso estratégico de procedimientos de aprendizaje. Como se puede ver en la figura 36, estos se presentan, no por niveles sino por fases: *aproximación*, *profundización* y *consolidación*.

Uso estratégico de procedimientos de aprendizaje		
Fase de aproximación	**Fase de profundización**	**Fase de consolidación**
3.4. Tomar conciencia del concepto de estrategia y ensayar, de forma pautada, el uso estratégico de procedimientos de aprendizaje: 3.4.1. Tomar conciencia del concepto de estrategia.grupo. 3.4.2. Ensayar, de forma pautada, el uso estratégico de procedimientos para la asimilación de contenidos. 3.4.3. Ensayar, de forma pautada, el uso de procedimientos metacognitivos (planificación, ejecución, evaluación y reparación) durante la realización de tareas. Este objetivo implica: ▪ Familiarización con procedimientos de reflexión, introspección y análisis para apreciar el desarrollo y uso de estrategias a lo largo del proceso de aprendizaje. ▪ Ensayo de procedimientos para asimilar contenidos. ▪ Descubrimiento y ensayo del proceso consciente (planificación, ejecución, evaluación y reparación) que conduce al uso de estrategias y al consiguiente desarrollo de competencias. ▪ Intercambio de experiencias con los compañeros del grupo. ▪ Seguimiento de las pautas proporcionadas por el profesor y los materiales de enseñanza.	3.4. Experimentar el uso estratégico de nuevos procedimientos durante el proceso de aprendizaje y uso de la lengua: 3.4.1. Flexibilizar y ampliar el uso estratégico de nuevos procedimientos de aprendizaje. 3.4.2. Diversificar los procedimientos para la asimilación de contenidos. 3.4.3. Profundizar en el uso de procedimientos metacognitivos (planificación, ejecución, evaluación y reparación) durante la realización de las tareas. Este objetivo implica: ▪ Reflexión sobre las propias estrategias de aprendizaje. ▪ Ampliación del uso estratégico de procedimientos para asimilar contenidos. ▪ Aplicación de procedimientos metacognitivos (planificación, ejecución, evaluación y reparación) para el desarrollo consciente de las propias competencias.	3.4. Desarrollar por propia iniciativa nuevas estrategias durante el proceso de aprendizaje y uso de la lengua: 3.4.1. Incorporar por propia iniciativa nuevas estrategias de aprendizaje. 3.4.2. Interiorizar los contenidos que se estimen relevantes a partir del desarrollo y uso de estrategias. 3.4.3. Emplear de forma consciente procedimientos metacognitivos (planificación, ejecución, evaluación y reparación) durante la realización de tareas. Este objetivo implica: ▪ Toma de iniciativa en la búsqueda, experimentación y evaluación de nuevos procedimientos que se adecuen mejor al propio estilo cognitivo, a las tareas que se realizan en cada momento, a los contenidos que se interiorizan, etc.,

Figura 36. Objetivos generales del aprendiente autónomo para el uso estratégico de procedimientos de aprendizaje, en el *Plan curricular del Instituto Cervantes*.

En el *PCIC* se hacen varias recomendaciones para la incorporación de estos objetivos y los contenidos de los inventarios correspondientes en el currículo (véase § 3.4.4), que se suele desarrollar por niveles. Si tenemos en cuenta la recomendación de desarrollar en cada etapa los objetivos de la fase correspondiente en orden, y puesto que para esta investigación el corpus que manejamos es en un curso de nivel A2, en nuestros datos se deberían contemplar al menos los objetivos correspondientes a la fase de aproximación. De la fase de aproximación, el objetivo que tiene que ver en mayor medida con los datos en los que nos centraremos, tareas comunicativas (en concreto de interacción oral, de género conversación interpersonal) es el «3.4.3. Ensayar, de forma pautada, el uso de procedimientos metacognitivos (planificación, ejecución, evaluación y reparación) durante la realización de tareas.», así como la concreción siguiente: «Descubrimiento y ensayo del proceso consciente (planificación, ejecución, evaluación y reparación) que conduce al uso de estrategias y al consiguiente desarrollo de competencias.»

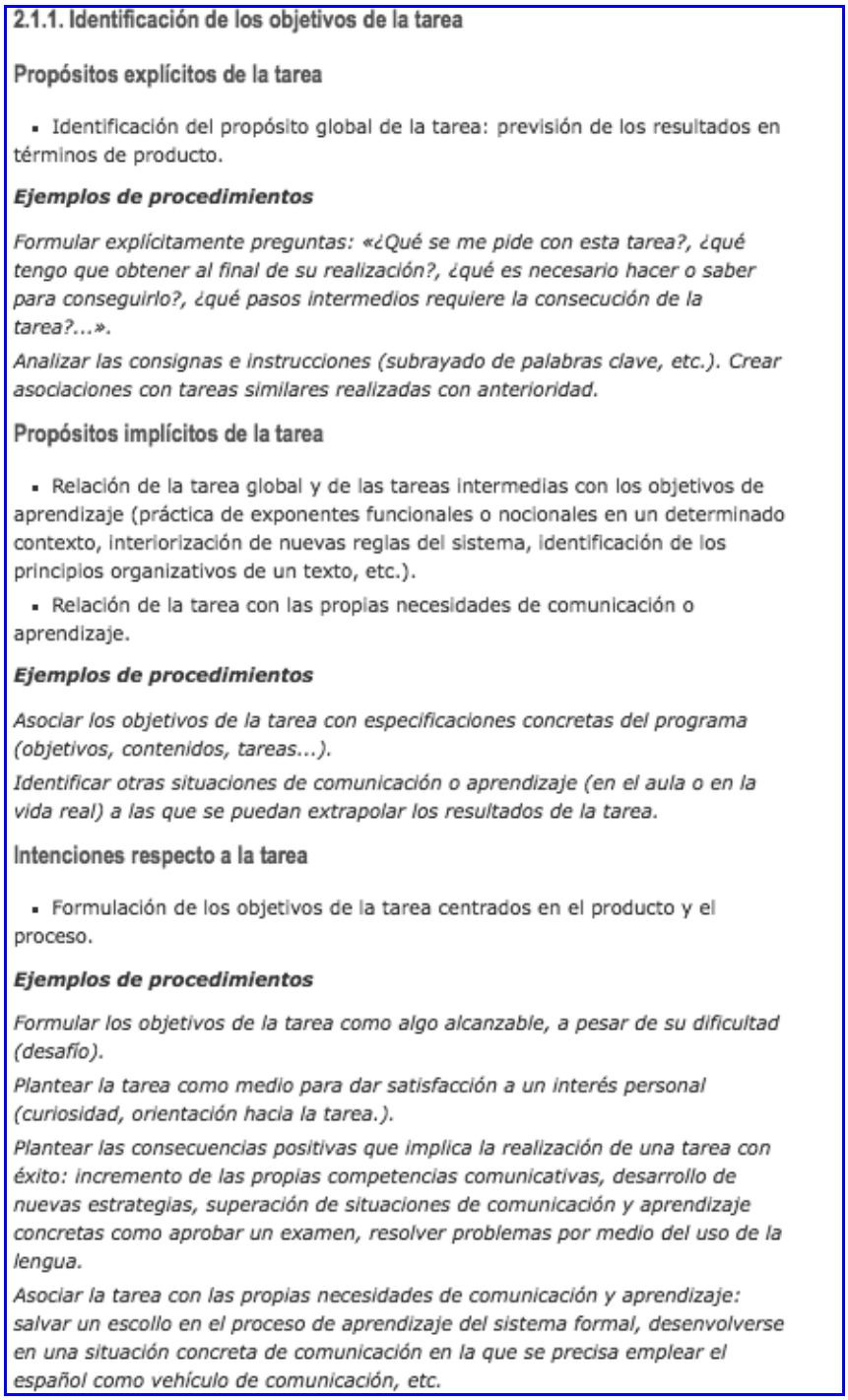
Además de estos objetivos, el *PCIC* ofrece, como se ha avanzado, en el inventario § 13. «Procedimientos de aprendizaje», el subapartado 13.2. «Uso estratégico de procedimientos de aprendizaje en la realización de tareas». El apartado se estructura a partir del orden de las etapas o fases de realización de una tarea, y en cada una de estas, las operaciones que sigue. Para las etapas, de manera similar al *MCER*, establece las siguientes:

- *Planificación*: incluye el reconocimiento de los objetivos de la tarea y la identificación de los parámetros de esta, tras lo cual el aprendiente diagnostica los recursos que posee y planifica de qué manera llevará a cabo la tarea y qué recursos movilizará. Llama la atención que en la etapa de planificación se incluye la monitorización del proceso, que intuitivamente habríamos considerado dentro de la etapa de evaluación y control; la diferencia que el *PCIC* quiere marcar es que en la monitorización del proceso lo que se controla es, como dice el nombre, el proceso, es decir, serían los movimientos de concreción de la planificación, cambios en la planificación o planificación sobre la marcha, mientras que la etapa de evaluación y control, se centraría más en el producto que en el proceso. En nuestros datos, puesto que el producto, la conversación interpersonal, es generado al mismo tiempo que se desarrolla el proceso, en algunos casos será difícil la distinción.

- *Ejecución (o realización de la tarea)*[29]: se ponen en marcha los procedimientos seleccionados, de tipo cognitivo, afectivo o social. Para la identificación de estos procedimientos, se remite a los subapartados 1.2., 1.3., 1.4. del inventario, y se proporcionan ejemplos de procedimientos.
- *Evaluación y control*: tanto el producto como el proceso se analizan y valoran, según la Introducción del inventario. Sin embargo, parece que en la identificación de estrategias de esta etapa lo que se valora es más el producto que el proceso. Para esta etapa se incluyen dos epígrafes: 2.3.1. *Aplicación de procedimientos de evaluación del producto*, que remite a 1.2.7. y añade ejemplos de procedimientos; y 2.3.2. *Valoración de la contribución de la tarea al logro de los objetivos de comunicación y de aprendizaje*, por la cual también se valora la eficacia de las estrategias utilizadas.
- *Reparación y ajustes*: mediante diferentes operaciones tanto individuales como interactivas, bien se corrige directamente bien se repara el producto[30] de la tarea, y se transfieren aspectos de lo aprendido a nuevas situaciones de aprendizaje y uso de la lengua (esto último será fundamental desde el punto de vista de las propuestas de instrucción estratégica).

Insistimos en la idea de que estas etapas son recursivas y no necesariamente secuenciales. Esta idea cabrá tenerla en cuenta a la hora de analizar los datos. El inventario, para cada una de las etapas o fases, recoge las operaciones que realiza el aprendiente y proporciona ejemplos ilustrativos de cómo se aplican los procedimientos durante la realización de las tareas, véase en la figura 37 un ejemplo para la etapa de planificación.

[29] En el inventario se utilizan ambos términos indistintamente. Sin embargo, para no causar confusión, preferimos y utilizaremos la forma *ejecución* para referirnos a la etapa de la tarea, dejando *realización de la tarea* para el conjunto de la tarea incluyendo todas sus etapas, acepción que también se utiliza en el *PCIC*, por ejemplo en el título del apartado *Uso estratégico de procedimientos en la realización de tareas*.
[30] Nos llama la atención que el *PCIC* especifique que lo que se repara es el producto de la tarea, si bien lo que se evalúa y controla es tanto el producto como el proceso de la tarea.



2.1.1. Identificación de los objetivos de la tarea

Propósitos explícitos de la tarea

- Identificación del propósito global de la tarea: previsión de los resultados en términos de producto.

Ejemplos de procedimientos

Formular explícitamente preguntas: «¿Qué se me pide con esta tarea?, ¿qué tengo que obtener al final de su realización?, ¿qué es necesario hacer o saber para conseguirlo?, ¿qué pasos intermedios requiere la consecución de la tarea?...».

Analizar las consignas e instrucciones (subrayado de palabras clave, etc.). Crear asociaciones con tareas similares realizadas con anterioridad.

Propósitos implícitos de la tarea

- Relación de la tarea global y de las tareas intermedias con los objetivos de aprendizaje (práctica de exponentes funcionales o nocionales en un determinado contexto, interiorización de nuevas reglas del sistema, identificación de los principios organizativos de un texto, etc.).
- Relación de la tarea con las propias necesidades de comunicación o aprendizaje.

Ejemplos de procedimientos

Asociar los objetivos de la tarea con especificaciones concretas del programa (objetivos, contenidos, tareas...).

Identificar otras situaciones de comunicación o aprendizaje (en el aula o en la vida real) a las que se puedan extrapolar los resultados de la tarea.

Intenciones respecto a la tarea

- Formulación de los objetivos de la tarea centrados en el producto y el proceso.

Ejemplos de procedimientos

Formular los objetivos de la tarea como algo alcanzable, a pesar de su dificultad (desafío).

Plantear la tarea como medio para dar satisfacción a un interés personal (curiosidad, orientación hacia la tarea.).

Plantear las consecuencias positivas que implica la realización de una tarea con éxito: incremento de las propias competencias comunicativas, desarrollo de nuevas estrategias, superación de situaciones de comunicación y aprendizaje concretas como aprobar un examen, resolver problemas por medio del uso de la lengua.

Asociar la tarea con las propias necesidades de comunicación y aprendizaje: salvar un escollo en el proceso de aprendizaje del sistema formal, desenvolverse en una situación concreta de comunicación en la que se precisa emplear el español como vehículo de comunicación, etc.

Figura 37. Procedimientos para la fase de Planificación de la tarea, en el *PCIC*. (Instituto Cervantes, 2006-2007: § 13. Procedimientos de aprendizaje)

Entendemos que la lista que se proporciona podría recoger nuevas estrategias en función de los avances en la investigación y sobre todo de lo que aporte el análisis de datos del aula. Por otra parte, los ejemplos de aplicación que se proporcionan para cada estrategia son eso mismo, ejemplos, por lo que una misma estrategia podría concretarse de otras posibles maneras.

3.4.8. Las estrategias referidas a las tareas de interacción oral

Tal como se ha explicado en § 3.4.7, la enseñanza de estrategias se concibe actualmente condicionada al tipo de tarea, y así lo recogen el *MCER* y el *PCIC*. El *PCIC*, sin embargo, no ofrece en sus inventarios relaciones concretas de estrategias asociadas a las diferentes tareas comunicativas, mientras que el *MCER* sí nos provee de escalas de estrategias referidas a las principales actividades comunicativas de la lengua (ACL), si bien no diferencia entre su realización oral o escrita (se incluyen estrategias de comprensión, de expresión, de interacción y de mediación). Para nuestra investigación nos centraremos en las estrategias de interacción oral, ya que manejaremos datos de tareas para la práctica de la conversación interpersonal.

En el *MCER*, las estrategias se proponen para cada ACL a través de fases, al igual que en la propuesta del *PCIC* (y en las de otros autores, como Chamot y El-Dinary, 1999; NCLRC, 2004). Las denominaciones de las fases en el documento del Consejo de Europa apenas difieren de las del *PCIC*: en el *MCER* se habla de planificación, ejecución, evaluación y corrección; mientras que en el *PCIC* se utilizan los términos planificación, ejecución o realización de la tarea, evaluación y control, y reparación y ajustes.

Veamos, en la figura 38, qué estrategias plantea el *MCER* para la interacción:

Planificación	Encuadre (selección del «praxeograma») Identificación de vacío de información y de opinión (condiciones de idoneidad) Valoración de lo que se puede dar por supuesto Planificación de los intercambios
Ejecución	Tomar la palabra Cooperación interpersonal Cooperación de pensamiento Enfrentarse a lo inesperado Petición de ayuda
Evaluación	Control de los esquemas y del «praxeograma» Control del efecto y del éxito
Corrección	Petición de aclaración Ofrecimiento de aclaración Reparación de la comunicación

Figura 38. Estrategias de interacción en el *MCER* (CE, 2001: § 4.)

Aunque estas estrategias se corresponden con la interacción, sin diferenciar si esta es oral o escrita, se advierte que muchas de ellas se refieren de manera más evidente a la interacción oral, como es el claro caso de *tomar la palabra*. En el *MCER* se aclara que la interacción comprende además las actividades de comprensión y de expresión, por lo tanto, se nos dice, hay que tener en cuenta estas estrategias también para la interacción; además, justifica que se incluyan unas estrategias exclusivas de la interacción porque la interacción oral supone «la creación colectiva de significado» (CE, 2002: § 4.4.3.3.). Entre los géneros discursivos de interacción oral, se distinguen en el *MCER* la conversación interpersonal, la conversación transaccional, la entrevista, el debate, la presentación pública, y otros; es preciso tener en cuenta que las estrategias de interacción oral (así como las que se incluyen de expresión y de comprensión) se concretarán de diferente manera en cada uno de estos géneros: por ejemplo, cómo tomar la palabra no está predeterminado en el caso de la conversación interpersonal (de hecho es uno de sus rasgos característicos, véase § 2.4); por el contrario, en la entrevista estará muy marcada y predeterminada la toma de palabra.

A continuación reproducimos las estrategias de comprensión y de expresión recogidas en el *MCER* (figuras 39 y 40):

Planificación	Estructuración (conformar la disposición mental, poner en funcionamiento los esquemas, establecer las expectativas).
Ejecución	Identificación de las claves e inferencia a partir de ellas.
Evaluación	Comprobación de la hipótesis: ajuste de las claves con los esquemas.
Corrección	Revisión de la hipótesis.

Figura 39. Estrategias de comprensión, en el *MCER* (CE, 2001: § 4)

Planificación	Preparación Localización de recursos Atención al destinatario Reajuste de la tarea Reajuste del mensaje
Ejecución	Compensación Apoyo en los conocimientos previos Intento
Evaluación	Control del éxito
Corrección	Autocorrección

Figura 40. Estrategias de expresión, en el *MCER* (CE, 2001: § 4)

Además, el *MCER* aporta escalas referidas a la progresión de las estrategias en los niveles de dominio: para interacción, se recogen escalas de las estrategias *tomar la palabra*, *cooperación interpersonal* y *petición de aclaración*; para expresión, encontramos escalas referidas a las estrategias de *planificación*[31], *compensación*, y *control y corrección*; y para comprensión, la escala aportada concreta la estrategia de *identificación de las claves e inferencia a partir de ellas*. A continuación se reproducen cada una de estas escalas (figuras 41-47), para los niveles A2-B1 por ajustarse a nuestros datos; cabe mencionar que en ninguna de estas escalas se incluye descriptor para A1. Nótese que en las escalas ilustrativas para las estrategias de interacción, se hace referencia tanto al papel de hablante como al papel de oyente activo, que hemos explicado en § 2.4.4. Sin embargo, consideramos importante apreciar que, mientras que se proveen tres escalas ilustrativas para las estrategias de interacción, y tres para las de expresión, para la comprensión se provee solamente una, que además hace referencia tanto a la comprensión oral como a la escrita, por lo que podemos decir que el papel del oyente activo queda desequilibradamente atendido en el *MCER* (para una comprensión en profundidad de las estrategias de comprensión auditiva en LE y en ELE en particular, véanse Martín Leralta, 2009). Atendiendo a los niveles, considerando que nuestros datos están recogidos a finales de un curso de nivel A2 (con estudiantes de habla portuguesa), nos llama la atención que en la escala de *control y corrección* (estrategia de expresión) no hay un descriptor disponible para este nivel, y prevemos que durante el análisis será pertinente fijarnos en si efectivamente es una estrategia que los alumnos no logran activar o si en este caso se encuentran por encima del nivel, y en qué medida el profesor promueve o no la activación de esta estrategia.

	TOMAR LA PALABRA (TURNOS DE PALABRA)
B1	Interviene en discusiones sobre temas cotidianos utilizando una expresión adecuada para tomar la palabra. Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara sobre temas que son cotidianos o de interés personal.
A2	Utiliza técnicas sencillas para comenzar, mantener o terminar una conversación breve. Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara.
	Sabe cómo pedir que le presten atención.

Figura 41. Escala ilustrativa para la estrategia de interacción *tomar la palabra (turnos de palabra)*, en el *MCER* (CE, 2001: § 4)

[31] Téngase en cuenta que para la expresión se ofrecen escalas de diferente naturaleza: en el caso de la escala de planificación, esta se refiere a una de las fases de la tarea, no tanto a una estrategia concreta; y el control y corrección se localizaría tanto en la fase de evaluación como en la fase de corrección.

	COOPERAR
B1	Utiliza un repertorio básico de lengua y de estrategias para contribuir a mantener una conversación o una discusión. Resume lo dicho y contribuye de esta forma a centrar la discusión.
	Repite parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua y contribuir al desarrollo de las ideas en curso. Invita a otras personas a participar en la discusión.
A2	Sabe indicar que comprende lo que se dice.

Figura 42. Escala ilustrativa para la estrategia de interacción *cooperar*, en el *MCER* (CE, 2001: § 4)

	PEDIR ACLARACIONES
B1	Pide a alguien que aclare o elabore lo que acaba de decir.
A2	Pide con sencillez que le repitan lo dicho cuando no ha comprendido algo. Pide aclaración sobre palabras clave o enunciados que no ha comprendido utilizando frases hechas.
	Sabe cómo expresar que no comprende algo.

Figura 43. Escala ilustrativa para la estrategia de interacción *pedir aclaraciones*, en el *MCER* (CE, 2001: § 4)

	IDENTIFICACIÓN DE LAS CLAVES E INFERENCIA (ORAL Y ESCRITA)
B1	Identifica por el contexto palabras desconocidas en temas relacionados con sus intereses y su especialidad. Extrapola del contexto el significado de palabras desconocidas y deduce el significado de las oraciones, siempre que el tema tratado le resulte familiar.
A2	Sabe cómo utilizar una idea del significado general de textos y enunciados cortos que tratan temas cotidianos concretos para inferir del contexto el significado probable de las palabras que desconoce.

Figura 44. Escala ilustrativa para la estrategia de comprensión *identificación de las claves e inferencia (oral y escrita)*, en el *MCER* (CE, 2001: § 4)

	PLANIFICACIÓN
B1	Ensaya e intenta nuevas combinaciones y expresiones, y pide retroalimentación.
	Calcula cómo comunicar las ideas principales que quiere transmitir, utilizando cualquier recurso disponible y limitando el mensaje a lo que recuerde o a los medios que encuentre para expresarse.
A2	Es capaz de recordar y ensayar un conjunto apropiado de frases de su repertorio.

Figura 45. Escala ilustrativa para la estrategia de expresión *planificación*, en el *MCER* (CE, 2001: § 4)

	COMPENSACIÓN
B1	Define las características de algo concreto cuando no recuerda la palabra exacta que lo designa. Es capaz de transmitir significado modificando una palabra que significa algo parecido (por ejemplo, un camión para personas = autobús).
	Utiliza una palabra sencilla que significa algo parecido al concepto que quiere transmitir y pide a su interlocutor que le corrija. Adapta una palabra de su lengua materna y pide confirmación.
A2	Sabe cómo aclarar lo que quiere decir mediante gestos si sólo dispone en su repertorio de palabras inadecuadas.
	Puede hacer ver o identificar aquello a lo que quiere referirse señalándolo o apuntando con el dedo (por ejemplo, «Quiero esto, por favor.»).

Figura 46. Escala ilustrativa para la estrategia de expresión *compensación*, en el *MCER* (CE, 2001: § 4)

	CONTROL Y CORRECCIÓN
B1	Puede corregir confusiones de tiempos verbales o de expresiones que pueden dar lugar a malentendidos siempre que el interlocutor indique que hay un problema.
	Pide confirmación de que la forma utilizada es la correcta. Vuelve a comenzar utilizando una táctica diferente cuando se interrumpe la comunicación.
A2	No hay descriptor disponible.

Figura 47. Escala ilustrativa para la estrategia de expresión *control y corrección*, en el *MCER* (CE, 2001: § 4)

La escala referida a los *turnos de palabra* (en la interacción oral) se repite, como se enuncia en el propio *MCER*, en las escalas ilustrativas para la competencia discursiva. En el *MCER* se contempla la misma realidad desde el punto de vista tanto de las estrategias como de la competencia pragmática. Esta división nos da muestra de la dificultad que existe en algunos casos para la distinción entre competencias y estrategias, especialmente cuando nos referimos a las competencias pragmáticas discursivas, porque sirven para estructurar el discurso, al igual que algunas de las estrategias. Por este motivo, las competencias pragmáticas nos servirán en algunos casos para concretar estrategias, probablemente sobre todo en la fase o etapa de ejecución de la tarea comunicativa. En este sentido, podríamos tener en cuenta, además de la literatura específica, los siguientes inventarios del *PCIC*: § 5. «Funciones», § 6. «Tácticas y estrategias pragmáticas» y § 7. «Géneros discursivos y productos textuales» (véase § 3.3.6.4.1).

3.4.9. La instrucción estratégica: explícita e integrada

El *PCIC* sigue, como se ha mencionado, un enfoque basado en las tareas, que muestran situaciones diferentes, condiciones particulares de las tareas y diferencias

individuales entre alumnos, por lo que el alumno es el propio responsable del desarrollo de sus estrategias (véanse § 3.3.5. y § 3.4.7). De este modo, se insiste en que no se puede aportar un modelo de enseñanza con unas secuencias prefijadas que sirvan de "recetas de aprendizaje".

En cualquier caso, la manera como el Instituto Cervantes incorpora las estrategias en el currículo ya ofrece algunas ideas sobre cómo concibe su instrucción. Además, en la literatura sobre estrategias encontramos algunas claves y modelos para la instrucción estratégica, que serán de ayuda al profesor, si bien tampoco podrán considerarse "recetas". Partimos siempre de que las estrategias «no son innatas, sino que se van adquiriendo paulatinamente con el tiempo por vía natural y por instrucción formal» (Ferrer, 2010: 26). Por ello, se plantea la necesidad de incluirlas en las programaciones.

Actualmente parece existir un consenso en que la instrucción de estrategias sea *explícita*. Tiene que ver con el concepto actual de estrategia que se maneja, el de procedimientos conscientes, intencionados y regulados por el aprendiente. Así, según Chamot (2004), la instrucción explícita de estrategias implica

> The development of students' awareness of the strategies they use, teacher modeling of strategic thinking, student practice with the new strategies, student self-evaluation of the strategies used, and practice in transferring strategies to new tasks. (Chamot, 2004: 19).

Según la revisión que hace Chamot (2004: 19), todavía no existe, sin embargo, un consenso tan amplio sobre si la enseñanza de estrategias debe ser *integrada* en los cursos generales de lengua o si se deben enseñar por separado. La integración de las estrategias facilita su aprendizaje porque se hace a través de la práctica auténtica y contextualizada de las tareas (Chamot, 2004: 19); además, si no fuera así, el estudiante no vería sentido al aprendizaje de estrategias, se aburriría o no entendería nada (Coll, 1986). Los detractores de la integración de estrategias (Gu, 1996; Vance, 1999; Weinstein y Mayer, 1986; ápud Chamot, 2004: 19) apuntan que así resulta más difícil su transferencia a nuevas tareas o situaciones y que además resulta más fácil planificar un curso centrado en las estrategias que preparar a todo un equipo para la enseñanza de estrategias. Con respecto a esta última idea relacionada con la gestión de un centro, consideramos que es preferible que los cambios, para que se implanten adecuadamente, se pongan en marcha a nivel de equipo docente y de centro, y que no se delegue en personas particulares para tamaña empresa. Por otra parte,

percibimos[32] que en la actualidad, al menos para el caso de ELE, no existen tantas discrepancias en cuanto a optar por integrar las estrategias en los cursos generales de lengua, puesto que ya van calando las aportaciones del *MCER* y del *PCIC*, en las que se asume que las estrategias han de estar implícitas en la realización de las tareas propuestas en el aula. Sin embargo, sí podría verse todavía la enseñanza independiente y no integrada de las estrategias en algunas prácticas como la existencia de los cursos de conversación, que podríamos decir que es donde los centros parece que esperan dar respuesta a la enseñanza de estrategias, o de procedimientos de aprendizaje, porque en estos cursos no es tan frecuente que sea explícita y consciente para el alumno la incorporación de estrategias.

Dado el estado actual de la cuestión, coincidimos por tanto con Chamot (2004: 19) en recomendar la enseñanza explícita e integrada de estrategias.

Por otra parte, si nos preguntamos cuándo comenzamos a enseñar estrategias, la respuesta sería desde el primer momento, *desde los niveles iniciales*, como proponen tanto el *MCER*[33] como el *PCIC* y diversos autores (Chamot, 2004; Martín Leralta, 2009; Ferrer, 2010; entre otros). Son los estudiantes de estos niveles iniciales quienes tienen menos recursos para la comunicación y pueden beneficiarse más del uso de estrategias. Así, el desarrollo de la autonomía obtendrá mejores resultados si se incorpora al proceso de aprendizaje lo antes posible, desde el comienzo del aprendizaje de la LE.

Otra cuestión que se plantea es qué *lengua* usar para la instrucción de estrategias. Sobre este tema existen discrepancias, se han llevado a cabo estudios usando la LE y la LM con diferentes resultados. Entre otros factores, intervienen el nivel de lengua de los alumnos, su lengua materna, el contexto de aprendizaje, etc; por otra parte, es diferente la cuestión de si el profesor usa la LE o la LM de los alumnos, frente a qué lengua se les pide a los estudiantes que utilicen (véase § 3.3.3.1). Por ejemplo, en el caso de nuestros datos, tratándose de alumnos de habla portuguesa en su mayoría, el

[32] Nos basamos sobre todo en las observaciones y evaluaciones realizadas en el marco de nuestras funciones como técnico evaluador del Sistema de Acreditación de Centros Instituto Cervantes (SACIC) a lo largo de cuatro años. En los Centros Acreditados y los candidatos a serlo, el SACIC realiza una gran labor de promoción de los documentos y herramientas del Consejo de Europa y del Instituto Cervantes (además de otras fuentes bibliográficas de referencia), entre los que destaca el *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Gracias a tales documentos y herramientas, así como al referencial que se maneja en la evaluación, la integración de las estrategias en los cursos generales de lengua y en el proceso de aprendizaje en general, se promueve desde la planificación del aprendizaje (en el plan de enseñanza, los programas de cursos y los planes de clases), en el desarrollo de los cursos (se contempla en la observación de clases) y en la evaluación (exámenes y otro tipo de procedimientos), además de en la adecuación y aprovechamiento de los recursos existentes (en la llamada sala de autoaprendizaje, la biblioteca, en la misma aula o incluso fuera del aula).

[33] Sin embargo el *MCER*, como se ha visto en el apartado anterior, encuentra que no hay descriptores disponibles para el nivel A1, para las escalas ilustrativas que ofrece de las estrategias de interacción, expresión y comprensión.

hecho de que el profesor use el español para la instrucción estratégica no parecería un problema, sin embargo, pedir a los alumnos que usen el español, la LE, para sus reflexiones, podría suponer más dificultades. En otros contextos, los estudiantes de nivel inicial no tendrían suficiente competencia para comprender explicaciones en la LE sobre el uso de estrategias (Chamot, 2004: 20). Aun así, algunos autores sí proponen usar siempre la LE (como Little, 2007). Chamot (2004) recoge las siguientes orientaciones:

> If all students in a language class speak the same L1 and the teacher also knows that language, initial learning strategy instruction can be in the native language. The drawback is that use of the native language takes time away from exposure to and practice in the target language. Alternatively, teachers have been urged to give the strategy a target language name, explain how to use it in simple language, and repeatedly model the strategy (Chamot et al., 1999). Harris and Grenfell (1999) recommend staying within the target language as much as posible, but acknowledge that for most beginning level clases, getting students started on reflecting on their own learning will probably have to be don through the L1. (Chamot, 2004: 20).

A la hora de llevar las estrategias al aula, surge también la pregunta de si los estudiantes pueden *transferir las estrategias de la LM a la LE*. Chamot (2004: 21) decía que hacían falta más investigaciones sobre este tema. Sin embargo, a partir de la investigación que recoge sobre los estudios hechos en LM, sí concluye que, aunque los estudiantes solían tener dificultades en transferir las estrategias a nuevas tareas, «la transferencia aumentaba significativamente cuando los profesores ayudaban a los estudiantes a comprender sus propios procesos de aprendizaje y metacognición»[34].

Según lo anterior, la metacognición debería tener un papel fundamental en la instrucción estratégica, así como el papel mediador del profesor (§ 2.2.6). Sin duda estos "requisitos" se han visto reflejados en los diferentes *modelos* que han surgido para la instrucción estratégica[35]. Chamot (2004: 21) identifica los siguientes modelos de instrucción estratégica: Chamot y El-Dinary (1999); Cohen (1998); Graham y Harris, (2003); Grenfell y Harris (1999); Harris (2003); O'Malley y Chamot (1990); Oxford, (1990); Pressley et alii (1992). Las características que comparten estos modelos son, según Chamot (2004: 21), las siguientes:

[34] La traducción es nuestra.

[35] Además, se han desarrollado varias tipologías de estrategias partiendo de los procesos metacognitivos que se llevan a cabo en una tarea (véase § 3.4.5).

- Se promueve en el alumno el desarrollo de la conciencia metacognitiva del valor de las estrategias, lo cual se facilita por la demostración y el modelado[36] que hace el profesor.
- Se provee al estudiante de numerosas oportunidades para la práctica de las estrategias y su uso autónomo.
- Se propone a los estudiantes evaluar la eficacia de la estrategia aplicada, elegir estrategias para una determinada tarea y transferir activamente las estrategias a nuevas tareas.

A continuación Chamot (2004) hace una comparativa de los tres modelos más actuales en el momento del artículo, que se recogen en la figura 48: el Styles and Strategies-Based Instruction (SSBI Model, Cohen, 1998); el Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA Model, Chamot, 2005; Chamot y El-Dinary, 1999) y el de Grenfell y Harris (1999). En un primer momento, el profesor o los estudiantes con ayuda de este, identifican las estrategias que usan; para la identificación de estrategias utilizan diferentes instrumentos, como cuestionarios, reflexiones conjuntas sobre tareas familiares o sobre la tarea que acaban de realizar. Se propone en los tres una instrucción explícita, pues el profesor ha de presentar y modelar la nueva estrategia. Mientras que el de Grenfell y Harris (1999) establece seis pasos lineales; el CALLA se centra en fases recursivas y no lineales, de manera similar a la propuesta del *PCIC;* y el SSBI plantea roles que el profesor debería asumir.

[36] Se utiliza tanto *modelado* como *modelaje*, aunque parece preferirse la primera forma. El término se refiere al modelaje o andamiaje que aportan otros compañeros y/o el docente; estos realizan una acción de regulación y control, ya sea de manera intencional o espontánea, que «funge como un andamio o soporte temporal para el desarrollo de las estrategias y es retirado paulatinamente a medida que el estudiante avanza, perfeccionando sus propias estrategias y haciéndose más independiente en cuanto a su aprendizaje» (Dalmastro, 2008: 290).

SSBI* Model (Cohen, 1998)	CALLA** Model (Chamot, 2005; Chamot et al., 1999)	Grenfell & Harris (1999)
Teacher as diagnostician: Helps students identify current strategies and learning styles.	**Preparation:** Teacher identifies students' current learning strategies for familiar tasks.	**Awareness raising:** Students complete a task, and then identify the strategies they used.
Teacher as language learner: Shares own learning experiences and thinking processes.	**Presentation:** Teacher models, names, explains new strategy; asks students if and how they have used it.	**Modeling:** Teacher models, discusses value of new strategy, makes checklist of strategies for later use.
Teacher as learner trainer: Trains students how to use learning strategies.	**Practice:** Students practice new strategy; in subsequent strategy practice, teacher fades reminders to encourage independent strategy use.	**General practice:** Students practice new strategies with different tasks.
Teacher as coordinator: Supervises students' study plans and monitors difficulties.	**Self-evaluation:** Students evaluate their own strategy use immediately after practice.	**Action planning:** Students set goals and choose strategies to attain those goals.
Teacher as coach: Provides ongoing guidance on students' progress.	**Expansion:** Students transfer strategies to new tasks, combine strategies into clusters, develop repertoire of preferred strategies.	**Focused practice:** Students carry out action plan using selected strategies; teacher fades prompts so that students use strategies automatically.
	Assessment: Teacher assesses students' use of strategies and impact on performance.	**Evaluation:** Teacher and students evaluate success of action plan; set new goals; cycle begins again.

* Styles and Strategies-Based Instruction
** Cognitive Academic Language Learning Approach

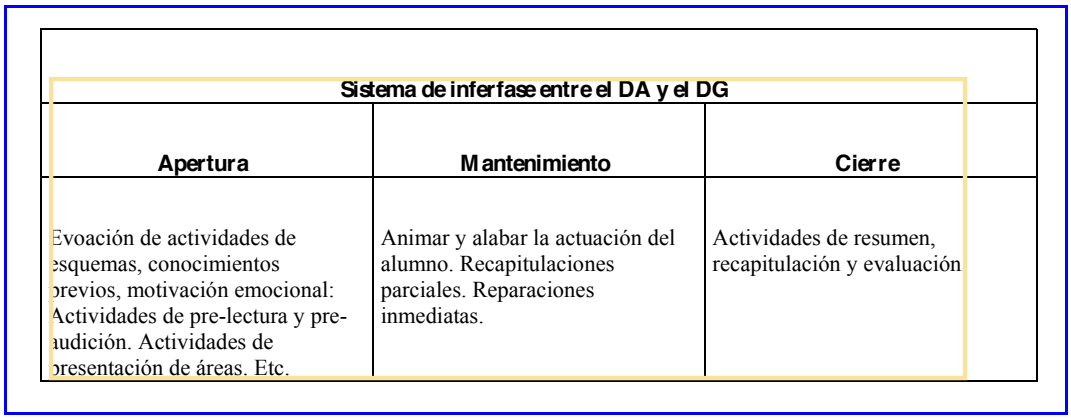
Figura 48. Modelos para la enseñanza estratégica.
(Chamot, 2004: 22, adaptado de Harris, 2003)

Además de estos modelos concretos de instrucción estratégica, otros autores han aportado orientaciones sobre cómo trabajar en el aula la conciencia metacognitiva y las estrategias. En § 3.4.2.1 hemos presentado la propuesta de Esteve (2006) para incorporar la reflexión en el enfoque por tareas. Asimismo, Monereo y Castelló (1997) resumen algunas características que debería reunir una programación estratégica:

- Se han de trabajar de manera equilibrada los contenidos conceptuales, los procedimentales y los actitudinales, y atender especialmente a la secuenciación de procedimientos concretos por unidades didácticas.
- Las tareas han de permitir al estudiante conectar sus conocimientos previos con los nuevos conocimientos que se trabajen. En este sentido, se ha de dar la posibilidad al estudiante de recuperar los conocimientos de los que ya dispone, y no solo de incorporar nuevos conocimientos.
- Para que el estudiante actúe de manera consciente, estratégica, las tareas han de suponer algún reto, de forma que no aplique automática y mecánicamente procedimientos ya adquiridos.

- Se ha de mostrar al estudiante la variedad de estrategias entre las que puede elegir, en función del tipo de tarea, y a través de actividades de sensibilización apropiadas.
- Se ha de promover la reflexión sobre el proceso después de la resolución de la tarea.
- En la secuencia se debe ceder el control del proceso de aprendizaje progresivamente desde el diálogo externo al interno.
- Se ha de favorecer la reflexión conjunta entre los propios alumnos y con el profesor.

Otra aportación que nos puede dar algunas pistas es la de Llobera (1995). Aunque este autor no se centra directamente en la programación estratégica, sino en el discurso aportado y el discurso generado en el aula (§ 3.3.3.1), y cómo ambos interactúan durante el proceso de una sesión de clase, en esa interacción entre ambos tipos de discursos plantea cómo se desarrolla en fases una secuencia didáctica, como se recoge en la figura 49.



Sistema de interfase entre el DA y el DG		
Apertura	**Mantenimiento**	**Cierre**
Evoación de actividades de esquemas, conocimientos previos, motivación emocional: Actividades de pre-lectura y pre-audición. Actividades de presentación de áreas. Etc.	Animar y alabar la actuación del alumno. Recapitulaciones parciales. Reparaciones inmediatas.	Actividades de resumen, recapitulación y evaluación

Figura 49. Fases en la interacción entre discurso aportado y discurso generado en la clase de lengua extranjera

Según Llobera (1995), en la primera fase, la de apertura, suelen tener presencia los discursos aportados, y, entre otras actuaciones, se lleva a cabo una activación cognitiva y emocional. En la *activación cognitiva*, destaca actuaciones del profesor como la de centrar la atención de los alumnos en los conocimientos previos que requerirá para la tarea, o en tareas similares que se han realizado en el aula y podrían ayudarle, así como señalar recursos o información que pueden servirle de apoyo para la tarea. En la *activación emocional*, el profesor crea «una actitud expectante ante la información que les vamos a facilitar» y se les involucra con algún personaje o acción

que requiera un papel activo por parte del alumno. Estas ideas de Llobera son interesantes para nuestro estudio porque no se refieren directamente a un profesor que conscientemente trata de promover la consciencia y el uso estratégico de los procedimientos en los alumnos, pero sí se identifican con actuaciones que cualquier profesor podría llevar a cabo y que pueden mostrarnos los límites entre el incorporar unos procedimientos de aprendizaje y el incorporarlos de manera estratégica y consciente.

Finalmente, en cualquier caso, proponemos que la incorporación de las estrategias se haga desde la concepción del aprendizaje que hemos presentado en § 2.2.

4. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Los objetivos y las preguntas de investigación se han formulado partiendo del contexto en el que se lleva a cabo el estudio (véase § 5.2.1), el de un curso de ELE nivel A2 en la Faculdade de Letras de la Universidade do Porto (Portugal). Al igual que sucede en cualquier investigación, y especialmente en las investigaciones de corte cualitativo como es la nuestra, los objetivos y las preguntas de investigación se han ido ajustando y concretando a medida que avanzábamos en el acercamiento a los datos, así como en las reflexiones que estos nos han propiciado y las teorizaciones que hemos ido descubriendo y construyendo, en un proceso continuo que nos ha llevado de la práctica a la teoría y de la teoría a la práctica de nuevo. Los objetivos y preguntas que aquí se explicitan recogen esos avances y se presentan ya en su momento final de desarrollo.

Los objetivos generales, presentados en § 1.2., son los siguientes:

1. Describir cómo se actualiza la competencia específica docente *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua* en tareas de interacción oral (conversación interpersonal) en el aula de ELE.
2. Ofrecer claves metodológicas para emprender el análisis y la reflexión sobre la competencia docente, a partir de datos del aula y de los referenciales disponibles.

Estos objetivos generales se concretan en los siguientes objetivos específicos, que recogemos vinculados a cada uno de los objetivos generales:

1. Describir cómo se actualiza la competencia específica docente *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua* en tareas de interacción oral (conversación interpersonal) en el aula de ELE.
   1.1. Alcanzar una categorización que concrete los procedimientos y las actuaciones del profesor en relación con la competencia específica, además de mostrar las relaciones entre estas y cómo se actualizan en la práctica docente.
   1.2. Explorar las diferencias y los límites entre lo que implica el uso de la lengua, por una parte, y la reflexión sobre esta, por otra parte, y de qué manera se promueven ambas en el aula.
   1.3. Dotar de un marco para incorporar al aula la conversación interpersonal como una tarea comunicativa, que se desarrolla en una serie de fases y que se produce en un contexto auténtico de comunicación, el del aula.
   1.4. Identificar el papel del profesor y el papel del alumno a la hora de llevar a cabo tareas de interacción oral, del género conversación interpersonal.
   1.5. Favorecer la enseñanza-aprendizaje de la conversación interpersonal en ELE.
   1.6. Delimitar la competencia específica *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua*, identificando cómo se relaciona en la práctica con otras competencias específicas.

2. Ofrecer pautas metodológicas para emprender el análisis y la reflexión sobre la competencia docente, a partir de datos del aula y de los referenciales disponibles.
   2.1. Facilitar el uso del documento de referencia «Las competencias clave» (Instituto Cervantes, 2012), a los profesores en su desarrollo profesional y a los centros, así como a responsables académicos, formadores de profesores y otros agentes.
   2.2. Definir categorías concretas de la competencia específica *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua* que ayuden a reflexionar sobre la competencia docente y a manejar los referenciales disponibles.
   2.3. Mostrar de qué manera el análisis conversacional aplicado al discurso del aula puede contribuir al estudio de la competencia docente.
   2.4. Dar cuenta de cómo se puede proceder en un análisis cualitativo que ofrezca una nueva construcción del conocimiento, partiendo de conceptos previos y de su reelaboración y ampliación con la generación y presentación de nuevos conceptos.

Las preguntas de investigación se proponen desde la perspectiva empírica de la investigación. Son las que nos guiarán en el análisis y a ellas buscaremos respuestas en nuestra investigación. Estas preguntas se retomarán en los capítulos 7. Discusión y 8. Conclusiones. A continuación presentaremos las preguntas de investigación relacionadas con los objetivos específicos de la investigación.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN
1.1. Alcanzar una categorización que concrete los procedimientos y las actuaciones del profesor en relación con la competencia específica, además de mostrar las relaciones entre estas y cómo se actualizan en la práctica docente.	¿Cómo se actualiza la competencia específica *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua*? ¿Qué tipo de procedimientos utiliza la profesora del corpus? ¿Se aprecia alguna gradación en el desarrollo de la competencia específica? ¿Surgen variaciones más efectivas en lo que hace la propia profesora?
1.2. Explorar las diferencias y los límites entre lo que implica el uso de la lengua, por una parte, y la reflexión sobre esta, por otra parte, y de qué manera se promueven ambas en el aula.	¿Se fomenta la dimensión del agente social? ¿y la del aprendiente autónomo, en relación con el uso estratégico de procedimientos en la realización de tareas? ¿La profesora promueve el uso estratégico, consciente, de procedimientos en la realización de tareas, o simplemente propone un uso automático de los procedimientos? Además de o en lugar de la instrucción estratégica, ¿qué otros procedimientos o actuaciones utiliza la profesora con el fin de promover el uso y la reflexión sobre la lengua? ¿En qué aspectos se consigue promover una metaconciencia práctica? ¿Sobre qué aspectos reflexiona o podría llegar a desarrollar una metaconciencia técnica el alumno?

1.3. Dotar de un marco para incorporar al aula la conversación interpersonal como una tarea comunicativa, que se desarrolla en una serie de fases y que se produce en un contexto auténtico de comunicación, el del aula.	¿De qué manera podemos crear oportunidades en clase para que nuestros alumnos practiquen y aprendan la conversación interpersonal? ¿Cómo se concretan y relacionan las fases de la tarea, en el caso de las tareas de conversación interpersonal en pequeños grupos?
1.4. Identificar el papel del profesor y el papel del alumno a la hora de llevar a cabo tareas de interacción oral, del género conversación interpersonal.	¿Qué papeles desempeñan el profesor y el alumno en cada fase de la tarea y en los diferentes tipos de discurso (en grupos y en gran grupo)? ¿Qué diferencias implica la intervención o no intervención del profesor en la conversación?, ¿qué diferencias implica su manera de gestionar la interacción?
1.5. Favorecer la enseñanza-aprendizaje de la conversación interpersonal en ELE.	¿Cómo se favorece el desarrollo de las competencias y estrategias implicadas en las tareas de conversación interpersonal (en el aula), especialmente en lo que la caracteriza como género, a nivel dialógico? ¿Qué contenidos en relación con la conversación interpersonal podemos incorporar, en un nivel A2+[1]? ¿Podemos identificar alguna progresión para la enseñanza de la conversación interpersonal en un nivel A2+?

[1] El grupo del alumnos del corpus objeto de estudio está realizando un curso de ELE nivel A2; sin embargo, los contenidos del programa, así como el nivel de los alumnos, nos lleva a pensar en ocasiones en un nivel B1.

1.6. Delimitar la competencia específica *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua*, identificando cómo se relaciona en la práctica con otras competencias específicas.	¿Qué límites o relaciones se observan con la competencia específica *Gestionar el aula*, que forma parte de la misma competencia clave, *Organizar situaciones de aprendizaje*[2]? ¿Qué límites o relaciones se observan con la competencia clave *Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje*? ¿Qué límites o relaciones se observan con la competencia clave *Facilitar la comunicación intercultural*? ¿Qué límites o relaciones se observan con la competencia clave *Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo*?
2.1. Facilitar el uso del documento de referencia «Las competencias clave» (Instituto Cervantes, 2012), a los profesores en su desarrollo profesional y a los centros, así como a responsables académicos, formadores de profesores y otros agentes.	¿Qué debemos tener en cuenta a la hora de seleccionar el referencial que vamos a manejar, y en concreto un documento creado para profesores de una institución pública específica? ¿Cómo planteamos el análisis de la competencia docente? ¿Podemos recoger en nuestro análisis todas las dimensiones de la competencia específica *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua*?
2.2. Definir categorías concretas de la competencia	¿Cómo estructuramos el mapa de la competencia específica *Promover el*

[2] Se han identificado como próximas y relevantes estas competencias por el análisis de la competencia específica *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua* que presentamos en § 3.2.2., así como en relación con la restricción del corpus que hemos realizado (capítulo 5), por la cual analizamos, para esta tesis doctoral, principalmente grabaciones de sesiones de clase.

específica *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua* que ayuden a reflexionar sobre la competencia docente y a manejar los referenciales disponibles.	*uso y la reflexión sobre la lengua*? ¿Cómo presentamos el nuevo conocimiento generado?
2.3. Mostrar de qué manera el análisis conversacional aplicado al discurso del aula puede contribuir al estudio de la competencia docente.	¿Qué unidades conversacionales nos resultan operativas? ¿De qué manera vinculamos el análisis conversacional con otro tipo de análisis? ¿Qué sistema de transcripción nos sirve?
2.4. Dar cuenta de cómo se puede proceder en un análisis cualitativo que ofrezca una nueva construcción del conocimiento, partiendo de conceptos previos y de su reelaboración y ampliación con la generación y presentación de nuevos conceptos.	¿Qué pasos seguimos en la investigación, de corte cualitativo? ¿Cómo conseguimos ser sistemáticos en la metodología al tiempo que nos dejamos llevar por los datos? ¿De qué manera conectamos el partir de los datos con el atender al referencial seleccionado?

5. DESCRIPCIÓN DEL CORPUS Y SISTEMA DE ANÁLISIS

5.1. Metodología cualitativa, etnografía en el aula e investigación en acción

La metodología que hemos seguido para nuestro estudio ha sido cualitativa, tanto en el diseño de la investigación, como en la recogida de datos y en el análisis. Nos hemos embarcado en el estudio de la competencia docente del profesor de español como lengua extranjera, tema que apenas se ha comenzado a investigar[1]. Por ello, parece sensato no partir de ideas preconcebidas o estructuras dadas, sino abrir los ojos a lo que sucede en el contexto del estudio y ofrecer una descripción de lo que hemos visto que ayude a comprender y a aprehender esa realidad. Ello no impide que tengamos unos referentes, que en nuestro caso son el documento «Las competencias clave» (Instituto Cervantes: 2012) y las aportaciones desde diferentes líneas de investigación, a las que recurriremos en algunos momentos de la investigación (al plantear el Marco teórico, capítulo 2, y el Estado de la cuestión, capítulo 3; y en algunas fases del análisis de los datos). Sin embargo, el trabajo desde la etnografía (el método cualitativo por excelencia, según Dörnyei, 2007) será fundamental a lo largo de toda la investigación, ya que nos proporcionará una visión de *insider* o desde dentro, que facilitará la comprensión de la complejidad del fenómeno objeto de estudio. En el punto en el que nos encontramos en relación con los estudios sobre la competencia docente, hace falta un trabajo desde la etnografía, o una antropología de

[1] No obstante, como es sabido, los estudios actuales sobre la competencia docente no parten de cero, sino que se basan en o están influidos por otros tipos de estudios sobre el perfil del profesor, la formación que necesita un docente de LE, la práctica reflexiva en el aula, y todo lo que sabemos sobre cómo se enseña una lengua extranjera.

la práctica, acudir al contexto del aula para extraer los datos que nos permitan analizar la competencia docente (Esteve, 2004; Esteve y Alsina, 2010; Esteve, 2013a); en palabras de Verdía (2011):

> «Tenemos que valorar más los conocimientos previos de la experiencia del profesor en formación y los conocimientos de actuación de los profesionales. Todavía sabemos poco de la forma como proceden los profesionales competentes en nuestra profesión para realizar las tareas y tomar las decisiones. Debemos trabajar con las grabaciones de los profesores, con estudios de casos, con análisis del trabajo, y nos queda camino por recorrer. Son pocos los estudios que describen el trabajo del profesor, las tareas que realiza, las formas que tiene de proceder, los procedimientos que pone en marcha. No está descrito cómo proceden los profesores competentes en el día a día, cómo realizan sus planes de clase, cómo seleccionan las actividades que llevan al aula, cómo secuencian sus actividades, cómo diseñan las pruebas de evaluación, etc. Se abre un campo interesante de investigación, la antropología de la práctica, de la que podemos aprender.» (Verdía, 2011: 11)

El estudio de la competencia docente debería servir, antes que nada, para comprender pero también mejorar la competencia docente. Y si nos centramos en un contexto específico, como requiere el estudio de la competencia docente, esto implicará mejorar la competencia docente de un profesor o unos profesores determinados (Richards y Lockhart, 1998). En nuestra investigación no podía faltar este fin, por lo que nuestra investigación muestra, a través de diversos procedimientos y en diferentes momentos, rasgos de una investigación en acción, que iremos comentando en los próximos apartados y subapartados.

El diseño de la investigación ha partido del contexto del estudio y ha sido un diseño emergente, como corresponde a una investigación cualitativa (Dörnyei, 2007: 37). El estudio se ha mantenido abierto y fluido, sin apenas aspectos prefigurados. Tanto es así que inicialmente nuestro objeto de estudio estaba centrado en el alumno, y secundariamente en el profesor, pero finalmente la relevancia del tema y las posibilidades del contexto nos han llevado a centrar nuestra atención en el profesor y en la competencia docente.

Según Dörnyei (2007), los informes de métodos cualitativos se caracterizan, frente a los cuantitativos, por una mayor libertad, diversidad y desacuerdo. En este sentido, los capítulos del presente estudio se estructuran y desarrollan basándose en tesis doctorales previas y en el modelo ofrecido en la asignatura de doctorado «Introducción a los métodos de investigación en didáctica de la lengua y la literatura» de la

Universitat de Barcelona, si bien nuestro informe se adapta al proceso y al producto de la presente investigación.

En los próximos apartados se presentará cómo se ha procedido y se relacionará con los principios de la metodología cualitativa.

5.2. Recogida de datos

La recogida de datos se planteó y llevó a cabo desde la etnografía, recopilando múltiples datos diferentes, unos primarios y otros secundarios, que recogían tanto las observaciones de la investigadora, a modo de antropóloga de la práctica docente, como las voces de los distintos participantes (profesoras, alumnos). La investigadora, tenía también la visión como profesora, porque era una de las tres profesoras del curso, en uno de los tres grupos, y generó datos de su propia práctica docente. Como corresponde a una investigación cualitativa (Dörnyei, 2007: cap. 6), la recogida de datos ha sido un proceso circular y de fases superpuestas. Los datos, extensos, poco focalizados en inicio y de naturaleza heterogénea (grabaciones de aula, planificaciones de clase, fichas de perfil, diarios retroalimentados, entrevistas) nos han ido mostrando su riqueza y nos han guiado para aplicar iterativamente estrategias para su reducción y saturación, lo cual nos ha llevado a delimitar el objeto de estudio (véase § 5.2.4.). Tanto es así que, a pesar de que inicialmente se recogieron los datos teniendo como foco principal al alumno y no al profesor, al centrar nuestra atención en el profesor y en la competencia docente pudimos llevarlo a cabo gracias a la amplitud, riqueza y al hecho de haber involucrado a los diversos participantes, tanto alumnos como profesoras. Puesto que nos encontramos ante un trabajo cualitativo y exploratorio, no ha de preocuparnos la generalizabilidad de los datos y los resultados en sí, sino que estos nos ofrezcan tanta y tan variada información que nos permita llegar a una comprensión del fenómeno en contexto, fundamental para el estudio de la competencia docente, la cual consiste en el saber actuar de un profesor, y este saber actuar se desarrolla en un contexto.

5.2.1. El contexto del estudio

Como decíamos anteriormente, el contexto del estudio ha sido fundamental a la hora de tomar decisiones para el diseño de la investigación. Ha posibilitado la selección del tema de investigación, ha marcado la opción en cuanto al documento de referencia sobre la competencia docente que manejaríamos, ha definido los detalles de la

recogida de datos, nos ha llevado a delimitar el objeto de estudio y nos ha guiado durante todo el proceso de análisis. Estas cuestiones se explicarán en los siguientes apartados y subapartados.

Puesto que, como ocurre en una investigación cualitativa, nos planteamos describir fenómenos sociales tal como suceden en contextos reales, optamos por llevar a cabo nuestra investigación en un entorno natural, el del aula de ELE, sin intentar manipular la situación en la que se realiza el estudio (o con las mínimas manipulaciones que conlleva la presencia de una cámara o una grabadora, y el hecho de animar a los sujetos a reflexionar sobre su práctica y aprendizaje).

Para captar en detalle el contexto, además de recoger datos diversos y heterogéneos, la investigación cualitativa se realiza en principio a través de un contacto intenso y prolongado o en inmersión en el contexto. En nuestro caso hemos recogido los datos a lo largo de dos meses, como se explicará en § 5.2.2. Más importante aún, el contexto lo hemos seleccionado por ser el contexto propio de trabajo, la Faculdade de Letras de la Universidade do Porto, en la que trabajamos durante el semestre anterior al de la recogida de datos, y a lo largo del siguiente año académico, además una de las materias que impartíamos era la de ELE nivel A2, curso en el que se recogieron los datos. Así, estuvimos en inmersión como sujetos activos en el contexto de forma continuada tanto antes de la recogida de datos, como durante y después de esta, de forma que durante el siguiente curso académico pudimos volver a impartir la asignatura de ELE nivel A2 (Espanhol A2), seguir reflexionando sobre los datos recogidos, y, aplicar algunas acciones de mejora para nuestras propias clases, por lo que, en este sentido, nos situamos en una investigación en acción.

5.2.1.1. La Faculdade de Letras de la Universidade do Porto y el curso Espanhol A2

La recogida de datos se ha llevado a cabo en un una universidad de Portugal, en la Universidade do Porto (UP), en la Faculdade de Letras (FLUP). Oporto es la segunda urbe de Portugal después de Lisboa, con la que compite en diversos ámbitos, entre ellos el universitario (destacan también otras universidades como la de Coimbra o la de Minho, en Braga). Oporto es una ciudad con mucha vida universitaria, además de la Universidade do Porto, también se encuentran en la ciudad otras instituciones universitarias. Muchos de los estudiantes proceden de otras poblaciones y se alojan durante el curso, muchos de ellos, especialmente los más jóvenes, en residencias universitarias, como será el caso de algunos de nuestros alumnos informantes.

La Faculdade de Letras cuenta con más de 3000 estudiantes, y ofrece trece programas de grado ("licenciatura"), 30 de segundo ciclo ("mestrado") y 18 de tercer ciclo ("doutoramento"), en las áreas de Arqueología, Ciencias de la Información, Ciencias del lenguaje, Didáctica, Estudios culturales, Filosofía, Geografía, Historia, Historia del Arte, Lenguas clásicas y extranjeras, Literatura, Museología, Portugués lengua extranjera, Relaciones Internacionales, Sociología, Traducción y Turismo. Algunos de estos programas son compartidos con otras Facultades de la UP. Además de estos, se imparten en la FLUP también cursos de formación continua y "cursos libres", entre estos cursos de lenguas extranjeras[2]. Las lenguas extranjeras se imparten en la FLUP por un lado como cursos libres, y por otro lado como cursos o asignaturas integrados en los programas de grado y de posgrado, con programas diferentes, evaluación diferente y profesores que pueden coincidir o no. El currículo de ELE como parte de las asignaturas (no los cursos libres) en la FLUP se establece a través de la siguiente progresión:

> A1, un semestre (6 ECTS, 4 horas a la semana, 56 horas lectivas, un total de 162 horas);
>
> A2, un semestre (6 ECTS, 4 horas a la semana, 56 horas lectivas, un total de 162 horas);
>
> B1, dos semestres (12 ECTS, 4 horas a la semana, 120 horas lectivas, un total de 324 horas);
>
> B2, dos semestres (12 ECTS, 4 horas a la semana, 120 horas lectivas, un total de 324 horas);
>
> y C1, dos semestres (12 ECTS, 120 horas lectivas, un total de 324 horas).

Los niveles A1-B2 se imparten en la licenciatura, los estudios de grado, y son los que cursan más estudiantes; mientras que el nivel C1 se imparte en los estudios de máster y hay menos estudiantes inscritos. Para el nivel A2, las horas, según el programa, se distribuyen de la siguiente manera:

> Clases: 56 horas
>
> Examen escrito: 2 horas
>
> Trabajos: 31 horas
>
> Estudio y preparación para el examen: 73 horas

El curso Espanhol A2 es un curso general de español como lengua extranjera de nivel A2, que se imparte como asignatura en la Faculdade de Letras durante el segundo

[2] Esta información sobre la FLUP ha sido tomada y traducida de la página electrónica de la institución, (http://www.letras.up.pt, última consulta, septiembre de 2015)

semestre, normalmente del primer año académico[3], los datos se recogen a final del semestre (abril-mayo) de 2010-2011. El curso va dirigido a estudiantes de esta facultad: más de la mitad de los estudiantes de la asignatura son de la licenciatura en Lenguas, Literaturas y Culturas (de las ramas Inglés y español; Inglés para la enseñanza y español; Portugués y lengua extranjera - español; Español; Español y francés; Alemán y español), el resto se reparte entre las licenciaturas Ciencias del Lenguaje (con dos ramas, Lingüística y Portugués lengua extranjera), Lenguas Aplicadas (esta con dos ramas, Traducción y Lenguas aplicadas a las relaciones empresariales) y Lenguas y Relaciones Internacionales; también se pueden matricular estudiantes de otras facultades que puedan seleccionar el curso como asignatura de libre elección. La asignatura es impartida por tres profesoras, una de ellas la investigadora, que compartieron el semestre anterior también la asignatura de Espanhol A1; las dos profesoras diferentes de la investigadora impartieron también la asignatura de Espanhol A2 el año anterior, para la profesora-investigadora es el primer año. El programa se plantea como una continuación de la asignatura Espanhol A1, establece objetivos por actividades comunicativas de la lengua y explicita contenidos funcionales, gramaticales y léxicos, así como contenidos referidos al inventario «Géneros discursivos y productos textuales», del *PCIC*. Las profesoras decidieron incluir estos últimos contenidos, los géneros discursivos, tras evaluar la asignatura del semestre anterior, Espanhol A1, y después de su experiencia en las pruebas de evaluación tanto orales como escritas de dicha asignatura. Los textos que se incluyeron en el programa, que se compartía con los alumnos, se clasificaban en textos *para leer*, *para escribir*, *para escuchar* y *para hablar*. A continuación recogemos los textos que se incluyeron para *hablar*:

- Anécdotas breves
- Conversaciones informales sobre temas personales (lugares, viajes, experiencias pasadas…); y para pedir información (ej. reservar o pedir en un restaurante)
- Exposición sobre un tema a partir de imágenes
- Biografías breves y sencillas

[3] Aunque la mayoría de alumnos son de primer año, nos encontramos también con estudiantes de cursos superiores: estudiantes que han suspendido la asignatura y la están cursando de nuevo, simultáneamente a la asignatura de B1; o estudiantes que quieren acceder al máster de enseñanza, con español lengua extrajera, y cursan en un año todos los niveles de A1 a B2, o muchos de ellos, ya que para ingresar en el máster se requiere el nivel B2.

El tratamiento en el aula de los textos, tanto orales como escritos, era por tanto un foco de interés y un área de mejora que se había consensuado entre las profesoras –una vez más, nos encontramos ante una investigación en acción– y se facilitaba, por tanto, la definición del objeto de estudio, relacionado con la enseñanza de un tipo de texto oral, la conversación personal.

Por otra parte, cabe tener en cuenta que algunos contenidos gramaticales y léxicos superan la propuesta del *PCIC* para el nivel A2. Véanse a continuación los contenidos funcionales (llamados "comunicativos" en el programa) y los gramaticales y léxicos (llamados "lingüísticos" en el programa):

Contenidos comunicativos

Hablar de acciones habituales
Hablar de sucesos recientes
Hablar de experiencias personales
Hablar de aficiones
Mostrar acuerdo o desacuerdo
Contar la vida de una persona
Relacionar hechos en el pasado
Hablar de acontecimientos y hechos históricos
Describir lugares, personas y cosas en el pasado
Describir o narrar acciones del pasado
Dar consejos o recomendaciones
Dar órdenes o instrucciones para moverse por en la ciudad
Expresar prohibición y obligatoriedad
Reconocer y pedir alimentos en un restaurante

Gramática y vocabulario

Revisión del presente de indicativo.
Pretérito perfecto de indicativo: morfología y usos. Participios regulares e irregulares. Marcadores temporales.
Reglas generales de acentuación.
Pretérito indefinido de indicativo: verbos regulares e irregulares. Marcadores temporales.
Contraste entre pretérito indefinido y pretérito perfecto de indicativo.
Apócope del adjetivo y del adverbio (repaso)
El adjetivo superlativo

Pretérito imperfecto de indicativo: verbos regulares e irregulares. Marcadores temporales.
Contraste entre pretérito perfecto, Pto. Imperfecto y Pto. Indefinido de indicativo.
Imperativo afirmativo (sólo en la segunda persona).

Pronombres átonos CD – CI: colocación respecto al verbo. Complemento directo de persona.
La ciudad.
El tiempo meteorológico
La comida. Expresiones con comida.
Los animales. Expresiones con animales

Expresiones para reaccionar en una conversación informal.

Por otra parte, como se podrá comprobar en la transcripción de los datos, la realización de los alumnos a menudo supera en muchos aspectos lo esperable para un nivel A2 (véanse las escalas del *MCER* recogidas en § 3.3.6.4.1. y 3.4.8). Un motivo al que esto puede deberse es la proximidad de las lenguas portuguesa y española, que hace que en general los alumnos portugueses muestren un nivel más alto de dominio en las actividades comunicativas de la lengua de recepción, e igualmente tengan facilidad para la producción lingüística.

5.2.1.2 Los informantes: la profesora y los alumnos

Como se ha avanzado, los datos se recogieron en la asignatura de ELE de nivel A2, que era impartida en tres grupos, por tres profesoras. Se recogieron datos en cada uno de los grupos, sin embargo finalmente hemos utilizado para este estudio los de una de las profesoras, como explicamos en § 5.2.4. Por tanto, exponemos aquí solo lo de esta profesora, P3 o Maite, y su grupo.

La profesora tiene 27 años, es española, de Galicia, y ha vivido en Galicia, Granada, Gales, Oporto. Tiene el español y el gallego como lenguas maternas. Se sitúa, en cuanto a nivel de experiencia y de formación, en la fase 3 de desarrollo de la competencia docente que plantea la parrilla EPG (CIEP, 2013), según los datos que provee en su ficha de perfil (véase § 5.2.2.1. y anexo 1). Es licenciada en Traducción e Interpretación, máster en ELE y cuenta con otros estudios de posgrado en Educación, así como con formación específica en ELE dirigida a profesores de la fase 3 de desarrollo de su competencia docente según la parrilla EPG (CIEP, 2013). Cuenta con

más de tres años de experiencia docente en Universidad principalmente, así como en Secundaria, Bachillerato y ciclos formativos de grado medio, Universidad, en Gales, Santiago de Compostela y Oporto. Ha impartido varios talleres en actividades formativas o congresos dirigidos a profesores de ELE. Como aprendiente de lenguas, en inglés y francés ha alcanzado un nivel C, ha cursado el nivel inicial de italiano y polaco; y de portugués, además de estudiar un nivel inicial, ha residido y trabajado durante dos años y medio en Portugal, en Oporto, y ha podido convivir con familiares brasileños. En la Faculdade de Letras de la Universidade do Porto es su segundo año de trabajo y repite asignaturas. En este centro también es tutora de profesores del máster que están realizando sus prácticas en centros de Primaria y Secundaria de Oporto o los alrededores; su labor consiste en observar sus clases impartidas, mantener sesiones de retroalimentación con ellos, orientarles en la elaboración de una unidad didáctica y evaluar sus prácticas. La información sobre la profesora se ha extraído de la ficha de perfil que se puede consultar en el anexo 1 (excepto algún detalle que se ha completado con el conocimiento personal y contextual de la investigadora). En esta ficha se preguntaba a la profesora, asimismo, por sus creencias en relación con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas (en general y en relación con la lengua oral), las preguntas que se formula, sus metas y expectativas y sus temas de interés. La profesora destaca la importancia de centrar la enseñanza en el alumno; el ofrecer actividades significativas e «input los más real posible»; el papel facilitador del profesor; la autonomía del alumno; el enfoque comunicativo que ha de ser compatible con la enseñanza de la gramática; factores afectivos como la motivación, la implicación, la inhibición y la timidez; la necesidad de practicar y hablar la lengua para aprenderla; las estrategias de comunicación; la corrección eficaz y el análisis de errores; así como la interculturalidad.

El grupo de alumnos de P3 o Maite incluye aproximadamente a 90 alumnos inscritos. Aunque se exige una asistencia del 75%, se produce un frecuente absentismo y una asistencia irregular, por lo que en las sesiones de clase solemos encontrarnos con 20-25 alumnos, la mayoría de los cuales son los mismos sesión tras sesión. Al centrarnos en tareas de interacción oral en pequeños grupos, grabamos en audio a tres alumnas del grupo, Margarita, Lis y Zinnia (se trata de pseudónimos), dos de ellas, Margarita y Lis, habitualmente se sientan juntas y realizan juntas cinco de las seis tareas analizadas; Zinnia se ha sentado con ellas en varias sesiones, por propia voluntad a raíz de sentir que comparten el participar en la investigación, y realiza con ellas tres[4]

[4] Nos referimos a las tareas 1. “Tuviste que comer un árbol”, 2. “Esta fue la fiesta flash” y 3. “Solo hemos hablado”.

de las seis tareas que analizamos en este estudio. A estas tres alumnas (así como a tres más en cada uno de los otros dos grupos) se les pidió completar una ficha de perfil. Solo en una de las seis tareas analizadas (la 6. "No escuchar en plan psicólogo"), Margarita interactúa con otros dos alumnos a los que no pedimos información sobre su perfil[5]. A continuación se ofrece una breve descripción de Margarita (M), Lis (L) y Zinnia (Z), que se puede completar con las fichas de perfil de cada una de ellas (anexos 2, 3 y 4). A estas tres alumnas son a las que consideramos nuestras *alumnas informantes*, ya que nos proveyeron de diferentes tipos de datos a lo largo de toda la investigación.

Margarita tiene 19 años y es portuguesa, tiene el portugués como lengua materna. Se encuentra estudiando el segundo año de la Licenciatura en Lenguas y Relaciones Internacionales y no trabaja. Entre sus gustos e intereses destacan los deportes, especialmente el fútbol, la política, la economía, las lenguas, y conocer nuevos lugares. El curso de Espanhol A2 es para ella una asignatura de libre elección, le interesa especialmente porque el siguiente curso va a irse de Erasmus a España. Sobre el aprender a expresarse e interactuar oralmente comenta la importancia de la fluidez y de la corrección, así como el «tener confianza en nuestro discurso». Normalmente en clase habla con Lis, quien es su amiga, compañera de habitación en la residencia, y con quien comparte las demás asignaturas de su carrera (excepto Alemán); de los otros alumnos solo hay una a quien conoce también de la carrera. A la profesora no la ha tenido antes en otra asignatura, aunque es posible que la conozca de las pruebas de evaluación de Espanhol A1. Antes de Espanhol A1 no había estudiado español. Afirma tener contacto con el español fuera del aula a diario, que se concreta en leer (sobre todo periódicos y páginas de internet), escuchar la radio, ver la televisión dos o tres veces a la semana e interactuar en ocasiones por las redes sociales o en la calle. Nunca ha estado en países de habla hispana. Respecto a otras lenguas extranjeras, según sus respuestas tiene un C2 en inglés, y un A2 en alemán, y ambas las ha aprendido formalmente.

Lis tiene 19 años y es portuguesa, tiene el portugués como lengua materna. Se encuentra estudiando el segundo año de la Licenciatura en Lenguas y Relaciones Internacionales y no trabaja. Entre sus gustos e intereses destacan el cine y la música, también muestra afición por el deporte y la lectura. El curso de Espanhol A2 es para ella una asignatura de libre elección, le interesa especialmente por la proximidad con

[5] Uno de los dos alumnos con los que interactúa Margarita y para los que no disponemos de ficha de perfil es una alumna que comparte con Margarita y Lis otras asignaturas de su carrera, y que también cursó con ellas la asignatura del semestre anterior Espanhol A1. El otro alumno no sabemos quién es, pero Margarita dice en su ficha de perfil que los otros alumnos «son de otros cursos y de otros años y no tienen asignaturas conmigo».

su país y por su crecimiento de hablantes en el mundo, además siente motivación por aprender nuevas lenguas. Considera fundamental aprender a expresarse e interactuar oralmente, al ser la forma primera y básica de comunicación. Normalmente en clase habla con Margarita, quien es su amiga, compañera de habitación en la residencia, y con quien comparte las demás asignaturas de su carrera (excepto Francés); de los otros alumnos solo hay una a quien conoce también de la carrera. Se considera muy tímida y esto hace que no le guste interactuar oralmente en clase "con los demás". A la profesora no la ha tenido antes en otra asignatura, aunque es posible que la conozca de las pruebas de evaluación de Espanhol A1. Antes de Espanhol A1 no había estudiado español. Afirma tener contacto con el español fuera del aula entre una y tres veces a la semana, que se concreta en leer (páginas en Internet, libros, periódicos y revistas), hablar con Margarita o con los profesores y una vez al mes ver cine y relacionarse con amigos o familiares. Nunca ha estado en países de habla hispana. Respecto a otras lenguas extranjeras, según sus respuestas tiene un B2 en inglés, y un A2-B1 en francés, y ambas las ha aprendido formalmente.

Zinnia tiene 25 años y es portuguesa, tiene el portugués como lengua materna. Se encuentra estudiando el primer año de la Licenciatura en Lenguas, Literaturas y Culturas y está trabajando en la edición de un libro de poesía para una editorial. Tiene muchos gustos e intereses diversos, algunos de los cuales son leer, escribir, dibujar, la fotografía, tocar varios instrumentos, meditar, estudiar sánscrito, conocer gente y hablar de temas como la metafísica, la historia o ciencias. El curso de Espanhol A2 es para ella una asignatura obligatoria para su especialidad, le encanta y desea aprenderla (igual que las otras lenguas que le interesan) al mismo nivel que su lengua materna, y respetarla del mismo modo; esto lo aplica igual para el aprendizaje de la expresión e interacción oral; y considera que para ello es fundamental aceptar críticas constructivas, de cara a mejorar. Normalmente en clase, antes de comenzar la investigación, habla con tres amigas, con las que comparte otras asignaturas, y con un amigo; fuera del aula habla en español con estos, con otra compañera del curso que es venezolana, y con una amiga que vivió en España, dice que cambian de lengua tres veces en una conversación informal. Conoce a la profesora de la asignatura Espanhol A1, cursada en el semestre anterior. Antes de Espanhol A1 no había estudiado español. Afirma tener contacto con el español fuera del aula aproximadamente una vez al mes o menos, a través de la lectura de páginas de Internet, del cine, de viajes y de la relación con otras personas, pero indica que una vez a la semana o cada dos semanas para hablar informalmente con sus amigos. Ha viajado en dos ocasiones a Venezuela ya que tiene familia allí. Respecto a otras

lenguas extranjeras, según sus respuestas tiene un B2-C1 en inglés, que ha estudiado formalmente, y un A1 en sánscrito, lengua que aprende de manera autodidacta.

5.2.2 Corpus general de datos

Como se ha explicado en los subapartados anteriores, se recogieron datos en los tres grupos del curso de ELE de nivel A2, de la asignatura de la Faculdade de Letras de la Universidade do Porto (Oporto, Portugal), durante el segundo semestre del curso académico 2010-2011. Se recogen o generan datos tanto de cada una de las tres profesoras como de tres alumnas informantes en cada uno de los grupos. Los datos que se recogen son los siguientes:

- fichas de perfil de las profesoras,
- fichas de perfil de las alumnas,
- grabación de sesiones en audio,
- grabación de sesiones en vídeo,
- planes de clase de las sesiones grabadas,
- diarios de profesoras retroalimentados por la investigadora,
- diarios de alumnas retroalimentados por la investigadora,
- entrevistas finales a profesoras,
- y entrevistas finales a alumnas.

El total de sesiones grabadas asciende a 22 (7 de la profesora 1, 8 de la profesora 2, y 7 de la profesora 3). De cada sesión contamos con dos o tres grabaciones de audio (excepto en algún caso en que no se grabó), lo que nos da un total de 54 grabaciones de audio; y una grabación de vídeo (excepto en algún caso en que no se grabó). Si cada sesión es de dos horas contamos con aproximadamente 2640 minutos (44 horas) de grabaciones de audio, que multiplicaríamos por 3, ya que grabamos a tres alumnas de cada grupo (7020 minutos, 117 horas). Aparte, disponemos de las 20 o 21 grabaciones en vídeo (una o dos no se grabaron).

Planes de clase hemos recopilado 22, correspondientes a cada una de las sesiones. Igualmente tendremos en total 22 entradas de diarios de profesoras, retroalimentados por la investigadora 14 de ellos (los de la profesora-investigadora no tienen retroalimentación). De diarios de alumnas contamos con un total de 69 entradas de diario retroalimentadas, cada una de las entradas hace referencia a una de las sesiones grabadas. En cuanto a las entrevistas, el total grabado asciende a 500 minutos (8,3 horas).

Estos datos y los informantes se verán sometidos a una reducción y saturación, en § 5.2.4. se dará cuenta de cómo lo hicimos. Para este estudio nos quedaremos con las fichas de perfil (para la descripción de los informantes que recogemos arriba), las grabaciones y los planes de clase, aunque el resto de datos se han tenido en cuenta en primeros análisis que nos han ayudado a delimitar el objeto de estudio y el corpus, y se prevé utilizarlos con mayor aprovechamiento en estudios próximos. Cada tipo de datos recogidos se explica en los subapartados siguientes.

5.2.2.1. Fichas de perfil de las profesoras

En la ficha de perfil se identifican dos partes (véase el anexo 1). En una primera parte más objetiva, se aborda la formación académica y en didáctica de ELE/ EL2; experiencia docente, como aprendiente de lenguas, y como investigadora o formadora. En una segunda parte más subjetiva, la profesora reflexiona sobre sus creencias, preguntas, metas y expectativas, así como temas de interés, sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. La segunda parte sirve como punto de partida para una investigación en acción. De esta forma, al comenzar la investigación, se ha implicado a las profesoras y estas, aunque no han llegado a formular unos objetivos propios, han reflexionado sobre sus creencias, las preguntas que se formula, sus metas y expectativas, y temas de interés.

5.2.2.2. Fichas de perfil de las alumnas

Se pasaron a las alumnas informantes (nueve, tres en cada grupo) fichas de perfil para que las completaran, a través de un cuestionario electrónico. En la ficha se incluyen 50 preguntas divididas en los siguientes apartados (véanse anexos 2, 3 y 4): identificación, estudios superiores, ocupación, gustos e intereses personales, la asignatura de Español A2 en la FLUP, otros estudios de ELE, relación con el español fuera del aula, y otras lenguas además del español.

5.2.2.3. Grabación de sesiones en audio

Tres alumnas de cada uno de los grupos han tenido una grabadora de audio colgada del cuello durante las ocho sesiones de clase completas. En las grabaciones ha quedado registrado el discurso de la profesora cuando se ha dirigido al gran grupo o se ha aproximado a estas alumnas. Estas grabaciones nos han permitido tener acceso a la realización de las tareas de interacción oral en pequeños grupos. Para el análisis

hemos contrastado, cuando las teníamos, las dos o tres grabaciones que se habían realizado en la pareja o el grupo (en las tareas analizadas, solo hemos escuchado una grabación de audio para la tarea 6. "No escuchar en plan psicólogo", ya que la alumna informante, Margarita, interactúa con otros alumnos no informantes).

Las grabaciones en audio de la profesora Maite, las que se analizarán, se pueden consultar en el anexo 24 de la versión digital.

5.2.2.4. Grabación de sesiones en vídeo

Durante las sesiones de clase de cada grupo se ha colocado una cámara de vídeo enfocando a los alumnos (7 sesiones en el grupo de la profesora 1, 8 en el de la profesora 2, y otras 7 en el de la profesora 3). Tras las pruebas del pilotaje se decidió poner solo una cámara, sin una persona grabando, para que fuera menos intrusivo, al mismo tiempo que resultaba más práctico.

La cámara enfoca a los alumnos. Dada la situación del mobiliario en el aula (mesas de tres o cuatro dispuestas en filas) no es posible abarcar a todos los alumnos, sino que normalmente se capta a los de un lado del aula y alguno del otro lado, pero en todo caso, siempre a las alumnas informantes (excepto en la tarea 6. "No escuchar en plan psicólogo, puesto que se levantan y van cambiando de pareja moviéndose por el aula). El espacio de la profesora no se consigue grabar, ya que se encuentra enfrente de los alumnos, a la profesora solo se la visualiza cuando se acerca a los alumnos. Esto viene marcado por el hecho de que inicialmente nos íbamos a centrar en la competencia del alumno, pero tras la recogida de datos nuestra investigación derivó hacia la competencia del profesor, lo cual, a pesar de estos pequeños inconvenientes, los datos lo permitían y favorecían. El hecho de no enfocar directamente a las profesoras y de que estas pensaran que no eran ella el foco de interés ha permitido que se sintieran menos observadas y más relajadas.

Las grabaciones en vídeo de la profesora Maite, las que se analizarán, se pueden consultar en el anexo 25 de la versión digital.

5.2.2.5. Planes de clase de las sesiones grabadas

Cada una de las profesoras entregó a la investigadora semanalmente el plan de clase de las sesiones grabadas. Se les pidió que el plan de clase se presentara por escrito, siguiendo el formato que desearan las profesoras, y tal como lo hubieran hecho por su cuenta, aportando la información necesaria para poder seguir el desarrollo de las

clases. Véanse los planes de clase de la profesora Maite, los que servirán para el análisis, en el anexo 5.

5.2.2.6. Diarios de profesoras dialogados, de las sesiones grabadas

Después de cada clase grabada las profesoras escribieron un diario focalizado en la enseñanza de la lengua oral, a partir de una plantilla y de la retroalimentación que dio semanalmente la investigadora tras la lectura de las entradas anteriores del diario y de la audición y visualización de las grabaciones de la sesión correspondiente; es decir, se trata de diarios dialogados guiados, según la tipología que hemos recogido en § 2.3.2. La plantilla, disponible en el anexo 6, incluye algunas preguntas que las profesoras no han de contestar una por una sino que pretenden servir de estímulo para favorecer la reflexión sobre la sesión. Dichas preguntas son las siguientes:

- ¿De qué temas han hablado mis alumnos en la clase hoy?, ¿eran los que había planificado?, ¿han surgido otros?
- ¿Qué actividades tenía previstas para promover la conversación?, ¿lo he conseguido con todas?, ¿qué podría mejorar?
- ¿Cómo he ayudado hoy a mis alumnos a que aprendan a conversar en español? ¿Cómo se han ayudado entre ellos?
- ¿Me he planteado o me planteo ahora hacer algo diferente para que mis alumnos aprendan/practiquen la interacción oral?
- ¿Qué textos orales (ej. conversaciones, entrevistas, debates…) han practicado o escuchado los alumnos?

El hecho de que las profesoras escribieran estos diarios, y que los diarios fueran retroalimentados, les iba animando progresivamente a poner en marcha cambios en su práctica docente, a emprender acciones de mejora, con lo cual, en este sentido también, podemos decir que hemos llevado a cabo una investigación en acción. Las mejoras que emprendían eran comentadas tanto en los diarios sucesivos como en la entrevista final con la investigadora, de forma que seguían obteniendo retroalimentación. En el anexo 7 se pueden leer la entrada –del diario de la profesora Maite con la retroalimentación de la investigadora– de la primera muestra de tarea analizada, que se usó para validar.

5.2.2.7. Diarios de alumnas dialogados, de las sesiones grabadas

Después de cada clase grabada las profesoras escribieron un diario focalizado en la enseñanza de la lengua oral, a partir de una plantilla y de la retroalimentación que

daba la investigadora semanalmente tras la lectura de las entradas anteriores del diario y de la audición y visualización de las grabaciones de la sesión correspondiente. Se trata, al igual que en el caso de las profesoras, de diarios dialogados guiados, según la tipología que hemos recogido en § 2.3.2. La plantilla, disponible en el anexo 8, incluye algunas preguntas, no para que las alumnas las contesten una a una sino como estímulo para favorecer la reflexión sobre la sesión. Dichas preguntas son las siguientes:

- ¿Cómo he hablado hoy en español en la clase?, ¿he hablado mucho en español?, ¿por qué?
- ¿De qué temas he hablado en la clase de hoy?, ¿he hablado de temas personales?
- ¿Lo que he hablado o escuchado, qué texto es o a qué se parece (debates, conversaciones, entrevistas…)?
- ¿Con quién he hablado en clase? ¿Cómo me ha ayudado cada uno a hablar mejor? ¿Y yo a ellos?
- ¿Qué he aprendido o practicado que me ayude a hablar mejor en español?
- ¿He probado hoy algo nuevo para aprender a hablar mejor? ¿Quiero probar algo nuevo?

La plantilla está en español porque las alumnas muestran una gran facilidad para la lectura en español, además esta plantilla se les presentó y se trabajó con ellas en la fase de pilotaje. Las alumnas pueden responder, sin embargo, en español o en portugués. Algunas alumnas deciden escribir en portugués, si bien casi todas ellas deciden usar el español y lo consideran una tarea más que les sirve para practicar el español, agradecen la oportunidad. Por otra parte, se aclara a las alumnas que su profesora no leerá el diario que han escrito.

En los anexos 9, 10 y 11 pueden consultarse las entradas de diario analizadas para la validación de la primera muestra, con la retroalimentación de la investigadora, de las tres alumnas informantes del grupo de la profesora 3.

5.2.2.8. Entrevistas finales a profesoras

Una vez realizadas todas las grabaciones y la paralela escritura del diario, las profesoras participaron en una entrevista con dos partes:

a) una parte individual con la investigadora, en la que aclaramos o ampliamos algunos puntos de su ficha de perfil, comentamos aspectos repetidos a lo largo de las entradas

del diario reflexivo, y la profesora dio cuenta de cómo vivió su participación en la investigación (evolución, progreso, toma de conciencia, aprendizajes);

b) una segunda parte, junto con la investigadora (también profesora informante) y la otra profesora informante, en la que la investigadora explicó con más detalle el foco de su investigación, y las profesoras reflexionaron de manera conjunta, a partir de una plantilla (véase anexo 12) y de las orientaciones de la investigadora, sobre los rasgos de la conversación interpersonal que tienen lugar en sus clases para, a continuación, compararlo con la identificación de esos rasgos a partir de una de las grabaciones de audio de su clase (las tres profesoras realizaron esta reflexión sobre su propia clase juntas, escuchando y analizando en total tres grabaciones, una de cada clase).

Todas las entrevistas se grabaron en audio.

5.2.2.9. Entrevistas finales a alumnas

Una vez realizadas todas las grabaciones y la paralela escritura del diario, las alumnas informantes (tres de cada grupo, nueve en total) participaron en una entrevista con dos partes:

a) una parte individual con la investigadora, en la que aclaramos o ampliamos algunos puntos de su ficha de perfil, comentamos aspectos repetidos a lo largo de las entradas del diario reflexivo, y donde la alumna da cuenta de cómo vivió su participación en la investigación (evolución, progreso, toma de conciencia, aprendizajes);

b) una segunda parte, en parejas de alumnas (solo en algún caso no fue posible y se hizo individualmente) y junto a la investigadora, en la que la investigadora explica el foco de su investigación, y las alumnas reflexionan de manera conjunta, a partir de una plantilla (véase anexo 12) y de las orientaciones de la investigadora, sobre los rasgos de la conversación interpersonal que tienen lugar en sus clases para. A continuación, comparan su reflexión con la identificación de esos rasgos a partir de una de las grabaciones de audio de su clase (las alumnas realizaron esta reflexión, escuchando y analizando tareas en las que habían participado).

Todas las entrevistas se grabaron en audio. La grabación en audio de las entrevistas utilizadas en esta investigación se pueden consultar en el anexo 26.

5.2.3. Triangulación en el proceso de recogida de datos

El proceso de recogida de datos supuso una intensa labor de planificación previa, pilotaje, revisión continua y toma de decisiones. Los datos que se generaron fueron ingentes, por lo cual más tarde se hizo necesario reducir el corpus a través de diferentes estrategias (véase § 5.2.4.).

Durante el proceso de recogida de datos se pusieron en práctica principios del método cualitativo, la etnografía y la investigación en acción. Un objetivo principal fue implicar a los informantes y tener en cuenta las visiones de estos, lo cual se aprecia en el tipo de datos recogidos y en cómo se fueron triangulando. La triangulación es uno de los rasgos definitorios de una investigación en acción. Por *triangulación en la investigación* entendemos lo siguiente (basado en Denzin, 1970; Greene et alii, 1989; Kelle, 2001; Sale et alii 2002; Salaberri, 2004; Dörnyei, 2007) :

> La integración de diferentes perspectivas o elementos (métodos, fuentes de datos, datos, tiempos, personas —en este caso hablamos de intersubjetividad—, los niveles micro y macro de los fenómenos, teorías, etc.) con vistas a "saber más" de un mundo social complejo, multifacético y compuesto por niveles macrocontextuales y microcontextuales. Esta integración puede aplicarse bien al proceso completo de la investigación, bien a algunas fases de esta, como la recogida de datos o el análisis.

Pasemos a comentar algunos puntos de esta definición: en primer lugar, por *integrar* no nos referimos simplemente a combinar sino interrelacionar unos con otros, para de esta forma generar complementariedad entre ellos y comprender mejor un mundo considerado complejo. En segundo lugar, podemos usar solo un tipo de triangulación (por ejemplo integrando diferentes datos) o varios tipos de triangulación (diferentes datos, diferentes puntos de vista personales, etc.), lo cual se conoce como *triangulación múltiple*. En tercer lugar, la triangulación puede llevarse a cabo en el proceso completo de la investigación desde el principio de las conceptualizaciones hasta la redacción del informe final, o solo en algunos estadios de la investigación.

En nuestra investigación, hemos aplicado una triangulación múltiple. Triangulamos desde las primeras conceptualizaciones al plantearnos cómo la actualización de la competencia docente afecta a la actuación de los alumnos. Asimismo, se han recogido en el Marco teórico (capítulo 2) y en Estado de la cuestión (capítulo 3) diversas líneas de investigación que hacen confluir la visión sobre el alumno y sobre el profesor (por ejemplo, la interacción en el aula, la teoría de la contingencia de Van Lier —que habla de contingencias intrapersonales e interpersonales—, el discurso del profesor, las

estrategias por parte de los alumnos, la competencia docente, etc.). Durante la recogida de datos fue cuando más se aplicó la triangulación, de manera intensa y constante. En el análisis, la triangulación se aplicó en las primeras fases, y nos ayudó a delimitar el objeto de estudio y el corpus (véase § 5.2.4.). A continuación explicaremos cómo se aplicó la triangulación a la recogida de datos.

Para explicar cómo triangulamos en la fase de recogida de datos, debemos comenzar comentando los elementos que intervinieron en esta fase, lo cual se representa en la figura 50. Las personas que intervinieron fueron profesoras, estudiantes y la investigadora. Se llevó a cabo en diferentes momentos: la propuesta, el pilotaje, la fase central y la fase final. En cuanto a las fuentes de datos, se utilizaron las siguientes: un cuestionario o ficha de perfil (para profesoras y alumnas informantes), planes de clase, grabaciones de las sesiones en audio y en vídeo (que recogen la actuación de profesoras y alumnos), diarios (tanto de profesoras como de alumnas informantes, que recibían retroalimentación de la investigadora) y entrevistas finales (tanto de profesoras como de alumnas informantes, tras completar las grabaciones y la escritura de los diarios). ¿Cómo integramos todos estos elementos combinados, todas estas perspectivas? ¿Cómo generamos complementariedad? Para ello aplicamos la triangulación múltiple: triangulación de fuentes de datos, personas (intersubjetividad), tiempos, y niveles micro y macro. Seguidamente explicamos cada uno de estos tipos de triangulación.



Figura 50. Triangulación en la fase de recogida de datos en nuestra investigación

En relación con la *triangulación de fuentes de datos*, los diferentes tipos se fueron complementando e influenciando unos a otros: por ejemplo, la reflexión que los estudiantes hacían en sus diarios influía su actuación, registrada en las grabaciones; del mismo modo la reflexión de las profesoras en sus diarios influía en los planes de clase y su actuación, también registrada en las grabaciones. La retroalimentación que la investigadora escribía semanalmente en los diarios de profesoras y alumnas informantes desempeñó un papel importante. Para escribir la retroalimentación, los otros datos servían como fuentes de datos: la investigadora revisaba la ficha de perfil, así como una muestra de grabaciones de audio, planes de clase y diarios previos de cada participante. De esta manera, la retroalimentación se convertía en el hilo conductor para todas las fuentes de datos.

La retroalimentación ha servido además para conectar las diferentes perspectivas personales de los informantes, y esta es una forma como implementamos la *triangulación personal* o intersubjetividad. Un ejemplo de algo que sucedió:

> En un plan de clase, la profesora (Maite) afirmó que los estudiantes debían mantener una conversación interpersonal mientras se mostraban una foto de un viaje. Sin embargo, la investigadora apreció en las grabaciones que las alumnas informantes entendieron que su producción debía parecerse a una adivinanza, no tanto a una conversación personal, lo cual confirmaron las alumnas en sus diarios. Entonces, hicimos reflexionar sobre ello a la profesora a través de la retroalimentación que escribimos en su diario, y en los siguientes planes de clase, grabaciones y diarios de la profesora pudimos comprobar que estaba reflexionando sobre ello y prestando atención a sus planificaciones, a sus instrucciones, a su interacción con los alumnos, y a la actuación de los alumnos.

La triangulación personal la podemos apreciar igualmente en las entrevistas finales. La primera parte se realizó individualmente con la investigadora; si bien la segunda parte se realizó en parejas en el caso de las alumnas (siempre que fue posible); y, en el caso de las profesoras, las tres juntas. De esta forma, hubo interacciones entre iguales, se negociaron puntos de vista y se construyó conocimiento de manera conjunta.

En cuanto a la *triangulación de los niveles micro y macro*, el nivel macro nos ha ayudado a comprender mejor el nivel micro, y el nivel micro nos ha permitido dar sentido al nivel macro. Para la perspectiva macro, contamos con la ficha o cuestionario

de perfil, las planificaciones de clase y los diarios, que nos muestran la imagen general del informante y del contexto de enseñanza-aprendizaje (la sesión de clase). Para el nivel micro, se seleccionaron fragmentos de las grabaciones para analizar (véase § 5.2.3. y § 5.2.4.) y algunos de ellos para utilizar en las entrevistas.

En lo que se refiere a la *triangulación temporal*, se ha actuado y reflexionado en diferentes momentos[6]. La *primera reflexión* registrada de los informantes es la de las fichas de perfil, que sirven como punto de partida. A continuación se desarrolla la recogida de los datos que se repetirá a lo largo de varias semanas. La primera semana, se hace el *pilotaje*, tanto de las grabaciones como de los diarios. La fase de pilotaje será esencial para revisar y tomar decisiones que mejorarán la recogida de datos de las cuatro siguientes semanas[7]. Entre otras cuestiones, el pilotaje ayudó a que los informantes, profesoras y alumnas, y el resto de alumnos en el aula, se acostumbraran a la presencia de la cámara de vídeo y de las grabadoras de audio, además nos mostró que era más conveniente que no hubiera una persona con la cámara de vídeo y que las grabadoras de audio incomodaban menos si las llevaban colgadas al cuello (además facilitaba las grabaciones cuando había cambios de pareja, como sucede en la tarea 6. “No escucha en plan psicólogo). Además el pilotaje nos permitió mejorar las pautas para los diarios y nos ayudó a prever la manera en la que ofrecer una adecuada retroalimentación. En la *fase central*, se recogió la parte más extensa y fundamental de los datos; y en la *fase final* cada informante pudo revisar el proceso completo y los productos, y reflexionar sobre su actuación y aprendizaje. Por ejemplo, en la entrevista final, en la segunda parte se analizó conjuntamente (alumnas por un lado, profesoras por otro) un fragmento de grabación, la ejecución de una tarea de interacción oral, lo cual resultó especialmente interesante para todos los informantes, y mostró que tanto profesoras como alumnas habían desarrollado su conciencia sobre diversos aspectos de la conversación y la interacción en el aula de lenguas.

Cabe decir que la triangulación en el proceso de recogida de datos puede parecer dura pero nos ayuda a dar sentido a todo el proceso, a tomar decisiones más conscientes y fundamentadas, y a emprender un análisis complejo pero realista. El

[6] El primer contacto de los informantes vino a través de la *propuesta de participación*: con las profesoras la investigadora mantuvo una primera reunión para lanzar la propuesta y comprobar su interés, y una segunda para explicar todo el proceso, en la que entregamos y firmaron un consentimiento informado de participación en la investigación, el calendario de la recogida de datos (véase anexo 13) y el calendario de grabaciones. Con las alumnas mantuvimos una reunión para la propuesta de colaboración, en la que entregamos y firmaron un consentimiento informado de participación en la investigación. La toma de contacto es esencial para situar e implicar a los informantes[6] y facilitará el proceso de recogida de datos.

[7] Dado que introdujimos cambios y que fueron las primeras muestras, los datos del pilotaje no se han tomado en cuenta para el análisis.

hecho de perseguir la triangulación durante todo el proceso de recogida de datos nos llevó a implementar ya unos primeros análisis o *preanálisis* del conjunto de datos en esta fase temprana. La triangulación en el análisis se ha llevado a cabo en los primeros momentos, como se explicará en los siguientes subapartados.

5.2.4. Corpus objeto de estudio

Antes de emprender el análisis se hubo de reducir el corpus objeto de estudio, por diversos motivos, por una parte, la cantidad ingente de datos generados, y, por otra parte, la necesidad de delimitar más el objeto de estudio. Para ello utilizamos diferentes procedimientos.

En primer lugar tuvimos que definir el tipo de muestras, de interacciones, que nos interesaban, ya que de las sesiones completas grabadas haríamos transcripciones selectivas de los fragmentos extraídos. Las tareas de interacción oral entre alumnos, con foco en la conversación interpersonal, fueron identificadas por la investigadora como un contenido de enseñanza desigual entre las tres profesoras del curso, y se presentó como área de mejora, puesto que afectaba tanto al desarrollo de las clases y de la competencia comunicativa de los alumnos, como de manera importante a la evaluación (una parte de la cual consistía en una prueba oral individual que las profesoras se planteaban hacer por parejas). Inicialmente nos interesaban conversaciones en el aula entre alumnos, promovidas o no por la profesora, que fueran parte o no de una tarea o actividad planteada por la profesora desde el plan de clase; pero esto suponía una diversidad que no iba a facilitar el análisis. Decidimos seleccionar muestras que se adecuaran a

> conversaciones interpersonales o con un fin doble, interpersonal y transaccional, que formaran parte de una tarea de comunicación en el aula planteada por la profesora desde el plan de clase y que se hubiera desarrollado en la sesión, para realizar en parejas o grupos de tres alumnos (más interlocutores consideramos que supondría un tipo de conversación diferente y de mayor complicación, en principio, tanto para la gestión de los alumnos como para la del profesor).[8]

De este tipo de muestras se decidió tomar la tarea completa, tanto la ejecución de la tarea en los pequeños grupos como la fase previa y posterior, fases que en los datos analizados se realizan en gran grupo y normalmente relacionadas con la planificación

[8] Se utilizó una plantilla con los principales rasgos de la conversación (véase anexo 12) para seleccionar una primera muestra prototípica, la tarea 1. "Tuviste que comer un árbol".

y la reparación y ajustes (así podíamos analizar mejor la conversación del aula según la habíamos planteado, como una tarea de interacción oral, con las fases correspondientes a una tarea).

Acotar el tipo de muestras nos llevó a identificar a los informantes que ofrecían más datos. Dado que una de las tres profesoras apenas aportaba muestras que se correspondieran con lo definido (una tarea, frente a seis y ocho en el caso de las otras dos), la descartamos para el análisis. Posteriormente, al emprender el análisis, se hizo patente la complejidad que suponía, ya que por una parte habíamos seleccionado una competencia docente muy abarcadora (*Promover el uso y la reflexión sobre la lengua*) y por otra parte se trataba de un estudio cualitativo exploratorio de generación de categorías de la competencia docente. En relación con la investigación cualitativa, Dörnyei (2007: 37) habla de que los buenos trabajos son muy laboriosos y por ello usan muestras más pequeñas que los estudios cuantitativos. Así pues, consideramos preferible apostar por un análisis más intensivo y quedarnos con las muestras de una sola profesora. Esto nos permitía además ser más objetivos, ya que la segunda profesora a la que descartábamos era la propia investigadora. A pesar de haber descartado nuestros propios datos (como profesora participante en la investigación), el haber sido también informante nos dio una visión de *insider*, desde dentro, propia de la etnografía, lo cual facilitó el análisis y la comprensión del contexto y el fenómeno.

Tras haber seleccionado a la profesora informante, P3 o Maite, decidimos utilizar, para cada tarea seleccionada, una muestra de realización de la tarea. Dado que las alumnas informantes normalmente interactuaban juntas, se decidió utilizar una muestra para cada tarea, en lugar de dos o tres realizaciones diferentes de la tarea en dos o tres grupos diferentes. Así, nos quedamos finalmente con 91 minutos de grabaciones (1,51 horas) para analizar siguiendo los parámetros que se definen en § 5.3.2.

Las tareas seleccionadas para el análisis son las siguientes[9]:

TAREA 1	
Código y nombre tarea	P3/T1/0518 – “Tuviste que comer un árbol”
Tema / Resumen tarea	Conversación en la que cada alumna ha de narrar una fiesta que ha vivido. La profesora da las instrucciones, forman grupos. En el grupo de tres grabado, cada alumna cuenta una fiesta y las compañeras interactúan. Tras ello, hay una puesta en común, en la que dos alumnas vuelven a contar su

[9] En los anexos 17-22 se pueden consultar las transcripciones de cada una de ellas.

	fiesta y se corrigen y comentan diversos aspectos lingüísticos y culturales.
Participantes	Profesora (P) y unos 15 alumnos: Lis (L), Margarita (M), Zinnia (Z) y otros alumnos.
Duración	14 minutos.
Grabación	Archivo de audio: Lis 43'-57'; archivo de vídeo: 00099.mts.

TAREA 2	
Código y nombre tarea	P3/T2/0518 – "Esta fue la fiesta flash"
Resumen de tarea	Conversación en la que los alumnos han de simular su participación en una fiesta a partir de un guión que indica qué función realiza cada interlocutor, en un orden, previsto para dos interlocutores. La profesora da las instrucciones. En el grupo de tres grabado y que ya habían formado espontáneamente para esta sesión las alumnas, negocian quién es la anfitriona y tienen la conversación improvisando la participación de una segunda invitada a la fiesta. Tras ello, en el grupo de tres comentan espontánea e irónicamente lo sucedido en la fiesta. La profesora cierra la tarea en el gran grupo advirtiendo y corrigiendo dos errores gramaticales que ha escuchado. En la tarea anterior han comentado, además de las funciones comunicativas que se trabajan en la actividad, alguna diferencia intercultural, usos de formas verbales. Durante esta tarea, M y L bostezan.
Participantes	Profesora y quince alumnos: Lis (LI), Margarita (M), Zinnia (Z) y otros alumnos.
Duración	4 minutos.
Grabaciones	Archivos de audio: Lis 1h47', Zinnia 1h47', Margarita 1h47'; archivo de vídeo: 00099.mts.

TAREA 3	
Código y nombre tarea	P3/T3/0525 – "Solo hemos hablado"
Resumen de tarea	Conversación en la que los alumnos han de simular una comida en un restaurante, representando los papeles de camarero y comensales. Previamente comentan en gran grupo qué puede pasar, de qué se puede hablar, cuándo se come en un restaurante, y la profesora presenta el restaurante y el menú para la simulación. La profesora da las instrucciones. En el grupo de tres grabado y formado espontáneamente para esta sesión por las alumnas, negocian quién es el camarero y comienzan la conversación, iniciando un guión que después abandonan. Sigue la puesta en común de dos conversaciones y las correcciones de la profesora tras cada una de estas.
Participantes	Profesora y 21-24 alumnos: Lis (LI), Margarita (M), Zinnia (Z) y otros alumnos.

Duración	29 minutos.
Grabaciones	Archivos de audio: Lis 1h22', Margarita 1h23'; archivo de vídeo: 00111.mts. y 00112.mts.

TAREA 4	
Código y nombre tarea	P3/T4/0526 – "¿De mi casa o de mi ciudad?"
Resumen de tarea	Conversación en la que los alumnos han de comentar cómo es su ciudad, su barrio o su calle. En gran grupo revisan algunos recursos que necesitan utilizar, y la información que tienen que compartir, la profesora las instrucciones. En el grupo grabado y formado por las alumnas (la profesora quiere cambiarlas pero ellas justifican por qué pueden formar pareja) hablan primero sobre la ciudad de una y después sobre el barrio de la otra. Sigue la puesta en común con la intervención de una alumna, y la profesora junto con los alumnos hace algunas correcciones y comentarios.
Participantes	Profesora y alumnos (no sabemos el total, probablemente unos 20): Lis (L), Margarita (M), Zinnia (Z) y otros alumnos. Los alumnos A1-A5 son de identificación dudosa.
Duración	13 minutos.
Grabaciones	Archivos de audio: Lis 1h21', Margarita 1h21'.

TAREA 5	
Código y nombre tarea	P3/T5/0512 – "¿Estáis al loro?"
Resumen de tarea	Conversación en la que los alumnos han de comentar sus hábitos de lectura de prensa. En gran grupo introducen el tema y hablan de los medios para informarse. En la pareja grabada y formada espontáneamente para esta sesión por las alumnas (que es la pareja habitual), primero hablan sobre los hábitos de una alumna y después sobre los de la otra. Sigue la puesta en común donde la profesora pide participar a varios alumnos, se amplía el tema y el vocabulario.
Participantes	Profesora y unos 21-24 alumnos: Lis (L), Margarita (M) y otros alumnos.
Duración	17 minutos
Grabaciones	Archivos de audio: Lis 3' 17'' – 20'58'', Margarita __ - 21'41''; archivo de vídeo: 00010.mts. (15' 50'').

TAREA 6	
Código y	P3/T6/0512 – "No escuchar en plan psicólogo"

nombre tarea	
Resumen de tarea	Los alumnos han de mantener varias conversaciones sobre diversos temas propuestos por la profesora. En gran grupo se dan las instrucciones, a continuación los alumnos se levantan y empiezan las conversaciones. Van cambiando de pareja según la profesora les va avisando. Para la alumna grabada, se suceden tres interacciones con tres compañeros diferentes, hablan sobre su pareja, sobre viajes, y otros temas.
Participantes	Profesora y aproximadamente 20-25 alumnos: Margarita (M), Lis (L) y otros alumnos.
Duración	14 minutos
Grabaciones	Archivos de audio: Margarita 1h 12' – 1h 26'; archivo de vídeo: 00010.mts.

En la reducción del corpus y la delimitación del objeto de estudio se llegó a triangular en varios momentos. En primer lugar, se cotejó en varias muestras qué categorías se identificaban en los diarios, cuáles en las grabaciones, y cuáles en ambas. Así, obtuvimos la representación que se observa en la figura 51. Como se aprecia, las categorías que solo aparecen en las grabaciones de audio se relacionan con la actuación, el microcontexto y conocimientos específicos; mientras que las categorías relacionadas con los diarios afectan a lo mental, lo macrocontextual y el conocimiento intuitivo.

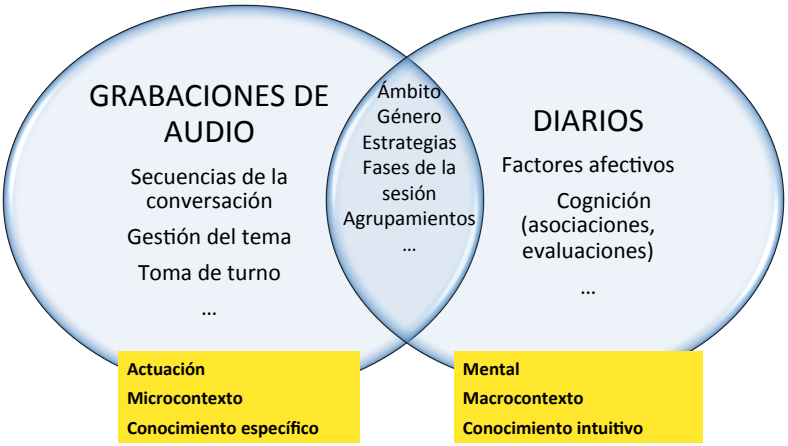


Figura 51. Ejemplo de identificación de categorías a través de la triangulación de datos

En los primeros análisis se llevó a cabo asimismo una triangulación de datos, que se comentará en § 5.3.2.

5.3. Tratamiento de los datos

Para el tratamiento de los datos, ha sido imprescindible transcribir los fragmentos de grabaciones seleccionados. Ello se corresponde con un análisis cualitativo, ya que la mayor parte del análisis cualitativo se realiza con palabras (Dörnyei, 2007: 37).

5.3.1. Transcripción y análisis de la conversación para el discurso del aula

El proceso de transcripción del discurso del aula se ha llevado a cabo tras un primer acercamiento a los datos, realizando varias escuchas y toma de notas, fase que podríamos llamar *pretranscripción*. Este proceso de *pretranscripción* nos permite una familiarización con los datos, un *preanálisis* —podríamos decir— que facilita la toma de decisiones sobre el sistema de transcripción que se va a usar. En nuestro caso, además, la *pretranscripción* y el *preanálisis* con las escuchas que conllevaban resultaban imprescindibles para seleccionar las tareas concretas que serían objeto de transcripción y análisis. Un ejemplo del documento utilizado para la pretranscripción se puede consultar en el anexo 15.

Una vez seleccionadas las tareas concretas que se iban a transcribir, se procedió a la transcripción de los datos. Para ello fue pertinente revisar distintos sistemas de transcripción, puesto que, de acuerdo con Calderón (2014: 220), «el proceso de transcripción de los datos orales se considera un primer nivel del análisis de los datos» y que, de acuerdo con este autor y con Calsamiglia y Tusón (1999), las decisiones en torno al sistema de transcripción han de realizarse teniendo en cuenta el tipo de datos y los objetivos del análisis. Nuestro estudio utiliza datos del aula de español lengua extranjera y se centra en el estudio de la competencia docente en tareas de interacción oral, en concreto de conversación interpersonal. Por estos motivos, el sistema de transcripción, que puede consultarse en el anexo 16, ha sido definido a partir de la revisión y adaptación de varios sistemas de trascripción, fundamentalmente los siguientes:

- El sistema de transcripción para el programa informático CHAT (CHILDES) para Análisis de la conversación (Macwhinney, 2000). Surgió para el análisis del aprendizaje de la lengua materna en niños y se propone facilitar especialmente los estudios cuantitativos de este tipo de discursos. En trabajos previos, (Franco, 2012; Batlle y Franco, 2015) aplicamos este sistema de transcripción para el análisis conversacional, cualitativo, del discurso en una prueba de evaluación oral de ELE.

- El sistema de transcripción de Briz (1998: 13) y el grupo Val.Es.Co. (2002). Se desarrolla para el estudio del español coloquial en la conversación española, cuenta con una larga tradición y prestigio en España y con los numerosos estudios y aportaciones de los miembros que componen el grupo Val.Es.Co., algunos de los cuales han propuesto su uso para la enseñanza de la lengua oral en el aula de ELE (Albelda y Fernández, 2006; Albelda y Fernández, 2008; Albelda, 2014).
- El sistema de transcripción del Grup de Recerca sobre Creences dels Professors de Llengües del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona (Llobera, 2009). Se utiliza para el estudio de la enseñanza y el aprendizaje tanto de la lengua materna como de la lengua extranjera, de diversas lenguas.
- El sistema de transcripción utilizado en García (2009: 331). Su tesis se centra en la "competencia conversacional" de estudiantes de español lengua extranjera.

Nuestro sistema de transcripción, a su vez, está basado en la concepción de las unidades conversacionales identificadas en § 2.4.6, que se corresponde principalmente con el sistema de unidades de Val.Es.Co. (2014), adaptado y reducido según explicamos en el mencionado apartado. El sistema de transcripción que hemos adoptado se publicó en una primera versión en Franco (2014) y en la versión actual ha sido modificado y simplificado al llevar a cabo la transcripción del corpus completo para la investigación que nos ocupa. En la transcripción se numera correlativamente cada línea. Para la identificación de los interlocutores se utilizan abreviaturas de una o dos letras. Por tratarse de discurso oral, no se utilizan los signos de puntuación; por el contrario, se identifican fenómenos conversacionales: solapamientos, reinicios e interrupciones, pausas (en las que diferenciamos pausa corta y pausa larga, además del silencio de más de un segundo), así como el tonema suspendido (no marcamos el tonema ascendente ni el descendente por no ser de relevancia para nuestro estudio, por suponer a menudo una dificultad perceptiva con lo que conlleva un coste de tiempo de trabajo, y por hacer más densa la lectura de la transcripción). Además, se marca la entonación interrogativa, exclamativa e interrogativa con admiración. Se distingue la pronunciación marcada o enfática, la silabeada, el alargamiento de sonido vocálico y la pronunciación próxima al susurro. Se señala el fenómeno paralingüístico de las risas, las discretas y cuando se dice algo entre risas. Asimismo, se marca cuando hay una interrupción de la grabación o de la transcripción; los fragmentos dudosos o reconstrucciones de unidades léxicas cuando dificultan la comprensión; los

fragmentos que no se han podido descifrar; y fragmentos en otras lenguas cuando es relevante y pronunciado de forma consciente por el alumno. El estilo directo se utiliza referido a la lectura de una instrucción o a lo que ha dicho un alumno. Para completar la transcripción, incluimos comentarios contextuales sobre lo que hacen o lo que sucede (comunicación no verbal, uso del espacio y de los recursos, etc.), así como alguna nota a pie de página con explicaciones aclaratorias sobre lo que dicen o hacen (por ejemplo, sobre el contexto académico).

En general, se ha tratado de mantener signos ya existentes en los sistemas mencionados arriba, en pro de ofrecer coherencia y facilitar la lectura a los habituales lectores de corpus. Cuando se han realizado cambios ha sido con el afán de adecuarnos a nuestros propósitos y por facilitar el manejo también a profesores, formadores, investigadores y otros especialistas de lenguas extranjeras que sin estar acostumbrados a los trabajos sobre el discurso oral, se interesen por este tipo de análisis para el estudio de la competencia docente.

La transcripción del discurso del aula de lengua extranjera implica una toma de decisiones añadida o diferente a la que supone la transcripción del discurso de LM, o incluso de LE fuera del aula. Algunos fenómenos se ven condicionados por factores como el contexto institucional (con su fin de aprender y enseñar), el foco pedagógico concreto de la sesión o de la tarea concreta, el cambio de código lingüístico, o la figura del profesor que monitoriza la actuación de los alumnos y en cierto grado puede controlar las actuaciones de estos. Algunos ejemplos de cómo estos factores influyen a la hora de transcribir, y de analizar el discurso, son los siguientes:

- Un alumno puede ser más o menos consciente del cambio de código que está realizando, y este puede tener diferente extensión, desde un enunciado o algo más largo hasta una palabra o parte de una palabra, incluso pueden darse formas mixtas, producidas por la interlengua del alumno o por sus intentos de reparación. En este sentido, el cambio de código se podría marcar siempre y con sus diferenciaciones, o cuando resulte relevante. Nosotros hemos optado por marcarlo cuando resulta relevante, cuando es claramente un cambio de código, que parece consciente por parte del alumno, por relajación o por falta de otros recursos.
- El fin institucional de enseñar y aprender se puede apreciar, por ejemplo, en los continuos reinicios y autointerrupciones de los alumnos, que a menudo tienen que ver no solo con la planificación sobre la marcha que caracteriza la conversación, sino con la reparación y los ajustes que los alumnos hacen, en ocasiones de manera conjunta, bien con otros alumnos bien con el profesor.

- El fin institucional de enseñar y aprender se puede observar también en los solapamientos. Aunque en la conversación interpersonal los solapamientos son frecuentes y son un fenómeno que la caracteriza, en el aula no necesariamente se corresponde con una voluntad de aproximarse a la conversación de fuera del aula. Un solapamiento en el aula —pensemos en una conversación en parejas o grupos— puede deberse a que los alumnos quieren ayudar a su compañero a proseguir el tema que está desarrollando, o que quieren practicar, por ejemplo.
- Se producen varias conversaciones al mismo tiempo: cuando se está trabajando en grupos, podemos escuchar por ejemplo algo que la profesora dice a otro grupo diferente de aquel que hemos grabado; o cuando se está trabajando en gran grupo, un alumno al que estamos grabando puede mantener otra conversación con su compañero o simplemente susurrar algo que no llega a ser perceptible para todo el grupo (y que probablemente no tenía intención de que todos oyeran). En este último caso, podríamos tener dudas de si marcar las intervenciones de las diferentes conversaciones como solapamientos. En nuestro caso generalmente hemos optado por no hacerlo porque la conversación entre dos o tres compañeros no suele incidir en la del gran grupo, lo que hemos hecho es señalarlo con el signo de susurro (°fragmento°) e indicar a quién se dirige la alumna. El caso contrario sí podría ser relevante marcarlo como solapamiento; esto sucedería si la profesora dijera algo para todo el grupo cuando trabajan en parejas o grupos, porque normalmente estas intervenciones sí tienen una incidencia o son audibles en las conversaciones que se están produciendo en los grupos.

Estos fenómenos, como se ha visto en los ejemplos, también inciden en la dificultad para evaluar a qué se debe la aproximación o no aproximación del discurso del aula a la conversación interpersonal que se produce fuera del aula (pongamos por caso el ejemplo anterior de los solapamientos).

5.3.2. La codificación y el análisis: la generación de categorías

A continuación expondremos los pasos que se han seguido para el análisis cualitativo que ha permitido la generación del árbol de categorías, para lo cual haremos mención a los procedimientos y conceptos utilizados (§ 5.3.2.1.) y explicaremos el software del que nos hemos servido (§ 5.3.2.2.).

5.3.2.1. Procedimientos y conceptos utilizados

Aunque se llevó a cabo un primer análisis ya durante la recogida de datos y tras este, lo que hemos llamado *preanálisis* en el apartado anterior, la codificación y el análisis propiamente dichos comenzaron tras la delimitación del objeto de estudio y la consecuente reducción del corpus.

En primer lugar, hemos de recordar la dificultad de la tarea que decidimos emprender. En palabras de Verdía (2011):

> «recordemos que las situaciones y las tareas a las que debe enfrentarse el docente son complejas y que los procedimientos no se pueden codificar de forma sencilla (…) Son decisiones complejas que se deben realizar en décimas de segundos. Esto es lo que Perrenoud (2005) denomina "actuar en la urgencia, decidir en la incertidumbre". Muchas veces se recurre a experiencias anteriores similares, actuando y tratando las situaciones por analogías. Estas situaciones que tienen similitudes se denominan "familias de situaciones"». (Verdía, 2011: 8).

La codificación y el análisis lo hemos realizado en dos fases o tareas: en un primer momento, nos centramos en una primera muestra, lo cual nos sirvió para pilotar procedimientos y tomar conciencia de ellos, así como para validar algunas categorías y para seguir delimitando el objeto de estudio. Tras esta fase pasamos a la codificación y el análisis del corpus completo, que nos llevó a revisar la primera muestra. Seguidamente exponemos cómo se llevaron a cabo cada una de estas fases:

1. La primera muestra: codificación y análisis

   Nos planteamos analizar la competencia clave Organizar situaciones de aula, con las cuatro subcompetencias que incluye: *Diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos*, *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua*, *Planificar secuencias didácticas* y *Gestionar el aula* (siempre en relación con las tareas de conversación interpersonal).

   El primer análisis es con "hoja en blanco", es decir, sin categorías dadas a priori. Para ello, revisamos el plan de clase y tenemos en cuenta lo que la profesora había previsto para comprobar si se producía de igual manera en el desarrollo de la clase; esto nos permite identificar categorías que cobran relevancia. Se complementa el análisis de la grabación con la revisión de los diarios de profesoras y alumnas y el análisis guiado que hicieron de la tarea en la entrevista final tanto profesoras como alumnas por separado. De este modo, pudimos validar algunas de las categorías identificadas en las grabaciones y comprendimos mejor el contexto del aula, de la sesión y de los informantes. Así, realizamos también en este momento una triangulación de los datos. Los

diarios de las alumnas y el de las profesoras, así como las entrevistas, sirven para hacer una primera validación de las categorías, en tanto que confirman u orientan nuestras interpretaciones y aportan información contextual adicional como la que tiene que ver con los factores afectivos. El plan de clase nos muestra categorías relevantes porque la profesora había considerado hacer o decir algo que después no se ha concretado o se ha concretado de manera diferente en la sesión.[10]

A continuación, revisamos el análisis y las categorías generadas con el documento de referencia *Las competencias clave* (Instituto Cervantes: 2012). Con él afinamos el análisis, identificamos y validamos categorías presentes en el documento y reconocemos nuevas subcategorías. Además nos ha ayudado a concebir la estructura del árbol de categorías y nos ha proporcionado un marco al que adscribir categorías de orden inferior y de mayor concreción que se vislumbraban en la muestra analizada.

El análisis de los datos nos muestra que podemos obtener más y más interesantes resultados para las competencias específicas *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua*, y *Gestionar el aula* (frente a las dos otras competencias específicas que conforman *Organizar situaciones de aula*: Diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos, y *Planificar secuencias didácticas*). Así que sometimos estas competencias específicas a dos fases de análisis, una primera exploratoria y una segunda a raíz de validar la primera.

De esta forma decidimos concretar más las categorías con la actuación del profesor; prescindir de algunas categorías muy generales que se habían tomado directamente del documento *Las competencias clave* (como las categorías *plantea realización de tarea*, *procedimientos de aprendizaje*); y centrarnos en una sola de las competencias específicas, la de *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua*[11].

2. El corpus completo: codificación y análisis

Llegados a este punto codificamos dos muestras más, centrándonos ya en la competencia específica *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua*, que

[10] La triangulación de datos en el presente estudio ha llegado hasta aquí, nos proponemos en próximos trabajos validar los resultados obtenidos en el actual estudio lo que dicen las profesoras y lo que dicen las alumnas en los diarios y en las entrevistas.

[11] A ello también nos animó Marta Higueras, del Departamento de Formación de Profesores del Instituto Cervantes, cuando en una conversación privada le comentamos esta idea.

claramente se reveló como una competencia muy rica. En este momento desarrollamos más categorías donde no se habían desarrollado (por ejemplo, para la *fase de evaluación y control*) y en general atendimos a más detalles y relaciones. Aunque seguimos centrándonos en las tareas de conversación interpersonal, dejamos de tener tanto el foco en lo que hace el profesor en relación con este tipo de tareas para fijarnos también en los procedimientos que usa y que podría usar en otro tipo de tareas (por ejemplo, la *contextualización*, la *presentación del discurso para el apoyo lingüístico*, la reparación y los ajustes, etc.).

Fue el momento de ampliar lecturas de bibliográficas con una visión más focalizada, y de completar la redacción del estado de la cuestión. Ello nos permitió abordar un primer acercamiento al árbol de categorías para esta competencia específica, y en esta primera configuración del árbol identificamos macrotegorías o grupos, adscribimos categorías a estos grupos, redujimos categorías, reformulamos términos. Establecimos como eje principal para el árbol de categorías el de las tareas, remitiéndonos al concepto de estrategia y los estudios sobre instrucción estratégica que hacen los especialistas y que se refleja en documentos de referencia como el *PCIC* (véase § 3.4.4. al 3.4.9). El eje por tareas se encuentra también en el referencial que manejamos para las competencias docentes (Instituto Cervantes, 2012, véase § 3.2.), al referirse al «uso de la lengua de forma contextualizada, mediante la realización de tareas». Por ello el eje de las tareas nos pareció útil y transparente para relacionar las aportaciones de la investigación con otros estudios desde perspectivas similares o diferentes.

Así continuamos codificando el resto del corpus y revisando el árbol de categorías. Revisamos la macroestructura, con lo que suprimimos algún grupo o macrocategorías que no se ajustaban al eje principal de las tareas (como *Fases de la conversación*), para facilitar el análisis y la presentación de las categorías y sus relaciones en el árbol. Asimismo nos detuvimos en la microestructura de cada uno de los grupos o macrocategorías, revisando las categorías y sus relaciones: consideramos la adscripción de las categorías a un determinado grupo, identificamos su aparición en otros grupos, reformulamos categorías, fusionamos algunas por ser similares, establecemos relaciones entre las categorías de un grupo (con lo cual decidimos también si mantener ciertas categorías en su grupo inicial o moverlas a otro), e identificamos algunas relaciones entre categorías de grupos diferentes. Para todo ello,

acudimos a los fragmentos codificados y a las notas previas para las categorías.

A lo largo de todo el proceso fuimos decidiendo cómo presentar el árbol de categorías de modo que su visualización, comprensión y manejo fuera clara y útil. Finalmente, decidimos utilizar mapas conceptuales, un cuadro de los primeros niveles de las categorías y listados que recogen descriptores y ejemplos de las categorías.

5.3.2.2. *Software* para el análisis cualitativo: Atlas.ti

Para emprender el análisis cualitativo que nos proponíamos ha sido fundamental contar con una herramienta que nos permitiera gestionar, codificar, analizar, visualizar y compartir los datos y los resultados del análisis, lo cual no habíamos conseguido con tanto éxito en los primeros análisis con la herramienta Excel. Tampoco creemos que codificar y analizar en papel sea hoy una opción cómoda y rentable, al menos cuando se analiza más de una muestra o se están generando nuevas categorías. La herramienta que se seleccionó fue Atlas.ti (http://atlasti.com), un *software* para el análisis cualitativo. Aunque existen otros *software* similares (como Nvivo), nos decantamos por el mencionado por su facilidad de uso y posibilidades, así como por el hecho de que era un programa familiar y experimentado entre investigadores españoles.[12]

Atlas.ti es un programa de pago para el que se adquiere una licencia y se descarga el programa en un ordenador, si es una licencia para uso individual, o en varios, si es una licencia que da acceso a varios usuarios. Está disponible tanto para Windows como para Mac, y actualmente también para Ipad y Android. Se encuentra en una constante actualización, con nuevas versiones y mejoras en las versiones, que el usuario puede instalar durante el tiempo de vigencia de su licencia. Se provee formación a través de manuales, preguntas frecuentes, video tutoriales, *webinars*, sesiones de formación presenciales, foro de usuarios, apoyo por correo electrónico y conferencias en eventos internacionales (en 2015, en España, en Madrid en el First International Conference of Anthropology).

A continuación presentamos resumidamente cómo nos hemos servido de Atlas.ti (para conocer otras utilidades y más detalles sobre lo que ofrece el *software* remitimos a su

[12] Nuestra codirectora de tesis, Vicenta González Argüello, lo había utilizado junto con otros miembros de la Universitat de Barcelona, de modo que era familiar en el contexto del programa de doctorado al que nos adscribimos; también nuestra codirectora Marta Albelda Marco se estaba planteando usar el programa en sus proyectos de investigación.

página electrónica, http://atlasti.com). Se encuentran algunas diferencias para Mac y para Windows (por ejemplo, de visualización y de terminología); en nuestro caso, hemos utilizado la versión para Mac. En primer lugar hemos importado los documentos que analizaríamos, esto es, las transcripciones que habíamos hecho previamente. Cuando accedemos a un documento importado, lo vemos en la pantalla principal y a su derecha queda un margen en blanco, disponible para la codificación. En el anexo 18 se puede observar cómo se visualiza un documento ya codificado. La codificación es sencilla, en lo que se refiere al manejo del *software*: si seleccionamos un fragmento de texto (en nuestro caso hemos importado documentos de texto pero también podemos importar audios o vídeos), nos da la opción de añadir un código[13]. Siempre podemos formular nuevos códigos o acceder a la lista de códigos ya creados y seleccionar uno de ellos. Para cada código disponemos de un espacio de comentarios que podemos ir completando o no, a medida que nos haga falta según avanzamos en la investigación; en nuestro caso hemos usado este espacio para anotar el descriptor de la categoría (al final, a partir de las notas previas), así como intuiciones, interpretaciones, notas sobre las relaciones con otras categorías, sobre referencias bibliográficas, etc. Disponemos de una ventana para la gestión de los códigos, donde accedemos al listado completo de códigos, o a algunos de ellos según el filtro que apliquemos. En esta ventana podemos crear *grupos* a los que adscribir las categorías o códigos, teniendo en cuenta que podemos incluir un mismo código en varios grupos. En nuestro caso, los grupos creados han sido los correspondientes a las fases de la tarea, el eje que hemos tomado, es decir: *fase de planificación*, *fase de ejecución*, *fase de evaluación y control*, y *fase de reparación y ajustes*. Por ejemplo, la categoría *explicación metalingüística* la hemos situado tanto en el grupo *fase de planificación* como en el grupo *fase de reparación y ajustes.* Igualmente podemos asignar un color a cada código, nosotros utilizamos inicialmente los colores para ir creando los grupos y también para marcar en negro las categorías que íbamos descartando. Para marcar la relación entre dos códigos solamente tenemos que arrastrar un código a otro y seleccionar el tipo de relación que queremos establecer; procedemos del mismo modo para combinar dos códigos en uno. Estas funciones se pueden realizar también desde la pantalla principal de codificación del documento importado. Asimismo el programa ha resultado muy útil para la visualización y representación del árbol de categorías, a través de la creación de mapas conceptuales (*networks*). Para ello hemos seleccionado todos los códigos de un grupo (también podemos incluir otros) y los hemos arrastrado al espacio de creación del mapa

[13] En la versión de Atlas.ti para Mac se utiliza el término *código* para lo que nosotros denominamos *categoría*.

conceptual, donde, si ya habíamos marcado previamente las relaciones entre los códigos, estos se mostraban ya con sus vínculos. Los mapas conceptuales nos resultan muy útiles para la construcción del conocimiento y para la presentación de los resultados (véase capítulo 6).

El manejo de Atlas.ti nos ha facilitado la construcción progresiva y constante del nuevo conocimiento; la generación de categorías y del árbol de categorías; recuperar fragmentos, códigos, relaciones en cualquier momento; acceder a, incluir o modificar información desde diversos lugares; contar con más o menos información o datos en función de lo que necesitamos; registrar reflexiones generales o específicas vinculadas a ítems o *nodos* concretos (códigos, relaciones, grupos, etc.); visualizar el nuevo conocimiento que íbamos construyendo; y presentar de diversas maneras los resultados a los que hemos llegado.

6. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS: CATEGORIZACIÓN DE LA COMPETENCIA DOCENTE *PROMOVER EL USO Y LA REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA*

El análisis que hemos emprendido ha supuesto una intensa labor de generación y organización de las categorías, desde una metodología cualitativa. Las categorías emergen del análisis de los datos: se formularon tras una primera aproximación a los datos y se han ido reformulando y redefiniendo durante el proceso de análisis (véase § 5.3.2.1). El total de categorías generadas (142) busca concretar la competencia específica en la que nos centramos, de modo que podamos hacerla más comprensible y así facilitar el análisis y la reflexión sobre esta. Sin embargo, tanta concreción no sería de utilidad sin una organización definida y clara, a partir de niveles jerarquizados. La organización en niveles de categorías se ha enriquecido con las relaciones que entre estas se establecen, de modo que se muestre cómo se actualizan las categorías en los datos. Las categorías se han distribuido tal como aparecen en el presente capítulo para facilitar el análisis, aunque probablemente podría haber también otras distribuciones posibles en función de dónde interese poner el foco. Con el objetivo de facilitar la lectura y el uso del árbol de categorías, se presentarán a continuación los resultados del análisis en los siguientes apartados: 6.1. Presentación de las categorías: los tres primeros niveles; 6.2. Presentación de las categorías: glosario completo ejemplificado; 6.3. Análisis a partir de fragmentos: relaciones entre las categorías. En 6.1. se presentan de manera general el primer nivel, que está formado por cuatro grandes grupos o macrocategorías y que nos servirá de eje para la

presentación de los siguientes subapartados, así como el segundo y el tercer nivel de categorías. En 6.2. se ofrece el nombre de cada una de las categorías, con su descriptor y un ejemplo ilustrativo de la categoría. En 6.3. hacemos una revisión más detallada de cada uno de los cuatro grandes grupos o macrocategorías, a partir del análisis de varios fragmentos donde se aprecia la actualización de categorías en los datos, y aportamos los mapas conceptuales donde se visualizan las jerarquizaciones y relaciones.[1]

6.1. Presentación de las categorías: los tres primeros niveles

Para analizar la competencia específica del docente, *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua*, hemos establecido como eje principal el de las tareas, del mismo modo a como se plantea el concepto de estrategia y la instrucción estratégica por los especialistas y en documentos de referencia como el *PCIC* (véase § 3.4.4.-3.4.9). Asimismo el eje por tareas se mantiene en el referencial que manejamos para las competencias docentes (Instituto Cervantes, 2012, véase § 3.2.), al referirse al «uso de la lengua de forma contextualizada, mediante la realización de tareas», para lo que remite a la dimensión del agente social descrito en el *PCIC*, por una parte, y al uso de procedimientos de aprendizaje, para lo que nos dirige al inventario «Procedimientos de aprendizaje del *PCIC*», por otra parte. Consideramos que tomar este eje ofrece una transparencia y unos planteamientos con los que investigadores y profesionales del área (profesores, formadores, responsables de centros) están familiarizados; asimismo, facilita el poder relacionar las aportaciones de la investigación con otros estudios desde perspectivas similares o diferentes. A continuación, se presentará, nivel por nivel, cómo se han establecido los tres primeros niveles de categorías y qué categorías los componen; al final del apartado se recoge un esquema con las categorías de estos tres niveles (figura 52).

El *primer nivel* que presentamos establece las siguientes cuatro macrocategorías: *fase de planificación*, *fase de ejecución*, *fase de evaluación y control*, *fase de reparación y ajustes*. Estas macrocategorías constituyen los grupos en los que se inscriben el resto de categorías, de orden inferior. Los términos están tomados del *PCIC* (Instituto

[1] Nótese que la presentación de este capítulo sigue un orden inverso al que suelen seguir otros informes de tesis doctorales, ya que nosotros empezamos presentando los resultados, las categorías generadas, y a continuación ejemplificamos con el análisis de algunas muestras. Dada la envergadura del árbol de categorías generado, hemos considerado que este itinerario podía facilitar la lectura.

Cervantes, 2006-2007)[2]; se trata de los nombres con los que se refiere a las fases de las tareas. A continuación, se ofrece una breve descripción de cada una de ellas.

1. FASE DE PLANIFICACIÓN. El profesor, solo o a través de la interacción con los alumnos, establece las condiciones y restricciones que afectan a la dificultad de la tarea y que para las tareas de interacción y expresión, son «el apoyo, el tiempo, el objetivo, la predicción, las condiciones físicas y los participantes», según el *MCER* (véase § 3.3.5.); asimismo se valoran estas condiciones de la tarea. Se ofrecen claves que ayuden al alumno a comprender en qué consiste la tarea que ha de realizar, qué se espera de él, qué recursos lingüísticos o de otro tipo ha de manejar; además, el profesor puede promover el uso de procedimientos de aprendizaje que ayuden en la ejecución de la tarea que se está desarrollando.
2. FASE DE EJECUCIÓN. Se refiere a la fase en la que lo planificado se lleva a cabo, se realiza la actividad comunicativa de la lengua con la que se corresponde la tarea. En nuestro caso, al ser tareas de interacción oral, del género conversación interpersonal, se refiere a la conversación que se mantiene en las parejas o en pequeños grupos. Véase § 3.4.7. para la descripción de la fase en el *PCIC*.
3. FASE DE EVALUACIÓN Y CONTROL. Se analizan y valoran tanto el proceso como el producto, de acuerdo con el *PCIC* (véase § 3.4.7.). Resulta difícil diferenciar ambas, especialmente en nuestro caso, en el que el producto coincide con el proceso, puesto que el producto es la misma conversación que se está manteniendo. En los casos en los que el profesor no ha dado ninguna tarea a los alumnos para realizar la evaluación y control, parece que esta fase se corresponde –según entienden los alumnos y la profesora– con los momentos en los que la profesora monitoriza a los pequeños grupos y con el cierre de la tarea en gran grupo.
4. FASE DE REPARACIÓN Y AJUSTES. De acuerdo con el *PCIC*, mediante diferentes operaciones tanto individuales como interactivas, bien se corrige directamente bien se repara el producto de la tarea (véase § 3.4.7.). En nuestros datos, la fase de reparación y ajustes se da tanto en la fase de ejecución (durante la realización de la tarea en las parejas o pequeños grupos) como en la puesta en común.

En el *segundo nivel* de categorías se indica qué actuaciones se llevan a cabo para cada una de las fases de las tareas. Para cada una de las fases de la tarea, en este

[2] Para consultar la descripción de cada una de las fases que se hace en el *PCIC*, véase § 3.4.7.

segundo nivel, así como en el tercero, se concretan funciones o fines que persigue el profesor pero todavía no cómo los lleva a cabo, es decir, no se especifican los procedimientos que utiliza el profesor.

1. FASE DE PLANIFICACIÓN.

    1.1. EXPLICITAR TIPO DE TAREA (P) (U/R)

    1.2. FIN INTERPERSONAL

    1.3. CONTEXTUALIZACIÓN (P/A) (U/ ¿R?)

    1.4. FACILITAR DISCURSO PARA APOYO LINGÜÍSTICO (P/A)

    1.5. VALORACIÓN DE LAS CONDICIONES DE LA TAREA (A) (R)

    1.6. FALTA DE TIEMPO (P) (R)

    Esta fase adquiere un gran desarrollo ya en este primer nivel de categorías. La categoría *fin interpersonal* se ha presentado como relevante teniendo en cuenta el tipo de datos analizados, tareas de conversación interpersonal. La categoría *falta de tiempo (P) (R)*, que no se había considerado en un inicio, se mostró como relevante en este nivel a raíz del análisis de los datos.

2. FASE DE EJECUCIÓN.

    2.1. DISCURSO PEQUEÑOS GRUPOS

En nuestro caso, al tratarse de tareas de interacción oral en parejas o pequeños grupos, se distingue una sola subcategoría para la fase de ejecución, ya que esta fase, la realización de la tarea, se producirá por completo y necesariamente en el discurso en parejas o pequeños grupos. La concreción de cómo ello se lleva a cabo y de qué manera participa el profesor se observará en las categorías de los niveles siguientes.

3. FASE DE EVALUACIÓN Y CONTROL

    3.1. DISCURSO PEQUEÑOS GRUPOS

    3.2. DISCURSO GRAN GRUPO

De forma similar a lo que sucedía en la fase anterior, ha resultado pertinente en el análisis de nuestros datos diferenciar entre cómo se produce la evaluación y el control en el discurso en parejas o pequeños grupos (cuando la *fase de evaluación y control*

será normalmente simultánea a la ejecución de la tarea), y cómo se realiza en los momentos de discurso en gran grupo (que se situará normalmente al final de la tarea).

4. FASE DE REPARACIÓN Y AJUSTES

4.1. CUÁNDO SE REPARA

4.2. QUIÉN REPARA

4.3. QUÉ SE REPARA

4.4. NO FASE DE REPARACIÓN Y AJUSTES (P)

Las categorías que se incluyen en este segundo nivel para la fase de reparación y ajustes son, consideramos, transparentes y útiles para cualquier tipo de tarea. Puede requerir una aclaración la categoría *no fase de reparación y ajustes (P)*, que se refiere a aquellos casos en los que el profesor no reserva un momento explícito e independiente de la tarea para realizar la reparación y los ajustes, normalmente en gran grupo al final de la tarea (aunque puedan producirse reparaciones a lo largo de toda la tarea con la participación o no del profesor). Hemos considerado pertinente diferenciar dicha categoría en este nivel, puesto que supone la realización en negativo de todas las anteriores.

En la enunciación de las categorías se observa que se incluyen dos tipos de abreviaturas, por un lado, (P/A) (y sus variantes), y por el otro lado, (U/R) (con sus variantes). La primera de ellas hace referencia al profesor (P) y al alumno (A), mientras que la segunda de ellas indica el uso (U) o la reflexión (R). Estas abreviaturas se utilizarán desde el segundo nivel y en los niveles siguientes.

Las abreviaturas (P/A) ofrecen las tres siguientes variantes: (P), (A), o (P/A). Estas se refieren a quién pone en marcha la función o el procedimiento que da nombre a la categoría. Aunque inicialmente nos hemos centrado en detectar la actuación del profesor, poco a poco nos hemos ido dando cuenta de que en muchas ocasiones el alumno ponía en marcha los mismos procedimientos (ello no significa que lo haga exactamente del mismo modo), por lo que parecía relevante marcar la dualidad. Está claro que el profesor pondrá en marcha muchos procedimientos con el fin de obtener determinada respuesta en los alumnos, pero el hecho de que se dé esa respuesta en los alumnos no implica que estos hayan sido quienes hayan decidido poner en marcha ese procedimiento y por tanto no se marca (P/A), sino solo (P), como sucede en *compartir experiencias de los alumnos (P)* o en *lluvia de ideas (P)*. Sin embargo, en

otros casos es posible que tanto el profesor como los alumnos sean quienes decidan utilizar un procedimiento, en mayor o menor medida, y de igual o diferente manera; esto ocurre por ejemplo en el caso de la *petición de aclaración (P/A)*, o de la *recuperación de conocimientos previos (P/A)*. En este sentido establecemos esta diferencia.

Por otra parte, el hecho de incluir categorías que son solo del alumno, que no tienen su equivalente en el profesor, se justifica porque son causa o efecto de la actuación del profesor, de modo que contribuyen a explicarla; además, si el profesor es consciente de tales actuaciones de los alumnos, podrá analizar estas actuaciones, orientarlas y sacar más provecho de ellas. En última instancia, todas las categorías tienen que ver con lo que hace el profesor (su actuación, sus competencias, que es nuestro foco de investigación), lo que sucede es que en algunos casos tenemos evidencias directamente observables (cuando habla el profesor, cuando se ve su participación cuando se acerca a un grupo por ejemplo), y en otros casos se trata de evidencias indirectamente observables, porque a través de lo que hace (o no hace) el alumno podemos detectar la actuación del profesor que está por detrás (ej. favorecer un clima distendido, crear condiciones para la negociación, etc.).

En cuanto a las abreviaturas (U/R), muestran las siguientes variantes: (U), (R), (U/R), (¿U?), (¿U?/R), (U/¿R?). Estas variantes surgen de la necesidad de identificar y mostrar en las categorías la dualidad que se presenta en la competencia específica analizada, *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua*. En un primer momento optamos por identificar dos macrocategorías en el primer nivel, "plantear una tarea" (lo que relacionábamos con el uso de la lengua) y "promover la reflexión sobre la lengua". Sin embargo, ya durante el análisis de la segunda muestra nos dimos cuenta de que en todas las tareas del corpus la profesora va a plantear una tarea de interacción oral, porque es la selección que hemos hecho; y, por otra parte, el análisis de cómo promueve la reflexión también va asociado a las distintas fases de la tarea. Es decir, es más adecuado al objeto de estudio aquí investigado que se unifiquen en una sola gran categoría (que estaría en un nivel cero), "plantear una tarea y a través de esta promover la reflexión sobre la lengua", lo que, además, coincide con la enunciación de la competencia específica analizada y con su descripción. De este modo, el árbol de categorías resulta más coherente tanto con el documento de referencia (Instituto Cervantes: 2012) como con la presentación de la teoría que se hace en el capítulo 3, Estado de la cuestión. Así, con la intención de mostrar la dualidad uso/ reflexión plasmada en la competencia, se marcan las categorías con las abreviaturas presentadas.

El uso (U) se refiere a los procedimientos y las funciones que van encaminados a o favorecen el uso de la lengua, sin incluir un uso consciente o reflexivo (véase § 3.3.); un ejemplo es el de *retroalimentación natural (P/A) (U)* . Por su parte, las categorías marcadas con (R), son susceptibles de promover la reflexión en un sentido amplio (véase § 3.4), bien en un nivel de metaconciencia técnica, metalingüística, lo que llamamos "reflexión", bien en un nivel de metaconciencia práctica, lo que llamamos "uso consciente"; un ejemplo es el caso de *explicación metalingüística (P/A) (R)*. La metaconciencia técnica no implica que el alumno utilice un tipo de discurso especializado, con tecnicismos, sino que sea capaz de explicitar, verbalizar (para sí mismo o para otros) lo que hace y cómo lo hace; es decir, que pueda hablar sobre su conducta discursiva o de la otros interlocutores, lo cual incluye: explicarla o describirla, comentarla, valorarla, justificarla… Por ejemplo, algunos casos de metaconciencia técnica se darán cuando los alumnos negocien si tienen que decir "buenos días" o "buenas tardes". Así, mientras que la metaconciencia práctica implica un uso consciente; la metaconciencia técnica implica un uso consciente y reflexivo. Nuestra reivindicación también se dirige a valorizar la metaconciencia práctica. Algunas categorías, marcadas con (U/R) pueden favorecer tanto el uso como la reflexión, simultáneamente en un mismo uso, o dependiendo del uso concreto favorecerían una u otra (véanse casos concretos en § 6.3.). En algunos casos hemos dejado una de las dos posibilidades con interrogante, (¿U?/R), (U/¿R?), (¿U?), cuando no encontramos suficientes evidencias para afirmar que propicia el uso o la reflexión, pero habría que dejar abierta la posibilidad a futuros análisis e interpretaciones.

En determinados casos no se aplican las abreviaturas (P/A) y (U/R) porque se trata de categorías estructurales, como es el caso de *discurso pequeños grupos*, *discurso gran grupo*, *cuándo se repara*, *quién repara*, *qué se repara*. En otros casos la identificación no ha resultado lo suficientemente clara o no se ha mostrado relevante para la categoría.

En el *tercer nivel* se siguen identificando subcategorías que se adscriben a las categorías del nivel anterior. En algunos casos, la relación que se establece no es la de una *subcategoría*, para la cual la presencia de la categoría superior implica necesariamente la presencia de la categoría inferior, sino una relación no marcada, la de *se relaciona con*. Por ello, en algún caso no se encontrarán más categorías después del tercer nivel, como sucede con *disponibilidad de discurso para apoyo lingüístico*. En este caso, como en otros, una mayor concreción por debajo del tercer nivel se ha considerado innecesaria; por ejemplo, la categoría mencionada podría

concretarse en subcategorías como *proyección de recurso*, *dejar recurso proyectado* u otras, pero al menos para nuestro análisis no resultaba necesaria tanta concreción, por lo que no hemos incorporado esas categorías. El desarrollo que se hace por debajo del tercer nivel se verá en el apartado siguiente, 6.2. A continuación, se presentan las categorías de tercer nivel incluidas en el esquema de los dos niveles anteriores, véase también el cuadro resumen de los tres primeros niveles que incluimos al final de este apartado.

1. FASE DE PLANIFICACIÓN.
    1.1. EXPLICITAR TIPO DE TAREA (P) (U/R)
        1.1.1. OBJETIVO DE LA TAREA (P)
    1.2. FIN INTERPERSONAL
        1.2.1. CONCIENCIACIÓN DE FIN INTERPERSONAL (P) (R)
        1.2.2. CONTEXTO REAL DEL ALUMNO (U)
    1.3. CONTEXTUALIZACIÓN (P/A) (U/ ¿R?)
        1.3.1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LUGAR (P)
        1.3.2. CONTEXTUALIZACIÓN TEMPORAL (P)
        1.3.3. NO CONTEXTUALIZACIÓN PERSONAL (P)
        1.3.4. CONCIENCIACIÓN DE CONTEXTUALIZACIÓN (P) (R)
    1.4. FACILITAR DISCURSO PARA APOYO LINGÜÍSTICO (P/A)
        1.4.1. TIPOS DE APOYOS LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVOS Y CULTURALES
        1.4.2. TIPOS DE DISCURSO PARA EL APOYO LINGÜÍSTICO
        1.4.3. DISPONIBILIDAD DE DISCURSO PARA EL APOYO LINGÜÍSTICO (P/¿A?) (¿U?)
    1.5. VALORACIÓN DE LAS CONDICIONES DE LA TAREA (A) (R)
        1.5.1. OPORTUNIDADES PARA HABLAR (P/A) (U/R)
        1.5.2. REAJUSTE DE LA TAREA (A) (R)
    1.6. FALTA DE TIEMPO (P) (R)
        1.6.1. JUSTIFICAR LA ACTUACIÓN DOCENTE (P) (R)

Llegados a este punto se aprecia ya en algunas categorías la dificultad de identificar a qué fase corresponde la actuación del alumno o del P. Por ejemplo, en el caso de

reajuste de la tarea, aunque en los datos se produce simultáneamente a la *fase de ejecución* y eso podría llevarnos a incluirla en dicha fase, según el *PCIC* se correspondería con la *fase de planificación* (§ 13. «Procedimientos de aprendizaje», 2.1.5. «Decisión sobre procedimientos para la movilización de recursos: Adaptación y ajustes de la tarea con el fin de adecuarla a las propias necesidades y capacidades»), y es en esta fase donde la hemos incluido, aunque algunos autores (Delmastro, 2010: 109) la incluyan en la *fase de evaluación y control*. Consideramos que situarla en la fase de evaluación y control no es apropiado porque lo que se evalúa no es el proceso o el producto resultante de la tarea, sino las propias condiciones de la tarea, y por ello supone una "replanificación", porque se reconsideran las condiciones de la tarea y se hacen los cambios necesarios para una ejecución de la tarea más eficaz.
Otro caso donde podría haber dudas a la hora de situar determinadas categorías en una u otra fase es en las subcategorías de *contextualización (P/A) (U/ ¿R?)*. Si bien el profesor, solo o en interacción con los alumnos, contextualiza la tarea al inicio de esta (en mayor o menor grado), simultáneamente a la ejecución de la tarea sigue contextualizándose la tarea, especialmente en los casos en los que no se ha llegado a contextualizar (*no contextualización personal (P)*) y que provocarán una negociación del contexto por parte de los alumnos (que concretamos en categorías inferiores (véase § 6.2.).

En la identificación de las categorías no consideramos únicamente lo que sería propio de un profesor competente, sino que también damos cabida a procedimientos que en principio podrían considerarse de un profesor menos competente, como algunas categorías formuladas en negativo. Será necesario sin embargo profundizar en el análisis puesto que dependiendo del caso concreto, la actuación del profesor se podrá valorar negativa o positivamente. Esta es una diferencia con el referencial al que nos remitimos (Instituto Cervantes, 2012) ya que este no llega a tanta concreción. Al tratarse de un análisis cualitativo con datos del aula, resulta pertinente, ya que nos permite disponer de un panorama más preciso y real de la actuación del profesor y de las relaciones que se dan entre las categorías.

Algunas categorías pueden aparecer en varias ocasiones, en diferentes niveles jerárquicos, como es el caso de *justificar la actuación docente (P) (R)*. Aquí aparece en un tercer nivel por debajo de *falta de tiempo (P) (R)*, mientras que volverá a aparecer en un cuarto nivel por debajo de *concienciación de fin interpersonal (P) (R)* y *concienciación de contextualización (P) (R)*. Ello se debe a que la categoría está en el árbol en función de fines distintos, y aparece jerárquicamente en niveles diferentes según de qué categoría dependa. Ahora bien, lo fundamental será observar las categorías de las que depende, y no tanto en qué nivel se encuentra en cada caso.

Las apreciaciones realizadas para las categorías de esta fase son igualmente pertinentes para las de las fases siguientes.

2. FASE DE EJECUCIÓN

2.1. DISCURSO PEQUEÑOS GRUPOS

2.1.1. SECUENCIA DE APERTURA CONVERSACIÓN GRUPOS (A) (U/ ¿R?)

2.1.2. SECUENCIAS NUCLEARES CONVERSACIÓN GRUPOS

2.1.3. SECUENCIA DE CIERRE CONVERSACIÓN GRUPOS

2.1.4. SECUENCIA TRANSLOCUTIVA (P/A)

2.1.5. USO DE DISCURSO PARA EL APOYO LINGÜÍSTICO (A)

La jerarquización y distribución de las categorías podría establecerse de modos diferentes al aquí presentado. Téngase en cuenta que en nuestra investigación nos centramos en tareas de interacción oral en parejas o en pequeños grupos, y que resulta pertinente señalar que la ejecución de la tarea coincide con el discurso que se produce en las parejas o en los pequeños grupos (*discurso pequeños grupos*), que se lleva a cabo en diferentes momentos de ese discurso y que en cada secuencia (de apertura, nucleares, de cierre, translocutiva) el profesor aplica diversos procedimientos dirigidos a facilitar la ejecución de la tarea en esa secuencia concreta. Además de las categorías relacionadas con las diferentes secuencias, se ha identificado al mismo nivel *uso de discurso para el apoyo lingüístico (A)*, que no ha resultado pertinente asociarla a las diferentes secuencias, sino que se contempla de manera global e independiente y que recogerá bajo ella, entre otras, categorías como *ajuste a tarea (P/A)* o *uso flexible de discurso para el apoyo lingüístico (P/A)*.

3. FASE DE EVALUACIÓN Y CONTROL

3.1. DISCURSO PEQUEÑOS GRUPOS

3.1.1. SECUENCIA DE APERTURA CONVERSACIÓN GRUPOS (A) (U/¿R?)

3.1.2. SECUENCIAS NUCLEARES CONVERSACIÓN GRUPOS

3.2. DISCURSO GRAN GRUPO

3.2.1. PUESTA EN COMÚN

3.2.2. VALORACIÓN DE LA TAREA (P/A)

Como se puede apreciar, se ha repetido parte del esquema de categorías que aparecía en la fase anterior, la de ejecución. Nos referimos a *discurso pequeños grupos* y, por debajo de esta, *secuencia de apertura conversación grupos (A) (U/ ¿R?)* y *secuencias nucleares conversación grupos*; igualmente, se repetirán casi todas las categorías inferiores a estas. Ello se debe a que procedimientos que el profesor aplica durante la monitorización de la tarea pueden ir dirigidos tanto al uso (U) –y así se corresponden con la *fase de ejecución*–, como a la reflexión (R), y así referirse a la *fase de evaluación y control*.

Por otra parte, podría parecer que hay un aparente desequilibrio al incluir la categoría *valoración de la tarea* al mismo nivel que otras categorías referidas a momentos estructurales de la tarea o de la conversación. Sin embargo, ello se justifica porque la *valoración de la tarea*, aunque puede realizarse en diversos momentos, se corresponde con un momento estructural de la tarea, específico, tras la puesta en común o en lugar de esta.

4. FASE DE REPARACIÓN Y AJUSTES

4.1. CUÁNDO SE REPARA

4.1.1. DISCURSO PEQUEÑOS GRUPOS

4.1.2. DISCURSO GRAN GRUPO

4.1.3. REPARACIÓN INMEDIATA (P/A) (R)

4.1.4. REPARACIÓN RETARDADA (P/A) (U/R)

4.2. QUIÉN REPARA

4.2.1. AUTORREPARACIÓN (A) (R)

4.2.2. HETERORREPARACIÓN (A) (R)

4.2.3. REPARACIÓN CONJUNTA (A-A) (R)

4.2.4. REPARACIÓN CONJUNTA (P-A) (R)

4.2.5. HETERORREPARACIÓN (P) (R)

4.3. QUÉ SE REPARA

4.3.1. CONTENIDOS GRAMATICALES (P/A)

4.3.2. CONTENIDOS LÉXICOS (P/A)

4.3.3. CONTENIDOS PRAGMÁTICO-DISCURSIVOS (P/A)

4.3.4. CONTENIDOS CULTURALES (P)

4.4. NO FASE DE REPARACIÓN Y AJUSTES (P)

En el caso de las categorías de esta fase, todas estarían relacionadas con la reflexión (R), exceptuando aquellas que estén en negativo o indiquen que no se realiza una reparación, como *no reparación*, *retroalimentación natural*, y otras.

Por debajo de quién repara, se han recogido categorías duplicadas en función de si las pone en marcha el profesor o el alumno, es el caso de *heterorreparación (A) (R)*, *heterorreparación (P) (R)*, *reparación conjunta (A-A)* y *reparación conjunta (P-A)*. Aunque para el resto de categorías se ha preferido no duplicar, en este caso ha resultado más operativo para el análisis duplicarlas.

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
F. PLANIFICACIÓN	Explicitar tipo de tarea (P) (U/R)	Objetivo de la tarea (P)
	Fin interpersonal	Concienciación de fin interpersonal (P) (R) Contexto real del alumno (U)
	Contextualización (P/A) (U/ ¿R?)	Contextualización de lugar (P) Contextualización temporal (P) No contextualización personal (P) Concienciación de contextualización (P) (R)
	Facilitar discurso para apoyo lingüístico (P/A)	Tipos de apoyos lingüístico-comunicativos y culturales Tipos de discurso para el apoyo lingüístico Disponibilidad de discurso para el apoyo lingüístico (P/¿A?) (¿U?)
	Valoración de las condiciones de la tarea (A) (R)	Oportunidades para hablar (P/A) (U/R) Reajuste de la tarea (A) (R)
	Falta de tiempo (P) (R)	Justificar la actuación docente (P) (R)
F. EJECUCIÓN	Discurso pequeños grupos	Secuencia de apertura conversación grupos (A) (U/¿R?) Secuencias nucleares conversación grupos Secuencia de cierre conversación grupos Secuencia translocutiva (A/P) Uso de discurso para el apoyo lingüístico (A)

F. EVALUACIÓN Y CONTROL	Discurso pequeños grupos	Secuencia de apertura conversación grupos (A) (U/¿R?) Secuencias nucleares conversación grupos
	Discurso gran grupo	Puesta en común Valoración de la tarea (P/A)
F. REPARACIÓN Y AJUSTES	Cuándo se repara	Discurso pequeños grupos Discurso gran grupo Reparación inmediata (P/A) (R) Reparación retardada (P/A) (U/R)
	Quién repara	Autorreparación (A) (R) Heterorreparación (A) (R) Reparación conjunta (A-A) (R) Reparación conjunta (P-A) (R) Heterorreparación (P) (R)
	Qué se repara	Contenidos gramaticales (P/A) Contenidos léxicos (P/A) Contenidos pragmático-discursivos (P/A) Contenidos culturales (P)
	No fase de reparación y ajustes (P)	

Figura 52. Categorías de los tres primeros niveles

6.2. Presentación de las categorías: glosario completo ejemplificado

Después de los tres niveles de categorías presentados en el apartado anterior, hemos seguido desarrollando el árbol de categorías. Las categorías de estos niveles inferiores adquieren un carácter no ya funcional (los fines con los que el profesor o el alumno hacen algo) sino un carácter más bien de forma, de procedimiento: se trata de los procedimientos que el profesor (y también los alumnos en algunos casos) pone en marcha a la hora de actualizar la competencia: por ejemplo, el profesor puede realizar una *pregunta de comprobación* (forma, procedimiento), con el fin de llevar a cabo una *reparación conjunta entre profesor y alumnos* (función).

En este apartado partiremos de la clasificación de los niveles jerárquicos anteriores y al seguir bajando en el árbol ya no presentaremos las categorías por niveles sino que nos centraremos en las relaciones que se establecen entre las categorías; en ese sentido hablaremos ahora de *relaciones* y no de *subcategorías*. Para presentar cada una de las categorías ofreceremos su descriptor y un ejemplo. Las relaciones entre las categorías se podrán apreciar en el mapa de cada uno de los cuatro grupos formados, y que se corresponden con los que marcan las categorías de primer nivel (*fase de planificación*, *fase de ejecución*, *fase de evaluación y control*, y *fase de reparación y ajustes*). Se entrará en detalle en las relaciones en el apartado siguiente, § 6.3., donde se analizarán fragmentos seleccionados de cada una de las fases de la tarea.

6.2.1. Fase de planificación: categorías, ejemplos y relaciones

Para presentar las categorías de este grupo, el orden que seguiremos será el siguiente: en primer lugar expondremos las de los tres primeros niveles correspondientes a este grupo, que ya se presentaron en el apartado anterior, y a continuación se ofrecerán las de los niveles inferiores. Para cada una de las categorías, que se presentan numeradas, incluimos un descriptor y un ejemplo[3] tomado de la transcripción de alguna de las tareas analizadas (las transcripciones completas pueden consultarse en los anexos 17-22, y las convenciones de transcripción en el anexo 16).

En la *fase de planificación* no se han incluido algunas categorías que, desde otro punto de vista, podrían incluirse. Es el caso de las categorías relacionadas con la reparación del discurso, ya que la reparación se ha considerado como reparación del

[3] A la hora de remitir a un ejemplo, se hará a través de la numeración de la propia categoría con la que se relacione.

producto de la tarea, y, al tratarse de tareas de interacción oral en pequeños grupos, lo que se repara es la conversación mantenida en los grupos durante la ejecución de la tarea, o en la puesta en común (donde tiene lugar la fase de evaluación y control); por tanto, las categorías relacionadas con la reparación se ha decidido unificarlas y concentrarlas en la *fase de reparación y ajustes*. Sin embargo, sí se consideran dentro de la *fase de planificación* categorías compartidas con las de reparación pero que sirven para distintos fines, por ejemplo *explicación metalingüística* u *ofrecer sinónimo*, que en la *fase de planificación* constituyen intervenciones del discurso generado que construye un apoyo lingüístico para la ejecución de la tarea.

Para observar gráficamente las relaciones de esta fase, véanse los mapas de categorías que se incluyen al final del subapartado (figuras 53 y 54).

1. FASE DE PLANIFICACIÓN

El profesor, solo o a través de la interacción con los alumnos, establece las condiciones y restricciones que afectan a la dificultad de la tarea y que para las tareas de interacción y expresión, son «el apoyo, el tiempo, el objetivo, la predicción, las condiciones físicas y los participantes», según el *MCER* (véase § 3.3.5.); asimismo se valoran estas condiciones de la tarea. Se ofrecen claves que ayuden al alumno a comprender en qué consiste la tarea que ha de realizar, qué se espera de él, qué recursos lingüísticos o de otro tipo ha de manejar; además, el profesor puede promover el uso de procedimientos de aprendizaje que ayuden en la ejecución de la tarea que se está desarrollando.

> P3: <en un volumen alto, para que le oiga todo el grupo> ENTONCES/ el cinco/ el cinco de la setenta y cinco/ de la página siguiente/ en parejas→ escribís un diálogo entre la anfitriona y el invitado/ aquí tenéis el guión/ después de presentaros/ no lo vamos a escribir/ ¿vale?/ vais a/ HABLAR/ con el compañ beber y comer la anfitrionaa/ el invitado reaccionaa/ [el invitado quiere bailar con la anfitrionaa/ la anfitriona reacciona/ y hay que ir]
> M: [reaccionaa// reaccionaa// reaccionaa ((risas))]
> L: [((risas))
> Z: [((risas))] [(¡jesus!) tantas personas reaccionando al mismo tiempo→// ay yo voy a ver novelas ((risas)) americanas en el Youtube (risas)]
> P3: (??)/ pues venga / <los alumnos ya empiezan a trabajar en los pequeños grupos, cuesta oír a la profesora> [tenéis que hacerlo muy rápido porque no nos ha dado tiempo/ venga (¿??)]

L: [¿(de las tres) quién es laa an- anfi- anfitriona?]
Z: aa ¡yo no sé! ¿túu?
L?: (yo/ yo/ soy yo laa)[4]

(Transcripción P3/T2/0518/Esta fue la fiesta flash, líneas 4-22)

2. EXPLICITAR TIPO DE TAREA

Se refiere a cómo el profesor explicita o no, y de qué modo, el tipo de tarea que es: oral o escrita, y en concreto si es de expresión, comprensión, interacción o mediación. Es decir, el tipo de tarea comunicativa que van a realizar. Específicamente, se atiende también a si P explicita el género discursivo (en nuestro caso, conversación interpersonal).

P3: <en un volumen alto, para que le oiga todo el grupo> ENTONCES/ el cinco/ el cinco de la setenta y cinco/ de la página siguiente/ en parejas→ escribís un diálogo entre la anfitriona y el invitado/ aquí tenéis el guión/ después de presentaros/ no lo vamos a escribir/ ¿vale?/ vais a/ HABLAR/ con el compañero tenéis TOODO el guión/ saluda y felicitaa/ <en el grupo de tres, M bosteza, L y Z sacan el material en este momento, Z guarda los bolis en el estuche>/ la anfitriona reaccionaa/ el invitado entrega un regaloo/ la anfitriona reaccionaa/ el invitado/ reacciona/ porque le presentan a otro invitado/ [ofrece algo para beber y comer la anfitrionaa/ el invitado reaccionaa/ [el invitado quiere bailar con la anfitrionaa/ la anfitriona reacciona/ y hay que ir]

(Transcripción P3/T2/0518/Esta fue la fiesta flash, líneas 4-12)

3. FIN INTERPERSONAL

Se incide en el fin interpersonal de la conversación de la tarea, es decir, el fomento de relaciones sociales, el desarrollo temas personales, etc. Las tareas pueden tener un fin interpersonal primario, o secundario. En una tarea de práctica de la conversación el fin interpersonal es secundario cuando el primario es el transaccional –por ejemplo, en una tarea de simulación de conversación en un restaurante–, pero el interpersonal también está presente –por ejemplo, en el restaurante además de pedir la comida, pedir la cuenta, podemos hablar de temas personales, celebrar algo, etc.

[4] Los ejemplos correspondientes a la *fase de planificación* suelen ser bastante más extensos. Aquí, por razones de espacio, hemos seleccionado uno más breve aunque no sea prototípico en extensión.

P: y tenéis que eso dos comensales/ un camarero (??) entran en un restaurante y los comensales hablad de algún tema/ entre ellos ¿vale?/ no solo de la comida/ hablad de algo

(Transcripción P3/T3/0525/Solo hemos hablado, líneas 70-72)

4. CONTEXTUALIZACIÓN (P/A) (U/ ¿R?)

Se establece un contexto en el que se desarrolla la tarea (el lugar, el tiempo, las personas que participan, etc.).

P: ((…)) uno es camarero/ dos comensales ¿vale? que van a un restaurante a comer/ os voy a proyectar aquí un menú/ una carta de un restaurante/ para que todos tengáis algo de lo que hablar/ para que todos compartamos algo// a ver si esa la tengo porque yo no sé dónde (??)
AA: (??) <hablan entre ellos>
M: (??) <susurra algo a L y le toca el brazo> [(??)]
P: [vale/ este restaurante el de la carta que vamos a ver] restaurante El ingenio de Cervantes/ <lee del documento proyectado> es una cocina tradicional en un entorno decorado con motivos cervantinos/ cuenta con una biblioteca con quijotes escritos en más de veinte idiomas diferentes// es un restaurante real/ en Madrid/ ¿vale? es un restaurante de Madrid// este céntrico local basa su oferta culinaria en exquisitas recetas tradicionales españolas/ el restaurante El ingenio de Cervantes está decorado con una gran mezcla de motivos cervantinos→ sellos→ carteles de películas→ incluso hay una pequeña biblioteca/ para que veáis un poco el ambiente en el que vais a estar/// entonces comida tradicional/ española/// [y esta es toda la carta/ no sé si la (??)]
((…))[5]
(Transcripción P3/T3/0525/ Solo hemos hablado, líneas 25-40)

5. FACILITAR DISCURSO PARA APOYO LINGÜÍSTICO (P/A)

Se refiere a qué técnicas o procedimientos utiliza el profesor para presentar, o construir en interacción con los alumnos, el discurso que sirve como apoyo lingüístico para la ejecución de la tarea.

[5] Utilizamos este signo para indicar que se ha dejado de presentar aquí una parte del ejemplo. El ejemplo según lo hemos codificado con esta categoría es más largo, en este momento presentamos solo un fragmento para facilitar la lectura.

P: vale/ entonces/ os→ he preguntado/ para comparar con la imagen/ qué había y qué no había ¿no?/ entonces hemos dicho que en esta imagen hay un bar→ (4'') <parece que escribe en la pizarra> peroo no hayy (¿?)
AA: (??)
P: vale/ hay un bar pero no hay ningún restaurante/ si yo no conozco bien el bar→ ¡el bar! el barrio→
A1: (¿hay algún?)
P: ¿sabes si hay a- sabes si hay algún→
((…))
P: vale/ a ver/ entonces/ reglas/ para deducir el uso// ee ¿sabes si hay algún restaurante por aquí? no/ no hay ninguno/ sí/ hay uno/ ¿sabes [la regla?]
A4?: [algún-] algún y ningún es→ ee determinante
P: sí/ es determinante
A4: (viene) antes del nombre
P: exacto
A4: e ninguno es (cuando no hay)
P: muy bien/ es la misma función que UN UNO// yo digo un libro/ tengo un libro/ pero si no quiero decir la palabra libro/ digo tengo UNO/ es exactamente igual ¿vale? es (una copia)
AA: (??)
P: masculino singular/ masculino singular// si fuera femenino ¿qué pasa? ¿sabes si hay→ imaginaros aquíi pastelería
AA: alguna <a coro>
P: alguna/ no/ no hay→
AA: ninguna <a coro>
P: sí/ hay→
AA: una <a coro>
P: no pasa nada/ no cae ninguna aa mucho más fácil/ solo ocurre con algún ningún alguno y ninguno/ solo con masculino singular/ ¿vale?// bueno/ esto vais a practicarlo ahora (??)
(Transcripción P3/T4/0526/¿De mi casa o de mi ciudad?, líneas 1-47)

6. VALORACIÓN DE LAS CONDICIONES DE LA TAREA (A) (R)

Durante la planificación de la tarea, se hace una valoración de alguna de las condiciones de la tarea propuesta: por ejemplo, una valoración de si se trata de una tarea oral o escrita, o una valoración del discurso que se ofrece para el apoyo lingüístico (los modelos, recursos, exponentes, etc. que servirán para la ejecución de la tarea).

P: [ofrece algo para beber y comer la anfitrionaa/ el invitado reaccionaa/ [el invitado quiere bailar con la anfitrionaa/ la anfitriona reacciona/ y hay que ir]
M: [reaccionaa// reaccionaa// reaccionaa ((risas))]
L: [((risas))
Z: [((risas))] [(¡jesus!) tantas personas reaccionando al mismo tiempo→// ay yo voy a ver novelas ((risas)) americanas en el Youtube (risas)]
(Transcripción P3/T2/0518/Esta fue la fiesta flash, líneas 11-16)

7. OBJETIVO DE LA TAREA (P)

Se establece qué se quiere conseguir con la tarea, qué actuación se espera por parte de los alumnos, o qué recursos se pretende movilizar.

P: no hay muchos problemas/ vale/ pues lo que queda de clase/ vamos a hacer práctica de los tiempos del pasado pero ahora oral
(Transcripción P3/T6/0512/No escuchar en plan psicólogo, líneas 17-18)

8. CONCIENCIACIÓN DE FIN INTERPERSONAL (P) (R)

Se muestra que el aula es un espacio donde favorecer las relaciones sociales, y de esa forma se impulsa a los alumnos a familiarizarse con un tono impersonal para las tareas de comunicación.

P: ((…)) para que no habléis siempre con los mismos/ vais a levantaros y vais a encontrar a alguien por ahí/ con el que hablar/ ¿vale? <una alumna se ha levantado>
A1: pero ¿(solo uno-) una persona?
P: NO VALE HABLAR CON LA GENTE QUE TENÉIS AL LADO/ porque ya debéis estar un poco aburridos uno del otro
A1: sí/ tien(es) razón ((risas))
AA: ((risas))
L: °yo todavía no° <a M>
M: °yo tampoco° <a L>
(Transcripción P3/T6/0512/No escuchar en plan psicólogo, líneas 20-29)

9. CONTEXTO REAL DEL ALUMNO (U)

El contexto que se ha establecido para el desarrollo de la tarea exige o favorece que el alumno hable de su propia realidad, en principio, sin usar la imaginación.

a ver/ entonces/ ya habéis visto el barrio/ este barrio// ahora vais a fijaros en VUESTRO barrio ¿vale? si vivís en un barrio/ si no en VUESTRA calle/ en la calle en la que vivís
AA: [(??)]

P: [ee a ver/ o en la zona/ si queréis] mm
(Transcripción P3/T4/0526/¿De mi casa o de mi ciudad?, líneas 47-50)

10. CONTEXTUALIZACIÓN DE LUGAR (P)

Se establece un contexto para la tarea, en relación con el lugar donde esta se desarrolla real (el aula) o simuladamente (un restaurante, por ejemplo) o al que se refiere (el barrio de cada alumno, por ejemplo).

(Véase ejemplo para 4. *Contextualización (P/A) (U/¿R?)*).

11. CONTEXTUALIZACIÓN TEMPORAL (P)

Se establece un contexto para la tarea, con más o menos destalles, en relación con cuándo se desarrolla la tarea (por ejemplo, qué parte del día), real o simuladamente, o a qué momento se refiere.

P: ((…)) es la carta real/ es la carta copiada de internet/ el IVA NO está incluido en el precioo/ este menú solo vale para días laborables→/ es decir/ menú disponible lunes/ [martes/ miércoles/ jueves/ viernes/] el turno de comida

M: [martes/ miércoles/ jueves/ viernes]

P: a la hora- en la franja horaria de comer/ ¿vale? entre laa una y media y las→ tres y media/ cuatro
(Transcripción P3/T3/0525/Solo hemos hablado, líneas 54-60)

12. NO CONTEXTUALIZACIÓN PERSONAL (P)

No se establece un contexto para la tarea, o no se ofrecen suficientes detalles, en relación con las personas o los personajes que intervienen en la tarea.

P: ((…)) en grupos de tres// uno es camarero/ dos comensales ¿vale? que van a un restaurante a comer ((…))
(Transcripción P3/T3/0525/Solo hemos hablado, líneas 25-26)

13. CONCIENCIACIÓN DE LA CONTEXTUALIZACIÓN (P) (R)

Se muestra la importancia de contextualizar la tarea, y las razones para hacerlo.

P: ((…)) os voy a proyectar aquí un menú/ una carta de un restaurante/ para que todos tengáis algo de lo que hablar/ para que todos compartamos algo

(Transcripción P3/T3/0525/Solo hemos hablado, líneas 26-28)

14. TIPOS DE APOYOS LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVOS Y CULTURALES

Se ofrecen o se dispone de recursos de tipo lingüístico, comunicativo o cultural, que servirán de apoyo para la ejecución de la tarea. Se ofrecen o se construyen en el discurso aportado o generado.

(Véase ejemplo para 5. *Facilitar discurso para apoyo lingüístico*)

15. TIPOS DE DISCURSO PARA EL APOYO LINGÜÍSTICO

Se refiere a si los apoyos lingüísticos se ofrecen a través de la presentación del discurso aportado, o a través de la construcción conjunta en el discurso generado por profesor y alumnos durante la sesión.

(Véanse ejemplos para las categorías inmediatamente inferiores: 40. *Discurso aportado (P) (U/¿R?)* y 48. *Discurso generado para apoyo lingüístico*)

16. DISPONIBILIDAD DE DISCURSO PARA EL APOYO LINGÜÍSTICO (P/¿A?) (U?)

Se refiere a si el discurso para el apoyo lingüístico está presente para los alumnos durante la ejecución de la tarea. El profesor lo proyecta o lo deja escrito en la pizarra, o los alumnos tienen los materiales en papel, y durante la ejecución de la tarea los alumnos pueden recurrir fácilmente a este discurso.

M: °¿cuándo conociste a tu pareja? no tengo pareja° <a L, lee y comenta uno de los temas que la profesora ha proyectado>
P: vale/ entonces/ tenéis ahí varios temas→ <los alumnos miran a la proyección>
M: °¡dios mío!°
P: vais a elegir uno cada dos minutos y habláis sobre eso/ ¿vale? ¿habéis entendido lo que hay que hacer?
M: sí/ °la primera vez no°
(Transcripción P3/T6/0512/No escuchar en plan psicólogo, líneas 57-63)

17. OPORTUNIDADES PARA HABLAR (P/A) (R/U)

Se reflexiona, de manera crítica, sobre las oportunidades para hablar que se tienen en el aula.

P: ((…)) ¿por qué os vais todos cuando hay que hablar?/ si luego os quejáis en el examen/ que me da mucha rabia/ porque luego las críti- no lo digo por ti (Héctor)/ era por más gente ((risas))
AA: ((risas))
P: no/ pero es algo que luego toodo el mundo/ se queja/ de que en clase de español no hay oportunidades de hablar/ pero es que/ en el a uno[1] también pasaba eso/ llegaba la hora de hablar y todo el mundo se iba// bueno/ peor para cada quién [pero da rabia que luego se quejen]
A3: [(cada quién)]
P: ¿qué pasa?
A3: (cada quién) puede hablar (risas (en principio de aula) risas) (de clase)
P: hoy no podía ser/ algunos días es/ pero hoy no podía→ pero/ gracias por el consejo
(Transcripción P3/T6/0512/No escuchar en plan psicólogo, líneas 45-56)

18. REAJUSTE DE LA TAREA (A) (R)

El alumno realiza alguna adaptación en las condiciones de la tarea con el fin de adecuarla a sus propias necesidades y capacidades (de acuerdo con el *PCIC*).

P: [no/ a ver/ una cosa también/ otra instrucción que debería haber dado antes// el objetivo NO ES escribir el diálogo/ es hacer un guión/ ¿sabéis lo que es un guión?/ un esquema/ [de la conversación/ luego lo vais a escenificar/ ¿vale?]
Z: ¡ay vamos a escribir!
((…))
L: [(¿es preciso (??)? no tengo muchas ganas)] <parece ser aquí cuando deja de escribir>
(Transcripción P3/T3/0525/Solo hemos hablado, líneas 96-99 y 138-139)

19. OBJETIVO AMBIGUO (A)

En la fase de planificación de la tarea, las instrucciones sobre el objetivo de la tarea resultan confusas y provocan dudas en los alumnos. Ello puede conllevar alguna aclaración o negociación.

L: °(pt: ¿é para escrivir o para falar?)° <se dirige probablemente a M> (??)
M: (??)
((…))
P: no/ es para hablar/ solo hablar <ante la pregunta de un A, responde para todos>
(Transcripción P3/T1/0518/ Tuviste que comer un árbol, líneas 16-17 y 20)

20. ACLARACIÓN DEL DISCURSO PARA EL APOYO LINGÜÍSTICO (P) (R)

Se refiere a la petición o el ofrecimiento de aclaraciones de palabras o expresiones del discurso aportado o del discurso generado entre profesor y alumnos (conceptos de Llobera, 1990) y que sirven de apoyo lingüístico para la ejecución de la tarea.

P: [solo una nota/ a ver] aquí/ en la presentación del restaurantee salíaa/ quee es un céntrico local basado en su oferta culinaria y en exquisitas recetas tradicionales// ¿qué significa exquisitas?
AA: buenas
Z: aa muy buenas
P: buenísimas/ más que buenas
AA: ((risas))
P: cuidado con el falso amigo/ ¿vale? muy muy bueno
AX: exquisitas en portugués (??)
P: lo contrario/
(Transcripción P3/T3/0525/Solo hemos hablado, líneas 82-91)

21. NO PREDICCIÓN (A) (U/R)

Los alumnos incorporan en la conversación información no predecible (real o imaginaria), que tiene el efecto de causar sorpresa en su interlocutor, y hace avanzar la conversación, a menudo provocando risas.

M: mi novia te va a (??) ((risas))
Z: ((risas)) <da unas palmadas>
L: ¿¡es tu novio!?
M: [¡sí! ¿tienes algo contra?]
Z: [¡sí! (risas(mira/ yo tengo bigote y tengo)risas)]
L: ((risas))
Z: mejor ((risas))
M: mejor ((risas))
L: ¡es tu novia, no mi novia!
(Transcripción P3/T3/0525/Solo hemos hablado, líneas 299-307)

22. NEGOCIACIÓN DE CONTEXTO PERSONAL (A)

Entre alumnos se deciden detalles que no se habían previsto antes, en relación con las personas o los personajes que intervienen en la tarea.

(Véase ejemplo para 20. *No predicción (A) (U/R)*.)

23. NEGOCIACIÓN DE CONTEXTO TEMPORAL (A) (R)

Entre alumnos se deciden detalles que no se habían previsto antes, en relación con cuándo se desarrolla la tarea (por ejemplo, qué parte del día).

> L: buenos días
> Z: [buenos días]
> M: [¡buenas tardes!] no vamos a comer a- [antes de las doce]
> L: [¡son diez y quince!]/ son (dez) de la mañana/ [son buenos días]
> Z:
> [((risas))]
> M: no por favor
> L: ¿qué de- e qué desean an an? <va corrigiendo la pronunciación, atendiendo a la nasalización> (pt: ??)
> Z: amm
> M: hola/ buenas tardes ee pues no sé→ ¿qué vamos a comer/ Zinnia?
> (Transcripción P3/T3/0525/Solo hemos hablado, líneas 125-135)

24. NEGOCIACIÓN DE CONTEXTO DE LUGAR (A)

Entre alumnos se deciden detalles que no se habían previsto antes, en relación con el lugar donde la tarea se desarrolla real (el aula) o simuladamente (un restaurante, por ejemplo) o al que se refiere (el barrio de cada alumno, por ejemplo).

> A7: pero/ por favor/ una mesa cerca de la ventana/ queremos ver el paisaje (??)
> A5: [(vale)]
> (Transcripción P3/T3/0525/Solo hemos hablado, líneas 502-503)

25. USO DE RECURSOS IMAGINARIOS (A) (U)

Para el desarrollo de la tarea se utilizan, de manera simulada, recursos que no se encuentran físicamente disponibles en el aula.

> L: sí/ sí/ claro/ espere un momento/ <se gira/ hace como que coge algo y hace el gesto de entregárselo a sus compañeras> el menú
> Z: gracias/ aa muchas gracias <hace el gesto de cogerlo, abrirlo como si fuera una carta y mostrárselo a M>
> (Transcripción P3/T3/0525/Solo hemos hablado, líneas141-144)

26. FOCO EN CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS (P)

En la fase de planificación de la tarea, el profesor hace referencia a los recursos lingüísticos que se han de manejar.

P: ((…)) CUIDADO con cuándo es la fiesta/ si es ESTA semana/ necesitamos un determinado tiempo verbal/ sii fue hace dos años/ otro/ ¿vale? cuidado con el tiempo verbal
A1: (??)
P: ee no/ es mejor hablar de una fiesta pasada/ para poder
A1: (??)
P: para revisar los tiempos del pasado/ ¿vale?/ mejor/ una fiesta pasada
(Transcripción P3/T1/0518/Tuviste que comer un árbol, líneas 8-14)

27. NO FOCO EN CONTENIDO LINGÜÍSTICO

En la fase de planificación de la tarea, no se hace referencia a los recursos lingüísticos que se han de manejar.

P: y tenéis que eso dos comensales/ un camarero (??) entran en un restaurante y los comensales hablad de algún tema/ entre ellos ¿vale?/ no solo de la comida/ hablad de algo/ [¿grupos de tres estáis→ distribuidos?]

(Transcripción P3/T3/0525/Solo hemos hablado, líneas 70-72)

28. CONTENIDOS LÉXICOS (P/A)

Se hace referencia a contenidos léxicos.

L: ((risas)) bon apetit
P: buen provecho
L: buen provecho
M: buen provecho/ gracias
(Transcripción P3/T3/0525/Solo hemos hablado, líneas 223-226)

29. IDENTIFICAR SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS ENTRE LENGUAS Y CULTURAS (P/A) (R)

Se hace explícito algún aspecto en común o diferente entre la LE y la LM (podría ser entre otra lengua también, pero no tenemos ejemplos de ello), o entre aspectos culturales de estas comunidades lingüísticas.

P: [solo una nota/ a ver] aquí/ en la presentación del restaurantee salíaa/ quee es un céntrico local basado en su oferta culinaria y en exquisitas recetas tradicionales// ¿qué significa exquisitas?
AA: buenas
Z: aa muy buenas
P: buenísimas/ más que buenas
AA: ((risas))

P: cuidado con el falso amigo/ ¿vale? muy muy bueno
AX: exquisitas en portugués (??)
P: lo contrario/
(Transcripción P3/T3/0525/Solo hemos hablado, líneas 82-91)

30. FALSOS AMIGOS (P/A) (U/R)

Se hace referencia a contenidos léxicos que guardan alguna similitud entre dos lenguas pero que tienen usos y significados diferentes.

(Véase ejemplo para 28. *Identificar diferencias y semejanzas entre lenguas y culturas (P/A)*.)

31. CONTENIDOS GRAMATICALES (P/A)

Se hace referencia a contenidos gramaticales.

P: vale/ a ver/ entonces/ reglas/ para deducir el uso// ee ¿sabes si hay algún restaurante por aquí? no/ no hay ninguno/ sí/ hay uno/ ¿sabes [la regla?]
(Transcripción P3/T4/0526/¿De mi casa o de mi ciudad?, líneas 26-27)

32. REFERENCIA AL EXAMEN (P/A)

Se relacionan los contenidos con la importancia que tienen de cara al examen.

P: <un alumno más se levanta con sus cosas> ¿por qué os vais todos cuando hay que hablar?/ si luego os quejáis en el examen/ que me da mucha rabia
(Transcripción P3/T6/0512/No escuchar en plan psicólogo, líneas 44-46)

33. CONTENIDOS PRAGMÁTICO-DISCURSIVOS (P)

Se hace referencia a contenidos relacionados con los rasgos del género discursivo (la conversación interpersonal, en nuestro caso), los papeles de los interlocutores, la adecuación sociolingüística. Se corresponde con los inventarios del *PCIC* «Funciones», «Tácticas y estrategias pragmáticas», y «Géneros discursivos y productos textuales».

P: entonces// VAIS A HABLAR/ eso significa CONVERSAR E INTERACTUAR/ NO ESCUCHAR EN PLAN PSICÓLOGO [¿vale?]
M, AA: [((risas))]
P: hay que hablar→ reaccionar→ hacer preguntas→ todo eso que vimos ayer en clase/ ¿vale?

(Transcripción P3/T5/0512/No escuchar en plan psicólogo, líneas 31-35)

34. PAUTAS PARA DESARROLLO DEL TEMA (P) (U/ ¿R?)

El profesor facilita orientaciones sobre cómo seleccionar o desarrollar los temas o subtemas propuestos para la tarea.

P: ((…)) <lee rápido la instrucción, que los AA también tienen escrita> ¿recuerdas una fiesta en la que estuviste? cuéntasela a tu compañero/ motivo de la fiesta→/ tipo de invitación→ desayuno→ cena→ lugar de la fiesta→ regalo→ personas invitadas→ actividades→ bailar/ comer/ lo que sea/ pasarlo bien o aburrirse// entonces vais a pensar una fiesta y se la vais a contar a vuestro compañero ((…))

(Transcripción P3/T1/0518/Tuviste que comer un árbol, líneas 3-8)

35. LIBRE ELECCIÓN DE TEMA O SUBTEMA (P/A) (U)

Los alumnos pueden tomar decisiones en torno al tema o al subtema que desean desarrollar en la tarea.

P: vale/ vais a hablar sobre vuestros hábitos de lectura/ podéis preguntarle a vuestro compañero lo que queráis→ por ejemplo frecuenciaa por qué lee el periódico→ cuál lee→ por qué lee esee/ y las secciones favoritas del periódico ¿vale? las secciones [si no las sabéis]
(Transcripción P3/T5/0512/¿Estáis al loro?, líneas 112-115)

36. APOYO LINGÜÍSTICO PARA EL HABLANTE (P) (U/R)

El profesor ofrece algún tipo de pautas dirigidas al alumno que ocupa el papel de hablante, para la ejecución de la tarea de expresión o interacción oral en pequeños grupos.

P: os levantáis/ me encuentro por ahí con Célia y decidoo ee contarlee ee qué me pasó cuando me saqué el carné de conducir// entonces/ el día que me saqué el carné de conducir era la única chica que me examinaba con cinco chicos/ yo nunca había cogido el coche/ peero resulta que aprobé a la primera/ y todos los chicos suspendieron/ es verdad

AA: ((risas)) ((…))

P: sí sí / entonces tenía ahí que yo iba a suspender pero fui la única que aprobé aquel día/ es una anécdota relacionada con eso ¿vale?/ entonces elegís un tema y habláis dos minutos/ NO con la persona que tenéis al lado/ arriba

(Transcripción P3/T5/0512/No escuchar en plan psicólogo, líneas 64-74)

37. APOYO LINGÜÍSTICO PARA EL OYENTE (P) (R)

El profesor ofrece algún tipo de pautas dirigidas al alumno que ocupa el papel de oyente, para la ejecución de la tarea de expresión o interacción oral en pequeños grupos.

> P: entonces// VAIS A HABLAR/ eso significa CONVERSAR E INTERACTUAR/ NO ESCUCHAR EN PLAN PSICÓLOGO [¿vale?]
> M, AA: [((risas))]
> P: hay que hablar→ reaccionar→ hacer preguntas→ todo eso que vimos ayer en clase/ ¿vale?
> (Transcripción P3/T5/0512/No escuchar en plan psicólogo, líneas 31-35)

38. NO APOYO LINGÜÍSTICO PARA EL OYENTE (P) (U/R)

El profesor no ofrece pautas dirigidas al alumno que ocupa el papel de oyente, para la ejecución de la tarea de expresión o interacción oral en pequeños grupos.

> P: ((…)) <lee rápido la instrucción, que los AA también tienen escrita> ¿recuerdas una fiesta en la que estuviste? cuéntasela a tu compañero/ motivo de la fiesta→/ tipo de invitación→ desayuno→ cena→ lugar de la fiesta→ regalo→ personas invitadas→ actividades→ bailar/ comer/ lo que sea/ pasarlo bien o aburrirse// entonces vais a pensar una fiesta y se la vais a contar a vuestro compañero ((…))
>
> (Transcripción P3/T1/0518/Tuviste que comer un árbol, líneas 3-8)

39. CONTENIDOS CULTURALES (P)

Se hace referencia a contenidos culturales (correspondientes a los siguientes inventarios del *PCIC*: «Referentes culturales», «Saberes y comportamientos socioculturales», «Habilidades y actitudes interculturales»).

> P: shh <pide silencio> / si no las sabéis en español pues en portugués y luego intentamos ver cómo sería en español SI EXISTE esa sección en el periódico español//
> (Transcripción P3/T5/0512/¿Estáis al loro?, líneas 117-119)

40. DISCURSO APORTADO (P) (U/¿R?)

Se trata del «discurso grabado o escrito u organizado previamente al desarrollo de la clase, que puede ser de procedencia diversa» (Llobera, 1990), y que servirá como apoyo lingüístico para la ejecución de la tarea.

P: ah/ vale/ podéis coger vale/ vale/ perfecto// y los demás→ estáis bien situados creo// bueno/ entonces/ habláis→ con vuestra pareja qué hay en vuestro barrio o en vuestra zona// en mi zona hay→ en mi zona no hay→ lo que más me gusta de mi zonaa es/ lo que menos me gusta de mi zonaa es→ esos cuatro puntos ¿vale?
A5: pero ¿aquí (?? su propia historia ??) o?
(Transcripción P3/T4/0526/¿De mi casa o de mi ciudad?, líneas 57-61)

41. OFRECER UN MODELO (P)

Se ofrece un texto que sirve de ejemplo para el texto que han de construir los alumnos (entendemos la conversación también como texto).

P: os levantáis/ me encuentro por ahí con Célia y decidoo ee contarlee ee qué me pasó cuando me saqué el carné de conducir// entonces/ el día que me saqué el carné de conducir era la única chica que me examinaba con cinco chicos/ yo nunca había cogido el coche/ peero resulta que aprobé a la primera/ y todos los chicos suspendieron/ es verdad

AA: ((risas)) ((…))

P: sí sí / entonces tenía ahí que yo iba a suspender pero fui la única que aprobé aquel día/ es una anécdota relacionada con eso ¿vale?/ entonces elegís un tema y habláis dos minutos/ NO con la persona que tenéis al lado/ arriba

(Transcripción P3/T5/0512/No escuchar en plan psicólogo, líneas 64-74)

42. REUTILIZACIÓN DE TAREA PREVIA (P) (R)

El profesor retoma una tarea o actividad que se ha desarrollado previamente en el aula durante la misma sesión o en una sesión anterior, como parte del discurso que sirve de apoyo lingüístico para la ejecución de la tarea.

P: vale/ entonces/ en esta noticia/ ¿qué tiempos verbales habéis ne- habéis necesitado?
(Transcripción P3/T5/0512/No escuchar en plan psicólogo, líneas 1-2)

43. LEER DISCURSO APORTADO (P)

El profesor lee el discurso aportado (Llobera, 1990), es decir, aquel «organizado previamente al desarrollo de la clase», que servirá de apoyo lingüístico para la ejecución de la tarea.

P: ((…)) <lee rápido la instrucción, que los AA también tienen escrita> ¿recuerdas una fiesta en la que estuviste? cuéntasela a tu compañero/ motivo de la fiesta→/ tipo de

> invitación→ desayuno→ cena→ lugar de la fiesta→ regalo→ personas invitadas→ actividades→ bailar/ comer/ lo que sea/ pasarlo bien o aburrirse ((…))
> (Transcripción P3/T1/0518/Tuviste que comer un árbol, líneas 3-7)

44. NO LEER DISCURSO APORTADO (P)

El profesor no lee para los alumnos el discurso aportado (Llobera, 1990), es decir, aquel «organizado previamente al desarrollo de la clase», que servirá de apoyo lingüístico para la ejecución de la tarea. Los alumnos tienen disponible este discurso aportado.

> P: [vale/ entonces tenéis aquí la cartaa/] si hay algo que no entendáis→ me lo podéis preguntar luegoo/ el CAMARERO me lo puede preguntar/ los demás no/ ¿vale?
> (Transcripción P3/T3/0525/Solo hemos hablado, líneas 67-68)

45. CONCIENCIACIÓN DE USO DE TEXTO REAL (P) (U/R)

El profesor hace notar que el texto que se toma como apoyo lingüístico se corresponde con un texto ya existente fuera del aula con otros fines.

> P: [vale/ este restaurante el de la carta que vamos a ver] restaurante El ingenio de Cervantes/ <lee del documento proyectado> es una cocina tradicional en un entorno decorado con motivos cervantinos/ cuenta con una biblioteca con quijotes escritos en más de veinte idiomas diferentes// es un restaurante real/ en Madrid/ ¿vale? es un restaurante de Madrid ((…))
> (Transcripción P3/T3/0525/Solo hemos hablado, líneas 31-35)

46. EJEMPLIFICACIÓN (P/A) (R)

El profesor ofrece o pide a los alumnos que ofrezcan un nuevo enunciado en el que se usa el ítem que es objeto de una explicación metalingüística.

> P: ¿qué significa estar al loro? por ejemplo Sabrinaa ee de lo que le interesaa/ pues ve la telee escucha la radio/ de lo que no le interesaa no le hace caso/ ¿qué significa estar?
> A3: ¿estar al loro? atenta
> (Transcripción P3/T5/0512/¿Estáis al loro?, líneas 14-17)

47. PETICIÓN DE ACLARACIÓN (P/A)

Ante la real o supuesta dificultad para percibir o interpretar lo dicho por el interlocutor, el oyente solicita a este repetir o clarificar alguna parte de su intervención, a menudo

intencionalmente para ayudarle a reparar su discurso. Se toma el término del *MCER* (CE, 2002), la definición coincide con Gass y Mackey (2007).

A7?: pero en papel aa puede- podemos leer ee en internet está siempre actualizando/ siempre cambiando/ y en papel yo tengo conmigo
P: ¿qué tú tienes?
A7?: yo lo tengo conmigo
P: ah vale/ (me) estás dando una ventaja de los que están en línea
A7: sí
P: porque están siempre actualizados
A7: sí
P: pero por otro lado el de papel lo puedes tocar y [llevar contigo/ vale]
A7: [sí/ sí] es más tradicional/ los dos son diferentes
(Transcripción P3/T5/0512/¿Estáis al loro?, líneas 85-95)

48. DISCURSO GENERADO PARA APOYO LINGÜÍSTICO

Se trata del *discurso generado* (Llobera, 1990) entre profesor y alumnos en el transcurso de la sesión de clase y que se construye con el fin de servir de apoyo lingüístico para la ejecución de la tarea.

P: ¿sí? ¿alguien más/ piensa que es una persona que está siempre al loro?
A5: más o menos
A6: es más <mueve la cabeza hacia el lado>
P: más o menos// vale ¿y cómo lo hacéis? para enteraros de lo que pasa
A5, AA: internet// la tele
P: internet→
AA: periódicos
P: periódicos→
AA: la telee
P: la telee→
A5: libros
P: libros→ ¿qué- a qué te refieres con libros?
A5: no/ libros no/ revistas
((…))
P: vale/ bueno/ pues vais a hablar dos minutitos con vuestro compañero (3'') sobre vuestros hábitos de lecturaa de prensa ¿sabéis lo que significa la palabra prensa/ no?
(Transcripción P3/T5/0512/¿Estáis al loro?, líneas 41-53 y 101-102)

49. TIPOS DE INTERVENCIONES EN EL DISCURSO GENERADO

Se refiere a los diferentes tipos de procedimientos discursivos que utiliza sobre todo el profesor en la interacción con los alumnos, a nivel dialógico, reaccionando a las aportaciones de los alumnos o pidiendo una reacción.

(Véanse ejemplos para las categorías 50-55.)

50. SIMPLIFICACIÓN (P)

Al construir o presentar el *discurso para apoyo lingüístico*, el profesor sistematiza de manera más sencilla la propuesta de algún alumno, que puede unificar con aportaciones previas; o sintetiza el discurso aportado o generado.[6]

P: vale/ en un restaurantee cuando vamos con más personas→ durante la comidaa siempre pasan muchas cosas ¿no?/ hay un temaa/ varios temas→ que se hablan→ ¿de qué podemos hablar/ en un restaurante?
M: deportes→
L: <mira a M y sonríe>
P: de deportes→ de noticias en general ¿no? de la actualidad
(Transcripción P3/T3/0525/Solo hemos hablado, líneas 1-6)

51. NO RECOGER APORTACIÓN (P)

Al sistematizar o construir el *discurso generado para apoyo lingüístico*, el profesor deja sin responder o sin validar alguna de las propuestas de los alumnos.

P: vale/ en un restaurantee cuando vamos con más personas→ durante la comidaa siempre pasan muchas cosas ¿no?/ hay un temaa/ varios temas→ que se hablan→ ¿de qué podemos hablar/ en un restaurante?
((…))
AX: de negocios también
AX: [(??) de nuestras diferencias]
L: [(pt: ??)]
P: o sea depende de la persona ¿no? con la que vayamos
(Transcripción P3/T3/0525/Solo hemos hablado, líneas 1-3 y 17-20)[7]

[6] Aquí podríamos identificar dos subcategorías más (*unificar con aportaciones previas* y *sintetizar el discurso aportado o generado*). Sin embargo, en casos como este y otros hemos optado por mencionar algunas posibilidades de concreción en la categoría en lugar de crear más categorías inferiores. Al aplicar el árbol de categorías a otro discurso u otro contexto, el usuario que lo aplique podría variar las categorías o crear nuevas a partir de estas concreciones, mostrándose así el árbol flexible y abierto a usos posteriores.

52. PREGUNTA DE COMPROBACIÓN (P/A) (U/R)

Las estructuras emitidas por un interlocutor que tienen como objetivo asegurarse de que el receptor o receptores comprenden las producciones que él u otro sujeto ha emitido (adaptado de González Argüello, 2001: 520). Incluye, entre otras estructuras más complejas, "¿no?" y "¿vale?". En inglés, *comprehension check*.

Véase en las intervenciones que hemos subrayado en este ejemplo:

> P: ((…)) ¿todos sabéis de qué sección estamos hablando?
> AA: sí
> P: esa sección donde aparece la gente que se muere
> AA: (??)
> P: Y LA SECCIÓN ESTA/ ¿cómo se llama esta sección/ aquí?
> A7/A8?: ne cro lo gía
> P: vale/ en los periódicos españoles
> L: [(pt:) ¡em periódico português obituario!]
> AA: [(??)]
> P: obituario/ o esquelas/ depende del periódico
> (Transcripción P3/T5/0512/¿Estáis al loro?, líneas 273-282)

53. PREGUNTA DE CONFIRMACIÓN (P/A) (R)

Expresiones diseñadas para elicitar confirmación de que lo pronunciado se ha oído o entendido correctamente, por ejemplo "¿esto es lo que quieres decir?" (Gass y Mackey, 2007: 181).

Véase en las intervenciones que hemos subrayado en este ejemplo:

> A7: pero en papel aa puede- podemos leer ee en internet está siempre actualizando/ siempre cambiando/ y en papel yo tengo conmigo
> P: ¿qué tú tienes?
> A7: yo lo tengo conmigo
> P: ah vale/ (me) estás dando una ventaja de los que están en línea
> A7: sí
> P: porque están siempre actualizados

[7] Para esta categoría solo hemos encontrado en los datos este ejemplo. Aun así, nos parece relevante su identificación, ya que según cómo se use puede ser un procedimiento negativo o un procedimiento positivo (por ejemplo, podría ser positivo si no es productivo para la tarea responder a cada intervención en particular, o si se está alargando demasiado).

A7: sí
P: pero por otro lado el de papel lo puedes tocar y [llevar contigo/ vale]
A7: [sí/ sí] es más tradicional/ los dos son diferentes
P: sí/ yo creo que también se lee de forma diferente en el de papel
(Transcripción P3/T5/0512/¿Estáis al loro?, líneas 85-96)

54. ANIMAR A LA PARTICIPACIÓN (P/A) (U)

Se favorece el desarrollo del tema, al dirigirse a un alumno concreto para que prosiga lo que está diciendo o al dar el turno a otros alumnos o dirigirse a todo el grupo para que tomen el turno.

Véase en las intervenciones que hemos subrayado en este ejemplo:

P: vale/ entonces ¿soléis estar al loro o no?
A4: más o menos
A5: sí
P: ((risas)) a ver/ Carla ¿sí o no?// ¿tú estás actualizada? ¿sabes lo que pasa en el mundoo?
A4: lo intento
P: lo intentas/ vale/ te gusta ¿sí?
A4: sí
P: ¿sí? ¿alguien más/ piensa que es una persona que está siempre al loro?
A5: más o menos
A6: es más <mueve la cabeza hacia el lado>
P: más o menos// vale ¿y cómo lo hacéis? para enteraros de lo que pasa
(Transcripción P3/T5/0512/¿Estáis al loro?, líneas 33-44 AT)

55. REPRODUCCIÓN (P/A) (U/R)

En el nivel dialógico, "repetición exacta o con alguna variación de lo dicho por otro interlocutor" (González Argüello, 2001: 311).

Véase en las intervenciones que hemos subrayado en este ejemplo[8]:

[8] Como se puede apreciar, hemos seleccionado el mismo ejemplo para esta categoría, *Reproducción (P/A) (U/R)* y para la anterior, *Animar a la participación (P/A) (U)*, marcando en el subrayado lo que corresponde en cada caso. Al seleccionar el mismo ejemplo se puede observar la complejidad de la actualización de la competencia del profesor a través de diversos procedimientos que actúan simultáneamente en el discurso del aula.

A4: lo intento
P: lo intentas/ vale/ te gusta ¿sí?
A4: sí
P: ¿sí? ¿alguien más/ piensa que es una persona que está siempre al loro?
A5: más o menos
A6: es más <mueve la cabeza hacia el lado>
P: más o menos// vale ¿y cómo lo hacéis? para enteraros de lo que pasa
(Transcripción P3/T5/0512/¿Estáis al loro?, líneas 38-44)

56. RESPUESTA COMPLETIVA (A) (R)

Un interlocutor completa el acto del hablante anterior, bien porque este lo ha dejado incompleto para favorecer la construcción conjunta del discurso, bien porque necesita ayuda para completarlo.

P: muy bien/ es la misma función que UN UNO// yo digo un libro/ tengo un libro/ pero si no quiero decir la palabra libro/ digo tengo UNO/ es exactamente igual ¿vale? es (una copia)
AA: (??)
P: masculino singular/ masculino singular// si fuera femenino ¿qué pasa? ¿sabes si hay→ imaginaros aquíi pastelería
AA: alguna <a coro>
P: alguna/ no/ no hay→
AA: ninguna <a coro>
P: sí/ hay→
AA: una <a coro>
P: no pasa nada/ no cae ninguna aa mucho más fácil/ solo ocurre con algún ningún alguno y ninguno/ solo con masculino singular/ ¿vale?
(Transcripción P3/T4/0526/¿De mi casa o de mi ciudad?, líneas 34-46)

57. EXPLICACIÓN METALINGÜÍSTICA (P/A) (R)

Se trata de aquellas reflexiones conscientes que el profesor realiza o promueve mediante una revisión o una presentación nueva de los contenidos, aludiendo a conceptos teóricos, a traducciones, sinónimos, ejemplos, etc.

P: vale/ a ver/ entonces/ reglas/ para deducir el uso// ee ¿sabes si hay algún restaurante por aquí? no/ no hay ninguno/ sí/ hay uno/ ¿sabes [la regla?]
A4?: [algún-] algún y ningún es→ ee determinante
P: sí/ es determinante

A4: (viene) antes del nombre
P: exacto
A4: e ninguno es (cuando no hay)
P: muy bien/ es la misma función que UN UNO// yo digo un libro/ tengo un libro/ pero si no quiero decir la palabra libro/ digo tengo UNO/ es exactamente igual ¿vale? es (una copia)
AA: (??)
P: masculino singular/ masculino singular// si fuera femenino ¿qué pasa? ¿sabes si hay→ imaginaros aquíi pastelería
AA: alguna <a coro>
P: alguna/ no/ no hay→
AA: ninguna <a coro>
P: sí/ hay→
AA: una <a coro>
P: no pasa nada/ no cae ninguna aa mucho más fácil/ solo ocurre con algún ningún alguno y ninguno/ solo con masculino singular/ ¿vale?// bueno/ esto vais a practicarlo ahora
(Transcripción P3/T4/0526/¿De mi casa o de mi ciudad?, líneas 26-47)

58. PETICIÓN DE EXPLICACIÓN METALINGÜÍSTICA (P/A) (R)

Se solicita (normalmente el profesor) que algún alumno o el profesor realice una explicación metalingüística, que finalmente puede dar otro interlocutor o realizarse conjuntamente.

(Véase ejemplo para *57. Explicación metalingüística (P/A) (R)*.)

59. OFRECER SINÓNIMO (P/A) (R)

Se aporta una palabra o expresión que puede usarse de manera similar.

Véase en las intervenciones que hemos subrayado en este ejemplo:

P: ¿qué significa estar al loro? por ejemplo Sabrinaa ee de lo que le interesaa/ pues ve la telee escucha la radio/ de lo que no le interesaa no le hace caso/ ¿qué significa estar?
A3: ¿estar al loro? atenta
P: vale/ estar→
A3: con atención
P: más que atentaa atenta sí/ ¿pero a qué?
AA: interesada

P: interesada pero ¿en qué sentido?
A3: entusiasmada [// quiere saber todoo]
P: (risas(entusiasmada)risas)
A2: quiero saber todo sobre algo
P: sobre lo que está pasando/ estar al loro es [si estáis actualizados]
(Transcripción P3/T5/0512/¿Estáis al loro?, líneas 14-26)

60. VALORACIÓN POSITIVA O ELOGIO (P/A)

En la retroalimentación, se ofrece una evaluación favorable ("muy bien", "exacto"), de acuerdo con Richards y Lockhart (1988).

Véase en las intervenciones que hemos subrayado en este ejemplo:

A4: (viene) antes del nombre
P: exacto
A4: e ninguno es (cuando no hay)
P: muy bien/ es la misma función que UN UNO// yo digo un libro/ tengo un libro/ pero si no quiero decir la palabra libro/ digo tengo UNO/ es exactamente igual ¿vale? es (una copia)
(Transcripción P3/T4/0526/¿De mi casa o de mi ciudad?, líneas 31-36)

61. RETROALIMENTACIÓN NATURAL (P/A) (U)

Se ofrece una retroalimentación centrada en el significado que contribuye a proseguir desarrollando el tema, bien dejando que el hablante continúe, bien animando a la participación con nuevas preguntas o comentarios o simplemente mediante intervenciones con elementos paralingüísticos (como por ejemplo, "mmhh" o risas). Se relaciona con un tipo de oyente activo. Se opone a una retroalimentación reparatoria, que es la que el profesor hace normalmente.

Véase en las intervenciones que hemos subrayado en este ejemplo[9]:

P: ¿pero tú qué miras en internet para enterarte de lo que pasa?
AA: (??)
P: entras en- entras en internet/ aparece Google y Google no nos dice nada por sí solo
A8: [(sales sales)]

[9] No siempre es fácil identificar si una retroalimentación es natural o es de otro tipo (reparatoria, o evaluativa). Para la fase de planificación este es el ejemplo más claro que hemos encontrado de retroalimentación natural, y aun así puede ofrecer dudas.

A7: aa lo lo nombre del periódico porque no porque no lo compro todos los días/ aa Jornal de noticias
P: mmhh
(Transcripción P3/T5/0512/¿Estáis al loro?, líneas 60-66)

62. COMPARTIR EXPERIENCIAS DE LOS ALUMNOS (P/A)

Se refiere a un procedimiento del profesor para construir un discurso generado que sirve como apoyo lingüístico para la ejecución de la tarea. Se ponen en común vivencias u otras perspectivas personales de los alumnos sobre el tema, de manera similar a como lo harán en la fase de ejecución de la tarea. En los datos se lleva a cabo en el gran grupo, como entrenamiento a lo que harán en parejas o pequeños grupos.

(Véase ejemplo para 54. *Animar a la participación (P/A) (U)*.)

63. RECUPERACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS (P/A)

Se hace referencia a contenidos de diferente tipo que se han trabajado antes en el aula (contenidos gramaticales, léxicos, pragmático-discursivos, culturales o de otro tipo), en el mismo curso o en algún curso anterior.

P: y ese querer saber la vida de los otros→ ¿qué palabra maravillosa hay que aprendimos en el A1?
(Transcripción P3/T5/0512/¿Estáis al loro?, líneas 205-206)

64. HACER UN GUION (P)

Se propone preparar un guion que sirva de apoyo lingüístico para la ejecución de la tarea.

P: no/ a ver/ una cosa también/ otra instrucción que debería haber dado antes// el objetivo NO ES escribir el diálogo/ es hacer un guión/ ¿sabéis lo que es un guión?/ un esquema/ [de la conversación/ luego lo vais a escenificar/ ¿vale?]
(Transcripción P3/T3/0525/Solo hemos hablado, líneas 96-98)

65. LLUVIA DE IDEAS (P) (¿U?)

El profesor propone una pregunta o un tema para el que los alumnos hacen aportaciones escuetas generando así una lista de ítems que se pueden considerar para utilizar como apoyo lingüístico para la tarea.

P: vale/ en un restaurantee cuando vamos con más personas→ durante la comidaa siempre pasan muchas cosas ¿no?/ hay un temaa/ varios temas→ que se hablan→ ¿de qué podemos hablar/ en un restaurante?
M: deportes→
L: <mira a M y sonríe>
P: de deportes→ de noticias en general ¿no? de la actualidad
AX: de la comida ((risas))
P: de la comida/ sí/ hemos visto muuchos diálogos que hablaban entre ellos de la comida
M: de la vida de los otros→
((…))
(Transcripción P3/T3/0525/Solo hemos hablado, líneas 1-10)

66. NO HACER GUION (A)

Los alumnos dejan de hacer el guion que el profesor ha propuesto previamente como apoyo lingüístico para la ejecución de la tarea.

(Ver ejemplo para 18. *Reajuste de la tarea (A) (R)*.)

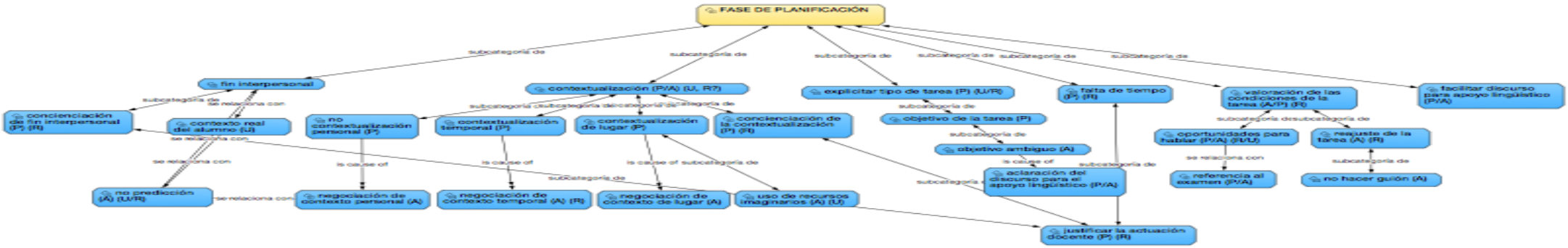


Figura 53. Mapa de categorías de la fase de planificación (1/2)

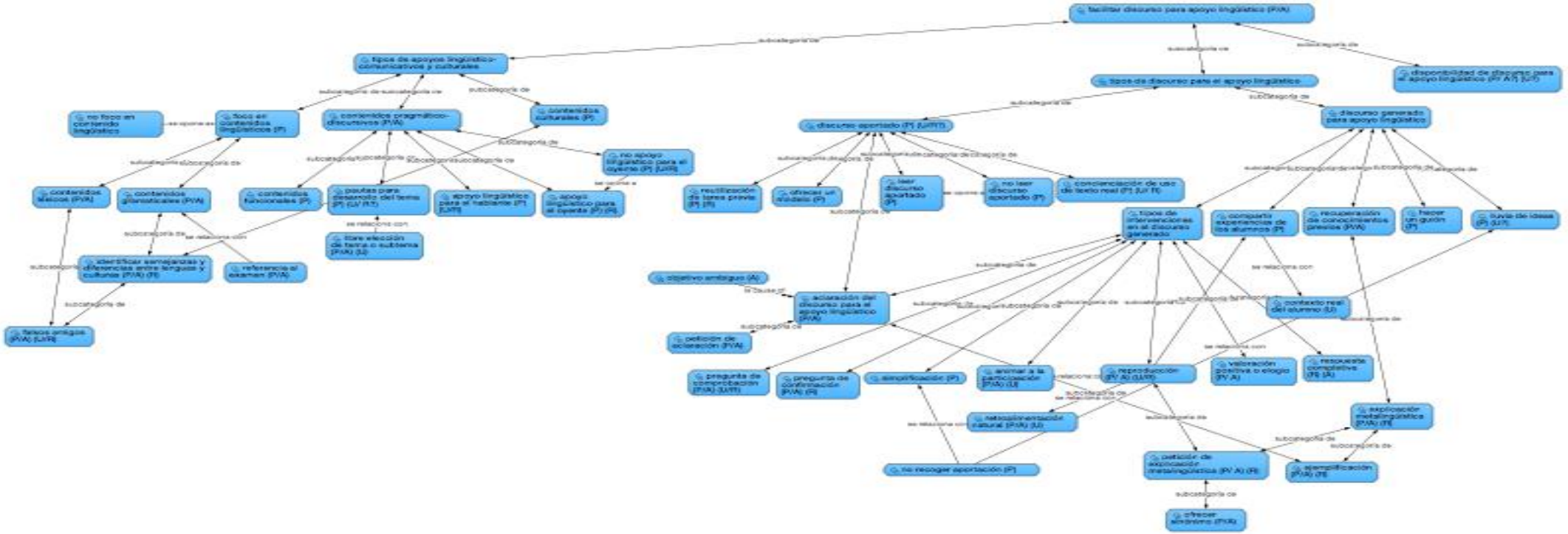


Figura 54. Mapa de categorías de la fase de planificación (2/2)

6.2.2. Fase de ejecución: categorías, ejemplos y relaciones

Para presentar las categorías de esta fase o grupo, seguiremos el mismo orden que para la fase anterior: en primer lugar expondremos las de los tres primeros niveles correspondientes a este grupo, que ya se presentaron en el apartado anterior (6.1.), y a continuación se ofrecerán las de los niveles inferiores. En los casos en los que una categoría de este grupo ya se haya presentado en la fase de planificación porque también formaba parte de este, se recogerá la categoría sin numerar y se remitirá al descriptor y al ejemplo donde ha aparecido previamente. Las transcripciones completas de las tareas analizadas, de donde se han tomado los ejemplos, pueden consultarse en los anexos 17-22.

Para observar gráficamente las relaciones de esta fase, véanse los mapas de categorías que se incluyen al final del subapartado (figuras 55 y 56).

67. FASE DE EJECUCIÓN

Se refiere a la fase en la que lo planificado se lleva a cabo, se realiza la actividad comunicativa de la lengua con la que se corresponde la tarea. En nuestro caso, al ser tareas de interacción oral, del género conversación interpersonal, se refiere a la conversación que se mantiene en las parejas o en pequeños grupos.

Véase a continuación el ejemplo, de una mayor extensión que los anteriores ya que sirve para dar muestra de la fase completa de ejecución en una tarea (si bien es una tarea corta):

L: ¿(de las tres) quién es laa an- anfi- anfitriona?
Z: aa ¡yo no sé! ¿túu?
L?: (yo/ yo/ soy yo laa)
M: ¡vámonos!// ee / holaa/ ¿qué tal?
L: ¡hola!/ ¿qué tal? <se le oye muy alegre> ¡qué bueno que (habéis venido!) <saluda a sus compañeras dándoles un suave golpe en la espalda>
<L, M y Z consultan el guion en los materiales didácticos>
M: estoy muy contenta (de haber venido)/ bueno/ tu regalo
L: aa ¡muchas gracias!
Z: hola/ hola/ ¿cómo estáis? ¡gracias! toma un güisqui// yo te voy a dar güisqui que yo sé que tú/ te gusta beber
L: ¡aa/ muchas graacias! (??) ¡pero si no hacía falta! pero muchas gracias

Z: (risas(¡yo sé que te gusta beber!)risas)

L: oo ee aa – vos aa vos voy a presentar/ Margarita/ es Zinnia/ Zinnia es Margarita

Z: hola/ ¿qué tal?/ ¿cómo estás?

M: hola/ ¿qué tal?/ encantada

L: ee// aa// ee// ee// (??)

M: (yo) tengo muchas ganas de beber algo

Z: (yo) ¡abre el güisqui!

L:¿por qué no pruebas el güisqui (que Zinnia me dio)?

Z: ¡sí!

L: (tiene muchos años)

M: ¡ah/ sí/ una idea genial! ¿cuántos años tienes?

Z: ¿yoo? veinticinco

M: ¡no! ¡el whisky! [((risas))]

L: [((risas))]

Z: [((risas))] doce

L: ((risas)) ¡doce años!

<La profesora se acerca al grupo y se sitúa a un lado, junto a Zinnia. Escucha pero no dice nada. Las alumnas parece que han advertido su presencia>

Z: no/ quince [es mejor/ quince/ quince/ tiene quince años]

M: [es quee cuanto más viejo mejor]

L: ee ee/ ee ee [¿te pon]- te pongo un poquito?

M: [bueno]/ sí/ un poquito

L: ¿e también para [(ti)?]

Z: [e para mí] (risas(doble)risas)

L: ¿doble?

Z: (risas(doble)risas)

M: ¿sabes/Lis/? tengo muchas ganas de/ bailar un poquito

L: oo ¿¡entonces vienes bailar conmigo!? (??)

M: ¿contigo? sí/ puede ser

L: [oo e voy ee (??) música músicaa]

Z: [¿qué músicas vas a poner?]

M: ¡un tango!/ ¡vamos a bailar un tango!

L: un tango/ oo sí sí/ un tango

Z: ¿para bailar?

M: ¡ah, qué bueno! ¡qué bueno!

Z: vamos a bailar

L: [((risas))]

Z: [((risas))]

<La profesora se aleja del grupo sin decir nada. No sabemos si las alumnas advierten su marcha.>

M: pero tengo que ir
L: ¿ahora?
M: si es quee/ tengo una clase a seguir
L: ¡pero llegaste agora- ahora y [(??)! ((risas))]
Z: [¿le vas a hacer eso? ((risas))]
M: si ¡yo estudioo por la noche!
Z: ¡tú eres una (risas(marrona)risas)! (pt: ?? en espanhol)
P: (??)
M: ((risas))// bueno/ Lis/ muchas gracias por la fiestaa
L: oo (??)
M: Zinnia/ encantada [de conocerte]
Z: [encantada por conocerte]
M: eres una persona genial y tu güisqui→ [mm fenomenal]
Z: [¿es bueno? gracias] [tú también/ me pareces una persona muy→ genial] ((risas))
L: [gracias / gracias por ter venido a la fiesta] ciao(hasta la próxima)
M: (¿sí?) gracias también/ hastaa hasta (la semana que viene)
L: gracias por haber venido
Z: ciao// esta ha sido la fiesta flash ((risas))

(Transcripción P3/T2/0518/Esta fue la fiesta flash, líneas 20-91)

68. DISCURSO PEQUEÑOS GRUPOS

"Discurso" se refiere a la unidad conversacional inmediatamente inferior a la conversación completa que se está desarrollando, una especie de "subconversación", marcada por un cambio en el número de interlocutores, el papel funcional de estos, la dinámica de cambio de turnos (predeterminada/no predeterminada), o el registro (Valesco, 2014). "Discurso pequeños grupos" se aplica cuando se produce en las parejas o los pequeños grupos.

M: ((…)) ahora TÚ/ ¿qué hay en (…Bordonhes?)
L: en mi calle hay tres casas ((risas))
M: es una calle muy grande
((…))

(Transcripción P3/T4/0526/¿De mi casa o de mi ciudad?, líneas 144-146)

69. SECUENCIA DE APERTURA CONVERSACIÓN GRUPOS (A) (U/¿R?)

Se advierte una secuencia que marca el inicio de la conversación que se produce en parejas o pequeños grupos, y donde se negocian o ratifican los papeles de hablante y oyente. Entiéndase por secuencia «el intercambio o grupo de intercambios dotados de entidad temática y/o funcional» (Gallardo, 1996: 71). En este caso se aplica cuando se produce en la conversación en las parejas o pequeños grupos.

> M: ¡hola!
>
> A6: ¡hola! aa
>
> M: entonces ¿qué quieres hablar?
>
> A6: ee ¿puedes empezar tú/ no?
>
> M: ¿empiezo yo?/ entonces/ tu primer viaje al extranjero/ ee nunca he viajado
>
> A6: ah
>
> M: solo conozco Portugal/ así que vas a tener que hablar tú→ ¿has hecho alguna- algún viaje?
>
> (Transcripción P3/T6/0512/No escuchar en plan psicólogo, líneas 207-214)

70. SECUENCIAS NUCLEARES CONVERSACIÓN GRUPOS

Son las secuencias que se sitúan entre la apertura y el cierre y desarrollan los temas de la conversación. Pueden ser de diversos tipos. En este caso se aplica cuando se produce en la conversación en las parejas o pequeños grupos.

Véase en las intervenciones que hemos subrayado en este ejemplo:

> L: <se pone el dedo en la cabeza, como queriendo recordar> ee yo pienso que la última fiesta que fue/ fue el mies- no el mes pasado <hace gesto con el dedo pulgar hacia atrás> <la profesora se había incorporado y se vuelve a agachar>
>
> M: sí→
>
> L: el cumpleaños dee de mi prima e fue un un fue un rullo
>
> P: ¿fue un qué?
>
> L: ¿rullo?
>
> P: aa ¡un rollo!
>
> L: rollo porquee fue una fiesta de familia ee toda la gente ee hablaba dee de cosas→ muy→

Z: ¿aburridas?

L: muy aburridas

((…))

(Transcripción P3/T1/0518/Tuviste que comer un árbol, líneas 106-117)

71. SECUENCIA DE CIERRE CONVERSACIÓN GRUPOS

Se advierte una secuencia que marca el final de la conversación que se está produciendo en el trabajo en parejas o pequeños grupos. Entiéndase por *secuencia* «el intercambio o grupo de intercambios dotados de entidad temática y/o funcional» (Gallardo, 1996: 71). En este caso se aplica cuando se produce en la conversación en las parejas o pequeños grupos.

M: pero tengo que ir

L: ¿ahora?

M: si es quee/ tengo una clase a seguir

L: ¡pero llegaste agora- ahora y [(??)! ((risas))]

Z: [¿le vas a hacer eso? ((risas))]

M: si ¡yo estudioo por la noche!

Z: ¡tú eres una (risas(marrona)risas)! (pt: ?? en espanhol)

P3: (??)

M: ((risas))// bueno/ Lis/ muchas gracias por la fiestaa

L: oo (??)

M: Zinnia/ encantada [de conocerte]

Z: [encantada por conocerte]

M: eres una persona genial y tu güisqui→ [mm fenomenal]

Z: [¿es bueno? gracias] [tú también/ me pareces una persona muy→ genial] ((risas))

L: [gracias / gracias por ter venido a la fiesta] ciao (hasta la próxima)

M: (¿sí?) gracias también / hastaa hasta (la semana que viene)

L: gracias por haber venido

Z: ciao ((…))

(Transcripción P3/T2/0518/Esta fue la fiesta flash, líneas 72-91)

72. SECUENCIA TRANSLOCUTIVA (A/P)

Se refiere a la fase o secuencia de la conversación donde se da paso de un *discurso* (véase categoría correspondiente) a otro que forman parte de una conversación mayor; se produce un cambio de oyente y hablante y normalmente los

discursos son similares en contenido y forma. Se corresponde con el concepto de *fase translocutiva* de Gallardo (1993).

> M: yo tengo muchas ganas que United gane al Barcelona porque United→
>
> Z: yo también/ ups/ ¿¡por qué!? ((risas))
>
> M: [yo odio los- odio los catalanes]
>
> L: [¡y ENTONCES! (risas(¿co- cómo está la comida?)risas)] <hace un gesto con las manos de dentro a fuera como dándoles algo>
>
> L: ¡dios mío!
>
> M: ¡no tiene educación! ¡estamos hablando/ por amor de dios! <dirigiéndose a la compañera que representa al camarero>
>
> Z: ((risas))
>
> L: ((risas)) ¿le gusta la comida?
>
> Z: [está muy bueno pero las gambas estaban un boca- un poquito duras]
>
> M:[sí/ pero creo que] el bacalao estaba un poquito salado ¿no?]
>
> L: [(??)]
>
> (Transcripción P3/T3/0525/Solo hemos hablado, líneas 244-256)

73. USO DE DISCURSO PARA EL APOYO LINGÜÍSTICO (A)

Se refiere a la manera como se hace servir el discurso que en la fase de planificación se ha aportado para facilitar la ejecución de la tarea.

> A7: pero leo mucho los libros/ que no son de prensa mm más/ pero me gusta algunas revistas
>
> P: sí ¿de qué tipo?
>
> A7: ee
>
> <La compañera de A7 le señala algo en la pizarra y esta la mira>
>
> P: ¿de este tipo?
>
> A7: sí/ sí/ sí
>
> P: ¿sí/ revistas del corazón?// ¿qué nos cuentan en las revistas del corazón?
>
> (Transcripción P3/T5/0512/¿Estáis al loro?, líneas 194-201)

74. MONITORIZACIÓN DEL TRABAJO EN GRUPOS (P) (U/R)

El profesor controla la realización de la tarea que se lleva a cabo en parejas o pequeños grupos, normalmente aproximándose a estos, y pudiendo o no intervenir en su desarrollo de la tarea.

> <Se acerca la profesora, que se queda al lado de Zinnia, echada hacia delante con las manos apoyadas en sus rodillas. Z y M parece que la han visto, L quizás no>
>
> L: <se pone el dedo en la cabeza, como queriendo recordar> ee yo pienso que la última fiesta que fue/ fue el mies- no el mes pasado <hace gesto con el dedo pulgar hacia atrás> <la profesora se había incorporado y se vuelve a agachar>

M: sí→
L: el cumpleaños dee de mi prima e fue un un fue un rullo
P: ¿fue un qué?
L: ¿rullo?
P: aa ¡un rollo!
L: rollo porquee fue una fiesta de familia ee toda la gente ee hablaba dee de cosas→ muy→
(Transcripción P3/T1/0518/Tuviste que comer un árbol, líneas 104-115)

75. INTERVENCIÓN EN GRAN GRUPO (P) (U/R)

El profesor interviene hablando para todo el grupo cuando se está produciendo alguna conversación de la que en principio no es participante (fuera de las fases explícitas de planificación y de reparación y ajustes).

A6: buenas noches/ queríamos una mesa para tres/ por favor
A7: pero/ por favor/ una mesa cerca de la ventana/ queremos ver el paisaje (??)
A5: [(vale)]
P: [más alto/] más alto/ más alto
A5: sigan/ síganme/ (5'') ee- em→
(Transcripción P3/T3/0525/Solo hemos hablado, líneas 501-505)

76. HACER AUDIBLE (P) (U/¿R?)

Se busca superar las condiciones físicas deficientes debidas al entorno o al propio volumen del hablante.

A6: buenas noches/ queríamos una mesa para tres/ por favor
A7: pero/ por favor/ una mesa cerca de la ventana/ queremos ver el paisaje (??)
A5: [(vale)]
P: [más alto/] más alto/ más alto
A5: sigan/ síganme/ (5'') ee- em→
(Transcripción P3/T3/0525/Solo hemos hablado, líneas 501-505)

77. INTERVENCIÓN EN TRABAJO EN GRUPOS (P) (U/R)

El profesor interviene hablando con la pareja o pequeño grupo, durante la monitorización del trabajo que estos están realizando.

<Se acerca la profesora, que se queda al lado de Zinnia, echada hacia delante con las manos apoyadas en sus rodillas. Z y M parece que la han visto, L quizás no>

L: <se pone el dedo en la cabeza, como queriendo recordar> ee yo pienso que la última fiesta que fue/ fue el mies- no el mes pasado <hace gesto con el dedo pulgar hacia atrás> <la profesora se había incorporado y se vuelve a agachar>
M: sí→
L: el cumpleaños dee de mi prima e fue un un fue un rullo
P: ¿fue un qué?
L: ¿rullo?
P: aa ¡un rollo!
L: rollo porquee fue una fiesta de familia ee toda la gente ee hablaba dee de cosas→ muy→
(Transcripción P3/T1/0518/Tuviste que comer un árbol, líneas 104-115)

78. ESCUCHAR ANTES DE INTERVENIR (P)

Durante la ejecución de la tarea, al monitorizar el trabajo en grupos, el profesor se acerca a una pareja o grupo y presta atención al trabajo que se está desarrollando en lugar de interrumpir directamente.

<Se acerca la profesora, que se queda al lado de Zinnia, echada hacia delante con las manos apoyadas en sus rodillas. Z y M parece que la han visto, L quizás no>
L: <se pone el dedo en la cabeza, como queriendo recordar> ee yo pienso que la última fiesta que fue/ fue el mies- no el mes pasado <hace gesto con el dedo pulgar hacia atrás> <la profesora se había incorporado y se vuelve a agachar>
M: sí→
L: el cumpleaños dee de mi prima e fue un un fue un rullo
P: ¿fue un qué?
L: ¿rullo?
P: aa ¡un rollo!
L: rollo porquee fue una fiesta de familia ee toda la gente ee hablaba dee de cosas→ muy→
(Transcripción P3/T1/0518/Tuviste que comer un árbol, líneas 104-115)

79. NO INTERVENCIÓN EN TRABAJO EN GRUPOS (P/R) (U)

El profesor, durante la ejecución de la tarea que se realiza en parejas o pequeños grupos, monitoriza el trabajo de estos sin participar como hablante ni como oyente emisor.

<La profesora se acerca al grupo y se sitúa a un lado, junto a Zinnia. Escucha pero no dice nada. Las alumnas parece que han advertido su presencia>
Z: no/ quince [es mejor/ quince/ quince/ tiene quince años]

M: [es quee cuanto más viejo mejor]
L: ee ee / ee ee ¿[te pon]- te pongo un poquito?
M: [bueno]/ sí/ un poquito
L: ¿e también para [(ti)?]
Z: [e para mí] (risas(doble)risas)
L: ¿doble?
Z: (risas(doble)risas)
M: ¿sabes/Lis/? tengo muchas ganas de/ bailar un poquito
L: oo ¿¡entonces vienes bailar conmigo!? (??)
M: ¿contigo? sí/ puede ser
L: [oo e voy ee (??) música músicaa]
Z: [¿qué músicas vas a poner?]
M: ¡un tango!/ ¡vamos a bailar un tango!
L: un tango/ oo sí sí/ un tango
Z: ¿para bailar?
M: ¡ah, qué bueno!¡qué bueno!
Z: vamos a bailar
L: [((risas))]
Z: [((risas))]
<La profesora se aleja del grupo sin decir nada. No sabemos si las alumnas advierten su marcha.>
(Transcripción P3/T2/0518/Esta fue la fiesta flash, líneas 48-71)

80. INDICAR CÓMO SEGUIR (P)

Durante la ejecución de la tarea, al monitorizar el trabajo en grupos, el profesor se acerca a una pareja o grupo y les dice los pasos siguientes que han de llevar a cabo.

Véase en el ejemplo el subrayado que hemos marcado:

L: ((risas)) bon apetit
P: buen provecho
L: buen provecho
M: buen provecho/ gracias
P: ahora las vas a dejar solas para que hablen un poco <se marcha del grupo de tres>
Z: sí/ ¿de qué vamos a hablar? aa
M: aa dios míoo
Z: el fútbol está una desgracia los árbitros son- son- son pagados para para
(Transcripción P3/T3/0525/Solo hemos hablado, líneas 223-230)

__FALSOS AMIGOS (30', en grupo *fase de planificación*)

__NO PREDICCIÓN (A) (U/R) (21', en grupo *fase de planificación*)

81. RISAS (A/P) (U/R)[10]

Se producen risas en el discurso del alumno o del profesor, tanto en los pequeños grupos como en el gran grupo, con diversas funciones: para una retroalimentación natural, en relación con factores afectivos, en secuencias de concordancia como muestra de cooperación o acuerdo, etc.

M: una amiga de mi amiga ha tee- tuve una idea muy genial quee
Z: ¿de verdad?
M: sí ee/ *vamos a dividir ¿la cuenta?*
L: sí/ la cuenta
Z: sí es
M: la cuenta por TODOS/ pero yo solo comí la gallina y la bebida
Z: tuviste que pagar mucho
M: y ellos han comido
L: el puestro
M: el puestroo
L: postre [por eso/ vale ((risas))] <miran hacia la pizarra o lo que está proyectado>
L: [(postre sí (risas))]
M: [((risas))] postre/ heladoo/ cafée/ e muchas otras cosas yy/ así que creo que no ha sido muy
L: justo
(Transcripción P3/T1/0518/Tuviste que comer un árbol, líneas 65-79)

82. IRONÍA (A) (U/¿R?)

Los alumnos utilizan la ironía en su discurso entre alumnos, a menudo provocando risas en los interlocutores.

M: yy diariamente/ leo el periódico
L: ¿todos los días?

[10] Esta es una categoría para la que hemos encontrado una gran número de ejemplos. Dada la gran diversidad que ofrece, en este trabajo solo se ha llegado a comentar en algunos casos y será necesario un estudio más profundo para analizar sus diversas posibilidades en el discurso del aula.

M: todos los días// es algo quee necesito/ porquee es muyy
L: importante
M: importante en mi vida
L: [tal vez (??) José Mourinho (??)]
M: [sí/ yo tengo que tener información→] (que) va a ser campeón en el Real Madrid/ no va a ser este año pero creo que el próximo año cuando yo voy a estar en Madrid/ sí
L: sí/ sí/ está esperando por ti
M: está esperando por mí/ sí/ yo también/ también creo
(Transcripción P3/T5/0512/¿Estáis al loro?, líneas 162-171)

83. NO SECUENCIA DE CIERRE (A/P) (U)

Se advierte una ausencia de una secuencia que marque el final de la conversación que se está produciendo, bien en el trabajo en grupos, bien en el gran grupo. Entiéndase por *secuencia* «el intercambio o grupo de intercambios dotados de entidad temática y/o funcional» (Gallardo, 1996: 71).

M: las revistas del corazón/ ¿te gustan?
L: mm no (??) no
AX: (??)
P: ya estáis hablando algunos en portugués/ así que vamos a parar
AA: (??)
L?: no/ no me interesan/ pero mi madre le gustaban
(Transcripción P3/T5/0512/¿Estáis al loro?,, líneas 179-184)[11]

84. NO AVISAR DEL CIERRE A LOS GRUPOS (P)

El profesor da paso a una dinámica o fase diferente sin avisar del cambio de manera particular a cada una de las parejas o pequeños grupos que está realizando la tarea, y pudiendo o no avisar al gran grupo.

M: las revistas del corazón/ ¿te gustan?
L: mm no (??) no
AX: (??)
P: ya estáis hablando algunos en portugués/ así que vamos a parar
AA: (??)
L?: no/ no me interesan/ pero mi madre le gustaban
(Transcripción P3/T5/0512/¿Estáis al loro?,, líneas 179-184)[12]

[11] Este ejemplo se corresponde con el final de una conversación en parejas, pero no se aprecia una secuencia de cierre en la propia conversación ya que esta es interrumpida por la profesora, que da paso a la puesta en común.

85. AVISAR DEL CIERRE AL GRAN GRUPO (P)

El profesor hace notar, de manera audible o visible para el gran grupo, que concluye la ejecución de la tarea que estaban desarrollando en parejas o pequeños grupos.

(Véase ejemplo para 83. *No secuencia de cierre (A/P) (U)*.)

86. CAMBIO DE LENGUA (U/R)

Se usa el cambio de lengua para justificar la actuación docente, el cambio de de una fase de la tarea a otra.

(Véase ejemplo para 83. *No secuencia de cierre (A/P) (U)*.)

87. INICIO DE CIERRE (A)

Se produce algún movimiento por parte del alumno que marca el comienzo de la secuencia de cierre de la conversación que se está produciendo.

M: ((…)) así quee me he quedado aburrida con la situación/ pero lo resto ha sido muy divertido la comida chinaa muy interesantee
A3: lo pasaste bien
M: sí
Z: ela ela ha comido un árbol/ ha- has comido un árbol
M: sí/ la comida tenía bambú yy comí pedacitos de árbol así que
AA: ((risas))
A3: creo que no ha sido justo
M: no
P: vale// ee a ver Margarita/ ee has empezado muy bien pero
(Transcripción P3/T1/0518/Tuviste que comer un árbol, líneas 200-210)

88. INICIO DE CIERRE (P)

Se produce algún movimiento comunicativo por parte del profesor que indica el cierre de la conversación que se está produciendo bien en el gran grupo, bien en alguna de las parejas o pequeños grupos.

A3: no/ no/ no me gusta así/ vou pagar a media
A1: vale

[12] Véase la nota al pie previa, que aclara este mismo ejemplo.

AA: [((risas))]

P: [((risas))] vale/ yy ee ¿cómo van a pagar? <se dirige a A2, el alumno que hace de camarero>

A1: ¿cómoo?

P: ¿cómo van a pagar?

A1: a media

P: a medias/ pero ¿cómo?

A1: en (??)

A2: en tarjeta

A4: yo voy a pagar tarjeta/ con tarjeta

P: vale/ con tarjeta o/ en efectivo// cuando es dinero es EN efectivo (12") <la profesora escribe en la pizarra> vale/ el servicio de restaurante no era muy atento ¿no? no insistió si queríais postres→ nada/ él quería terminar/// vale/ muy bien/ a ver/ ¿de qué temas hablaron ellas/ mientras comían?

(Transcripción P3/T3/0525/Solo hemos hablado, líneas 477-488)

__DISPONIBILIDAD DE DISCURSO PARA EL APOYO LINGÜÍSTICO (16', en grupo *fase de planificación*)

__RECUPERACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS (63', en grupo *fase de planificación*)

89. AJUSTE A TAREA (A/P)

Se ejecuta la tarea según se ha previsto en la fase de planificación cuando se ha presentado el discurso para el apoyo lingüístico, o se recuerda que la ejecución de la tarea se ha de atener a lo que se ha previsto en la fase de planificación.

M: bueno/ ahora tú

L: ee (risas(en mi calle)risas)// en mi calle

P: (??) ¿habéis hablado de lo que más os gusta de allí y de lo que menos?

M: ¡ah! no ¿de mi casa o de mi ciudad? [de mi casa nada]

P: [(de tu casa no/] de tu ciudad) o de tu barrioo→

M: ah/ de mi ciudad// lo que más me gusta es mi ciudad ee/ bueno

L: su (panadería)

(Transcripción P3/T4/0526/¿De mi casa o de mi ciudad?, líneas 125-132)

__REAJUSTE DE LA TAREA (A) (R) (18', en grupo *fase de planificación*)

90. SEGUIR EL GUION (A)

Los alumnos ejecutan la tarea ateniéndose a las pautas ofrecidas en el guion que se ha presentado como discurso aportado.

> L: ¡hola!/ ¿qué tal? <se le oye muy alegre> ¡qué bueno que (habéis venido!) <saluda a sus compañeras dándoles un suave golpe en la espalda>
> <L, M y Z consultan el guión en los materiales didácticos>
> M: estoy muy contenta (de haber venido)/ bueno/ tu regalo
> L: aa ¡muchas gracias!
> (Transcripción P3/T2/0518/Esta fue la fiesta flash, Líneas 24-28)

__. CONTEXTO REAL DEL ALUMNO (U) (9', en grupo *fase de planificación*)

91. USO FLEXIBLE DEL DISCURSO PARA EL APOYO LINGÜÍSTICO (A/P)

Se adaptan los exponentes que se han de usar, o los temas, o se concreta algo que no estaba del todo concretado.

> P: ((…)) a ver ee Claudia/ ¿cómo es tu barrio? antes de lo que hay lo que no hay ¿cómo es? la zona/ la zona en la que vives
> (Transcripción P3/T4/0526/¿De mi casa o de mi ciudad?, líneas 181-182)

__. LIBRE ELECCIÓN DE TEMA O SUBTEMA (P/A) (U) (35', en grupo *fase de planificación*)

92. AMPLIACIÓN DISCURSO PARA EL APOYO LINGÜÍSTICO (A)

Se desarrollo más el tema o se amplían los exponentes que se han planteado en la fase de planificación, cuando se presentó el discurso para el apoyo lingüístico.

> M: ¡ay dios mío! (4'') ¡aa (Ana)! entonces ¿cuándo llegaste a la universidad? <se le oye animada>
> A5: (??) llegué a la universidad hacee nueve años en dos mil→ uno
> ((…))
> A5: (??) ¿estás en el según- [segundo año] de Lenguas y literaturas internacionales?
> M: [sí/ sí/] relaciones
> A5: ah/ relaciones internacionales
> M: sí/ sí
> A5: ee ¿te gusta este (??)?

M: sí/ sí/ es muy interesante
A5: ¿y qué piensas hacer al final/ cuandoo vas a terminar?
(Transcripción P3/T6/0512/No escuchar en plan psicólogo, líneas 141-143 y 163-169)

93. RECURSOS NO VERBALES (A) (U/¿R?)

Para la ejecución de la tarea, se utilizan, además de los recursos lingüísticos, recursos no verbales.

M: aa noo de postree ¿me puede decir cómo es la crema catalana? ¿son natillas creme brulé? ¿qué es creme brulé?
L: (risas(¡creme brulé!)risas)
M: ¿pero qué es creme brulé?
L: un creme muyy muy dulce/ de huevo ((risas)) y (se pone en la) crema <con las manos hace gestos que podrían entenderse como batiendo y después espolvoreando algo> es riquísimo
(Transcripción P3/T3/0525/Solo hemos hablado, líneas 285-291)

__. ACLARACIÓN DEL DISCURSO PARA EL APOYO LINGÜÍSTICO (P/A) (20', en grupo *fase de planificación*)

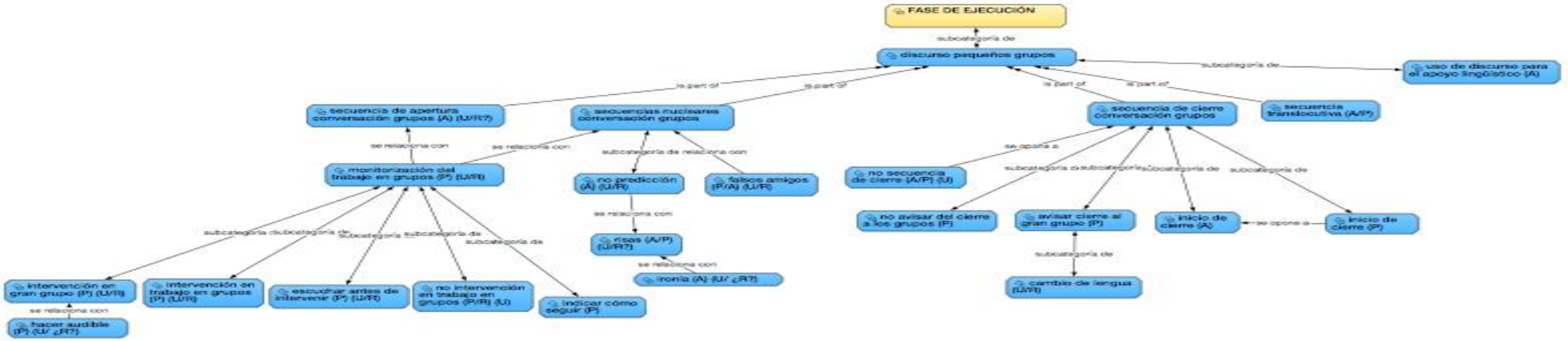


Figura 55. Mapa de categorías de la fase de ejecución (1/2)

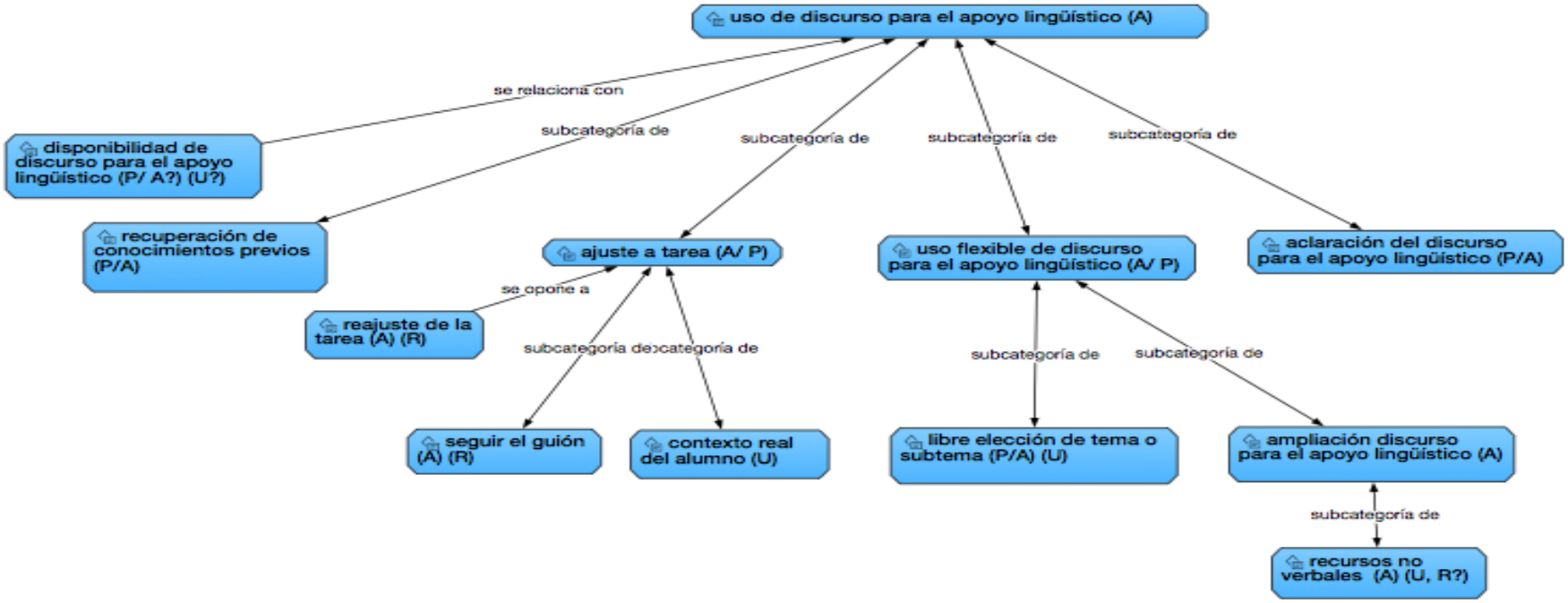


Figura 56. Mapa de categorías de la fase de ejecución (2/2)

6.2.3. Fase de evaluación y control: categorías, ejemplos y relaciones

Para presentar las categorías de esta fase o grupo, seguiremos el mismo orden que para las fases anteriores: en primer lugar expondremos las de los tres primeros niveles correspondientes a este grupo, que ya se presentaron en el apartado anterior, y a continuación se ofrecerán las de los niveles inferiores. En los casos en los que una categoría de este grupo ya se haya presentado en la fase de planificación porque también formaba parte de este, se recogerá la categoría sin numerar y se remitirá al descriptor y al ejemplo donde ha aparecido previamente. Las transcripciones completas de las tareas analizadas, de donde se han tomado los ejemplos, pueden consultarse en los anexos 17-22.

La categoría *monitorización del trabajo en grupos (P) (U/R)* y las que se encuentran bajo ella ya se incluyeron para la fase de ejecución y ahora se recogen también para esta fase, la de evaluación y control. Ello es porque podemos interpretar que mientras los alumnos se sitúan en la fase de ejecución, la profesora se sitúa, además de en esta, en la fase de evaluación y control, ya que sin duda está analizando la realización de la tarea por parte de los alumnos (nos faltan datos para afirmar cómo de conscientes son los alumnos de que la profesora está evaluando).

Por otra parte, los alumnos mostrarán que se sitúan en la *fase de evaluación y control* siempre que pongan en marcha alguna reparación, porque demuestran que están tomando conciencia de su discurso, que están evaluando el producto y mejorándolo. Estos casos los abordaremos como parte de la *fase de reparación y ajustes*.

Para observar gráficamente las relaciones de esta fase, véase el mapa de categorías que se incluye al final del subapartado (figura 57).

94. FASE DE EVALUACIÓN Y CONTROL

Se analizan y valoran tanto el proceso como el producto, de acuerdo con el *PCIC* (véase § 3.4.7.). Resulta difícil diferenciar ambas, especialmente en nuestro caso, en el que el producto coincide con el proceso, puesto que el producto es la misma conversación que se está manteniendo. En los casos en los que el profesor no ha dado ninguna tarea a los alumnos para realizar la evaluación y control, parece que esta fase se corresponde –según entienden los alumnos y la profesora– con los momentos en los que la profesora monitoriza a los pequeños grupos y con el cierre de la tarea en gran grupo.

P: ((…)) vale/ entonces// ¿os ha gustado hablar con otras personas diferentes o no?
AA: [¡síi! ¡síi!] <contestan animadamente, algunos sonríen>
M: [claro que sí]
P: vale/ menos mal/ ENTONCES/ ¿HABÉIS TENIDO ALGUNA DIFICULTAD?
AA: [no/ no]
M: [no]
P: [¿en el uso de los verbos? ¿sabíais cuándo podíais elegir unoo? ¿podíais conjugarloo?]
((…))
(Transcripción P3/T6/0512/No escuchar en plan psicólogo, líneas 268-276)

__. DISCURSO PEQUEÑOS GRUPOS (68', en grupo *fase de ejecución*)

95. DISCURSO GRAN GRUPO

"Discurso" se refiere a la unidad conversacional inmediatamente inferior a la conversación completa que se está desarrollando, una especie de "subconversación", marcada por un cambio en el número de interlocutores, el papel funcional de estos, la dinámica de cambio de turnos (predeterminada/ no predeterminada), o el registro (Valesco, 2014). "Discurso gran grupo" se aplica cuando se produce entre todo el grupo de clase (profesor y alumnos), bien en la planificación de la tarea durante la interacción en grupos –ej. cuando el profesor interrumpe para dar una instrucción a todos–[13]; o en el cierre de la tarea en la puesta en común o si el profesor habla para todos.

(Véase ejemplo para 93. *Puesta en común*)

__. SECUENCIA DE APERTURA CONVERSACIÓN GRUPOS (A) (U/¿R?) (69', en grupo *fase de ejecución*)

__. SECUENCIAS NUCLEARES CONVERSACIÓN GRUPOS (70', en grupo *fase de ejecución*)

[13] Aunque, como se menciona en el descriptor, esta categoría puede identificarse en la fase de planificación, no la hemos incluido en ese grupo por no ser significativa, ya que en nuestros datos la fase de planificación se produce casi por completo en gran grupo (exceptuando algún momento concreto de actuación autónoma de los estudiantes).

96. PUESTA EN COMÚN (A)

Se localiza tras la ejecución de la tarea, en el cierre de la tarea, en nuestros datos se realiza en gran grupo. El profesor pide a algunos de los alumnos o a todos que compartan con el resto de la clase lo que han hablado en las parejas o pequeños grupos, o que reproduzcan la conversación que han mantenido.

> P: shh/ ya dejamos el trabajo en grupos y vamos a representar algunos ¿vale? TOODOS prestando atención al grupo que habla/ no terminando vuestro diálogo/ que luego os haré algunas preguntas/ para ver si habéis estado atentos// vale/ entonces/ ¿algún grupo/ quieree empezar?
> Z: °nosotros (??)° <a sus compañeras>
> AA: (??)
> P: ¿no?/ vale/ entonces elijo yo ¿este grupo? ¿sí? en voz alta para que toda la clase pueda escuchar
> A1: buenos días/
> A2: [buenos días]
> A3: [buenos días]
> A1: buenas noches
> AA: (??) ((risas))
> P: el camarero está (trasformando)
> (Transcripción P3/T3/0525/Solo hemos hablado, líneas 392-405)

97. VALORACIÓN DE LA TAREA (P/A) (R)

Valoración del proceso o el producto de la tarea, y de la participación de los alumnos. Puede producirse en diferentes momentos, tras la puesta en común, si la hay, o tras la ejecución de la tarea incluso sin la participación del profesor, y también a lo largo de la propia ejecución de la tarea, por parte de los alumnos.

> P: ((…)) vale/ entonces// ¿os ha gustado hablar con otras personas diferentes o no?
> AA: [¡síi! ¡síi!] <contestan animadamente, algunos sonríen>
> M: [claro que sí]
> P: vale/ menos mal/ ENTONCES/ ¿HABÉIS TENIDO ALGUNA DIFICULTAD?
> AA: [no/ no]
> M: [no]
> P: [¿en el uso de los verbos? ¿sabíais cuándo podíais elegir unoo? ¿podíais conjugarloo?]
> L?: [° (??)°]
> A1: sí/ sí
> A2: ° (es difícil)° <mueve la cabeza hacia los hombros y frunce un poco el ceño>

P: por lo menos lo que pensáis/ díficil
M: ° (??)°
L: ° (??)°
A7: (lo estaba variando)
P: ¿pero sí que te has dado cuenta si te sentías seguraa inseguraa?
A1: sí/ seguro
A7: un poco insegura
P: un poquito insegura
A8: a veces yoo
A9: con las profesoras es diferente
AA: ((risas))
P: ((risas)
A8?: porque son (juzgativas)
P: ((risas)) vale/ entonces
(Transcripción P3/T6/0512/No escuchar en plan psicólogo, líneas 268-293)

98. NO PUESTA EN COMÚN (A)

Tras la ejecución de la tarea, para cerrar esta, no tiene lugar un momento en el que se comparta en el gran grupo lo que se ha hecho en las parejas o pequeños grupos. Es posible que sea el propio profesor quien comparta en el gran grupo lo que ha monitorizado en las parejas o pequeños grupos, o que no se comparta este trabajo de ninguna manera.

P: bueno/ nos hemos quedado sin tiempo para la actividad pero es que no había más UN SEGUNDO/ sí/ UN SEGUNDO/ cuidado con el verbo gustar/ ¿te gustaría tomar algoo?/ ¿te gustaría entrar? →/ cuidado con ese verbo/ y alguien ha dicho por ahí estoy a régimen/ no de
(Transcripción P3/T2/0518/Esta fue la fiesta flash, líneas 111-114)

99. SECUENCIA DE APERTURA CONVERSACIÓN GRAN GRUPO

Se advierte una secuencia que marca el inicio de la conversación que se produce en la puesta en común en gran grupo, y donde se negocian o ratifican los papeles de hablante y oyente. Entiéndase por *secuencia* «el intercambio o grupo de intercambios dotados de entidad temática y/o funcional» (Gallardo, 1996: 71). Se produce de manera diferente si lo que pide el profesor es que un alumno resuma lo que ha hablado en el trabajo en grupos, o si lo que pide el profesor es que una pareja o trío

reproduzca (con las variaciones que se puedan dar) la conversación que han tenido previamente.

P: ((…)) Margarita nos vas a contar tu fiesta yy
AX: (??)
P: yy Almudena/ pues va a reaccionar ¿vale? y así aprovechamos la actividad para hacer dos cosas
M: aa el viernes pasado ee tuvee tuve una fiesta de cumpleaños de una amiga de la facultad yy
A3: (??)
M: fuimos aa un restaurante chino en Oporto
A3: ¿es verdad?
M: sí/ yy pero ha sidoo muy divertidoo pero el peor ha sido
P: uy uy
(Transcripción P3/T1/0518/Tuviste que comer un árbol, líneas 179-190)

100. SECUENCIAS NUCLEARES CONVERSACIÓN GRAN GRUPO

Son las secuencias que se sitúan entre la apertura y el cierre y desarrollan los tema de la conversación. Pueden ser de diversos tipos. En este caso se aplica cuando es en el gran grupo.

A2: [conocimos unos polacos→]
AA: mmhh ((risas))
A2: fue mucho- muy divertida] aa porquee yo quería yo quería salir de copas con mis amigas/ y conocimos unos polacos
A2: fue muyy divertido porque bailamos toda la noche/ en un bar marroquí
P: ¿en un bar marroquí?
AA: ((risas))
P: intercultural total
AA: [((risas))]
L: [(??)]
A2: [sí/ y hablamos portugués porque (??) es polaco]
(Transcripción P3/T1/0518/Tuviste que comer un árbol, líneas 162-172)

101. SECUENCIA DE CIERRE CONVERSACIÓN GRAN GRUPO

Se advierte una secuencia que marca el final de la conversación que se está produciendo en el gran grupo. Entiéndase por secuencia "el intercambio o grupo de intercambios dotados de entidad temática y/o funcional" (Gallardo, 1996: 71).

P: ¿y qué te gusta de tu barrio?
A3: me gusta mucho porque es muy tranquii ee
P: muy tranquiloo
A3: muy tranquilo y mucha natur- mucha ¿natureza?
P: naturaleza
A3: naturaleza
P: es un buen sitio para vivir ¿no?
A3: sí
P: según tú/ claro
A3?: peroo no se pasa nada
AA?: ((risas))
P: no pasa/ no se pasa no/ no pasa nada// vale/ nunca ocurre nada
AA: ??
A3: (??) (mucha gente)
P: no hay nadie ni nada/ vale/ cuidado con nadie y nada/ nadie es persona/ nada es objeto/ cosa// vale/ entonces/ a ver/ recapitulando/ ee el próximo martes→
(Transcripción P3/T4/0526/¿De mi casa o de mi ciudad?, líneas 205-220)

__. RETROALIMENTACIÓN NATURAL (P/A) (U) (61', en grupo *fase de planificación*)

__. ANIMAR A LA PARTICIPACIÓN (P/A) (U) (54', en grupo *fase de planificación*)

102. POSPONER VALORACIÓN DE TAREA (P) (U)

Mientras en la puesta en común comparten con el resto de la clase su conversación anterior, el grupo que está hablando hace una valoración del proceso o el producto de la tarea y el profesor pide dejar las valoraciones para después. De esta manera, se indica cuándo atender a la evaluación de la tarea, el profesor da pautas para proceder en la fase de evaluación y control.[14]

[14] Para esta categoría solamente hemos encontrado el ejemplo que aquí se muestra, por lo que será conveniente revisarla en futuros estudios.

A1: ¿qué queréis?
P: un segundo/ ee en principio el camarero/ en principio/ va a tratar de usted ¿no?
A2: pero este camarero no es muy bueno/ nos ha gustado el restaurante pero el camarero es muy rarito
P: vamos a (??)/ luego ya lo comentaréis (risas (si queréis) risas)
AA: ((risas))
((…))
P: vale/ con tarjeta o/ en efectivo// cuando es dinero es EN efectivo (12") <la profesora escribe en la pizarra> vale/ el servicio de restaurante no era muy atento ¿no? no insistió si queríais postres→ nada/ él quería terminar
(Transcripción P3/T3/0525/Solo hemos hablado, líneas 408-413 y 489-491)

103. PAUTAS PARA EVALUACIÓN Y CONTROL (P) (R)

El profesor bien pide una escucha activa, bien plantea algunas preguntas o indicaciones para valorar el proceso o el producto de la tarea.

(Véase ejemplo para 97. *Valoración de la tarea (P/A)*.)

104. PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN (P) (U)

El profesor plantea unas preguntas para favorecer la escucha activa durante la puesta en común.

Véase en el ejemplo lo que hemos marcado con el subrayado:

P: shh/ ya dejamos el trabajo en grupos y vamos a representar algunos ¿vale? <u>TOODOS prestando atención al grupo que habla/ no terminando vuestro diálogo/ que luego os haré algunas preguntas/ para ver si habéis estado atentos</u>// vale/ entonces/ ¿algún grupo/ quieree empezar?
((…))
P: vale/ con tarjeta o/ en efectivo// cuando es dinero es EN efectivo (12") <la profesora escribe en la pizarra> vale/ el servicio de restaurante no era muy atento ¿no? no insistió si queríais postres→ nada/ él quería terminar/// vale/ muy bien/ a ver/ <u>¿de qué temas hablaron ellas/ mientras comían?</u>
M: [el tiempo]
AA: [del tiempo/ el restaurante]
P: del tiempoo/ del restaurante
M?: [de la comida]
AA: [de la comida]

P: de la comida/ mmhh/ vale// ee/ vamos a escuchar otra ((…))
(Transcripción P3/T3/0525/Solo hemos hablado, líneas 392-395 y 489-498)

105. NO PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN (P) (¿U?)

El profesor no propone o no realiza las preguntas de comprensión anunciadas anteriormente para favorecer una escucha activa en la fase de evaluación y control, en la puesta en común.

A5: aa muchas gracias por haber venido (risas(en nuestro restaurante)risas)
A7: buenas noches
A6: buenas noches
P: vale/ (??) a ver/ unas→ cosillas que han salido/ en general estaba muy bien/ ee (pt: ¿o qué vamos comer?)/ ese o se elimina ¿vale?/ simplemente qué// qué vamos A comer/ ir a más infinitivo/ qué vamos a comer ((…))
(Transcripción P3/T3/0525/Solo hemos hablado, líneas 566-571)[15]

106. ANIMAR A LA AUTOEVALUACIÓN (P)

Se favorece que el alumno evalúe su propia participación en la tarea, a través de preguntas o pautas concretas.

P: ((…)) vale/ entonces// ¿os ha gustado hablar con otras personas diferentes o no?
AA: [¡síi! ¡síi!] <contestan animadamente, algunos sonríen>
M: [claro que sí]
P: vale/ menos mal/ ENTONCES/ ¿HABÉIS TENIDO ALGUNA DIFICULTAD?
AA: [no/ no]
M: [no]
P: [¿en el uso de los verbos? ¿sabíais cuándo podíais elegir unoo? ¿podíais conjugarloo?]
L?: [° (??)°]
A1: sí/ sí
A2: ° (es difícil)° <mueve la cabeza hacia los hombros y frunce un poco el ceño>
P: por lo menos lo que pensáis/ difícil
M: ° (??)°

[15] Este fragmento se produce después del ejemplo recogido para 104. *Preguntas de comprensión (P) (U)*, tras el segundo discurso de la puesta en común. Si bien para el primer discurso de la puesta en común sí realizó la profesora las preguntas de comprensión anunciadas, para el segundo dejó de hacerlas.

L: ° (??)°
A7: (lo estaba variando)
P: ¿pero sí que te has dado cuenta si te sentías seguraa inseguraa?
A1: sí/ seguro
A7: un poco insegura
P: un poquito insegura
A8: a veces yoo
A9: con las profesoras es diferente
AA: ((risas))
P: ((risas)
A8?: porque son (juzgativas)
P: ((risas)) vale/ entonces
(Transcripción P3/T6/0512/No escuchar en plan psicólogo, líneas 268-293)[16]

107. VALORACIÓN DE FACTORES AFECTIVOS DURANTE EL PROCESO (P/A)

Se procede a valorar los sentimientos de los alumnos durante la ejecución de la tarea.

((…))
P: ¿pero sí que te has dado cuenta si te sentías seguraa inseguraa?
A1: sí/ seguro
A7: un poco insegura
P: un poquito insegura
A8: a veces yoo
A9: con las profesoras es diferente
AA: ((risas))
P: ((risas)
A8?: porque son (juzgativas)
P: ((risas)) vale/ entonces
(Transcripción P3/T6/0512/No escuchar en plan psicólogo, líneas 284-293 AT)

108. VALORACIÓN DEL FIN INTERPERSONAL (P/A)

[16] Véase ejemplo completo en anterior, 106. *Animar a la autoevaluación (P)* y en 97. *Valoración de la tarea*. De este mismo ejemplo se recogen también fragmentos más acotados para 108. *Valoración del fin interpersonal (P/A)*, 109. *Valoración de la dificultad (P/A)*, 110. *Generar confianza (P)* y 111. *No generar confianza (P/A) (U/R)*. Téngase en cuenta que para estas categorías –excepto para 97. *Valoración de la tarea*, codificada en otros fragmentos– solo contamos con el ejemplo aquí mostrado, por lo que será conveniente seguir explorándolas en futuros estudios.

Se procede a evaluar el proceso de la tarea en relación con cómo ha contribuido a las relaciones sociales y al tipo de finalidad comunicativa prevista para dicha tarea.

P: ((…)) vale/ entonces// ¿os ha gustado hablar con otras personas diferentes o no?

AA: [¡síi! ¡síi!] <contestan animadamente, algunos sonríen>

M: [claro que sí]

(Transcripción P3/T6/0512/No escuchar en plan psicólogo, líneas 268-271)

109. VALORACIÓN DE LA DIFICULTAD (P/A)

Se procede a evaluar el proceso de la tarea en relación con las dudas, inseguridades o problemas que ha planteado.

P: ((…)) ENTONCES/ ¿HABÉIS TENIDO ALGUNA DIFICULTAD?
AA: [no/ no]
M: [no]
P: [¿en el uso de los verbos? ¿sabíais cuándo podíais elegir unoo? ¿podíais conjugarloo?]
L?: [° (??)°]
A1: sí/ sí
A2: ° (es difícil)° <mueve la cabeza hacia los hombros y frunce un poco el ceño>
P: por lo menos lo que pensáis/ difícil
M: ° (??)°
L: ° (??)°
A7: (lo estaba variando)
P: ¿pero sí que te has dado cuenta si te sentías seguraa inseguraa?
A1: sí/ seguro
A7: un poco insegura
((…))
(Transcripción P3/T6/0512/No escuchar en plan psicólogo, líneas 272-286)

110. GENERAR CONFIANZA (P)

Se refiere a la comodidad que inspiran en el alumno otros alumnos, el propio profesor u otros profesores, cuando el alumno tiene que hablar al ejecutar una tarea oral.

P: ((…)) vale/ entonces// ¿os ha gustado hablar con otras personas diferentes o no?
AA: [¡síi! ¡síi!] <contestan animadamente, algunos sonríen>
M: [claro que sí]
(Transcripción P3/T6/0512/No escuchar en plan psicólogo, líneas 268-271)

111. NO GENERAR CONFIANZA (P/A) (U/R)

Se reflexiona sobre el hecho de que la figura del profesor impida a los alumnos sentirse cómodos durante la ejecución de la tarea.

> P: ¿pero sí que te has dado cuenta si te sentías seguraa inseguraa?
> A1: sí/ seguro
> A7: un poco insegura
> P: un poquito insegura
> A8: a veces yoo
> A9: con las profesoras es diferente
> AA: ((risas))
> P: ((risas)
> A8?: porque son (juzgativas)
> P: ((risas)) vale/ entonces
> (Transcripción P3/T6/0512/No escuchar en plan psicólogo, líneas 284-293)

___. VALORACIÓN POSITIVA O ELOGIO (P/A) (60', en grupo *fase de planificación*)

112. VALORACIÓN NEGATIVA O CRÍTICA (P/A) (R)

En la retroalimentación, siguiendo a Richards y Lockhart (1998), se trata de una reacción normalmente del profesor hacia el contenido, que se evalúa desfavorablemente.

> P: vale// ee a ver Margarita/ ee has empezado muy bien pero de repente has cambiado al chip para el pretérito perfecto/ y es el error que he escuchado por ahí// cuidado con ese error/ si estáis- porque habéis situado la acción- en el caso de Margarita creo que has dicho la semana pasada
> M: el viernes→
> P: el viernes pasado/ está terminado y has empezado bien/ pero de repente saltaste al perfecto y TODO en perfecto/ eso está MAL
> (Transcripción P3/T1/0518/Tuviste que comer un árbol, líneas 210-216)

__. MONITORIZACIÓN DEL TRABAJO EN GRUPOS (P) (U/R)[17] (74', en grupo *fase de ejecución*)

[17] Recordamos aquí lo que decíamos al presentar la Fase de evaluación y control, en § 6.2.3: La categoría *monitorización del trabajo en grupos (P) (U/R)* y las que se encuentran bajo ella ya se

__. INDICAR CÓMO SEGUIR (P) (80', en grupo *fase de ejecución*)

__. INTERVENCIÓN EN GRAN GRUPO (P) (U/R) (75', en grupo *fase de ejecución*)

__. NO INTERVENCIÓN EN TRABAJO EN GRUPOS (P) (U/R) (79', en grupo *fase de ejecución*)

__. ESCUCHAR ANTES DE INTERVENIR (P) (U/R) (78', en grupo *fase de ejecución*)

__. INTERVENCIÓN EN TRABAJO EN GRUPOS (P) (U/R) (77', en grupo *fase de ejecución*)

incluyeron para la fase de ejecución y ahora se recogen también para esta fase, la de evaluación y control. Ello es porque podemos interpretar que mientras los alumnos se sitúan en la fase de ejecución, la profesora se sitúa, además de en esta, en la fase de evaluación y control, ya que sin duda está analizando la realización de la tarea por parte de los alumnos (nos faltan datos para afirmar cómo de conscientes son los alumnos de que la profesora está evaluando).



Figura 57. Mapa de categorías de la fase de evaluación y control

6.2.4. Fase de reparación y ajustes: categorías, ejemplos y relaciones

Para presentar las categorías de esta fase o grupo, seguiremos el mismo orden que para las fases anteriores: en primer lugar expondremos las de los tres primeros niveles correspondientes a este grupo, que ya se presentaron en el apartado anterior, y a continuación se ofrecerán las de los niveles inferiores. En los casos en los que una categoría de este grupo ya se haya presentado en la fase de planificación porque también formaba parte de este, se recogerá la categoría sin numerar y se remitirá al descriptor y al ejemplo donde ha aparecido previamente. Las transcripciones completas de las tareas analizadas, de donde se han tomado los ejemplos, pueden consultarse en los anexos 17-22.

Para observar gráficamente las relaciones de esta fase, véase el mapa de categorías que se incluye al final del subapartado (figura 58).

113. FASE DE REPARACIÓN Y AJUSTES

De acuerdo con el *PCIC*, mediante diferentes operaciones tanto individuales como interactivas, bien se corrige directamente bien se repara el producto de la tarea (véase § 3.4.7.)[18]. En nuestros datos, la fase de reparación y ajustes se da tanto en la fase de ejecución (durante la realización de la tarea en las parejas o pequeños grupos) como en la puesta en común.

> ((…))
> P: vale entonces cuidado con eso/ porque estaría todo mal// ee bueno ellos quisieron dividir la cuenta ENTRE todos/ no por todos/ ENTRE/ y ee yo he quedado aburrida has dicho/ ¿qué significa aburrido en español?
> A4?: (??) <parece que responde a la pregunta de la profesora>
> <A5, compañera de delante de M se gira y le dice algo>
> P: que no es divertido/ tú ¿qué qué te ha pasado a ti/ Margarita?
> M: ¿me he enfadado?
> P: sí/ me enfadé/ mmhh/ me enfadé// ¿qué os parece eso que le ha?
> A4: Marta/ no me recuerdo
> P: no me acuerdo

[18] A diferencia de lo que se enuncia en el *PCIC* para esta fase, en los datos no hemos observado o apenas la transferencia a nuevas situaciones de uso o aprendizaje, únicamente podríamos considerar como tal un caso, el recogido en la categoría *Consejo práctico*, en que la profesora dice a los alumnos que ante la duda en el uso de perfecto e indefinido, utilicen el indefinido. Por otra parte, aunque el *PCIC* indica que lo que se repara es el producto, nos planteamos si solamente se repara el producto o también el proceso (teniendo en cuenta que para la fase de evaluación y control en el *PCIC* se indican ambos).

A4: no me acuerdo pero creo que (ha necesitado) una palabra para cuando (todas las personas dividen la cuenta entre todos)
P: sí/ a eso iba ahora
AA: ((risas))
P: ¿cómo se dice cuando pagamos todos lo mismo en una cena?
((…))
(Transcripción P3/T1/0518/Tuviste que comer un árbol, líneas 226-250)

114. CUÁNDO SE REPARA

Se refiere al momento en el que se realiza la reparación o corrección, en relación con la estructura discursiva y el agrupamiento (el discurso en las parejas o pequeños grupos, o el discurso en el gran grupo), o con respecto a la inmediatez o no de la reparación.

(Véanse los ejemplos para 118. *Reparación inmediata (P/A) (R),* 119. *Reparación retardada (P/A) (U/R).*)

115. QUIÉN REPARA

Se refiere a las personas que intervienen en la reparación o corrección: un alumno, varios alumnos, el profesor; y si lo hacen de manera individual o conjuntamente.

(Véanse los ejemplos para *120. Autorreparación (A) (R)*, *121. Heterorreparación (A) (R)*, *122. Reparación conjunta (A-A) (R)*, *123. Reparación conjunta (P-A) (R)*, *124. Heterorreparación (P) (R).*)

116. QUÉ SE REPARA

Se refiere al tipo de contenidos lingüístico-comunicativos o culturales que se corrigen o reparan.

(Véanse los ejemplos para __. *Contenidos gramaticales (P/A)*, __. *Contenidos léxicos (P/A), __. Contenidos sociolingüísticos (P/A), __. Contenidos culturales (P).*, todos ellos a continuación en este mismo grupo de la *fase de reparación y ajustes.*)

117. NO FASE DE REPARACIÓN Y AJUSTES (P)

Se refiere a los casos en los que, aunque se produzcan reparaciones y ajustes durante la ejecución de la tarea, no hay una fase explícita y diferenciada, normalmente localizada al final de la tarea con participación de la P.

> P: <toca la campana y se dirige al grupo clase> vale/ terminamos// ESCUCHADME UN MINUTO <toca la campana de nuevo> podéis sentaros ((risas))
> AA: ((risas))
> <Los alumnos vuelven a sus sillas y se sientan>
> P: <toca la campana de nuevo> (?? a mí) vale/ entonces// ¿os ha gustado hablar con otras personas diferentes o no?
> AA: [¡síi! ¡síi!] <contestan animadamente, algunos sonríen>
> M: [claro que sí]
> P: vale/ menos mal/ ENTONCES/ ¿HABÉIS TENIDO ALGUNA DIFICULTAD?
> AA: [no/ no]
> M: [no]
> P: [¿en el uso de los verbos? ¿sabíais cuándo podíais elegir unoo? ¿podíais conjugarloo?]
> A1: sí/ sí
> A2: ° (es difícil)° <mueve la cabeza hacia los hombros y frunce un poco el ceño>
> P: por lo menos lo que pensáis/ difícil
> A7: (lo estaba variando)
> P: ¿pero sí que te has dado cuenta si te sentías seguraa inseguraa?
> A1: sí/ seguro
> A7: un poco insegura
> P: un poquito insegura
> ((…))
> (Transcripción P3/T6/0512/No escuchar en plan psicólogo, líneas 264-287)

__. DISCURSO PEQUEÑOS GRUPOS (68', en grupo *fase de ejecución*)

"Discurso" se refiere a la unidad conversacional inmediatamente inferior a la conversación completa que se está desarrollando, una especie de "subconversación", marcada por un cambio en el número de interlocutores, el papel funcional de estos, la dinámica de cambio de turnos (predeterminada/no predeterminada), o el registro (Valesco, 2014). "Discurso pequeños grupos" se aplica cuando se produce en las parejas o los pequeños grupos.

> M: ((…)) ahora TÚ/ ¿qué hay en (Bordonhes?)

L: en mi calle hay tres casas ((risas))
M: es una calle muy grande
L: (risas(muy grande)risas) aa aa la calle/ el fin de la calle es (el monte) ((risas))
P?: ayúdala
M: la calle terminaa con un
L: (risas(con una foresta)risas)
M: ((risas)) con una foresta/ muy bien
L: una foresta/ ee al lado de mi casa á otras casas [((risas))]
M: [mmhh]
(Transcripción P3/T4/0526/¿De mi casa o de mi ciudad?, líneas 144-153)

__. DISCURSO GRAN GRUPO (95', en grupo *fase de evaluación y control*)

"Discurso" se refiere a la unidad conversacional inmediatamente inferior a la conversación completa que se está desarrollando, una especie de "subconversación", marcada por un cambio en el número de interlocutores, el papel funcional de estos, la dinámica de cambio de turnos (predeterminada/ no predeterminada), o el registro (Valesco, 2014). "Discurso gran grupo" se aplica cuando se produce entre todo el grupo de clase (profesor y alumnos), bien en la planificación de la tarea durante la interacción en grupos –ej. cuando el profesor interrumpe para dar una instrucción a todos–; o en el cierre de la tarea en la puesta en común o si el profesor habla para todos.

P: ((…)) vale/ entonces/ a ver ee Claudia/ ¿cómo es tu barrio? antes de *lo que hay lo que no hay* ¿cómo es? la zona/ la zona en la que vives
A3: mi zona es muy→ silenciosa
P: sí
A3: no/ no hay ee ningún ru- ruido
P: ruido
A3: porque es cerco de la playa
P: mmhh
A3: (??)
P: qué bien ¿no?
A3: (??)
P ¿CERCO?
AA: cerca
P: está cerca/ no es ¿vale? está cerca/ está/ está cerca y ¿está→?
AA: lejos
A3?: ((risas))

P: ¿y qué hay? ((risas))
A3: hay ee una pescadería/ una carnicería/ yy un→ ultramarino
P: un ultramarinos
A3: sí/ más nada
P: nada más/ nada más
(Transcripción P3/T4/0526/¿De mi casa o de mi ciudad?, líneas 180-201)

118. REPARACIÓN INMEDIATA (P/A) (R)

Un ítem se repara justo tras su uso, lo cual puede interrumpir la conversación que se estaba produciendo.

A3: hay ee una pescadería/ una carnicería/ yy un→ ultramarino
P: un ultramarinos
(Transcripción P3/T4/0526/¿De mi casa o de mi ciudad?, líneas 198-199)

119. REPARACIÓN RETARDADA (P/A) (U/R)

Se decide no reparar un ítem de manera inmediata tras su uso, de manera que no se interrumpla la conversación, sino posponer la reparación unas intervenciones más tarde o normalmente para la puesta en común.

P: vale/ (??) a ver/ unas→ cosillas que han salido/ en general estaba muy bien/ ee (pt: ¿o qué vamos comer?)/ ese o se elimina ¿vale?/ simplemente qué// qué vamos A comer/ ir a más infinitivo/ qué vamos a comer ((…))
(Transcripción P3/T3/0525/Solo hemos hablado, líneas 569-571)

120. AUTORREPARACIÓN (A) (R)

La reparación la realiza el propio alumno que ha producido el ítem reparable, sin apoyo de otros interlocutores.

L: pero ¿compras→ el el jornal/ el periódico? ((risas))
(Transcripción P3/T5/0512/¿Estáis al loro?, línea 158)

121. HETERORREPARACIÓN (A) (R)

Un alumno distinto de quien ha producido el ítem reparable se encarga de la reparación, sin que haya una negociación.

M: ¿sí? ¿cuánto custa?
L: ee// (risas(cuatro euros)risas)
M: [¿cuatro euros?]¿la copa?
Z: [¡no es verdad!]
L: el vaso
M: el vaso ¿el vaso?
(Transcripción P3/T3/0525/Solo hemos hablado, líneas 191-196)

122. REPARACIÓN CONJUNTA (A-A) (R)

La reparación se produce en varias intervenciones y participan varios alumnos, pudiendo participar también, o no, el que ha producido el ítem reparable. Hay una negociación.

M: supermercado// ee peroo haa (5'') lo contrario de abierto
L: ¿abierto? ¿cerrado?
M: cerrado ((risas))
L: ee está cerrado el supermercado
M: (risas(ha cerrado)risas) ha cerrado// ee agora ee al lado de mi apartamento/ hay un colegio
(Transcripción P3/T4/0526/¿De mi casa o de mi ciudad?, líneas 97-102)

123. REPARACIÓN CONJUNTA (P-A) (R)

En la reparación participan el profesor y uno o varios alumnos, que pueden ser el mismo que ha producido el ítem reparable u otros. Hay una negociación.

P: ((…)) yy los polacos son ¿chicos? son personas→ ¿entonces? ¿conocimos unos polacos? yo conocíí París/ hace mucho tiempo
A2: yo conocíi ee aa a unos/ a unos
P: a unos polacos/ cuidado con la a de complemento directo de persona/ siempre hay a delante de complemento de persona/ siempre/ vale muy bien ((…))
(Transcripción P3/T1/0518/Tuviste que comer un árbol, líneas 175-179)

124. HETERORREPARACIÓN (P) (R)

El profesor ofrece el ítem reparado sin que participen los alumnos en la reparación.

L: ((risas)) bon apetit
P: buen provecho
L: buen provecho
M: buen provecho/ gracias
(Transcripción P3/T3/0525/Solo hemos hablado, líneas 223-226)

__. CONTENIDOS GRAMATICALES (P/A) (31', en grupo *fase de planificación*)

Se hace referencia a contenidos gramaticales.

L: ee ¿el postre?
Z: aún no comemos
M: ¡aún no comemos/ Lis!
P: aún no hemos comido
Z: no hemos comido
M: ¡ya lo está preguntando!
(Transcripción P3/T3/0525/Solo hemos hablado, líneas 217-222)

__. CONTENIDOS LÉXICOS (P/A) (28', en grupo *fase de planificación*)

Se hace referencia a contenidos léxicos.

A4: no me acuerdo pero creo que (ha necesitado) una palabra para cuando (todas las personas dividen la cuenta entre todos)
P: sí/ a eso iba ahora
AA: ((risas))
P: ¿cómo se dice cuando pagamos todos lo mismo en una cena?
AA: (pagamos a cha) <dan algunas respuestas simultáneamente>
P: sí/ por ahí Diana/ pagar aa [a medias/ a pachas o a escote]
AA: [(a pachas)]
P: lo vimos en un texto hace tiempo/ pagar a medias/ a pachas o a escote/ ¿y qué os parece eso que le pasó a Margarita?
(Transcripción P3/T3/0525/Solo hemos hablado, líneas 246-255)

__. CONTENIDOS PRAGMÁTICO-DISCURSIVOS (P/A) (33', en grupo *fase de planificación*)

Se hace referencia a contenidos relacionados con los rasgos del género discursivo (la conversación interpersonal, en nuestro caso), los papeles de los interlocutores, la

adecuación sociolingüística. Se corresponde con los inventarios del *PCIC* «Funciones», «Tácticas y estrategias pragmáticas» y «Géneros discursivos y productos textuales».

> P: un segundo/ ee en principio el camarero/ en principio/ va a tratar de usted ¿no?
> A2: pero este camarero no es muy bueno/ nos ha gustado el restaurante pero el camarero es muy rarito
> P: vamos a (??)/ luego ya lo comentaréis (risas (si queréis) risas)
> AA: ((risas))
> P: entonces/ ¿qué quiere?/ ¿qué quiere?
> A1: ¿qué quiere/ señor/ señores?
> (Transcripción P3/T3/0525/Solo hemos hablado, líneas 409-415)

__. CONTENIDOS CULTURALES (P) (39', en grupo *fase de planificación*)

Se hace referencia a contenidos culturales, correspondientes a los siguientes inventarios del *PCIC*: «Referentes culturales», «Saberes y comportamientos socioculturales» y «Habilidades y actitudes interculturales».

> P: lo vimos en un texto hace tiempo/ pagar a medias/ a pachas o a escote/ ¿y qué os parece eso que le pasó a Margarita?
> Z: injusto
> A5: que noo que no fue justo porque ee Margarita ee comió muy poco
> Z: y tuvo que [pagar igual]
> P: [mmhh vale ¿a cualquiera] de vosotros no os parecería bien eso?
> AA: no
> A6: claro que no
> A4?: tenía que ser que sea decidido o hablar sobre eso antes dee de la situación y después [(yo creo que podía ter sido)]
> AA: [(??)]
> Z: [fue algo repentino]
> AA: [(??)]
> Z: [(¡Jesús! ¡ay a dios!)]
> M: fue una amiga de mi amiga/ yo no conocía
> AA: ((risas))
> A4?: (??)
> P: vale/ en España eso sería lo más normal
> A4?: es normal

P: lo más normal/ de hecho quedaría feo que alguien pagara separado porque ha comido menos
Z: °(porque acá las personas no tienen mucho dinero)°
A7: sí
P: no se hace
M: pues aquí en Portugal es un poquito diferente
P: sí/ por eso os lo comento
(Transcripción P3/T1/0518/Tuviste que comer un árbol, líneas 254-279)

__. INTERVENCIÓN EN GRAN GRUPO (P) (U/R) (75', en grupo *fase de ejecución*)

125. RECOGER LO MONITORIZADO EN EL GRAN GRUPO (P) (U/R)

Se recoge y repara de forma retardada lo que se ha monitorizado durante la puesta en común.

P: vale/ (??) a ver/ unas→ cosillas que han salido/ en general estaba muy bien/ ee (pt: ¿o qué vamos comer?)/ ese o se elimina ¿vale?/ simplemente qué// qué vamos A comer/ ir a más infinitivo/ qué vamos a comer// ¿cómo ha hecho calor hoy? no/ esa estructura tan→ portugués oo brasileña→ es ¿QUÉ CALOR ha hecho hoy? qué calor// sí/ está muy calor/ no/ HACE/ HACE MUCHO calor/ hace mucho calor// (pt: de primieroo) quero de primieroo/ no/ de primero (quiero)// ee es bueno y está bueno/ ¿qué diferencia hay?
AA: (??)
P: ¿está bueno qué significa? un sinónimo
((…))
(Transcripción P3/T3/0525/Solo hemos hablado, líneas 569-577)

126. RECOGER LO MONITORIZADO EN LOS GRUPOS (P) (R)

Se recoge y repara de forma retardada en la puesta en común lo monitorizado durante el trabajo en parejas o grupos.

P: (dos cosas que salieron por ahí) dos cosas que salieron por ahí// peligroso/ que se escribe así/ peligroso/ y la palabra edificio// mi edificio/ es un lugar donde hay muchos apartamentos/ por ejemplo ¿sí?
A2: ¿pero no podemos decir ee prédio?
P: no/ no/ no se puede decir prédio/ es edificio/ prédio no existe/ es edificio ((…))
(Transcripción P3/T4/0526/¿De mi casa o de mi ciudad?, líneas 176-180)

127. NO NOMBRAR QUIÉN HA USADO EL ÍTEM REPARABLE (P) (R)

En una reparación retardada, el profesor se refiere al error o ítem reparable sin nombrar qué alumno lo ha usado.

> P: (dos cosas que salieron por ahí) dos cosas que salieron por ahí// peligroso/ que se escribe así/ peligroso/ y la palabra edificio// mi edificio/ es un lugar donde hay muchos apartamentos/ por ejemplo ¿sí?
> A2: ¿pero no podemos decir ee prédio?
> P: no/ no/ no se puede decir prédio/ es edificio/ prédio no existe/ es edificio ((…))
> (Transcripción P3/T4/0526/¿De mi casa o de mi ciudad?, líneas 176-180)

128. PETICIÓN DE TRADUCCIÓN (P/A)

En la realización de una reparación, se solicita que se proporcione la forma equivalente, cambiando de la LM a la LE, o de la LE a la LM.

> P: ((…)) yy muy bien utilizada la palabra salsa/ ¿qué significa salsa en portugués? [¿cuál es la palabra portuguesa?]
> AA: [(pt: molho/ molho)]
> P: molho/ ¿y cómo se dice salsa portuguesa [en español?]
> AA: [(??)]
> P: (??) cuidado con este falso amigo también
> (Transcripción P3/T3/0525/Solo hemos hablado, líneas 586-593)

129. EXPLICACIÓN METALINGÜÍSTICA (P/A) (R)

Se trata de aquellas reflexiones conscientes que el profesor realiza o promueve mediante una revisión o una presentación nueva de los contenidos, aludiendo a conceptos teóricos, a traducciones, sinónimos, ejemplos, etc.

> P: ((…)) ee es bueno y está bueno/ ¿qué diferencia hay?
> AA: (??)
> P: ¿está bueno qué significa? un sinónimo
> AA: (??)
> P: no va por ahí/ por ese (??) está delicioso/ está riquísimo/ está bueno/ ES BUENO/ por ejemplo el kétchup ES bueno/ para la salud
> AA: (aa ??) hace bien
> P: ¿os dais cuenta? que hace bien/ sí/ por ejemplo en el caso de Alexandra/ del queso manchego/ el queso en general es bueno para la salud/ pero este queso estáa

malísimo/ ¿vale? no está bueno/ no está rico// cuidado con ser y estar con la palabra bueno// ((…))
(Transcripción P3/T3/0525/Solo hemos hablado, líneas 574-585)

130. PETICIÓN DE EXPLICACIÓN METALINGÜÍSTICA (P/A) (R)
Normalmente el profesor, solicita que se realice una explicación metalingüística, que finalmente puede dar otro interlocutor o realizarse conjuntamente. Cuando lo pide el alumno se trata de una petición de traducción.

(Véase ejemplo para 129. *Explicación metalingüística (P/A) (R).*)

__. RECUPERACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS (P/A) (63', en grupo *fase de planificación*)

131. INCORPORACIÓN DEL ÍTEM REPARADO (A)
Tras una reparación, el hablante que había producido el ítem reparable (y pueden hacerlo también otros alumnos) usa de nuevo ese ítem en su discurso, pero esta vez reparado.

L: ((risas)) bon apetit
P: buen provecho
L: buen provecho
M: buen provecho/ gracias
(Transcripción P3/T3/0525/Solo hemos hablado, líneas 223-226)

132. NO INCORPORACIÓN DE ÍTEM REPARADO (A) (R/U)
En casos de heterorreparación o de reparación conjunta, el interlocutor que había producido el ítem reparable no lo incorpora reparado en su discurso.

A7: no son muy – no son muchos/ ((risas)) pero a mí me gusta ver ee- el website de (ce en en) <probablemente se refiere a la CNN>
P: ¿cómo es website en español?
AA: sit/ sit
P: sitio web
A7: ¿sitio web?
P: sí <escribe en la pizarra y los alumnos toman nota> o página web/ también/ página web

A7: pero leo mucho los libros/ que no son de prensa mm más/ pero me gusta algunas revistas
(Transcripción P3/T5/0512/¿Estáis al loro?, líneas 186-195)

133. IDENTIFICACIÓN DE ÍTEM REPARABLE (A)

El propio alumno que ha producido un ítem reparable señala que tiene dudas de diferentes formas posibles (dejar la forma sin terminar, pronunciarla preguntando, utilizar una reformulación).

A3: muy tranquilo y mucha natur- mucha ¿natureza?
P: naturaleza
A3: naturaleza
(Transcripción P3/T4/0526/¿De mi casa o de mi ciudad?, líneas 208-210)

134. NO RETROALIMENTACIÓN REPARATORIA (P/A) (U)

Se deja de reparar la intervención de un alumno, incluso en casos en los que este ha identificado el ítem reparable.

<Se acerca la profesora, que se queda al lado de Zinnia, echada hacia delante con las manos apoyadas en sus rodillas. Z y M parece que la han visto, L quizás no>
L: <se pone el dedo en la cabeza, como queriendo recordar> ee yo pienso que la última fiesta que fue / fue el mies- no el mes pasado <hace gesto con el dedo pulgar hacia atrás> <la profesora se había incorporado y se vuelve a agachar>
M: sí→
(Transcripción P3/T1/0518/Tuviste que comer un árbol, líneas 104-109)

135. MALENTENDIDO (A)

Se trata de un tipo de secuencia lateral en la conversación, que interrumpe la conversación y que se produce cuando hay problemas de recepción o interpretación por parte del oyente.

M: (yo) tengo muchas ganas de beber algo
Z: (yo) ¡abre el güisqui!
L:¿por qué no pruebas el güisqui (que Zinnia me dio)?
Z: ¡sí!
L: (tiene muchos años)
M: ¡ah/ sí/ una idea genial! ¿cuántos años tienes?
Z: ¿yoo? veinticinco
M: ¡no! ¡el whisky! [((risas))]

L: [((risas))]
Z: [((risas))] doce
L: ((risas)) ¡doce años!
<La profesora se acerca al grupo y se sitúa a un lado, junto a Zinnia. Escucha pero no dice nada. Las alumnas parece que han advertido su presencia>
Z: no/ quince [es mejor/ quince/ quince/ tiene quince años]
M: [es quee cuanto más viejo mejor]
(Transcripción P3/T2/0518/Esta fue la fiesta flash, líneas 37-51)

__. EJEMPLIFICACIÓN (P/A) (R) (46', en grupo *fase de planificación*)

136. PETICIÓN DE SINÓNIMO (P) (R)

El profesor pide a los alumnos que aporten un sinónimo, como parte de una explicación metalingüística.

P: ((…)) ee es bueno y está bueno/ ¿qué diferencia hay?
AA: (??)
P: ¿está bueno qué significa? un sinónimo
AA: (??)
P: no va por ahí/ por ese (??) está delicioso/ está riquísimo/ está bueno/ ES BUENO/ por ejemplo el kétchup ES bueno/ para la salud
AA: (aa ??) hace bien
P: ¿os dais cuenta? que hace bien/ sí/ por ejemplo en el caso de Alexandra/ del queso manchego/ el queso en general es bueno para la salud/ pero este queso estáa malísimo/ ¿vale? no está bueno/ no está rico// cuidado con ser y estar con la palabra bueno// ((…))
(Transcripción P3/T3/0525/Solo hemos hablado, líneas 574-585)

__. OFRECER SINÓNIMO (P/A) (59', en grupo *fase de planificación*)

137. PETICIÓN DE ANTÓNIMO (P/A) (U/R)[19]

Se solicita y se aporta un antónimo, como parte de una explicación metalingüística.

[19] Podríamos crear una categoría *ofrecer antónimo*, del mismo modo que hemos creado el par *petición de sinónimo* y *ofrecer sinónimo*; pero hemos optado por no hacerlo ya que en el caso del antónimo, este se ofrece siempre –en nuestros datos– porque primero ha habido una petición, digamos que está incluido en esta.

A3: porque es cerco de la playa
P: mmhh
A3: (??)
P: qué bien ¿no?
A3: (??)
P ¿CERCO?
AA: cerca
P: está cerca/ no es ¿vale? está cerca/ está/ está cerca y ¿está→?
AA: lejos
A3?: ((risas))
(Transcripción P3/T4/0526/¿De mi casa o de mi ciudad?, líneas 187-196)

__. REPRODUCCIÓN (P/A) (U/R) (55', en grupo *fase de planificación*)

__. RETROALIMENTACIÓN NATURAL (P/A) (U) (61', en grupo *fase de planificación*)

138. NO RETROALIMENTACIÓN NATURAL (P) (R)

Ante un caso donde lo que se cuenta, el significado, cobra especial importancia, el profesor opta por centrarse en la forma y realizar alguna reparación o corrección, en vez de ofrecer una retroalimentación natural.

L: sí ee mi tío ee se ha emborrachado ((risas))
Z: [((risas))]
M: [((risas))]
L: (risas (ocurrían ocurrían cosas extrañas/ muy extrañas/ muy raras) risas) fue un cumpleaños muy muy [(??)]
M: [(??)]
P: ¿tu tío se ha emborrachado el mes pasado?
L: aa no ee aa sí [se embo]
Z: [se emborrachó]
L: se emborrachó ((risas))
(Transcripción P3/T1/0518/Tuviste que comer un árbol, líneas 119-128)

139. CONSEJO PRÁCTICO (P) (R/¿U?)

Al hilo de una reparación, se ofrece una solución que en principio se podría generalizar

y aplicar de manera sistemática.

> P: el viernes pasado/ está terminado y has empezado bien/ pero de repente saltaste al perfecto y TODO en perfecto/ eso está MAL/ ¿vale? cuidado con eso en el examen oral/ cuando os preguntemos por los cuentos ¿qué pasó en el segundo cuento? en La lengua de las mariposas/ si empezáis a contar tooda la historia en pretérito perfecto está TODO mal/ todo mal/ entonces cuidado con esto porque lo hemos trabajado bastante/ cuando el marcador temporal está terminado→ indefinido/ si el marcador temporal llega hasta hoy o sigue en el día de hoy→ perfecto// ante la duda/ TODO en indefinido/ entonces por eso ante la duda/ todo en indefinido/ ((…))
> (Transcripción P3/T1/0518/Tuviste que comer un árbol, líneas 215-222)

140. ALERTA (P) (R)

El profesor advierte a los alumnos sobre un error cometido y alerta de que se trata de un error común.

> P: el viernes pasado/ está terminado y has empezado bien/ pero de repente saltaste al perfecto y TODO en perfecto/ eso está MAL/ ¿vale? cuidado con eso en el examen oral/ cuando os preguntemos por los cuentos ¿qué pasó en el segundo cuento? en La lengua de las mariposas/ si empezáis a contar tooda la historia en pretérito perfecto está TODO mal/ todo mal/ entonces cuidado con esto porque lo hemos trabajado bastante/ cuando el marcador temporal está terminado→ indefinido/ si el marcador temporal llega hasta hoy o sigue en el día de hoy→ perfecto// ante la duda/ TODO en indefinido/ entonces por eso ante la duda/ todo en indefinido/ ((…))
> (Transcripción P3/T1/0518/Tuviste que comer un árbol, líneas 215-222)

__. REFERENCIA AL EXAMEN (P/A) (32', en grupo *fase de planificación*)

__. VALORACIÓN NEGATIVA O CRÍTICA (P/A) (R) (112', en grupo *fase de evaluación y control*)

__. VALORACIÓN POSITIVA O ELOGIO (P/A) (60', en grupo *fase de planificación*)

141. PAUTAS PARA LA REPARACIÓN (P)

El profesor propone cómo proceder para la reparación mediada por él, en qué momento realizarla y de qué modo proceder –por ejemplo, para no interrumpir la ejecución de la tarea.

> P: vale/ vais a hablar sobre vuestros hábitos de lectura/ podéis preguntarle a vuestro compañero lo que queráis→ por ejemplo frecuenciaa por qué lee el periódico→ cuál lee→ por qué lee esee/ y las secciones favoritas del periódico ¿vale? las secciones [si no las sabéis]
> AA: [(??)]
> P: shh <pide silencio> / si no las sabéis en español pues en portugués y luego intentamos ver cómo sería en español SI EXISTE esa sección en el periódico español
> (Transcripción P3/T5/0512/¿Estáis al loro?, líneas 112-119)

__. PREGUNTA DE CONFIRMACIÓN (P/A) (R) (53', en grupo *fase de planificación*)

__. PREGUNTA DE COMPROBACIÓN (P/A) (U/R) (52', en grupo *fase de planificación*)

__. PETICIÓN DE ACLARACIÓN (P/A) (47', en grupo *fase de planificación*)

__. FALSOS AMIGOS (P/A) (U/R) (30', en grupo *fase de planificación*)

__. IDENTIFICAR SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS ENTRE LENGUAS Y CULTURAS (P/A) (R) (29', en grupo *fase de planificación*)

142. NO IDENTIFICAR SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS ENTRE LENGUAS Y CULTURAS (P)

Ante algún aspecto en común o diferente entre la LE y la LM (u otras), o entre aspectos culturales de estos grupos, surge la posibilidad de hacer explícitas las semejanzas y diferencias, pero finalmente no se hace mención a ello.

> A2: ¿pero no podemos decir ee prédio?
> P: no/ no/ no se puede decir prédio/ es edificio/ prédio no existe/ es edificio
> (Transcripción P3/T4/0526/¿De mi casa o de mi ciudad?, líneas 179-180)

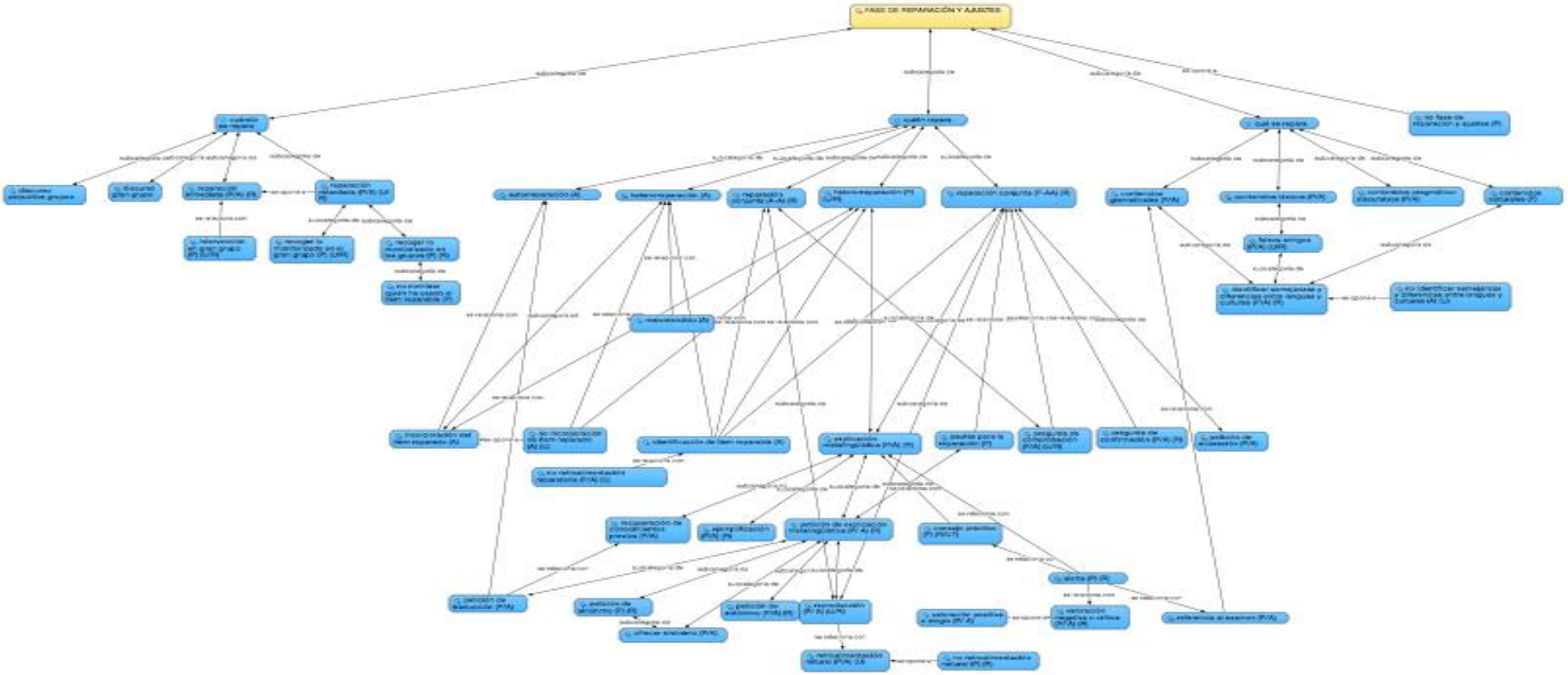


Figura 58. Mapa de categorías de la fase de reparación y ajustes

6.3. Análisis a partir de fragmentos: relaciones entre las categorías

Llegados a este punto de identificación de las categorías (más allá del tercer nivel) se puede apreciar que el árbol no es, ni pretende ser, un árbol completo, que recoja todas las posibles actualizaciones de la competencia específica en la que nos centramos (esto también se podía observar en los niveles anteriores, pero ahora es más evidente). Recordemos que se trata de un estudio cualitativo y que se encuentra acotado por los límites que hemos establecido en cuanto al tipo de tareas (de práctica de la conversación interpersonal), el número de muestras analizadas (seis), la actuación de una sola profesora, en un contexto concreto (el final de un curso de ELE nivel A2 en la Faculdade de Letras de la Universidade do Porto).

El árbol de categorías sí se constituye como una herramienta que surge del análisis concreto de datos del aula sometidos a un proceso de abstracción. Esta abstracción es lo que permitirá generalizar las categorías y aplicarlas a futuros análisis de la competencia docente.

En este apartado se mostrará cómo interactúan las categorías en fragmentos concretos de discurso del aula, en las tareas de interacción oral (de género conversación interpersonal) analizadas, cuyas transcripciones completas se pueden consultar en los anexos 17-22. Nos centraremos en la actuación de la profesora, y en cómo esta interactúa con los alumnos; cuando sea pertinente, también aludiremos a actuaciones propiamente de los alumnos, que sirvan para complementar o justificar la actuación de la profesora.

6.3.1. Fase de planificación: análisis de fragmentos

La fase de planificación es la primera fase de la tarea y es claramente identificable. En nuestros datos siempre está presente, suele ser extensa y llega hasta el comienzo de la fase de ejecución de la tarea (momento en que se da pie a las conversaciones en pequeños grupos) o incluso se solapa con la fase de ejecución en algunos momentos en los que la profesora recuerda o añade algo en relación con la planificación, o lo hacen los propios alumnos.

La fase de planificación se realiza –en las muestras analizadas– en gran grupo, aunque podría realizarse también mediante otros agrupamientos. La profesora tiene un papel principal en esta fase: aporta discurso o guía en la generación conjunta de discurso que servirá de apoyo lingüístico para la ejecución de la tarea, contextualiza,

selecciona la dinámica que se va a seguir (*lluvia de ideas*, *compartir experiencias de los alumnos*, u otra); establece condiciones y restricciones que afectan a la dificultad de la tarea y que tendrán consecuencias en la ejecución de la tarea; decide cuándo dar paso a la fase de ejecución de la tarea, y cuándo interrumpir la fase de ejecución para volver a la planificación, dirigiéndose a todo el grupo, o a grupos concretos. En el fragmento analizado se observan las diferentes actuaciones e interpretaciones de la profesora –fundamentalmente– y de los alumnos, en relación con cómo estos completan lo que no está suficientemente detallado y reajustan la tarea según sus propias necesidades o intereses.

1) Fragmento de la tarea 3 “Solo hemos hablado” (líneas 1-84, 96-106, 138-139, 205-227, 299-311, 382-387; véase transcripción tras el comentario).

En esta tarea los alumnos han de simular una comida en un restaurante, representando los papeles de camarero y comensales. En este fragmento nos situamos en la fase de planificación, en la que comentan en gran grupo qué puede pasar, de qué se puede hablar, cuándo se come en un restaurante; y la profesora presenta el restaurante y el menú para la simulación. Aunque este fragmento es muy largo, nos centraremos en tres aspectos: el discurso generado donde se presentan los temas personales de los que hablar, la contextualización, y el recurso que se propone como apoyo lingüístico, hacer un guion.

La profesora comienza la tarea haciendo referencia a una tarea de la vida real, ir a un restaurante, y el *fin interpersonal* de esta, los temas de los que hablan los comensales (líneas 1-3). El fin interpersonal de una tarea se opone al fin transaccional, que en la tarea de ir a comer a un restaurante consiste en pedir la comida al camarero, pagar, etc. La profesora se refiere al fin interpersonal sin relacionarlo con la tarea del aula que van a realizar hasta mucho más adelante, en líneas 70-72 (“hablad de algún tema/ entre ellos ¿vale?/ no solo de la comida/ hablad de algo”), y sin remitir a los temas que han salido en el comienzo de la tarea.

Para presentar estos temas, la profesora recurre a una (breve) *lluvia de ideas*, una dinámica que se identifica con un tipo de *discurso generado entre profesor y alumnos*, es decir, construido conjuntamente. Este servirá como discurso para el apoyo lingüístico para la fase de ejecución de la tarea. Fijémonos en cómo se construye conjuntamente dicho discurso: a la pregunta de P “¿de qué podemos hablar/ en un restaurante?” (en línea 3) van respondiendo varios alumnos y P recoge sus respuestas de diferentes maneras. M dice “deportes” (línea 4) y P lo valida *simplificándolo* en un

tema más amplio, la actualidad; a continuación un alumno no identificado (AX, en línea 7) menciona "la comida", con risas, quizás porque piensa que es algo obvio que en un restaurante se puede hablar de la comida. P de nuevo valida este tema reproduciéndolo y además aprovecha para indicar que se están *recuperando conocimientos previos* y que cuentan con recursos adicionales que sirven como *discurso para el apoyo lingüístico* para la ejecución de la tarea (los diálogos que han trabajado, en líneas 8-9). M vuelve a aportar otro tema, "la vida de los otros", que P heterorrepara[20] como "cotilleos" y simplifica de nuevo como "actualidad" (líneas 10-14). P, sin hacerlo explícito, está recuperando un conocimiento previo, el de la palabra "cotilleos", según sabemos por la tarea 5, en la que vuelve a aparecer este término (por esa tarea también sabemos que para M no es un conocimiento previo y por ello ahora lo dice a través de un circunloquio). Otros alumnos no identificados (en líneas 17-18) mencionan los temas "negocios", "nuestras diferencias", *aportaciones que P no recoge*, sino que de nuevo simplifica concluyendo, haciendo una síntesis de la lluvia de ideas: "o sea depende de la persona ¿no? con la que vayamos" (en línea 20).

La lluvia de ideas ha sido breve y las intervenciones de P se han dirigido a simplificar, unificar y sintetizar, de manera un tanto contradictoria, porque al principio parece que se quiere abrir a diferentes posibilidades, diferentes temas, y después P se dedica a cerrar cada vez más, lo que no es propio de una lluvia de ideas. Esta forma de proceder en la lluvia de ideas puede deberse a la *falta de tiempo*, un argumento al que alude P en la línea 22 para *justificar su actuación*, en concreto que se va a dejar de usar un recurso audiovisual. Siendo un elemento motivador el recurso audiovisual, tal vez sería preferible no hacer mención a que se va a dejar de usar, aunque es posible que P lo explique y se justifique porque sabe que en otro grupo sí se ha usado y los alumnos hablan entre ellos.

A continuación P procede a gestionar el grupo (lo cual no abordaremos por referirse a otra competencia específica docente) y a *contextualizar* la tarea (a partir de la línea 25). La contextualización de la tarea que hace P incluye una *contextualización de lugar* y una *contextualización temporal*, pero no una *contextualización personal* (solo dice que son dos comensales y un camarero, en 25-26), lo cual se verá reflejado más adelante en la actuación de las alumnas, que completarán la contextualización. P comienza en 26-28 haciendo a los alumnos *tomar conciencia de la importancia de la contextualización* ("os voy a proyectar aquí un menú/ una carta de un restaurante/ para

[20] Aunque en este y en el siguiente fragmento aparecen diversos casos de reparaciones, no entraremos en detalle de cómo se realizan, sino que se pueden consultar casos similares en § 6.3.4., en la fase de reparación y ajustes.

que todos tengáis algo de lo que hablar/ para que todos compartamos algo"). Al mismo tiempo que contextualiza, *facilita el discurso para el apoyo lingüístico*, a través de un *discurso aportado*, un texto extraído de Internet con una presentación del restaurante y el menú que este ofrece. Además, hace *tomar conciencia de que se trata de un texto real*, probablemente para motivar a los alumnos ("es un restaurante real/ en Madrid/ ¿vale? es un restaurante de Madrid", líneas 34-35, sobre lo que insistirá en la línea 54, "es la carta real/ es la carta copiada de internet"). La profesora *lee parte del discurso aportado*, la descripción del restaurante (líneas 32-38), que hace alusión a contenidos culturales (el tipo de restaurante que es, y las referencias cervantinas y al Quijote). Contenidos y descripción que, sin embargo, no aprovecharán los alumnos en sus conversaciones en la *fase de ejecución* de la tarea (véase transcripción completa, en anexo 19); quizás porque esta parte del texto no quedará proyectada (no lo sabemos con certeza) sino que se verá solo la carta, o porque los alumnos, con tanta información, con tanta información que les está aportando rápidamente, están pendiente de cuestiones diversas, en el caso de M, Z y un alumno no identificado (AX), están ocupados en la escritura de "comensales" (41-45).

Decíamos anteriormente que P no ha hecho una contextualización personal, es decir, no ha ofrecido detalles sobre los personajes (en este caso son personajes, ya que es una simulación) que intervienen en la tarea. En las líneas 299-311 se observa cómo las alumnas *negocian la contextualización personal* (inventan que los comensales tienen una relación sentimental), provocando las risas de las tres alumnas por la sorpresa (la *no predicción*) y probablemente por la inverosimilitud (Z no tiene bigote, y también están jugando con o poniendo en entredicho la orientación sexual de M). Esto sirve para relajar a las alumnas, hacerles sentir cómodas, lo relacionamos con los factores afectivos. El uso de la imaginación, la *transformación* que han hecho, propiciará un discurso rico, elaborando las situaciones, desarrollando los temas, *ampliando el discurso para el apoyo lingüístico* y llevará a las alumnas a usar el mismo recurso, la *no predicción*, en otras ocasiones durante la realización de la tarea.

Cuando presenta la carta, que es el texto que los alumnos deben manejar, P *no lee el discurso aportado* sino que lo deja proyectado y da la pauta de que sea el camarero quien acuda después a P para hacer las *aclaraciones de ese discurso para el apoyo lingüístico* (líneas 67-68). Quizás se deba a la falta de tiempo que ha mencionado antes, pero también es posible que P esté buscando que los alumnos en la realización de su tarea negocien el significado de los platos de comida para enriquecer el discurso y asimilarlo al de fuera del aula, como de hecho sucede en la conversación transcrita (véase transcripción completa en anexo 19). Lo que sí hace, en relación con la carta,

es presentar cómo funciona el menú del día, probablemente porque difiere de cómo es en Portugal, el contexto de aprendizaje, es decir, *identifica diferencias entre las culturas* aunque no lo dice explícitamente (líneas 50-65). Asimismo está haciendo la *contextualización temporal*, ya que lee y aclara en qué parte del día y franja horaria está disponible el menú, lo cual supone otra diferencia cultural. Así, aborda *contenidos culturales*, *aclara el discurso para el apoyo lingüístico*, y al mismo tiempo ofrece *pautas para el desarrollo del tema*, ya que les indica que en su conversación deben pedir un primer plato, un segundo plato, postre y bebida.

La profesora, en las líneas 70-72, recupera lo que mencionó al principio, el *fin interpersonal*, *sin poner el foco en el contenido lingüístico* (a diferencia de en otras tareas, donde en la planificación alerta o aclara contenidos lingüísticos, gramaticales sobre todo): "y tenéis que eso dos comensales/ un camarero (??) entran en un restaurante y los comensales hablad de algún tema/ entre ellos ¿vale?/ no solo de la comida/ hablad de algo" (en líneas 70-72). Además, explicita el tipo de tarea, aunque brevemente, pero se entiende que se trata de una tarea de interacción oral (no se menciona el género discursivo, pero probablemente también los alumnos pueden sobreenteder que se trata de una conversación).

Con ello, los alumnos comienzan a realizar la tarea pero enseguida P interviene en el gran grupo para aclarar algo de la planificación, que crea más dudas en las alumnas grabadas (líneas 96-106). La profesora da la instrucción "el objetivo NO ES escribir el diálogo/ es hacer un guion/ ¿sabéis lo que es un guion?/ un esquema/ de la conversación/ luego lo vais a escenificar". Ahora *el objetivo queda ambiguo*, antes había dicho que era para hablar, ahora menciona que el objetivo es escribir un guion, (para luego escenificarlo). Se refiere a escribir un guion en oposición a escribir todo el diálogo, es decir, pretende que los alumnos *generen ellos mismos un apoyo lingüístico* que les sirva para ejecutar la tarea. De este modo, la tarea se convertiría, según P, en una tarea de interacción oral con público, en la que la fase de ejecución sería la puesta en escena delante de todo el grupo, mientras que el trabajo en grupos sería parte todavía de la fase de planificación, al preparar y crear un apoyo para la ejecución de la conversación, de la tarea. El grupo grabado interpreta que el objetivo es escribir y no hablar, y de hecho lo que empiezan a hacer es escribir el diálogo completo, intentando *ajustarse a la tarea* (líneas 99-106 y siguientes), aunque ello les resulte menos motivador, como se aprecia en la *valoración que hacen de las condiciones de la tarea* ("(pt: pensé que era para falar)((risas)) (pt: ¡era mais giro!)", "giro" se traduciría en español como "guay, chulo").

Más adelante tanto las alumnas del grupo grabado como la profesora harán un *reajuste de la tarea*, hacia lo que inicialmente habían interpretado las alumnas: que se trata de una interacción oral en privado, donde la fase de ejecución se corresponde con el trabajo en grupos, aunque simultáneamente se les anime a hacer un guion, y finalmente en gran grupo se hará una puesta en común pero solo de algunas conversaciones (para ver el análisis de esa puesta en común, consúltese § 6.3.3., la fase de evaluación y control). En las líneas 138-139, la alumna L decide *no hacer el guion*, dice "no tengo muchas ganas". Ello les permite ser más ágiles, al atender más a la interacción que están produciendo. Parece que P valora positivamente el reajuste de la tarea que han hecho (al menos para este grupo), puesto que cuando se acerca a monitorizar al grupo (líneas 205-227) no les pide que hagan el guion. Durante esa monitorización, además de hacer dos reparaciones, P *indica a las alumnas cómo seguir* y les recuerda el *fin interpersonal*: "ahora las vas a dejar solas para que hablen un poco" (en 227).

Al final de la tarea, sin embargo, vuelve a quedar ambiguo para las alumnas cuál era el objetivo, cuando P da paso a la puesta en común, y el producto por el que pregunta es el guion: "[¿habéis terminado? un esquema/ no es necesario tenerlo todo] a ver/ ¿está? ¿sí o no?" (líneas 382-383). Esto pone nerviosas a las alumnas porque, dicen, "solo hemos hablado" (líneas 385-387). P ha vuelto a ajustarse a la tarea y las alumnas se preocupan por su reajuste de la tarea. Consideramos que el reajuste que han hecho las alumnas y que durante la monitorización permitió la profesora ha sido positivo, ya que de no haberlo hecho no habrían tenido oportunidad de ejecutar su conversación, pues solo se seleccionan dos grupos para hacer la simulación ante todo el grupo clase. Además, el reajuste les ha permitido centrarse en la interacción y que esta fuera más espontánea.

En el fragmento analizado se observan las diferentes actuaciones e interpretaciones de profesora y alumnos, cómo estos completan lo que no está suficientemente detallado y reajustan la tarea según sus necesidades o intereses. Hasta qué punto la profesora es consciente de ello y lo tiene en cuenta es algo que podríamos seguir analizando, haciendo uso de los diarios y las entrevistas que recogimos como parte de los datos.

1	P: vale/ en un restaurantee cuando vamos con más personas→ durante la comidaa
2	siempre pasan muchas cosas ¿no?/ hay un temaa/ varios temas→ que se hablan→
3	¿de qué podemos hablar/ en un restaurante?
4	M: deportes→

5	L: <mira a M y sonríe>
6	P: de deportes→ de noticias en general ¿no? de la actualidad
7	AX: de la comida ((risas))
8	P: de la comida/ sí/ hemos visto muuchos diálogos que hablaban entre ellos de la
9	comida
10	M: de la vida de los otros→
11	P: ¿cómo? ¿perdona?
12	M: de la vida de los otros
13	AA: ((risas))
14	P: vale/ cotilleos→ actualidad también ¿no? es lo que decíamos antes
15	AA: ((risas))
16	(5'')
17	AX: de negocios también
18	AX: [(??) de nuestras diferencias]
19	L: [(pt: ??)]
20	P: o sea depende de la persona ¿no? con la que vayamos// vale/ ee bueno/ os iba a
21	poner un vídeo en un restaurantee en el que pasa algo/ una conversación→ pero es
22	quee no no os va a dar tiempo a hacer luego nosotros nada así que vamos a dejar el
23	vídeo// ENTONCES/ lo que vamos a hacer ahora/ lo que queda de clase/ ee en grupos
24	de tres ¿vale? porque ya creo que somos ya veintiunoo veinticuatroo van bien/ los
25	grupos de tres// en grupos de tres// uno es camarero/ dos comensales ¿vale? que van
26	a un restaurante a comer/ os voy a proyectar aquí un menú/ una carta de un
27	restaurante/ para que todos tengáis algo de lo que hablar/ para que todos
28	compartamos algo// a ver si esa la tengo porque yo no sé dónde (??)
29	AA: (??) <hablan entre ellos>
30	M: (??) <susurra algo a L y le toca el brazo> [(??)]
31	P: [vale/ este restaurante el de la carta que
32	vamos a ver] restaurante El ingenio de Cervantes/ <lee del documento proyectado> *es*
33	*una cocina tradicional en un entorno decorado con motivos cervantinos/ cuenta con*
34	*una biblioteca con quijotes escritos en más de veinte idiomas diferentes//* es un
35	restaurante real/ en Madrid/ ¿vale? es un restaurante de Madrid*// este céntrico local*
36	*basa su oferta culinaria en exquisitas recetas tradicionales españolas/ el restaurante El*
37	*ingenio de Cervantes está decorado con una gran mezcla de motivos cervantinos*→
38	sellos→ carteles de películas→ *incluso hay una pequeña biblioteca*/ para que veáis un
39	poco el ambiente en el que vais a estar// entonces comida tradicional/ española// [y
40	esta es toda la carta/ no sé si la (??)]
41	AX: [(comensales/
42	comensales)] <se dirige a M, que la tiene detrás>
43	M: [comensal]
44	Z: [¿se escribe con ce/ no?]

45	M: con ce/ comensales
46	P: ahora os- os distribuís los→ papeles/ un momento// entonces/ tenemos/ [shh/ luego
47	distribuís los papeles]
48	Z: [(??)]
49	<habla con la alumna de detrás>
50	P: un primer platoo/ un segundo platoo a elegir uno de cadaa los postres→ y las
51	bebidas ¿vale? este es el menú del día/ lo que hablábamos antes/ el menú del día→
52	un primer plato el segundo y el postre/ además aquí hay alguna información que noo
53	se vee ahora peroo <lee de la proyección> *el pan está incluidoo* y algunas notas ¿no?
54	es la carta real/ es la carta copiada de internet/ *el IVA NO está incluido en el precioo/*
55	*este menú solo vale para días laborables→*/ es decir/ menú disponible lunes/ [martes/
56	miércoles/ jueves/ viernes/] el turno de comida
57	M: [martes/
58	miércoles/ jueves/ viernes]
59	P: a la hora- en la franja horaria de comer/ ¿vale? entre laa una y media y las→ tres y
60	media/ cuatro
61	AX: ¿por qué/ por qué miércoles es una equis?
62	P: porquee si no sería eme eme/ y no sabemos a qué día se refiere
63	AX: ¿es siempre una equis?
64	P: [sí/ sí/ cuando se abrevian los días de la semana sí]
65	L: [(??)]
66	M: [(??)]
67	P: [vale/ entonces tenéis aquí la cartaa/] si hay algo que no entendáis→ me lo
68	podéis preguntar luegoo/ el CAMARERO me lo puede preguntar/ los demás no/ ¿vale?
69	Z: mmhh
70	P: y tenéis que eso dos comensales/ un camarero (??) entran en un restaurante y los
71	comensales hablad de algún tema/ entre ellos ¿vale?/ no solo de la comida/ hablad de
72	algo/ [¿grupos de tres estáis→ distribuidos?]
	((…))
96	P: [no/ a ver/] una cosa también/ otra instrucción que debería haber dado antes// el
97	objetivo NO ES escribir el diálogo/ es hacer un guion/ ¿sabéis lo que es un guion?/ un
98	esquema/ de la conversación/ luego lo vais a escenificar/ ¿vale?
99	Z: ¡ay vamos a escribir!
100	L: (pt: (??) (¿entâo nao é para falar?))
101	Z: (pt: pensé que era para falar)((risas)) (pt: ¡era mais giro!)
102	M: entonces→ un guion→
103	Z: un guion
104	M: ¿cómo hacemos? camarero dos puntos
105	Z: (??)
106	M: oo dios mío/ escribir// yo no tengo hojas en el cuaderno

	((…))
138	L: [(¿es preciso (??)? no tengo muchas ganas)] <parece ser aquí
139	cuando deja de escribir>
	((…))
205	<P se coloca delante del grupo de tres>
206	M: ¡este- esto es un atraco!
207	Z: mira/ es una vergüenza/ no- no tiene los precios
208	M: ¿puedes me traer→ un vaso con aguaa de la torne- [del grifo/ ¿del grifo?]
209	Z: [((risas))]
210	L: [((risas))] sí/ es un euro
211	((risas))
212	M: ¡un euro por el vaso de agua del grifo! ¡dios mío!
213	L: (??)
214	Z: yo quiero una cerveza (risas(para afogar las males)risas)
215	L: una cerveza ee <hace el gesto de dársela>
216	M: sí/ sí/ entonces
217	L: ee ¿el postre?
218	Z: aún no comemos
219	M: ¡aún no comemos/ Lis!
220	P: aún no hemos comido
221	Z: no hemos comido
222	M: ¡ya lo está preguntando!
223	L: ((risas)) bon apetit
224	P: buen provecho
225	L: buen provecho
226	M: buen provecho/ gracias
227	P: ahora las vas a dejar solas para que hablen un poco <se marcha del grupo de tres>
	((…))
299	M: mi novia te va a (??) ((risas))
300	Z: ((risas)) <da unas palmadas>
301	L: ¿¡es tu novio!?
302	M: [¡sí! ¿tienes algo contra?]
303	Z: [¡sí! (risas(mira/ yo tengo bigote y tengo)risas)]
304	L: ((risas))
305	Z: mejor ((risas))
306	M: mejor ((risas))
307	L: ¡es tu novia, no mi novia!
308	Z: [vamos a irnos]
309	M: [Zinnia/ nos vamos a ir de este restaurante] ¡dios mío!
310	Z: ¡dios mío! mira/ no tienes nada que ver con mi vida privada/ ayy// bueno/ bueno voy

311	a calmarme [(risas(cál-cálmate/cariño)risas)]
	((…))
382	P: [¿habéis terminado? un esquema/ no es
383	necesario tenerlo todo] a ver/ ¿está? ¿sí o no? <para todo el grupo, en un volumen
384	alto>
385	M: ayy no/ no/ no/ no// ¡(nos) no tenemos nada!
386	Z: [solo hablamos]
387	M: [¡solo hemos hablado!] hablado/ hablado

2) Fragmento de la tarea 5, "¿Estáis al loro?" (líneas 1-119; véase transcripción tras el comentario).

En esta tarea los alumnos tendrán que comentar sus hábitos de lectura de prensa. Nos situamos en la fase de planificación, que se produce en gran grupo: introducen el tema y hablan de diferentes medios para informarse.

Para introducir el tema de la tarea, la profesora utiliza una dinámica que consiste en *compartir experiencias de los alumnos*, de manera similar a como lo tendrán que hacer en la realización de la tarea en pequeños grupos. Al mismo tiempo que les pregunta por sus experiencias, P aprovecha para *recuperar conocimientos previos*, la expresión "estar al loro": "¿normalmente sois personas que estáis al loro o no? ((…)) que estáis/ al loro/ yaa hemos estudiado esa expresión en clase" (líneas 1-3). Al introducir ese contenido tan específico, P dificulta la participación de los alumnos, la mayoría de los cuales no recuerda el significado de la expresión, sin embargo, para P es importante y dado que están ya a final de curso, hace una *referencia al examen* (líneas 32-33), tras una larga secuencia en la que reparan la expresión conjuntamente entre profesor y alumnos (líneas 2-31).

Aunque las reparaciones se abordarán con mayor detalle en el subapartado correspondiente a la fase de reparación y ajustes (6.3.4.), resulta pertinente analizar esta reparación pues ocupa un papel importante en el *discurso generado para el apoyo lingüístico* de esta tarea. Ante la *petición de aclaración* de A1 (línea 2), P se dispone a responder reformulando su pregunta, pero antes de que la complete otro alumno, A2, contesta, manifestando que ha comprendido la expresión, por lo que P le anima a participar pidiéndole una aclaración ("Sabrina/ depende ¿por qué?, en línea 6). P tiene dudas de si la respuesta de A2 ha servido para reparar la expresión, por lo que continúa con la reparación, y para ello *ejemplifica* a partir de la respuesta de A2 y

pide una explicación metalingüística ("¿qué significa estar al loro? por ejemplo Sabrinaa ee de lo que le interesaa/ pues ve la telee escucha la radio/ de lo que no le interesaa no le hace caso/ ¿qué significa estar?", en líneas 14-16). La respuesta viene de A3, que ofrece un sinónimo, que P considera no suficientemente satisfactorio como aclaración, por lo que intenta que lo matice y amplíe dirigiéndole preguntas (líneas 17-23). Solo la última intervención de A3 ("entusiasmada// [quiere saber todoo]", en línea 23) da pie a que se cierre la reparación: la alumna que había respondido previamente, A2, matiza la última aportación ("quiero saber todo sobre algo", en línea 25) y P la especifica más y ofrece un sinónimo para la expresión: "sobre lo que está pasando/ estar al loro es [si estáis actualizados]" (línea 26). Sin embargo, el sinónimo "actualizados" plantea ahora dudas a A2, por lo que P concluye ampliando la explicación metalingüística[21] (línea 31).

Una vez reparada la expresión, P vuelve a lanzar a los alumnos la misma pregunta para compartir sus experiencias (línea 33). Las respuestas de los alumnos, aun si han comprendido ya la expresión, son escuetas, poco participativas ("más o menos", "sí", líneas 34-35), y las intervenciones de P se dirigen en diferentes momentos a *animar a la participación*. En primer lugar, se dirige a la alumna que ha contestado dubitativamente, para animarle a desarrollar el tema, a justificarse. Lo hace repitiéndole la pregunta (línea 36) y después *reproduciendo* su respuesta con una pequeña ampliación y una petición de comprobación ("lo intentas/ vale/ te gusta ¿sí?", en línea 39), pero A4 solo responde afirmativamente. De este modo, P *anima a la participación* ahora al resto de alumnos, volviéndoles a lanzar la pregunta inicial (línea 41). Sin embargo, P obtiene de nuevo respuestas dubitativas y escuetas ("más o menos", "es más", en líneas 42-43), por lo que lo toma como una afirmación y redirige el tema con otra pregunta que requiere que los alumnos ofrezcan una explicación ("vale ¿y cómo lo hacéis? para enteraros de lo que pasa", línea 44). Ahora los alumnos responden de manera más precisa, aportando diferentes medios (internet, periódicos, la tele…); siguen sin desarrollar sus intervenciones de una palabra, pero P en un primer momento solo *reproduce* exactamente igual sus aportaciones para validarlas (líneas 45-50), para, tras las reparaciones de varios alumnos, centrarse en reparar y desarrollar dos aportaciones: "libros" e "internet".

La reparación de "libros" es breve (52-54): P hace una petición de aclaración, A5 selecciona la palabra adecuada en este caso (revistas) y reproduce y así valida el ítem

[21] Aunque no hemos considerado como categoría *ampliación de explicación metalingüística* por ser demasiado específico, podría considerarse como tal si siguiéramos bajando y concretando el árbol de categorías.

reparado. Esta reparación, una vez más es significativa y nos interesa tratarla en este subapartado porque se produce como parte del *discurso generado* que se construye *para servir de apoyo lingüístico* a la ejecución de la tarea.

La secuencia sobre "internet" (líneas 54-68) no va dirigida solo a reparar el ítem sino a desarrollar más la intervención. Comienza con una *reproducción* y una pregunta de P que *anima a la participación de los alumnos*: "INTERNET ¿QUÉ? ¿qué en internet?" (líneas 54-55), pero no consigue una respuesta satisfactoria de los alumnos (líneas 56-59), y necesita dos intervenciones más (en la línea 62, y en 64-65) para concretar su pregunta y obtener alguna respuesta considerada satisfactoria, la de A7 en la línea 64: "aa lo lo nombre del periódico porque no porque no lo compro todos los días/ aa Jornal de noticias". P da primero una retroalimentación natural ("mmhh", en la línea 66) y después aprovecha esta respuesta para dirigir el tema hacia el subtema de los hábitos y las ventajas e inconvenientes de leer el periódico en papel o en digital (líneas 68-100), a partir de una *reproducción* y una pregunta para *animar a la participación* al resto de alumnos: "así que lees el periódico en la red/ no compras el periódico/ los demás ¿todavía compráis el periódico en papel o ya no?" (líneas 68-69). Sigue respondiendo A7 y se suma también A8 a la conversación. P interviene con diferentes fines: para reproducir y validar, para reparar en una ocasión, también con *retroalimentación natural* ("el Metro/ que nos lo dan ¿no?", línea 75; "mmhh", línea 79); y para *animar a la participación*, bien a una alumna en concreto para que prosiga y justifique su discurso (línea 75), bien para dar el turno al resto de alumnos. En ese momento interviene un alumno que no había intervenido hasta ahora, A9 (línea 83), pero después vuelve a tomar el turno A7 (líneas 85-86) y se suceden *reproducciones* y *peticiones de aclaración* de P para aclarar las intervenciones de A7.

Cuando P ya va a dar paso al trabajo en grupos (líneas 101-102), utiliza una palabra que, siendo central para el tema de la tarea, no ha salido hasta ahora, "la prensa", y hace una *petición de comprobación* sobre este exponente. Aunque los alumnos afirman que comprenden esta palabra, P se asegura: "¿qué incluye la prensa?" (línea 104), en una *petición de explicación metalingüística*. Los alumnos responden en varias intervenciones, "periódicos", "revistas", a lo que P *reproduce* validando, dejando fuera la opción "libros", que ya se había reparado antes como "revistas", y ampliando con "suplementos de periódicos y todo eso" (líneas 105-109).

En la construcción del discurso generado para el apoyo lingüístico la participación de los alumnos ha sido costosa pero P, mediante diversos procedimientos discursivos, ha sabido actuar como facilitadora ayudando a la construcción conjunta del conocimiento.

1	P: entonces/ ¿normalmente sois personas que estáis al loro o no?
2	A1: ¿que estamos qué?
3	P: que estáis/ al loro/ yaa hemos estudiado esa expresión en clase// [¿sois
4	personas→]
5	A2: [de-] depende
6	P: Sabrina/ depende ¿por qué?
7	A2: algunas cosas me interesan/ pero otras no
8	AA: <algunos se giran y cuchichean>
9	P: si escucháis a Sabrina ya vais a saber el significado de la expresión
10	A2: ha-ha- hay algunas cosas que me interesan y intento saber más// pero otras cosas
11	que no/ y no quiero saber
12	P: mmhh// ¿y hay alguien más que esté al loro por aquí? (3'') nadie porque noo
13	AX: (??)
14	P: ¿qué significa estar al loro? por ejemplo Sabrinaa ee de lo que le interesaa/ pues ve
15	la telee escucha la radio/ de lo que no le interesaa no le hace caso/ ¿qué significa
16	estar?
17	A3: ¿estar al loro? atenta
18	P: vale/ estar→
19	A3: con atención
20	P: más que atentaa atenta sí/ ¿pero a qué?
21	AA: interesada
22	P: interesada pero ¿en qué sentido?
23	A3: entusiasmada// [quiere saber todoo]
24	P: [(risas(entusiasmada)risas)]
25	A2: quiero saber todo sobre algo
26	P: sobre lo que está pasando/ estar al loro es [si estáis actualizados]
27	A2: [(actual)]
28	P: sí/ si estáis actualizados
29	AX: ah
30	AA: (??)
31	P: sabéis lo que pasa en el mundoo lo que le pasa a la gente famosaa/ un poco todo
32	eso es estar al loro// hay que revisar las expresiones con animales ¿vale? porque
33	están en el examen/ eso seguro// vale/ entonces ¿soléis estar al loro o no?
34	A4: más o menos
35	A5: sí
36	P: ((risas)) a ver/ Carla ¿sí o no?// ¿tú estás actualizada? ¿sabes lo que pasa en el
37	mundoo?
38	A4: lo intento

39	P: lo intentas/ vale/ te gusta ¿sí?
40	A4: sí
41	P: ¿sí? ¿alguien más/ piensa que es una persona que está siempre al loro?
42	A5: más o menos
43	A6: es más <mueve la cabeza hacia el lado>
44	P: más o menos// vale ¿y cómo lo hacéis? para enteraros de lo que pasa
45	A5, AA: internet// la tele
46	P: internet→
47	AA: periódicos
48	P: periódicos→
49	AA: la telee
50	P: la telee→
51	A5: libros
52	P: libros→ ¿qué- a qué te refieres con *libros*?
53	A5: no/ libros no/ revistas
54	P: ah revistas/ vale vale// periódicos→ revistas→ la telee internet→/ INTERNET
55	¿QUÉ? ¿qué en internet?
56	AA: ee
57	P: TODO
58	AA: ((risas))
59	A7: las cosas más importantes y las cosas menos importantes
60	P: ¿pero tú qué miras en internet para enterarte de lo que pasa?
61	AA: (??)
62	P: entras en- entras en internet/ aparece Google y Google no nos dice nada por sí solo
63	A8: (sales sales)
64	A7: aa lo lo nombre del periódico porque no porque no lo compro todos los días/ aa
65	Jornal de noticias
66	P: mmhh
67	A7: aa Google
68	P: así que lees el periódico en la red/ no compras el periódico/ los demás ¿todavía
69	compráis el periódico en papel o ya no?
70	AA: no/ no
71	P: no/ no (??) los periódicos
72	A7?: yo lo compro siempre (el fin de semana)
73	P: el fin de semana
74	A8?: (??) Metro ((risas))
75	P: el Metro/ que nos lo dan ¿no? ((risas)) Sonia ¿por qué el fin de semana?
76	A7: porque tenoo- tengo más tiempo/ para ler
77	P: para leer
78	A7: para leer (??)

79	P: para leer/ mmhh/ ¿qué pensáis que aporta un periódico en papel que no tienen los
80	digitales?
81	A7: (??)
82	P: ¿aporta algo/ pensáis? ¿tiene alguna ventaja el de papel/ sobre los digitales?
83	A9: podemos comentar la noticia/ en el internet
84	P: ah/ los digitales/ con los digitales podéis poner comentarios
85	A7: pero en papel aa puede- podemos leer ee en internet está siempre actualizando/
86	siempre cambiando/ y en papel yo tengo conmigo
87	P: ¿qué tú tienes?
88	A7: yo lo tengo conmigo
89	P: ah vale/ (me) estás dando una ventaja de los que están en línea
90	A7: sí
91	P: porque están siempre actualizados
92	A7: sí
93	P: pero por otro lado el de papel lo puedes tocar y [llevar contigo/ vale]
94	A7: [sí/ sí] es más tradicional/ los dos
95	son diferentes
96	P: sí/ yo creo que también se lee de forma diferente en el de papel
97	A8: y y por otro lado ee/ el el el periódico digital (??) por la internet duelen los ojos
98	[(¿sabes lo que te digo?)]
99	P: [ah sí/ claro/] se lee mucho más fácil en papel
100	A8: sí/ es mejor
101	P: vale/ bueno/ pues vais a hablar dos minutitos con vuestro compañero (3'') sobre
102	vuestros hábitos de lecturaa de prensa ¿sabéis lo que significa la palabra prensa/ no?
103	AA: sí/ sí (??)
104	P: ¿qué incluye la prensa?
105	A8: libros
106	AA: periódicos
107	P: periódicos/ [revistas]
108	AA: [revistas]
109	P: vale/ periódicos y revistas/ bueno/ suplementos de periódicos y todo eso// ¿qué os
110	iba a preguntar yo? ah/ sí <escribe en la pizarra>
111	AA: [(??)]
112	P: [vale/ vais a hablar] sobre vuestros hábitos de lectura/ podéis preguntarle a
113	vuestro compañero lo que queráis→ por ejemplo frecuenciaa por qué lee el
114	periódico→ cuál lee→ por qué lee esee/ y las secciones favoritas del periódico ¿vale?
115	las secciones [si no las sabéis]
116	AA: [(??)]
117	P: shh <pide silencio>/ si no las sabéis en español pues en portugués y luego
118	intentamos ver cómo sería en español SI EXISTE esa sección en el periódico

119	español// ¿vale? pues venga/ dos minutitos en parejas/ ¿todos tenéis [pareja oo (??)?]

6.3.2. Fase de ejecución: análisis de fragmentos

La fase de ejecución es la central de la tarea, es donde se realiza la tarea que se ha planificado y que después (o durante) se evaluará y reparará. Sin embargo, desde la perspectiva del profesor en estas tareas de interacción oral en pequeños grupos, nos ha resultado difícil identificar actuaciones que realmente se correspondan con esta fase y no vayan dirigidas a seguir concretando o modificando la planificación, o a hacer una valoración simultánea o inmediata del proceso o el producto de la tarea, normalmente poniendo en marcha alguna reparación. El caso más claro de participación de P en la fase de ejecución, en este tipo de tareas de interacción oral en pequeños grupos, sería si P asumiera el papel de una interlocutora más interviniendo en los pequeños grupos (pero no para reparar o planificar), ahí no nos quedarían dudas de que P se sitúa en la fase de ejecución y no en otra fase. También el hecho de ejecutar el cierre o alguna de otras secuencias de la conversación (como se verá en el fragmento de la tarea 1). Por otra parte, la participación de la profesora en la ejecución de la tarea incluso en este sentido, al menos en este tipo de tareas, implica una monitorización del proceso de la tarea, es decir, se relaciona también con otras fases de la tarea.

1) Fragmento de la tarea 1, “Tuviste que comer un árbol” (líneas 134-162; véase transcripción tras el comentario).

En esta tarea los alumnos han de contar a su compañero una fiesta que han vivido. En el grupo grabado, que son tres alumnas y no una pareja, cada alumna cuenta una fiesta, interactuando con las compañeras. En este fragmento, la primera alumna hablante del grupo de tres, M ya ha contado su fiesta y comienza el segundo *discurso*, en el que L asume el rol de hablante ya que es quien narra una fiesta; a continuación se da paso al tercer discurso del grupo de tres, en el que es Z quien ocupa el rol de hablante. Observamos el comienzo del segundo discurso y su final, así como el tercer discurso completo desde su comienzo hasta su final.

De las líneas 91 a 105 se produce *la secuencia translocutiva* por la que M se retira como hablante para ocupar el rol de oyente en un discurso que se espera sea similar al suyo en contenido y forma, es decir, donde se sitúe una fiesta y se narre y describa esta, como ha hecho M *ajustándose a la tarea*. M da el turno a L en la línea 91, sin

embargo su discurso no comenzará hasta la línea 105, pues la secuencia translocutiva se alarga. Tanto L como Z encuentran dificultades para asumir el rol de hablante, ya que ven limitado su *contexto real*, no consiguen recordar una fiesta en la que hayan participado (L, en la línea 92: "yo no me acuerdo de nada [(es verdad)]; Z, en 94: "[yo tampoco]" y en 103: "pero yo tampoco me acuerdo", apoyando a su compañera). La dificultad de L provoca la valoración de M sobre la vida social de esta, la justificación de L, y el apoyo de Z, con risas en las líneas 95-97, las cuales podrían estar minimizando lo limitado del contexto real de la alumna, es decir, se ríe o se ríen de su propia realidad (en ese sentido está relacionado con los factores afectivos). Aunque pueden hacer una *libre elección del subtema* del que quieren hablar, les resulta difícil encontrar de manera rápida ese subtema y el desarrollo del discurso tanto de L como de Z se verá muy limitado y será mucho más breve que el de su compañera, M (líneas 24-90, véase transcripción completa en anexo 17). Posiblemente les habría facilitado la tarea el haberles dejado antes unos momentos para pensar y seleccionar la fiesta que iban a contar, la falta de tiempo para planificarlo ha afectado a la dificultad de la tarea.

L se decide a iniciar su discurso justo cuando acaba de acercarse la profesora a *monitorizar al grupo*, aunque no estamos seguros de si L ha advertido su presencia. El desarrollo del discurso de L y la monitorización que hace de él la profesora (quien se retira antes de que termine L) se encuentra analizado en detalle en el apartado 6.3.4. desde la fase de reparación y ajustes. En este caso, la presencia de P podría interpretarse como favorecedora del uso, ya que su propia presencia *anima a la participación*, sin intervenir verbalmente, provocando el desarrollo del tema y el *ajuste a la tarea*.

En las líneas 134-139 se está produciendo la *secuencia de cierre* del segundo discurso, el de L, que ha dado lugar a bastantes *risas* porque L ha contado que su tío se emborrachó en la fiesta. Una vez más podríamos relacionar estas risas con los factores afectivos, en tanto que minimizan el *contexto real de la alumna*. Este discurso ha dado lugar a muestras de acuerdo, a una secuencia de concordancia por Z, al igual que hizo en la secuencia translocutiva (líneas 134-139).

En las líneas 140-151 se produce de nuevo una *secuencia translocutiva* en la que L y M dan el turno a Z, quien retoma el acuerdo con L en relación con la dificultad para hacer la *libre elección del subtema*, por lo limitado de su *contexto real*. Estas limitaciones que encuentran difieren mucho de lo que les sucede a estas alumnas en la tarea 3 ("Solo hemos hablado"), donde al situarse en un contexto imaginario no encuentran ninguna limitación para el desarrollo del tema, para hacer un uso flexible

del discurso aportado. Sería interesante que P diera oportunidad o animara a los alumnos, aun situándose en un contexto real, a usar la imaginación, pues hay alumnos que consiguen llegar a un producto más rico si hacen uso de su imaginación.

Z comienza su narración de la fiesta en la línea 152 y es interrumpida en la línea 157 por P, quien interviene en el gran grupo para dar paso a la puesta en común. En sus dos breves intervenciones Z ha conseguido situar la acción, concretar los dos lugares de la narración, expresar sus gustos y plantear un problema que tuvo lugar pero que apenas puede desarrollar por la *interrupción* de P. Si bien no es poco lo que consigue, la interacción con sus compañeras es muy limitada, ya que solo hay una breve intervención de L ("e a mí tampoco", línea 155) antes de la interrupción. En 158 P *interviene en el gran grupo* para *avisar del cierre*. En realidad no llega a avisar del cierre, ni a los grupos ni al gran grupo, sino que directamente interviene en el gran grupo para dar paso a la puesta en común y seleccionar al alumno hablante de la conversación en gran grupo ("[ee Susana/ la última fiesta que tuviste] <habla para todos>, líneas 158-159). Como se puede observar, la diferencia con los anteriores cierres de discurso es notable, pues la persona que *ha iniciado el cierre* es *la profesora*, el cierre es más breve y menos natural (menos parecido a lo que sucedería fuera del aula), y Z apenas consigue terminar de desarrollar su historia. Aun así, Z insiste en cerrar su discurso, el cual se solapa con la conversación que se produce en el gran grupo, eso sí, usando recursos no verbales y susurrando. Por parte de sus compañeras se observa colaboración, en las risas de M y L.

Así, en este final del fragmento se puede apreciar que es P quien ha orientado hacia el cierre de la conversación que se estaba realizando en la tarea. Podría ser por falta de tiempo (aunque este motivo lo expresa en otras ocasiones P y aquí no lo ha expresado) o por una inadecuada monitorización (fase de evaluación y control) ya que no ha advertido que este grupo no había terminado. Quizás este grupo no había terminado por el hecho de que no era una pareja sino un grupo de tres (al variar el número de interlocutores, las alumnas han hecho un *reajuste de la tarea* que ha incidido en la ejecución de los discursos de L y de Z).

91	M: [yo tampoco (??)] ¿y tú Lis? ¿tienes?
92	L: yo no me acuerdo de nada [(es verdad)] <se pone el dedo en la cabeza, como
93	queriendo recordar>
94	Z: [yo tampoco]
95	M: [dios mío tie]nes una vida muy aburrida [((risas)) Lis]
96	L: [(risas (??¡muy
97	aburrida!) risas)] las personas no no me invitan para las fiestas porque→ ((risas)) [(??)

98	las fiestas]
99	M: [eres
100	una persona muy poco sociable (??)]
101	L: yo soy una persona sociable pero las personas no me invitan para hacer fiestas/
102	no <gesticula, moviendo las manos de dentro a fuera>
103	Z: pero yo tampoco me acuerdo
104	<Se acerca la profesora, que se queda al lado de Zinnia, echada hacia delante con las
105	manos apoyadas en sus rodillas. Z y M parece que la han visto, L quizás no>
106	L: <se pone el dedo en la cabeza, como queriendo recordar> ee yo pienso que la
107	última fiesta que fue/ fue el mies- no el mes pasado
	((…))
134	Z: [((risas))] a mira e-esas esas cosas son muy
135	divertidas/ de verdad
136	L: es verdad [pero él]
137	Z: [no cuando tenemos] algún novio o amigos→ [((risas))]
138	L: [mi tía] el novio de mi
139	hermana estaba presente e fue/ los dos estaban un poquito ((risas))
140	M: [¿y tú/ Zinnia?]
141	L: [¿y tú/ Zinnia?]
142	Z: yoo estaba también- estoy pensando que yo también no soy sociable ((risas))
143	¡nadie me invita! estoy estoy
144	M: ¡oh/ dios mío!
145	L: yo salgo por la noche pero no [no tiendo a hacer fiestas]
146	Z: [(pt: cómo e que diz estou a brincar?)] estoy→
147	L: [(??)]
148	M: [estoy hablando siempre yo]
149	Z: estoy (pt: a brincar)/ estoy hablando si no estoy hablando cierto/ no/ me acuerdo de
150	ter ido a ¿ter ido?
151	L: ee yo fue
152	Z: (pt: está resolvido) yo fue a un a un cumpleaños de una amiga→ aa hace tres
153	meses o algo así y fue fue fuimos a/ nosotros comemos en casa y después quedamos
154	en un en una disco e a mí no me encantan las discos/ pero es mu
155	L: e a mí tampoco
156	Z: mucha gente y no yo solo consigo bailar con los ojos e después dos [dos dos dos
157	tíos comenzaron a] <hace gesto moviendo los puños como representando una pelea>
158	P: [ee Susana/ la
159	última fiesta que tuviste] <habla para todos>
160	L: [((risas))]
161	M: [((risas))]
162	Z: [((risas)) (°??°)]

	A2:	[conocimos unos polacos→]

2) Fragmento de la tarea 6, “No escuchar en plan psicólogo” (líneas 196-265; véase transcripción tras el comentario).

En la tarea los alumnos han de mantener varias conversaciones sobre diversos temas propuestos por la profesora (su pareja, viajes, los estudios, y otros temas personales), cambiando de pareja según la profesora les va avisando. En este fragmento nos situamos en la tercera conversación que mantiene M, en su desarrollo completo, hasta que la profesora avisa del final y da paso a la dinámica en gran grupo.

En la línea 196 la profesora *avisa del cierre* de la segunda conversación *al gran grupo*, pero *sin avisar previamente a los pequeños grupos*. Lo hace alzando la voz, para ser audible ante la agitación y los ruidos que pueden generar las diez o doce conversaciones simultáneas y los desplazamientos de los alumnos; asimismo, les apresura para cambiar de pareja e iniciar un nuevo tema del que hablar. En la nota contextual de las líneas 196-201 se aprecia que hay alumnos que hacen un *reajuste de la tarea* (*fase de planificación*) en cuanto que no cambian de pareja. Aunque este tipo de reajuste podría relacionarse con la competencia específica docente *Gestionar el aula*, lo vemos también relevante para el análisis de la competencia específica que nos ocupa, *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua*, ya que el cambio o mantenimiento de los interlocutores es algo inherente al género discursivo de este tipo de tareas, las de interacción oral conversacional. Igualmente en el fragmento anterior era relevante el reajuste de la tarea que hacían al formar un grupo de tres en lugar de ser una pareja, lo cual incidía también en el menor desarrollo de los discursos dos y tres.

La rapidez que imprime la profesora parece que pone nerviosas a M y a L (líneas 202-205), quienes se encuentran durante la búsqueda de pareja y se recuerdan que no pueden formar pareja porque son pareja habitual en el aula, y P ha pedido que varíen las parejas para esta tarea. En la línea 207 M y A6 se encuentran, se seleccionan como pareja, y comienzan su conversación con una *secuencia de apertura* que va de la línea 207 a 215. Durante la secuencia de apertura, intercambian saludos brevemente y negocian quién será el hablante y el tema del que se va a hablar. Si en las conversaciones anteriores de esta tarea, con otros alumnos, M ha sido proactiva y ha elegido ella el tema (véase transcripción completa, en anexo 22), esta vez M opta por dejar elegir el tema al otro interlocutor, pero finalmente tendrá que elegirlo ella una vez más. A6 ha entendido que le pide que sea él el hablante y le da el turno a ella (“ee

¿puedes empezar tú/ no?", en la línea 210), por lo que le devuelve a M la responsabilidad de elegir el tema, y esto es lo que dice M: "¿empiezo yo?/ entonces/ tu primer viaje al extranjero/ ee nunca he viajado ((…)) solo conozco Portugal/ así que vas a tener que hablar tú→ ¿has hecho alguna- algún viaje?" (líneas 211-213). M ha elegido justo un tema del que en principio, por su *contexto real* y *ajustándose rigurosamente a la tarea*, no puede hablar, con lo que a A6 le ha salido mal la jugada y ha de ocupar él el rol de hablante, lo cual estaba evitando. A6 también se ve limitado porque no recuerda lo que se pide exactamente en el *discurso para el apoyo lingüístico* (no recuerda cuál fue su primer viaje al extranjero), pero hace un *uso flexible del discurso para el apoyo lingüístico* variando un poco el tema. A6 habla de viajes pasados al extranjero (líneas 218-222), explica su gusto por viajar (líneas 224-225) y se centra en el viaje que más le ha gustado, a Granada, España (líneas 225-254). Este último subtema lleva a M a hablar de su próximo viaje al extranjero –el que será el primero–, a Madrid, España, para cursar un año como erasmus. De este modo, observamos la negociación y la transformación que implica en este caso la *libre elección de tema* que ha planteado la profesora, que en principio se pensaría que habría de facilitar la tarea a los alumnos.

En las *secuencias nucleares* donde desarrollan el tema (líneas 225-255) el turno es acaparado por A6, quien quizás ha entendido que debía ser así ya que su compañera no podía aportar una experiencia personal sobre ese tema, al menos ajustándose a la tarea. En cualquier caso, quizás haya influido en A6 la *facilitación del discurso para el apoyo lingüístico* que se hizo en la *fase de planificación*: si P insistió primero en la necesidad de que el oyente tuviera un papel activo, con unas pautas mínimas como *apoyo lingüístico para el oyente* (VAIS A HABLAR/ eso significa CONVERSAR E INTERACTUAR/ NO ESCUCHAR EN PLAN PSICÓLOGO, en líneas 31-32), poco después aporta un ejemplo donde no deja que el oyente tenga un papel activo, con lo que ahora no ha aportado un *apoyo lingüístico para el oyente* (líneas 64-73, véase transcripción completa en anexo 22).

La *secuencia de cierre* de esta conversación (256-263), a diferencia de lo que ocurría en el fragmento anterior, sí está presente, y además *la inician los propios alumnos*. A6 retoma el inicio de la conversación y manifiesta su sorpresa por que M no haya salido al extranjero ("¿y es portugués o no?", "¿y nunca nunca has salido al extranjero?"). En este caso se identifica la categoría *no predicción*, puesto que M aporta una información real que sorprende al interlocutor y favorece el *fin interpersonal*, ya que requiere que se aclare la información aportada por M. La secuencia de cierre podría haberse extendido algo más, o incluso podría haberse iniciado un nuevo discurso

donde M poseyera ahora el rol de hablante, pues ahora es cuando A6 parece sentir que ha finalizado su discurso y le da el turno a su compañera, con las preguntas anteriormente señaladas. Si así fuera, entonces esta secuencia (256-263) no sería una de cierre sino una *secuencia translocutiva*, marcada por el cambio de papeles discursivos. Sin embargo, la secuencia no se desarrolla más porque P *avisa del cierre al gran grupo*, *sin avisar previamente a los pequeños grupos*.

La continuación de la tarea puede verse analizada en 6.3.3. *Fase de evaluación y control*.

196	P: ¡VAMOS! ¡ÚLTIMO TEMA! ¡VENGA! <los alumnos aún no han cambiado de pareja
197	y empiezan a cambiar. Hay una pareja, las que estaban sentadas con las que se ve
198	que la P ha interactuado más, que siguen sentadas y sin cambiar de pareja. Al fondo
199	del aula hay una alumna sentada sola, parece que leyendo. Seguimos sin ver siempre
200	a la P pero sigue paseando entre las parejas, deteniéndose en alguna sin apenas
201	participar; la P también atiende las consultas de una alumna que se acerca>
202	M: ¡ayy/ dios mío!
203	L: ¡no podemos!/ ¡no podemos hablar! <se dirige a M, no pueden formar pareja porque
204	habitualmente se sientan juntas y forman pareja en el aula>
205	M: vamos a hablar IN GLÉS
206	AA: (??)
207	M: ¡hola!
208	A6: ¡hola! aa
209	M: entonces ¿qué quieres hablar?
210	A6: ee ¿puedes empezar tú/ no?
211	M: ¿empiezo yo?/ entonces/ tu primer viaje al extranjero/ ee nunca he viajado
212	A6: ah
213	M: solo conozco Portugal/ así que vas a tener que hablar tú→ ¿has hecho alguna-
214	algún viaje?
215	A6: sí/ ee no no me acuerdoo de de mi primer viaje/ no/ peroo viajo mucho en laa en
216	las ferias dee de la facultad
217	M: mmhh
218	A6: y del instituto cuandoo hace dos tres años/ aa suelo ir a Españaa/ Andorraa/
219	Franciaa/ Alemaniaa/ Holandaa
220	M: [(también/ también)]
221	A6: [a a mí me gusta mucho] a Amsterdam/ aa también me gusta Andorra la Vella/ en
222	Andorra
223	M: mmhh mmhh
224	A6: y a mí me encanta/ a mí me encanta mucho viajar// pienso que hay hay una

225	apertura de del (espírito)/ hay una sensación de libertad/ y el sitio quee que más que
226	más ee
227	M: ¿te encanta?
228	A6: me encantó fue Granada/ en el Sur de España/ ee ee el clima/ muy muy calor ee
229	mismo por la noche yy tienen una MEZCLA de culturas/ la cultura cristiana con la
230	cultura musulmana
240	M: ah
241	A6: (me encanta viajar)
242	M: [yo también/ yo también]
243	A6: [muy muy muy] (??) peroo en el Sur aa hacee diez diez séculos- siglos siglos
244	M: sí
245	A6: ee en este territorioo aa gobernaban los los musulmanes/ y ahora/ hay una mezcla
246	con mezquitas ee musulmanas con→ cristianas/ la la catedral de Córdoba es una
247	mezcla de la arquitectura musulmana con con la cristiana/ y a mí me encanta la
248	verdad/ la gente es muy divertida/ la música/ la música están el flamencoo ee los las
249	sevillanas→ [a mí me encanta]
250	M: [el pro] el próximo año voy a realizar erasmus en Madrid
251	A6: en Madrid
252	M: quiero conocer a Españaa y también
253	A6: España es muy muy bonito porque en diferentes lugares hay diferentes personas/
254	hay
255	M: otras culturas/ otra mentalidad/ sí/ es verdad/ es verdad
256	A6: y ¿es portugués o no? <le pregunta a M sobre su procedencia, cambiando "eres"
257	por "es", error común entre los portugueses>
258	M: sí/ sí
259	A6: es portugués ¿de dónde?
260	M: Aveiro
261	<Comienzan ruidos de sillas.>
262	A6: ¿y nunca nunca has salido al extranjero?
263	M: (terminado)
264	P: <toca la campana y se dirige al grupo clase> vale/ terminamos// ESCUCHADME
265	UN MINUTO <toca la campana de nuevo> podéis sentaros ((risas)))

6.3.3. Fase de evaluación y control: análisis de fragmentos

Esta fase es la que menos desarrolla o promueve la profesora que hemos analizando. Hemos encontrado menos ejemplos, además estos son breves o de poca complejidad.

Para analizar estos fragmentos se ha de tener en cuenta que esta fase está muy relacionada con la de reparación y ajustes. La relación entre ambas fases es una de subsunción: toda fase de reparación y ajustes es una fase de evaluación y control, pero no toda fase de evaluación y control es una fase de reparación y ajustes (figura 59). Sin embargo, en el caso de esta profesora la fase de evaluación y control se identifica casi siempre con la de reparación y ajustes, por eso son significativos los fragmentos seleccionados, porque se centra en una *evaluación no reparatoria*.

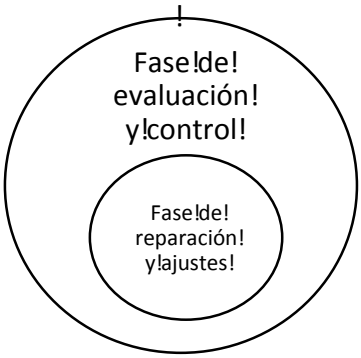


Figura 59. Relación entre fase de evaluación y control y fase de reparación y ajustes

1) Fragmento de la tarea 6, "No escuchar en plan psicólogo" (líneas 264-297; véase transcripción tras el comentario).

En la tarea los alumnos han de mantener varias conversaciones sobre diversos temas propuestos por la profesora (su pareja, viajes, los estudios, y otros temas personales), cambiando de pareja según la profesora les va avisando. En este fragmento nos situamos en el momento en que terminan las conversaciones en parejas (véase el análisis de la última conversación de M en § 6.3.2.) y comienza el cierre de la tarea en gran grupo. Nos centramos en la *fase de evaluación y control*, pero cabe señalar que en este cierre de tarea, a diferencia de lo que suele hacer la profesora, no tiene lugar la *fase de reparación y ajustes*, sino que se quedará en evaluar la tarea, en una evaluación no reparatoria, como veremos. Antes de este cierre, durante la ejecución de la tarea la profesora ha ido monitorizando los grupos, interviniendo en ocasiones pero no siempre con todas las parejas, quizás porque quería dejarles más libertad y porque ya había bastante movimiento e interrupciones con los cambios de pareja.

Ahora, en el cierre de la tarea, P pide a los alumnos sentarse y volver a sus sitios, por lo que busca un momento de tranquilidad después de tanta agitación, que les permita emprender cierta reflexión. En primer lugar, P se interesa por lo más general, si les ha

gustado o no la tarea a los alumnos, dirigiendo la atención hacia lo más novedoso, el cambio de pareja (en las demás tareas analizadas P deja que los alumnos formen pareja con el compañero al lado del que se han sentado, y M siempre forma pareja con L): "¿os ha gustado hablar con personas diferentes o no?" (líneas 268-269). Lo consideramos una *valoración del fin interpersonal* en cuanto que se evalúan las relaciones sociales que ha favorecido la tarea. La respuesta positiva e incluso efusiva de los alumnos muestra que ha *generado confianza* entre los alumnos y alivia a P ("vale/ menos mal", línea 272), quien podía tener dudas sobre cómo funcionaría con el grupo esta nueva dinámica y cómo afectaría a los *factores afectivos*.

Ya superada la valoración de lo novedoso, P se centra en la *valoración de la dificultad* de la tarea ("ENTONCES/ ¿HABÉIS TENIDO ALGUNA DIFICULTAD?", línea 272). Esta pregunta podría haber derivado en subtemas muy diversos, desde la rapidez, la dificultad para encontrar una pareja (como le sucede a M, y que se puede ver en la transcripción completa, anexo 22), la dificultad para desarrollar los temas, cuestiones de léxico, u otros. Sin embargo, los alumnos no admiten ninguna dificultad y P dirige su reflexión hacia un aspecto que le preocupa especialmente, como se puede observar en las demás tareas transcritas y analizadas; se trata del uso de los tiempos verbales, y en concreto, se refiere a la diferencia de uso entre los tiempos verbales del pasado, como aclara en las líneas 293-294 ("hoy era el último día oficial de los pasados ¿vale? los iremos repasando poco a poco pero hoy era el último día"). Para ello, plantea preguntas concretas ("[¿en el uso de los verbos? ¿sabíais cuándo podíais elegir unoo? ¿podíais conjugarloo?]", líneas 275-276). Aunque le sucede la respuesta afirmativa de A1, después A2 sí admite la dificultad y P se dirige a esta para animarle a desarrollar su autoevaluación: le pide identificar al menos su seguridad o falta de seguridad, apelando a su conciencia en el nivel de la metaconciencia técnica, al *valorar los factores afectivos* durante el proceso de la tarea. Entonces dos alumnos más, A8 y A9, se identifican con la inseguridad de A1 y añaden (en la línea 289 y en 292) que en la inseguridad intervienen las profesoras, "porque son juzgativas". Es decir, se refieren a que las profesoras *no generan confianza*, probablemente a diferencia de lo que sucede cuando no están siendo monitorizados por P y hablan solo para otros alumnos. Si bien no consideramos que todos los alumnos piensen igual (por los datos y por nuestra experiencia en ese contexto), parece que P tiene asumida esa creencia de los alumnos porque no responde más que con las risas que también han emitido otros alumnos; es posible que también le apremie el tiempo para terminar, ya que procede inmediatamente a cerrar la sesión.

Así, en este fragmento se aprecia cómo la profesora *ha animado a la autoevaluación* de los alumnos, centrándose en la valoración del fin interpersonal de la tarea, la valoración de la dificultad, con respecto a un contenido gramatical, y la valoración de los factores afectivos.

264	P: <toca la campana y se dirige al grupo clase> vale/ terminamos// ESCUCHADME
265	UN MINUTO <toca la campana de nuevo> podéis sentaros ((risas))
266	AA: ((risas))
267	<Los alumnos vuelven a sus sillas y se sientan>
268	P: <toca la campana de nuevo> (?? a mí) vale/ entonces// ¿os ha gustado hablar con
269	otras personas diferentes o no?
270	AA: [¡síi! ¡síi!] <contestan animadamente, algunos sonríen>
271	M: [claro que sí]
272	P: vale/ menos mal/ ENTONCES/ ¿HABÉIS TENIDO ALGUNA DIFICULTAD?
273	AA: [no/ no]
274	M: [no]
275	P: [¿en el uso de los verbos? ¿sabíais cuándo podíais elegir unoo? ¿podíais
276	conjugarloo?]
277	L?: [° (??)°]
278	A1: sí/ sí
279	A2: ° (es difícil)° <mueve la cabeza hacia los hombros y frunce un poco el ceño>
280	P: por lo menos lo que pensáis/ díficil
281	M: ° (??)°
282	L: ° (??)°
283	A7: (lo estaba variando)
284	P: ¿pero sí que te has dado cuenta si te sentías seguraa inseguraa?
285	A1: sí/ seguro
286	A7: un poco insegura
287	P: un poquito insegura
288	A8: a veces yoo
289	A9: con las profesoras es diferente
290	AA: ((risas))
291	P: ((risas)
292	A8?: porque son (juzgativas)
293	P: ((risas)) vale/ entonces// ee dos cosas/ hoy era el último día oficial de los pasados
294	¿vale? los iremos repasando poco a poco pero hoy era el último día/ la próxima
295	semana empezamos con otros contenidos ya/ DE DEBERES/ ee tenéis dos cosas/ en
296	la página en la que estábamos de las noticias <la profesora continúa explicando los

297	deberes y pone fin a la sesión de clase>

2) Fragmento de la tarea 3, "Solo hemos hablado" (líneas 392-399, 488-499 y 564-595; véase transcripción tras el comentario).

En esta tarea a los alumnos se les ha propuesto simular una comida en un restaurante, en grupos de tres, representando los papeles de camarero y comensales. En este fragmento nos situamos en la puesta en común, cuando dos grupos seleccionados por la profesora (ante la falta de voluntarios) reproducen las conversaciones mantenidas previamente en la fase de ejecución, "en privado", en el trabajo en grupos (por supuesto la reproducción de la conversación tendrá los cambios esperables de un discurso retransmitido). La profesora interviene con diferentes intenciones. Aquí no nos centramos en la reproducción de las conversaciones de los grupos sino que atenderemos a las intervenciones de la profesora antes y después de cada una de ellas. En § 6.3.4., sin embargo, sí se analiza la reproducción o puesta en común de una de las conversaciones desde el punto de vista de la *fase de reparación y ajustes*. (Además, de esta tarea se analizó un fragmento en la *fase de planificación*, en § 6.3.1.)

Centrándonos en cómo se lleva a cabo la *fase de evaluación y control* en este fragmento, P deja claro que ha finalizado la fase de ejecución ("ya dejamos el trabajo en grupos", "TOODOS prestando atención al grupo que habla/ no terminando vuestro diálogo", líneas 392-393) y da paso a la puesta en común. La puesta en común constituye, según apreciamos en esta y en las demás tareas analizadas, un momento en el que tanto la profesora como los alumnos se sitúan en la fase de evaluación y control, pues P monitoriza la producción de los alumnos y aprovecha que esta ha sido compartida con todos para proceder a algún tipo de valoración o reparación al final o durante la producción. P en este fragmento explicita que están en la fase de evaluación y control pidiendo la escucha activa pero como simple atención, la suficiente para responder a algunas *preguntas de comprensión* tras la escucha, pero no indica qué tipo de preguntas serán (líneas 393-394). Así, la profesora da, aunque mínimas, unas *pautas para la evaluación y control*, en este caso más centradas en el uso que en la reflexión.

Consideramos este fragmento como evaluación y control, sin embargo en el *PCIC* parece que se identificaría con la atención global/selectiva de «1.2.1. Dirección y focalización de la atención», en «1.2. Procesamiento y asimilación del sistema de la lengua», dentro de la fase de ejecución. Se podría entender así si lo pensamos como una tarea de comprensión auditiva, de la conversación que se va a representar para el gran grupo, pero dado que es una puesta en común y que saben que después la profesora va a corregir (porque es una rutina de la clase, como se ve en tareas previas), los alumnos comprenden que tienen que prestar atención al producto de la tarea (seguramente se fijarán sobre todo en "los errores"). Estaríamos de acuerdo en considerarlo en la fase de ejecución si fueran preguntas de comprensión para la ejecución, por ejemplo, de una tarea de interacción oral donde un alumno hace una presentación pública ante todo el grupo (es decir, no se reproduciría, no sería una puesta en común).

Tras la reproducción o puesta en común de la conversación, P hace una reparación (en la línea 489, véase el análisis de esta en § 6.3.4.) y un comentario breve sobre la actuación de uno de los alumnos (líneas 490-491), sobre el hecho de que ha desarrollado pobremente el tema. Sin embargo, no personaliza la valoración en el alumno sino que se refiere a "el servicio del restaurante" y dice que "no era muy atento", recuperando así la valoración de la alumna A2 en las líneas 410-411 ("pero este camarero no es muy bueno/ nos ha gustado el restaurante pero el camarero es muy rarito", véase § 6.3.4. para un análisis más detallado). Es decir, el hecho de que el tema haya sido pobremente desarrollado podría ser algo atribuible al personaje simulado, y por tanto, no sería resultado de una mala producción del alumno. A continuación, P dirige las prometidas *preguntas de comprensión*, que resultan sencillas de responder para los alumnos ya que solo deben detectar los temas de los que se han hablado (líneas 491-498). Así, recupera el *discurso para el apoyo lingüístico* que se ha presentado en la *fase de planificación* mediante una breve lluvia de ideas sobre los temas de los que podían hablar los comensales que van a un restaurante, además de hablar de la comida (véase el análisis de la fase de planificación de esta tarea en § 6.3.1.).

Se da paso a la puesta en común del siguiente grupo, también seleccionado por P, y tras la finalización de este llama la atención que esta vez *no se realizan las preguntas de comprensión*. Ello puede deberse a que P ha considerado que no era necesario porque los alumnos habían estado suficientemente atentos, o a que este grupo en realidad no había hablado de temas diferentes al de la comida (solamente hacen mención a que quieren una mesa cerca de la ventana para ver el paisaje, en la línea

502, véase transcripción completa en anexo 19). En lugar de hacer esas preguntas, P hace una *valoración positiva o elogio* ("en general estaba muy bien", línea 569) que sirve para minimizar las reparaciones que va a poner en marcha acto seguido (líneas 570-593, para un análisis detallado de esta parte, véase § 6.3.4., donde se comenta la *fase de reparación y ajustes*).

Así, podemos concluir que en este fragmento la fase de evaluación y control (lo que no tiene que ver con una *evaluación reparatoria*[22]) se activa, pero sin embargo apenas se llega a poner en marcha y aprovechar, ni por parte de la profesora ni por parte de los alumnos. Para desarrollarla faltarían pautas más dirigidas a la reflexión, a la monitorización del uso de la lengua, diferentes indicadores sobre aspectos que se pueden evaluar, etc. En el anterior fragmento analizado sí se observaba algo más de desarrollo del tipo de *evaluación no reparatoria*.

392	P: shh/ ya dejamos el trabajo en grupos y vamos a representar algunos ¿vale?
393	TOODOS prestando atención al grupo que habla/ no terminando vuestro diálogo/ que
394	luego os haré algunas preguntas/ para ver si habéis estado atentos// vale/ entonces/
395	¿algún grupo/ quieree empezar?
396	Z: °nosotros (??)° <a sus compañeras>
397	AA: (??)
398	P: ¿no?/ vale/ entonces elijo yo ¿este grupo? ¿sí? en voz alta para que toda la clase
399	pueda escuchar
	((…))
488	A4: yo voy a pagar tarjeta/ con tarjeta
489	P: vale/ con tarjeta o/ en efectivo// cuando es dinero es EN efectivo (12") <la profesora
490	escribe en la pizarra> vale/ el servicio de restaurante no era muy atento ¿no? no
491	insistió si queríais postres→ nada/ él quería terminar// vale/ muy bien/ a ver/ ¿de qué
492	temas hablaron ellas/ mientras comían?
493	M: [el tiempo]
494	AA: [del tiempo/ el restaurante]
495	P: del tiempoo/ del restaurante
496	M?: [de la comida]
497	AA: [de la comida]

[22] Como se puede observar, para esta fase, la de evaluación y control, hemos identificado dos tipos de evaluación: una *evaluación reparatoria* y una *evaluación no reparatoria*. A estos dos tipos no les hemos dado entidad de categoría en el árbol que hemos construido, ya que en la fase de evaluación y control solo nos centramos en la evaluación no reparatoria. Sin embargo, consideramos que estos constructos pueden ser útiles para la reflexión del profesor sobre su competencia, la evaluación y la reparación, y las fases de la tarea en general.

498	P: de la comida/ mmhh/ vale// ee/ vamos a escuchar otra// por ejemploo ¿esa de ahí
499	atrás? el grupo de Alexandra/ Isabel→
	((…))
564	A7: [vamos a pagar en efectivo/] en efectivo
565	AX?: (??)
566	A5: aa muchas gracias por haber venido (risas(en nuestro restaurante)risas)
567	A7: buenas noches
568	A6: buenas noches
569	P: vale/ (??) a ver/ unas→ cosillas que han salido/ en general estaba muy bien/ ee (pt:
570	*¿o qué vamos comer?*)/ ese *o* se elimina ¿vale?/ simplemente *qué//* qué vamos A
571	comer/ ir a más infinitivo/ qué vamos a comer*// ¿cómo ha hecho calor hoy?* no/ esa
572	estructura tan→ portugués oo brasileña→ es ¿QUÉ CALOR ha hecho hoy? qué calor//
573	*sí/ está muy calor*/ no/ HACE/ HACE MUCHO calor/ hace mucho calor// (pt: *de*
574	*primieroo*) quero de primieroo/ no/ de primero (quiero)// ee es bueno y está bueno/
575	¿qué diferencia hay?
576	AA: (??)
577	P: ¿está bueno qué significa? un sinónimo
578	AA: (??)
579	P: no va por ahí/ por ese (??) está delicioso/ está riquísimo/ está bueno/ ES BUENO/
580	por ejemplo el kétchup ES bueno/ para la salud
581	AA: aa (??) hace bien
582	P: ¿os dais cuenta? que hace bien/ sí/ por ejemplo en el caso de Alexandra/ del queso
583	manchego/ el queso en general es bueno para la salud/ pero este queso estáa
584	malísimo/ ¿vale? no está bueno/ no está rico// cuidado con ser y estar con la palabra
585	bueno// ee *¿puedo probarloo a ver si está así tan malo?/* ese *así* en español no se
586	utiliza en la comparación// ¿puedo probarlo/ a ver si está tan malo como dices?// yy
587	muy bien utilizada la palabra salsa/ ¿qué significa salsa en portugués? [¿cuál es la
588	palabra portuguesa?]
589	AA: [(pt: molho/
590	molho)]
591	P: *molho*/ ¿y cómo se dice salsa portuguesa [en español?]
592	AA: [(??)]
593	P: (??) cuidado con este falso amigo también/ bueno/ muy bien/ (??) entonces/
594	dejamos el tema de la comidaa/ ya lo hemos terminado/ de deberes/ para mañana <la
595	profesora continúa indicando las tareas para casa y termina la clase>

6.3.4. Fase de reparación y ajustes

La fase de reparación y ajustes se produce fundamentalmente en dos momentos a lo largo de la tarea. En primer lugar, durante la ejecución de la tarea, de manera simultánea a la ejecución, ya que los alumnos o la propia profesora van reparando el discurso a medida que este se construye. Este tipo de reparaciones las analizaremos en el primer fragmento. En segundo lugar, la fase de reparación y ajustes suele desarrollarse a menudo en un momento reservado específicamente para ello por la profesora, al final de la tarea, en gran grupo, normalmente tras una puesta en común. Este momento para reparar al final de la tarea se analizará en el segundo fragmento.

Dado el foco de esta investigación, nos centraremos sobre todo en los casos de reparaciones en los que interviene la profesora (es decir, heterorreparaciones de la profesora y reparaciones conjuntas entre profesora y alumnos), aunque podamos hacer alusión en algunos momentos a casos de reparaciones puestas en marcha por los alumnos (autorreparaciones, reparaciones conjuntas entre alumnos y heterorreparaciones de alumnos).

1) Fragmento de la tarea 1, "Tuviste que comer un árbol" (líneas 104-132; véase transcripción tras el comentario).

En la tarea cada alumna debe narrar una fiesta que ha vivido. En el grupo de tres grabado, cada alumna cuenta una fiesta y las compañeras interactúan. En este fragmento están realizando la tarea y la profesora llega a monitorizar el grupo, cuando están en las *secuencias nucleares de la conversación de los grupos*. En este sentido, coincide simultáneamente la *fase de ejecución* de la tarea con la *fase de reparación y ajustes*, y también con la fase de evaluación y control, ya que cuando la profesora monitoriza los grupos suele ser para valorar el proceso o el producto de la tarea. Asimismo, el hecho de que ponga en marcha reparaciones confirma que está evaluando y controlando.[23]

Cuando la profesora se aproxima al grupo, lo hace quedándose al margen y *escuchando antes de intervenir*. Incluso en ese comienzo deja de intervenir cuando L produce un ítem reparable en la línea 107 ("fue" por el indefinido "fui"), en ese sentido hablamos de *no retroalimentación reparatoria*. Inmediatamente después se produce una *autorreparación* de L ("el mies- no el mes pasado", línea 107). El hecho de que P

[23] Este fragmento ya se presentó analizado en un trabajo previo (Franco, 2015) en relación con la misma competencia específica que ahora nos ocupa, la de *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua*. Sin embargo, en aquel análisis –que constituía un primer acercamiento a los datos– no se llegaba a la profundización y la extensión del que aquí presentamos.

hubiera cambiado su postura corporal puede indicarnos que pretendía emprender una reparación y que ha dejado de hacerlo al realizarla la propia alumna; por otra parte, este cambio de postura puede ser el que haya creado la conciencia de alerta a la alumna, indicándole la *identificación de un ítem reparable.*

Al producirse el siguiente ítem reparable ("fue un rullo", en la línea 110), igualmente por L, quien posee el papel de hablante en este fragmento, la profesora decide intervenir (*reparación inmediata*), con una *petición de aclaración* (en la lína 111), bien porque realmente no ha comprendido, bien porque aun comprendiendo considera necesario reparar el ítem que las alumnas no han reparado por sí solas y que tampoco han identificado como reparable. Dado que P opta en la línea 111 por una petición de aclaración y en la línea 113 muestra sorpresa (aunque los profesores también podemos simular esta sorpresa), podríamos decir que P realmente no había comprendido y como interlocutora ha procedido igual que procedería con otro interlocutor fuera del aula sin poseer su papel de profesora. A la petición de aclaración de P, L responde repitiendo el ítem reparable igual pero interrogativamente ("¿rullo?", en la línea 112), a lo que sigue en la línea 113 la respuesta de P en la que provee la forma correcta, de modo que podríamos hablar de una *heterorreparación de la profesora*, puesto que no ha llegado a haber negociación. La negociación podría haberse producido si, por ejemplo, P hubiera dado el turno a las otras alumnas del grupo y les hubiera animado a reparar la forma, promoviendo así una *reparación conjunta entre la profesora y las alumnas*. El hecho de que la alumna, L, *incorpore el ítem reparado* en su discurso (línea 114) manifiesta que la profesora ha logrado favorecer el uso, y, aunque mínimamente, mediante la petición de aclaración y la heterorreparación también ha promovido la reflexión al menos en el nivel de la metaconciencia práctica, la del uso consciente, sin llegar a la metaconciencia técnica, la que implica una reflexión metalingüística que se hace explícita.

Por segunda vez P deja de reparar (*no retroalimentación reparatoria*) cuando en las líneas 114-115, la alumna L deja su intervención sin completar ("toda la gente ee hablaba dee de cosas→ muy→"). De esta manera, L *identifica un ítem reparable*, en este caso, el adjetivo que le falta. La reparación viene dada en forma de *reparación conjunta entre alumnas*, de la siguiente manera: a la identificación del ítem reparable de L en la línea 115 le sigue la propuesta de Z en la línea 116, con cierta inseguridad como muestra su entonación interrogativa. La negociación concluye cuando en la línea 117 L confirma la reparación, la valida, al *incorporar el ítem reparado* en su discurso.

Justo casi a continuación L produce otro ítem reparable ("mi tío ee se ha emborrachado", línea 119). Las alumnas ahora se centran en el contenido y no

perciben la forma reparable, o no le dan importancia, y reaccionan con una *retroalimentación natural,* las *risas*. Sin embargo, P *no da una retroalimentación natural* sino que, cuando acaban las risas de las alumnas actúa desde su identidad de profesora y emprende la reparación, una *reparación conjunta entre profesora y alumnas*. En la línea 125, P hace una *petición de aclaración* a L ("¿tu tío se ha emborrachado el mes pasado?"), con la que guía la reflexión de las alumnas promoviéndola en el nivel de metaconciencia técnica, cuando opone la forma en pretérito perfecto al marcador temporal que requiere un pretérito indefinido, recordando a la alumna en qué momento temporal había situado la acción al principio de su discurso (en la línea 107). Aunque con su pregunta P se dirigía solo a L ("tu tío"), con la petición de aclaración consigue la respuesta no solo de L sino también de Z, las cuales se solapan: en 126 parece que L duda porque no completa la forma, o no la completa por el solapamiento de Z en la línea 127, que da la forma reparada completa, y en la línea 128 L *incorpora la forma reparada* validando su propuesta y la de su compañera. La profesora ha conseguido incidir suficientemente en la metaconciencia práctica de la alumna hablante porque en la línea 131 L prosigue su discurso con una nueva forma verbal en indefinido, manteniendo la conciencia de la reparación que se acaba de realizar; es decir, P ha conseguido que L haga una transferencia de la reparación a un nuevo uso. Y es justo tras este uso correcto de la línea 131 cuando la profesora se retira y deja de monitorizar este grupo. Cabe señalar que este *contenido gramatical* –la diferencia de uso entre el pretérito perfecto y el indefinido en función de los marcadores temporales– era uno de los principales objetivos de la tarea, según señaló la profesora en la *fase de planificación* y recordó como parte del *discurso para el apoyo lingüístico* para la ejecución de la tarea.

104	<Se acerca la profesora, que se queda al lado de Zinnia, echada hacia delante con las
105	manos apoyadas en sus rodillas. Z y M parece que la han visto, L quizás no.>
106	L: <se pone el dedo en la cabeza, como queriendo recordar> ee yo pienso que la
107	última fiesta que fue/ fue el mies- no el mes pasado <hace gesto con el dedo pulgar
108	hacia atrás> <la profesora se había incorporado y se vuelve a agachar>
109	M: sí→
110	L: el cumpleaños dee de mi prima e fue un un fue un rullo
111	P: ¿fue un qué?
112	L: ¿rullo?
113	P: aa ¡un rollo!
114	L: rollo porquee fue una fiesta de familia ee toda la gente ee hablaba dee de cosas→

115	muy→
116	Z: ¿aburridas?
117	L: muy aburridas
118	M: la crisis (??)
119	L: sí ee mi tío ee se ha emborrachado ((risas))
120	Z: [((risas))]
121	M: [((risas))]
122	L: (risas (ocurrían ocurrían cosas extrañas/ muy extrañas/ muy raras) risas) fue un
123	cumpleaños muy muy [(??)]
124	M: [(??)]
125	P: ¿tu tío se ha emborrachado el mes pasado?
126	L: aa no ee aa sí [se embo]
127	Z: [se emborrachó]
128	L: se emborrachó ((risas))
129	M: [((risas))]
130	Z: [((risas))]
131	L: empezó haciendo un striptis <la profesora se marcha, durante el resto de la tarea no
132	la vemos aproximarse a otras parejas> [((risas)) es verdad]

2) Fragmento de la tarea 3, “Solo hemos hablado” (líneas 392-595; véase transcripción tras el comentario).

En esta tarea a los alumnos se les ha propuesto simular una comida en un restaurante, en grupos de tres, representando los papeles de camarero y comensales. Nos situamos en la puesta en común, y recogemos dos momentos de esta, con lo que en realidad traemos aquí dos fragmentos. En el primero de ellos (líneas 392-492), uno de los grupos, elegido por la profesora, participa en la puesta en común reproduciendo la conversación que han mantenido anteriormente en la fase de ejecución “en privado”, en el trabajo en grupos (por supuesto la reproducción de la conversación tendrá cambios esperables en un discurso retransmitido); durante este discurso interviene en varias ocasiones la profesora. En el segundo de los fragmentos (líneas 569-595) la profesora se erige como hablante y pone en marcha algunas reparaciones que no se han realizado antes, y que han surgido en este grupo o en otro que también ha participado en la puesta en común (el cual no se observa aquí). En el fragmento intermedio que no se recoge aquí, la profesora hizo algunas preguntas de comprensión a los alumnos sobre la primera conversación de la puesta en común

(esto se ha recogido y comentado en la *Fase de evaluación y control*), y otro grupo puso en común su conversación.

En primer lugar cabe señalar que el grupo que participa en la puesta en común reproduciendo la conversación ha sido seleccionado por la profesora –los propios alumnos del grupo no se han presentado voluntarios– por lo cual, podemos pensar que su seguridad es menor y pueden sentirse o no preparados para esta representación pública, en la que su competencia lingüístico-comunicativa se ve expuesta ante la profesora y los compañeros.

La conversación comienza con una *secuencia de apertura* (líneas 400-406) en la que se intercambian saludos. En la línea 403 el camarero, A1, que había comenzado con un "buenos días", hace una *autorreparación* cambiando a "buenas noches". A ello no se le concede importancia ni por parte de los alumnos, que reaccionan con *risas*, una *retroalimentación natural*, ni por parte de la profesora, que simplemente dice "el camarero está (transformando)" (línea 405). No sabemos por qué hace esa autorreparación A1, pero sí consideramos que se ha pasado por alto algo importante: la acción debía situarse al mediodía, según la *contextualización* y el *discurso para el apoyo lingüístico* presentados en la *fase de planificación*, y es que el menú del restaurante estaba disponible solo a la hora de comer. La profesora pasa esto por alto y lo pasará también en los comentarios del cierre de la tarea. En este sentido, P ha dado una *retroalimentación no reparatoria*: por una parte, no ha remitido a lo previsto en la fase de planificación, un *contenido cultural* (cuándo se puede tomar, normalmente, el menú en España) y, por otra parte, ha dejado de aprovechar para reparar otro contenido cultural, el que se refiere a qué saludos se utilizan para las partes del día: a la hora de comer podríamos decir "buenos días" y/o "buenas tardes" (por ello identificamos aquí la categoría *no identificar semejanzas y diferencias entre lenguas y culturas*).

Justo a continuación, A1 produce de nuevo un ítem reparable, en la línea 408 ("¿qué queréis?"). Se trata de un *contenido pragmático-discursivo*, la adecuación sociolingüística, que P decide reparar intentando una *reparación conjunta entre el profesor y los alumnos* con una *explicación metalingüística* seguida de una *pregunta de comprobación* ("en principio el camarero/ en principio/ va a tratar de usted ¿no?", en la línea 409). La explicación metalingüística es muy simple pero intenta promover la reflexión del alumno en el nivel de la metaconciencia técnica, del mismo modo que la simple pregunta de comprobación "¿no?". Sin embargo, este intento de llegar a la metaconciencia técnica y de realizar una reparación conjunta se ve frustrado por la siguiente intervención de A2 en las líneas 410-411 ("pero este camarero no es muy

bueno/ nos ha gustado el restaurante pero el camarero es muy rarito"), comentario jocoso que no responde a P, y que desvía la atención de los otros alumnos, provocando sus risas e incluso las de P. Además, provoca que P opte por una estrategia diferente, la *heterorreparación del profesor*, al ofrecer ella misma el ítem reparado ("entonces/ ¿qué quiere?/ ¿qué quiere?", en la línea 414). A1 incorpora la forma correcta pero después decide cambiar el sujeto a plural con lo que emite un nuevo ítem reparable que queda sin reparar ("¿qué quiere/ señor/ señores?", en la línea 415).

En la línea 418, A2 produce el ítem reparable "vamos comer", que repetirá en 429 ("vamos- vamos comer salmón"). Con otro verbo, lo repetirá también A3 (en la línea 477, "vou pagar", ahora además con el verbo "ir" en portugués), que no se repara de manera inmediata pero sí *se reparará de manera retardada* en los comentarios finales, en las líneas 570-571, mediante una *heterorreparación de la profesora*, que refuerza intensificando la forma que faltaba, repitiendo el ítem reparado y añadiendo una breve *explicación metalingüística* ("qué vamos A comer/ ir a más infinitivo/ qué vamos a comer"). Más adelante, en la línea 425, A4 dice "as albóndigas caseras" (por "las albóndigas caseras"), para lo cual no recibe *ninguna retroalimentación reparatoria*, ni de manera inmediata ni retardada. Asimismo procederá P, sin reparar, en otros casos: ("e" por "y", en 449, 462; en 468 "tráinos"). Con la opción de no reparar, P está favoreciendo el uso; al tiempo que con la opción de reparar de manera retardada, favorece el uso porque no interrumpe, y además favorece la reflexión, en diferentes medidas, porque al poner en marcha una reparación busca que los alumnos sean conscientes del uso inadecuado o incorrecto y conozcan la forma correcta o reparada.

En las líneas 436-438 se produce una *reparación conjunta entre alumnos* en la que participan los tres alumnos de la conversación que están poniendo en común (A4: "cómo ha he- ha hecho calor hoy" > A3: "está muy calor"> A2: "está much- hace mucho calor"), llegando con la última intervención a la reparación más aceptable del *contenido gramatical* y con la que se concluye la negociación. Sin embargo, queda pendiente de reparar el uso de *cómo, por lo que P retomará esta reparación pero ya en una *reparación retardada* en los comentarios finales que cierran la tarea, en las líneas 571-573. Así, si en primer lugar se produce una reparación conjunta entre alumnos, en un momento posterior se completará con una *heterorreparación de la profesora* que busca aclarar las varias propuestas que se han dado en la reparación de los alumnos. Por esta razón, probablemente P considera que no es necesario implicar ahora a los alumnos en la reparación. P heterorrepara las construcciones anteriores reproduciendo la intervención de A4 en la línea 436, con entonación

interrogativa ("¿cómo ha hecho calor hoy?"), para valorarla negativamente ("no"), *identificar la diferencia entre las lenguas* española y portuguesa y dar la forma reparada en español, intensificando y repitiendo la parte concreta de la construcción que difiere ("¿QUÉ CALOR ha hecho hoy? qué calor") y reafirmándolo ("sí"). A continuación, P reproduce la intervención de A3 en la línea 437 ("está muy calor") para valorarla negativamente y repararla reproduciendo la intervención de A2 en la línea 438, reforzándola aquí también mediante la intensificación y la repetición ("*está muy calor*/ no/ HACE/ HACE MUCHO calor/ hace mucho calor"). De esta manera, P ha recuperado intervenciones de la reparación llevada a cabo por las alumnas para descartar algunas de ellas y validar otras. Además, al identificar las diferencias entre lenguas, P está promoviendo la reflexión de los alumnos apelando al nivel de la conciencia de la metaconciencia técnica.

Inmediatamente después, en las líneas 440-444, se produce una nueva reparación, de "a mí también" a "yo tampoco", que constituye una *reparación conjunta entre profesor y alumnos*. Comienza con la autorreparación de A3 en la línea 440, P *reproduce* la forma reparada –no sabemos si con alguna variación, puesto que parte de la intervención de A3 en 440 no se ha descifrado–, validándola o matizándola (al igual que M, quien lo hace susurrando para sí misma o para la compañera que tiene al lado); a continuación A3 *incorpora el ítem reparado* en la línea 443 y aún participa otro alumno, A4, quien ofrece una forma alternativa ("para mí es también la primera vez cuando estoy aquí", por "yo tampoco lo conocía").

En las líneas 452-455 se produce una nueva *reparación conjunta entre profesor y alumnos*. A la intervención de A1 "bon apetit", dos intervenciones después P responde con una *petición de aclaración reproduciendo* la forma, con entonación interrogativa. Con este procedimiento, consigue que de manera inmediata A1 repare la forma ("buen→ buen provecho"). Probablemente P ha optado por este procedimiento, y A1 ha podido ofrecer la forma reparada, porque durante la monitorización del trabajo en grupos P había reparado ya este ítem, si bien, quizás por ser la primera vez que lo reparaba, optó entonces por una heterorreparación, sin implicar entonces a los alumnos (al menos en el grupo para el que hemos grabado la ejecución de la tarea en pequeños grupos, véase la transcripción completa, anexo 19, líneas 223-226).

Se producen otros casos de reparaciones puestas en marcha por los alumnos: una reparación conjunta con respuesta completiva en las líneas 459-461; y autorreparación en las líneas 462 y 468.

En la *secuencia de cierre* de la conversación que están poniendo en común en el gran grupo, se producen varias reparaciones en relación con el tema del pago de la comida, en las líneas 469-490. En la línea 469 la intervención de A1 ("¿quiere pagar a media?") presenta dos ítems reparables, "quiere" por "quieren" y "a media" por "a medias", sin embargo, el primero de ellos no se llega a reparar, y el segundo no se repara hasta la línea 485, con una *heterorreparación de la profesora* después de que, tanto A1 como A3, hayan vuelto a usar el ítem reparado (en líneas 477 y 484). Probablemente la primera vez ha pasado desapercibido el ítem reparable porque A1 está incorporando en su simulación unos contenidos culturales que han trabajado previamente en la tarea 1 "Tuviste que comer un árbol" (véase la transcripción correspondiente en el anexo 17), en los que han identificado diferencias entre culturas, con las que les cuesta identificarse, y probablemente por ello surgen las risas de los compañeros como reacción. En este sentido, diríamos que el alumno muestra que P ha conseguido promover un uso consciente (metaconciencia práctica); uso que recuerda un uso reflexivo o una metaconciencia técnica evidenciada anteriormente, en la tarea 1. Por otra parte, la profesora no favorece que los alumnos *incorporen el ítem reparado* porque en las líneas 483 y 485, inmediatamente tras ofrecer el ítem reparado, plantea una pregunta para favorecer el uso y la reflexión sobre otro aspecto ("¿cómo van a pagar?", "pero ¿cómo?").

Siguiendo con el tema del pago en la secuencia de cierre, se produce otra reparación en las líneas 471-473. El alumno A2, con dudas y titubeos, y dejando la forma incompleta ("cobre-") identifica el ítem reparable y *la profesora* acto seguido *heterorrepara* el ítem, dando la forma correcta directamente ("cóbreme todo"), favoreciendo el uso al ayudar a proseguir el discurso interrumpiendo mínimamente. A continuación, en las líneas 486-489, para indicar si van a pagar con tarjeta o en efectivo (*contenido léxico*), se lleva a cabo una reparación que básicamente se realiza de manera conjunta entre alumnos pero que concluye con una *reproducción* validatoria de la profesora, por lo que consideramos que la *reparación* es *conjunta entre profesor y alumnos*. En la línea 486 no se ha descifrado completamente la intervención, pero el alumno utiliza la preposición "en"; quizás ha dicho correctamente "en efectivo", o la forma incorrecta "en tarjeta"; en cualquier caso, parece ser lo que ha influido para que en la intervención siguiente (línea 487) A2 opte por "en tarjeta", lo que A4 en dos intentos consigue reparar como "con tarjeta" (línea 488). La profesora considera que es necesario aclararlo y reproduce el ítem reparado, contraponiéndolo a "en efectivo" y ofreciendo una breve *explicación metalingüística* para este.

Una vez terminada la puesta en común de la conversación, P hace una breve valoración de la tarea y unas preguntas de comprensión de la conversación (*fase de evaluación y control*), y da paso a la puesta en común de la conversación de otro grupo. Tras esta, *recoge lo monitorizado en el gran grupo* (en ambas conversaciones puestas en común), pero comienza (en la línea 569) minimizando la importancia con un diminutivo ("a ver/ unas cosillas que han salido") y con una *valoración positiva o elogio* ("en general estaba muy bien"). De las reparaciones realizadas en este momento, ya hemos comentado la de "vamos comer" ("ir a" + infinitivo) y la de "cómo ha hecho calor hoy". Al igual que estas, repara sin implicar a los alumnos el uso del artículo portugués "o" en "o qué vamos comer" (líneas 569-570), pero no hace explícita, *no identifica la diferencia entre ambas lenguas*. Por el contrario, sí *identifica la diferencia entre ambas lenguas* justo después al referirse a la construcción del portugués "cómo ha hecho calor hoy" (líneas 571-572); y la diptongación/no diptongación en la forma reparada como "de primero quiero", para la que utiliza una reproducción del ítem reparable, la negación, y ofrece la forma reparada.

En esta última parte, tras las heterorreparaciones de la profesora señaladas, P cierra la fase y la tarea implicando a los alumnos. La *reparación conjunta entre profesora y alumnos* de la diferencia entre "es bueno" y "está bueno" (líneas 574-585) comienza cuando P *pide una explicación metalingüística* a estos ("¿qué diferencia hay?"), que probablemente por falta de respuesta concreta en una *petición de sinónimo* para "está bueno", para lo que sí obtiene respuesta, pero que no resulta adecuada y P misma ofrece inmediatamente los sinónimos. Ello lo complementa P con un ejemplo para el contrario "es bueno" ("por ejemplo el kétchup ES bueno/ para la salud", línea 580), para lo cual obtiene una respuesta acertada de los alumnos, el sinónimo "hace bien", que P reproduce valorándolo positivamente. Para concluir esta reparación pone un ejemplo con ambas formas y *alerta* sobre este ítem reparable ("cuidado con ser y estar con la palabra bueno"). Después *la profesora hace una heterorreparación* para el ítem "así tan malo", sin implicar a los alumnos probablemente por considerarlo un contenido de un nivel superior al A2: *identifica la diferencia entre lenguas* y ofrece una mínima *explicación metalingüística* (*"*ese *así* en español no se utiliza en la comparación", líneas 585-586). La última reparación es en realidad un refuerzo positivo, pues P hace una valoración positiva o elogio del uso correcto de un falso amigo ("muy bien utilizada la palabra salsa"), que además resulta mayor refuerzo positivo al pedirles a los alumnos la *explicación metalingüística*, la *traducción*, y dejar que estos se luzcan dando respuestas válidas, no sin terminar con una nueva alerta ("cuidado con este

falso amigo también"). De este modo, P comienza y termina la fase propiamente de reparación y ajustes de manera positiva.

392	P: shh/ ya dejamos el trabajo en grupos y vamos a representar algunos ¿vale?
393	TOODOS prestando atención al grupo que habla/ no terminando vuestro diálogo/ que
394	luego os haré algunas preguntas/ para ver si habéis estado atentos// vale/ entonces/
395	¿algún grupo/ quieree empezar?
396	Z: °nosotros (??)° <a sus compañeras>
397	AA: (??)
398	P: ¿no?/ vale/ entonces elijo yo ¿este grupo? ¿sí? en voz alta para que toda la clase
399	pueda escuchar
400	A1: buenos días
401	A2: [buenos días]
402	A3: [buenos días]
403	A1: buenas noches
404	AA: (??) ((risas))
405	P: el camarero está (trasformando)
406	AA: ((risas))
407	M: °muy (??)° <a su compañera>
408	A1: ¿qué queréis?
409	P: un segundo/ ee en principio el camarero/ en principio/ va a tratar de usted ¿no?
410	A2: "
411	P: vamos a (??)/ luego ya lo comentaréis (risas (si queréis) risas)
412	AA: ((risas))
413	P: entonces/ ¿qué quiere?/ ¿qué quiere?
414	A1: ¿qué quiere/ señor/ señores?
415	A2: queríamos una mesa paraa tres
416	A1: ¿para tres? por favor
417	A2: gracias (3'') lo que vamos comer ee a mí me gustaríaa espárragos blancos de
418	Navarra con mayonesa
419	A3: para mí primer plato unaa ensalada mixta
420	A1: ¿el segundo plato?
421	A2:[(??) ((risas))]
422	A3: [(??) ((risas))]
423	AA: [((risas))]
424	A4: ee para mí de primeroo (un plato de verduras→) y de segundoo ee as albóndigas
425	caseras (en salsa)
426	A1: ¿y para beber?

427	A3: y nosotras dos queremos comer salmón
428	A2: sí/ sí/ vamos- vamos comer salmón/ para beber/ una- unaa caña
429	A3: sí
430	A2: y unaa botella de agua mineral/ por favor
431	M: °(??)° <a Lis>
432	A1: ¿nada más?
433	A2: nada más
434	(3'')
435	A4: aa entonces/ aa cómo ha he- ha hecho calor hoy
436	A3: está muy calor/ deberíamos ee escoger un restaurante en una terraza
437	A2: sí/ está much- hace mucho calor// este este restaurante es muy bonito/ no lo
438	conocía
439	A3: y a mí también me [(??) tampoco]
440	M: [°yo tampoco°]
441	P: yo tampoco
442	A3: yo tampoco
443	A4: sí/ para mí es también la primera vez cuando estoy aquí/ pero me gusta mucho la
444	decoración
445	A2: sí
446	A3: sí/ es muy buena (3'') [((risas))]
447	A2: [((risas))]
448	A1: una comida para usted e para ustedes también
449	AA: ((risas))
450	A3: gracias
451	A1: bon apetit
452	A2: el pan me gusta/ está [muy bueno]
453	P: ¿bon apetit?
454	A1: buen→ buen provecho
455	(3'')
456	A2: el salmón está muy bueno
457	A3: sí/ está riquísimo
458	A2: ¿y cómo están tus→?
459	A4: ¿albóndigas?
460	A2: ¿albóndigas?
461	A4: ee pues ee/ a mí me parecen un poco salga- saladas/ saladas
462	A2: ¿e las patatas fritas?
463	A4: las patatas fritas están riquísimas
464	A3: nunca había comido esto/ me apetece mucho
465	A4: ¿quieres probarlo?
466	A3: sí/ ¿por qué no? mm/ está muy bueno

467	A2: tráinos la conta- la cuenta/ por favor
468	A1: ¿quiere pagar a media?
469	AA: ((risas))
470	A2: no ee tie- e- to- ee no/ cobre-
471	P: cóbreme todo
472	A2: co- cóbreme todo/ cóbreme/ mi tarjeta/ mi tarjeta
473	A3: noo/ noo/ noo
474	A2: [((risas))]
475	AA: [((risas))]
476	A3: no/ no/ no me gusta así/ vou pagar a media
477	A1: vale
478	AA: [((risas))]
479	P: [((risas))] vale/ yy ee ¿cómo van a pagar? <se dirige a A2, el alumno que hace de
480	camarero>
481	A1: ¿cómoo?
482	P: ¿cómo van a pagar?
483	A1: a media
484	P: a medias/ pero ¿cómo?
485	A1: en (??)
486	A2: en tarjeta
487	A4: yo voy a pagar tarjeta/ con tarjeta
488	P: vale/ con tarjeta o/ en efectivo// cuando es dinero es EN efectivo (12”) <la profesora
489	escribe en la pizarra> vale/ el servicio de restaurante no era muy atento ¿no? no
490	insistió si queríais postres→ nada/ él quería terminar// vale/ muy bien/ a ver/ ¿de qué
491	temas hablaron ellas/ mientras comían?
492	((…))
569	P: vale/ (??) a ver/ unas→ cosillas que han salido/ en general estaba muy bien/ ee (pt:
570	*¿o qué vamos comer?*)/ ese *o* se elimina ¿vale?/ simplemente *qué//* qué vamos A
571	comer/ ir a más infinitivo/ qué vamos a comer*// ¿cómo ha hecho calor hoy?* no/ esa
572	estructura tan→ portugués oo brasileña→ es ¿QUÉ CALOR ha hecho hoy? qué calor//
573	*sí/ está muy calor*/ no/ HACE/ HACE MUCHO calor/ hace mucho calor// (pt: *de*
574	*primieroo*) quero de primieroo/ no/ de primero (quiero)// ee es bueno y está bueno/
575	¿qué diferencia hay?
576	AA: (??)
577	P: ¿está bueno qué significa? un sinónimo
578	AA: (??)
579	P: no va por ahí/ por ese (??) está delicioso/ está riquísimo/ está bueno/ ES BUENO/
580	por ejemplo el kétchup ES bueno/ para la salud
581	AA: aa (??) hace bien
582	P: ¿os dais cuenta? que hace bien/ sí/ por ejemplo en el caso de Alexandra/ del queso

583	manchego/ el queso en general es bueno para la salud/ pero este queso estáa
584	malísimo/ ¿vale? no está bueno/ no está rico// cuidado con ser y estar con la palabra
585	bueno// ee *¿puedo probarloo a ver si está así tan malo?/* ese *así* en español no se
586	utiliza en la comparación// ¿puedo probarlo/ a ver si está tan malo como dices?// yy
587	muy bien utilizada la palabra salsa/ ¿qué significa salsa en portugués? [¿cuál es la
588	palabra portuguesa?]
589	AA: [(pt: molho/
590	molho)]
591	P: *molho*/ ¿y cómo se dice salsa portuguesa [en español?]
592	AA: [(??)]
593	P: (??) cuidado con este falso amigo también/ bueno/ muy bien/ (??) entonces/
594	dejamos el tema de la comidaa/ ya lo hemos terminado/ de deberes/ para mañana <la
595	profesora continúa indicando las tareas para casa y termina la clase>

6.4. Recapitulación del análisis de los datos y los resultados

En este capítulo hemos abordado el análisis de los datos y los resultados que estos han arrojado. El análisis nos ha permitido llegar a un árbol de categorías exhaustivo pero flexible y abierto, que da cuenta de la competencia específica docente *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua*, en tareas de interacción oral de género conversación interpersonal. De esta manera, se ha tomado como eje el de la tarea y las fases en las que esta se realiza: *fase de planificación*, *fase de ejecución*, *fase de evaluación y control*, y *fase de reparación y ajustes*. Los comentarios o análisis de los fragmentos que han servido para la ejemplificación, así como las categorías generadas, ponen de manifiesto cómo se actualiza en la práctica la competencia docente objeto de estudio. Hemos puesto el foco en el profesor, así como en la interacción del profesor con los alumnos. Los datos se han mostrado muy ricos, y han posibilitado obtener una visión compleja del fenómeno, ajustada a la realidad.

El análisis ha sido laborioso, como lo es un análisis cualitativo y de carácter exploratorio. Ha requerido acercarnos a los datos en sucesivos momentos definiendo y redefiniendo las categorías, construyendo nuestras reflexiones y el nuevo conocimiento a partir tanto de los datos como del referencial manejado, «Las competencias clave» (Instituto Cervantes, 2012), así como de bibliografía que se ha mostrado necesaria. Hemos conseguido identificar categorías, adscribirlas a las fases de la tarea; señalar en muchos casos si corresponden al profesor o al alumno o ambos; señalar también en muchos casos si propician el uso o la reflexión o ambos. Asimismo hemos proporcionado un descriptor y un ejemplo de los datos para cada una de las categorías, y hemos presentado estas en mapas conceptuales que reflejan las relaciones que se establecen entre las categorías de cada fase de la tarea. Finalmente, hemos ofrecido fragmentos suficientemente extensos de cada una de las fases de la tarea, que hemos comentado analizados y que muestran, justifican y aclaran cómo han emergido las categorías a partir de los datos y de qué manera las categorías interactúan entre ellas.

Retomaremos algunas de las ideas que han surgido a lo largo del análisis y los resultados en la Discusión (capítulo 7), y tras ello podremos dar respuesta en Conclusiones (capítulo 8) a las preguntas de investigación que nos planteábamos al inicio (capítulo 4).

7. DISCUSIÓN

En este capítulo revisaremos el recorrido que hemos seguido a lo largo de la investigación y reflexionaremos sobre los aspectos más relevantes que merezcan una especial atención o que entren en contradicción con el marco teórico utilizado[1]. Haremos referencia a las líneas teóricas que han confluido en la investigación y de qué manera nos hemos servido de ellas, lo cual contrastaremos con el análisis de los resultados que hemos llevado a cabo. Asimismo, abordaremos las limitaciones del estudio y apuntaremos hipótesis cuando sea posible. De esta manera, llegaremos al final del presente trabajo, donde en el capítulo de Conclusiones daremos respuesta a las preguntas de investigación planteadas al inicio.

Para la presente investigación seleccionamos un *área de interés* de máxima vigencia. Como se expuso en el capítulo 1. Introducción, el estudio de la competencia docente responde a un interés actual entre la comunidad no solo de profesores de ELE sino en la comunidad de profesionales e investigadores de lenguas extranjeras en Europa y en su ámbito de influencia. El tema ha sido poco explorado hasta el momento, los expertos han demandado más estudios basados en los datos del aula, que concreten y validen los referenciales sobre la competencia docente disponibles. Dado que se propone usar datos del aula y que cualquier estudio que emprendiéramos tendría un carácter exploratorio, pareció conveniente centrar y acotar la investigación en una

[1] Nótese que ya en los capítulos anteriores del presente trabajo venimos haciendo una revisión, ampliación o comentario del proceso y el producto de la investigación, lo cual queda plasmado en las continuas referencias internas a apartados y subapartados de la tesis, normalmente indicados como "(véase § 3.2.)", por ejemplo. Estas remisiones se han incluido asimismo con la intención de facilitar y orientar la lectura.

competencia específica del profesor, la de *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua*, y un determinado tipo de tareas en el aula, las de interacción oral, en concreto las que responden al género conversación interpersonal.

Así, nos planteamos dos *objetivos generales* que respondieran a las demandas de los expertos. Un primer objetivo que nos llevaría a buscar la concreción de la competencia docente, en su actualización en el aula; y un segundo objetivo que persiguiera mostrar cómo hacer esto, es decir, ofrecer algunas claves metodológicas a través del ejemplo de la investigación.

Llegados a este punto de la investigación podemos afirmar que se han cumplido los objetivos planteados al inicio (como se podrá comprobar detenidamente en el capítulo 8. Conclusiones). Para ello, sin embargo, ha sido preciso realizar una intensa labor tanto de construcción teórica como de exploración de los procedimientos metodológicos a partir de un corpus de análisis.

Con esto, podemos afirmar que el trabajo de análisis de la competencia docente no es banal. En nuestro caso, ha requerido del manejo de muy diversas fuentes bibliográficas y el acceso a conceptos de un alto grado de especialización para el docente, que incluso lo pueden ser para el formador de profesores. Igualmente ha requerido seguir una metodología nada sencilla para el no iniciado, como se explica en el capítulo 5. Por estas razones hemos de replantearnos cuál es el uso que se puede hacer y quiénes son los destinatarios del documento *Las competencias clave*, y de otros referenciales que aquí se han presentado, como la parrilla *EPG*. ¿Está cualquier profesor o formador preparado para utilizar el documento?, ¿qué aprovechamiento de este conseguirá hacer? Probablemente un profesor no experto hará un uso muy superficial del documento; e incluso un profesor experto –que puede ser un formador– va a necesitar formación, investigación, así como algún tipo de asesoramiento, y, sobre todo, mucho tiempo. Consideramos que esta es la situación al menos hasta que no se vaya proveyendo a los usuarios de herramientas facilitadoras más concretas, para lo cual esperamos que esta investigación constituya uno de los primeros pasos.

7.1. El análisis de la competencia docente a partir de los referenciales y de la práctica del aula

En este apartado haremos mención al uso del documento de referencia, a sus posibilidades de uso y a sus limitaciones. Señalaremos qué se ha precisado o se precisa para su manejo. Especificaremos a qué líneas teóricas hemos acudido, e incidiremos en la necesidad de analizar la competencia docente a partir de la práctica

del aula, desde una instrucción en práctica reflexiva, que ayudará a desarrollar la conciencia del profesor sobre su propia competencia. Para ello será preciso –y por ello, lo explicaremos– llevar esta práctica reflexiva a la formación tanto inicial como continua y crear las condiciones óptimas para ello. Indicaremos así a quién va dirigido y en qué medida o de qué manera los destinatarios pueden hacer uso del documento.

Gracias a la construcción del Marco teórico (capítulo 2) y del Estado de la cuestión (capítulo 3) se ha podido analizar minuciosamente la competencia docente seleccionada y ofrecer la categorización resultante. Para llegar a comprender la competencia específica *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua* ha sido preciso entrever qué late bajo esta enunciación y su correspondiente descripción en el referencial, *Las competencias clave* (Instituto Cervantes, 2012). Como ya se expuso (§ 3.2.), este, como todo referencial, no es neutro, sino que apuesta por una determinada línea o enfoque; asimismo, la competencia ofrece una dicotomía (el uso y la reflexión), que debíamos comprender y articular. Al mismo tiempo, la competencia es muy abarcadora y de un alto grado de abstracción, y requiere manejar conceptos que aún hoy en la práctica del aula no están ampliamente instaurados, como es el desarrollo de la autonomía, las estrategias, la enseñanza centrada en tareas, el uso de la lengua en contexto, o el aprendizaje reflexivo y autorregulado. El documento de referencia utilizado –*Las competencias clave*– que identifica y describe la competencia seleccionada, no proporciona, sin embargo, bibliografía específica en relación con la competencia *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua*, ni con cada una de las otras competencias clave o específicas (únicamente proporciona una breve bibliografía final relacionada sobre todo con referenciales o libros que ayudan a comprender la competencia del profesor en general).

Como hemos mencionado, el trabajo de búsqueda y articulación teórica ha sido complejo, pero fructífero. Se ha procedido en diversas fases con una primera aproximación y progresivas incursiones según avanzábamos en el acercamiento a los datos y su análisis. Además de conocer mejor cómo se plantea y de dónde surge el estudio e interés sobre la competencia del profesor de lengua extranjera (§ 2.3.) hemos considerado necesario en el Marco teórico indagar sobre la perspectiva didáctica que encierra la competencia, aquella en la que el alumno es el centro del proceso de aprendizaje (§ 2.2.), adentrándonos en el concepto de autonomía y en los principios del Socioconstructivismo, y en conceptos tales como la Zona de Desarrollo Próximo, la metaconciencia o los niveles de concienciación; del mismo modo, requeríamos comprender mejor el tipo de práctica comunicativa con la que acotábamos la competencia, la práctica de la conversación interpersonal en español,

por lo que se han abordado conceptos técnicos como los papeles del hablante y el oyente en la conversación, la conciencia metapragmática o las unidades de la conversación. Ello nos ha llevado a buscar, en el Estado de la cuestión (capítulo 3) las líneas de investigación que nos servían para abordar la categorización de la competencia específica con mayor fundamento. Tras analizar lo que para la competencia *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua* especifica el Instituto Cervantes (2012) (§ 3.2.), revisamos cómo se produce y favorece el uso de la lengua en el aula (§ 3.3.), lo cual ha exigido contemplar el contexto que supone el aula, los tipos de interacción que en ella tienen lugar, el discurso del aula (discurso generado y aportado) y cómo se ha estudiado el discurso del profesor (deteniéndonos en cuestiones tales como la retroalimentación, las preguntas, o procedimientos relacionados con la forma y con el contenido). Asimismo, hemos accedido a la teoría sobre qué es una tarea comunicativa y la importancia de considerar las condiciones y restricciones que marcarán la dificultad de estas; y de qué manera se ha llevado o puede llevar al aula la práctica y el aprendizaje de una tarea de interacción oral, del género conversación interpersonal. Una vez atendido el uso de la lengua, hemos seguido indagando en la bibliografía para sumar al uso la conciencia y la reflexión, de modo que el uso de la lengua sea consciente y reflexivo (§ 3.4.). Así, hemos recorrido la teoría sobre las contingencias interpersonales e intrapersonales, y nos hemos detenido en enfoques que promueven el uso consciente y la reflexión en la enseñanza de la conversación interpersonal. Finalmente, hemos desarrollado cómo se atiende al perfil del aprendiente autónomo que utiliza estrategias o procedimientos de aprendizaje conscientes en la realización de tareas, en concreto las de interacción oral.

Además de la teoría disponible, al analizar la competencia docente es fundamental acudir a la práctica del aula. Para evaluar o autoevaluar la competencia docente partiendo de la práctica no podemos partir solo de la percepción, o de la capacidad natural de reflexionar, que en sí es asistemática. Es necesaria una instrucción que lleve la práctica reflexiva a la formación tanto inicial como continua, y que será más provechosa si se hace de manera colaborativa (§ 2.3.1., § 2.3.2.). En este sentido retomamos el concepto de *competencia* (§ 2.3.3.). Perrenoud (2001a: 509) la definía como «la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos». De esta definición destacamos las palabras «movilizando a conciencia». ¿Quiere esto decir que el profesor es consciente de los recursos que moviliza? Según diversos autores (Shavelson y Stern, 1981; Yinger, 1986; Schön,

1983; Dolk, 1997; Korthagen y Lagerwerf, 2001; Korthagen, 2010) los profesores no tienen conciencia del origen de su actuación, ya que los orígenes son intrapersonales o vienen de hábitos adquiridos. Es decir, los profesores saben que tienen que tomar determinada decisión de interacción y la toman, pero no necesariamente saben por qué y qué conocimientos, habilidades o recursos de otro tipo están manejando al hacerlo. Woods (1996) propone que los profesores guían su actuación por un conjunto integrado de creencias, suposiciones y conocimiento (*beliefs, assumptions, and knowledge*, lo que se conoce con el acrónimo *BAK*). Podríamos plantear, además, que un desarrollo de la competencia docente implica un desarrollo de la conciencia, es decir, para el profesor, un "saber más" y tener mayor advertencia sobre por qué actúa como actúa en determinadas situaciones y qué juicio le merece cada una de dichas actuaciones. Este "saber más" configura también su identidad docente.

La indagación en la práctica docente a través de la práctica reflexiva, sin duda, puede ayudar a desarrollar la conciencia sobre la propia competencia del profesor. Ello, como se ha venido proponiendo (Esteve, 2004; Esteve y Alsina, 2010; Esteve, 2013a; Perrenoud 2001a, Verdía, 2011; entre otros) conviene hacerlo a partir de datos del aula, de contextos concretos, como también hemos procedido en esta investigación. De esta manera se puede iniciar la reflexión y la evaluación de la competencia docente desde la formación inicial y la formación continua. En la formación inicial, vendrá de la mano de las prácticas de aula, en las que habría que partir de las necesidades reales detectadas a través de alguno de los documentos de referencia sobre la competencia docente.

Teniendo en cuenta que la *EPG* se presenta como un documento más concreto y dirigido, tal vez este sea más accesible para los profesores en formación inicial, como un primer acercamiento para evaluar su propio perfil docente y para tomar conciencia de sus necesidades de desarrollo y formación. Por los mismos motivos el *Portfolio* (*PEFPI*) puede ser una buena herramienta para el profesor en formación inicial, ya que este documento es incluso más concreto; ahora bien, deja fuera cuestiones como el nivel de formación o experiencia que la *EPG* sí contempla (véase § 2.3.4). El documento *Las competencias clave* (§ 2.3.5.) requiere de un mayor esfuerzo en relación con la toma de decisiones sobre nuestros objetivos al usar el documento, cómo vamos a usarlo, cómo interpretamos las descripciones, o qué lecturas precisamos.

En el caso de la formación continua, para profesores con experiencia, debería seleccionarse algún referencial –o varios de ellos– para usarse en el marco de un programa de desarrollo profesional que incluya un plan de formación, en los propios

centros. Aunque hoy en día sigue teniendo gran importancia la formación externa (fuera de los centros) promovida por diversas instituciones y dirigida normalmente a profesores individuales (pueden inscribirse en un curso o congreso varios profesores de un mismo centro, pero no es lo más habitual), consideramos que la formación desde los propios centros –bien a través de cursos, o a través de otros procedimientos como un programa de observación o la creación de comunidades de práctica– trae más beneficios a los profesores y un mayor impacto en el centro. En este sentido, habrán de ser útiles los referenciales aquí presentados. Sin embargo, todavía falta instaurar una cultura de este tipo de formación y desarrollo en, desde y para el centro.

Asimismo, falta crear en los centros las condiciones favorables para que se instaure esta cultura de formación in situ y de mejora continua en general (a este respecto, en los centros de ELE se está realizando una importante labor desde el SACIC). En algunas instituciones –como las Escuelas Oficiales de Idiomas, centros del Instituto Cervantes, universidades con formación externa o algún Centro Acreditado por el Instituto Cervantes– ya podemos ver estos planes de formación y desarrollo desde el centro como una realidad, sin embargo no es lo más habitual y en esos casos ha requerido de un largo proceso y esfuerzo. Actualmente en los centros las condiciones normalmente no son las idóneas para llevar a cabo procesos de reflexión y evaluación sistemática sobre la competencia docente que permitan poner en marcha acciones de desarrollo y mejora. Es frecuente que en los centros no se disponga de un plan de formación y desarrollo, que no haya una persona –como el responsable académico– que asuma estas funciones, que los profesores no dispongan de horas para tareas no lectivas, que la consolidación del equipo docente no sea la más favorable –con algunos pocos profesores estables y que llevan tiempo en el centro pero otros que no tienen una presencia fija o cuentan con muy pocas horas semanales de vinculación con el centro–, que existan otras presiones consideradas más importantes o que desde la dirección no se aprecie el valor de un plan de formación y desarrollo, entre otros factores. Asimismo, superados los impedimentos, o al menos una vez exista la intención de superarlos, sería conveniente, para los centros que se decidan a incorporar en sus procesos formativos algún referencial de la competencia docente, contar con la figura de un asesor externo. El asesor externo sería conocedor de estos documentos, estaría familiarizado con la planificación y puesta en marcha de planes de formación y desarrollo, orientaría en los procedimientos a seguir, el establecimiento de objetivos concretos, la metodología de trabajo y los constructos teóricos a los que acudir cuando sea necesario en los momentos oportunos.

Como se ha mencionado, *Las competencias clave* –el referencial del Instituto Cervantes (2012)– describe las competencias del profesor en su máximo desarrollo. Esta es otra razón por la que el documento resultará más accesible a profesores más expertos, con más formación o que hayan reflexionado más sobre su competencia docente. Sin embargo, de cara a analizar la realidad de las aulas concretas con profesores cuyas competencias se encuentren en diferentes grados de desarrollo, conviene proveer a los usuarios del documento de una descripción o una interpretación más abarcadora y realista que contemple qué sucede en el aula cuando el profesor no llega a realizar aquello que se especifica en la competencia analizada, qué validez tiene lo que sí pone en marcha y cómo se establecen puentes para llegar al desarrollo de la competencia desde su propio punto de partida. En el presente trabajo hemos tenido en cuenta esta necesidad, lo cual se puede observar en la identificación de las categorías, que contemplan no solo lo propio de un profesor competente (atendiendo a la descripción del referencial) sino también procedimientos que denotan menor competencia, como algunas categorías identificadas en negativo. Igualmente, dicha necesidad nos ha llevado a buscar conceptos y relaciones que nos permitieran analizar e interpretar actuaciones de la profesora de la que hemos obtenido el corpus de análisis, que mostraban que se está en camino de desarrollar la competencia. En este sentido se ha identificado que esta profesora, si bien no llevaba a cabo una instrucción estratégica, en la que hiciera explícitas determinadas estrategias, sí llegaba a promover un uso consciente de la lengua en los alumnos (nos detendremos en ello más adelante).

A continuación, haremos referencia a algunas líneas teóricas concretas que han articulado el trabajo (recogidas en los capítulos 2 y 3) y de qué manera nos hemos servido de ellas en el análisis de los datos.

7.2. La dicotomía del uso versus la reflexión sobre la lengua

A continuación abordaremos la dicotomía entre el uso y la reflexión sobre la lengua, que se recoge en la competencia específica, y explicaremos cómo se ha abordado a través del análisis y del manejo de la teoría, para lo cual ha resultado muy útil la distinción entre *metaconciencia práctica* y *técnica* (Van Lier, 1996). Explicaremos cómo hemos reflejado en las categorías esta dicotomía. De entre los resultados obtenidos, haremos mención a la diferencia entre la transferencia inmediata y la diferida, y a cómo se hace una concienciación a partir de rutinas o, dicho de otro modo, un modelaje a largo plazo. Recogemos, asimismo, otras líneas teóricas de las que nos hemos servido: el discurso aportado y generado (Llobera, 1995; las

contingencias interpersonales e intrapersonales, Van Lier, 1996); el contexto mental propio y del interlocutor (Consejo de Europa, 2001). Finalmente, señalaremos la relación con los niveles de regulación en las teorías socioconstructivistas.

Una idea fundamental que recorre todo este trabajo de investigación es la doble tarea que se le plantea al profesor a través de la competencia específica *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua*. Nos referimos al doble cometido de hacer que los alumnos usen la lengua, por una parte, y, por otra parte, hacer que reflexionen sobre esta. Para responder a este reto, nos han resultado de especial utilidad, teniendo en cuenta los datos analizados, las teorías sobre la metaconciencia y los niveles de concienciación propuestos por Van Lier (2002) –véase § 2.2.3.–, especialmente la distinción propuesta para el tercer nivel de conciencia, la diferencia entre la metaconciencia práctica y la metaconciencia técnica. La teoría y el análisis nos ha llevado a pensar que el proceso entre uso y reflexión es cíclico: reflexionamos a partir del uso que hacemos de la lengua –o, pasamos de la metaconciencia práctica a la metaconciencia técnica– y mejoramos en el uso de la lengua gracias a la reflexión que hacemos sobre esta. Esta forma de concebir el desarrollo de la autonomía del alumno se relaciona con la manera como se concibe, asimismo, el desarrollo de la autonomía del profesor, en la práctica reflexiva y en el modelo de formación realista (§ 2.3.1., § 2.3.2.). Por ello, para fomentar el desarrollo de la autonomía en el alumno, cabe previa o simultáneamente que el profesor atienda al desarrollo de su propia autonomía (Little, 1995, 2007: 27) –lo cual, si se encuentra en un nivel bajo de desarrollo, le resultará más fácil si cuenta con la ayuda de otros, como proponen las teorías socioconstructivistas (§ 2.2.2.2.).

El límite entre el uso y la reflexión sobre la lengua lo hemos apreciado especialmente a través del paso de la metaconciencia práctica a la metaconciencia técnica. La profesora logra promover ambos tipos de metaconciencia en los alumnos, como se aprecia en la actuación independiente de los alumnos y en la actuación conjunta con la profesora. Por ejemplo, los alumnos muestran una metaconciencia técnica –que implica una reflexión metalingüística que se hace explícita– cuando la profesora pide una explicación metalingüística y los alumnos la aportan, bien en la fase de reparación y ajustes, bien en la fase de planificación al generar un discurso que servirá para el apoyo lingüístico; asimismo, denotan metaconciencia técnica al valorar la tarea (la dificultad, los factores afectivos durante el proceso, u otros); o al identificar las diferencias y semejanzas entre lenguas. En otros casos no llegamos a tener la evidencia de si el alumno desarrolla esa metaconciencia técnica, pero sí se observa que la profesora lo persigue, como es el caso de la categoría *concienciación de*

contextualización. Por otra parte, la profesora ha favorecido y logrado una metaconciencia práctica, por ejemplo, cuando los alumnos llevan a cabo la *negociación del contexto personal*, o *de lugar*, o cuando introducen la *no predicción* haciendo uso de la imaginación. Además, en los casos en los que se ha conseguido una metaconciencia práctica, el alumno estaría preparado para desarrollar una metaconciencia técnica, esa sería su Zona de Desarrollo Próximo; dicho de otro modo, el papel mediador de la profesora está en promover el paso de la metaconciencia práctica a la técnica –en el caso del tipo de tareas analizadas, favorecer que el alumno hable y reflexione sobre lo que hace cuando participa en una conversación interpersonal. Por ello es importante reivindicar la existencia de y la atención a la metaconciencia práctica. La metaconciencia práctica también implica una reflexión, ya que se corresponde con un uso consciente; es decir, el interlocutor es consciente porque sabe cómo usar el lenguaje según sus propias intenciones (de acuerdo con Loureda, 2001, ápud Portolés, 2007: 37; y con Van Lier, 2002).

La manera como se favorece el uso o la reflexión (entendida como uso consciente o como uso consciente y reflexivo, es decir, ambos tipos de metaconciencia) se ha recogido en las categorías con las siglas “U” –si favorece el uso– y “R” –si favorece la reflexión–, las cuales pueden aparecer solas o juntas. Es decir, una categoría (un procedimiento, una función) puede favorecer el uso, la reflexión, o ambas –simultáneamente en un mismo uso, o dependiendo del uso concreto favorecerían una u otra (véanse casos concretos en § 6.3.). Esta forma de marcar los datos ha resultado más coherente con la descripción de la competencia específica en el documento de referencia (Instituto Cervantes, 2012), así como con la teoría presentada en los capítulos 2 y 3.

En algunas ocasiones no está tan claro cuándo se está favoreciendo el uso y cuándo se favorece la reflexión o el uso consciente y reflexivo. Por ello en algunas categorías hemos dejado alguna de las posibilidades con interrogante, lo cual se ha marcado como (¿U?/R), (U/¿R?), (¿U?). Podríamos pensar que siempre que se favorece la reflexión se está favoreciendo también el uso, al menos cuando la reflexión está contextualizada (se ha observado por ejemplo en relación con la categoría *Identificar semejanzas y diferencias entre las lenguas y culturas*), pero es dudoso que se produzca siempre de manera simultánea. Ello no quita que el proceso sea cíclico, como decíamos antes: el uso lleva a la reflexión y la reflexión, de nuevo al uso. Lo que sucede es que esa *transferencia* a un nuevo uso no siempre será *inmediata*, sino que puede ser una *transferencia diferida*; para esta diferenciación nos basamos en los estudios de Meltzoff y Gopnik, 1989: 38; Saville-Troike, 1988; Ohta, 1981 (véase §

2.2.2.3.). De cara a comprender mejor cómo se favorecen el uso y la reflexión de manera diferida, sería interesante realizar un estudio más longitudinal que el aquí presentado; ello sin duda arrojaría resultados que contribuirían a explicar y atender el papel mediador del profesor. Del mismo modo, y en relación con la transferencia diferida, podemos observar cómo la profesora promueve la activación de estrategias aunque no se haga una metarreflexión sobre estas, a través de su actuación modelo tanto en el trabajo en grupos como en el gran grupo, repetidamente; es decir, se favorece una concienciación a partir de rutinas, o un modelaje a largo plazo. Esto parece suceder por ejemplo con la categoría *reproducción* cuando se utiliza para validar lo dicho por otro interlocutor.

De esta manera, hemos intentado ofrecer algunas ideas para comprender los límites entre el uso y la reflexión planteados en la competencia específica, y el papel del profesor en ese sentido. Hemos respondido a las preguntas: ¿hasta qué punto un profesor que no promueve directa o conscientemente el uso de estrategias conscientes, no está desarrollando la conciencia de sus alumnos sobre las estrategias, y la reflexión?; si lo hace, ¿de qué manera lo hace?

Además de todo lo señalado hasta ahora, otras aportaciones teóricas han resultado de utilidad para guiar nuestras reflexiones y construir las interpretaciones y el nuevo conocimiento generado. Nombramos algunas de estas aportaciones.

Llobera (1995) identifica actuaciones que un profesor podría llevar a cabo, sin que esté aplicando rigurosamente una instrucción estratégica: explica que en la primera fase de una tarea, que llama *de apertura*, se lleva a cabo una activación cognitiva y emocional. En relación con la activación cognitiva, destaca actuaciones del profesor como la de centrar la atención de los alumnos en los conocimientos previos que requerirá para la tarea, o en tareas similares que se han realizado en el aula y podrían ayudarle, así como señalar recursos o información que pueden servirle de apoyo para la tarea. Esto último lo hemos recogido en algunas categorías, como, por ejemplo, en la *facilitación del discurso para el apoyo lingüístico*, en la fase de planificación de la tarea. En esta categoría, nos hacemos eco del *continuum* que señala Llobera (1995) entre el discurso generado y el discurso aportado; los hemos incluido de manera conjunta bajo la categoría *facilitación del discurso para el apoyo lingüístico* ya que en el análisis de los datos se ha visto que ambos pueden servir para el mismo fin, el de servir como apoyo lingüístico para la ejecución de la tarea. Llobera habla de continuum. Nosotros los hemos visto de manera conjunta para un mismo fin, el de servir como apoyo lingüístico para la ejecución de la tarea.

Otra aportación que nos ha guiado en diversos momentos para comprender la dicotomía uso/ reflexión es la de las contingencias interpersonales e intrapersonales de Van Lier (1996), véase § 3.4.1. El esquema de las contingencias de Van Lier lo usamos cuando en la génesis de esta investigación se centró en la figura del alumno; sin embargo, cuando se reorientó definitivamente el objeto de estudio hacia la figura del profesor, consideramos más coherente con la competencia específica docente seleccionada –como se ha explicado– no situar a priori en diferentes conjuntos las categorías en relación con el uso, la reflexión y algo intermedio, por lo cual utilizamos las siglas "U", "R" o ambas en el marcaje de las categorías. En cualquier caso, el esquema de las contingencias nos muestra que la vida mental es consciente e inconsciente, y que al desarrollar la conciencia lo inconsciente se hace consciente y es más sencillo pasar de lo intrapersonal a lo interpersonal; es decir, al desarrollar la conciencia se facilita explicitar verbalmente nuestra actuación lingüística, la reflexión en voz alta y la reflexión con los otros. Estas ideas nos llevaron a las lecturas sobre los niveles de conciencia (de donde surge la distinción entre metaconciencia práctica y metaconciencia técnica) y a profundizar en los principios del Socioconstructivismo.

En relación con las contingencias intrapersonales de Van Lier, utilizamos para complementarlo la referencia al contexto mental propio y del interlocutor, que se establece en el *MCER* (véase § 3.4.1.1). En el análisis de los datos, se ve reflejado en las categorías de *contextualización* y *negociación de la contextualización* –que a su vez incluyen subcategorías para indicar si la contextualización o su negociación es *temporal*, *de lugar* o *de personas*. Es decir, se refiere a las actuaciones de la profesora o de los alumnos en las que en la interacción utilizan la prolepsis (Rommetveit, 1974) para hacer explícito el contexto y ponerse de acuerdo. Esto se aprecia muy bien en la tarea 3 de nuestro corpus, "Solo hemos hablado". Asimismo, el contexto mental del interlocutor, y la diferencia entre el foco pedagógico grupal e individual que hemos establecido (partiendo de Seedhouse 2004, en § 3.3.3.2.) nos lleva a plantearnos que los alumnos en ocasiones actúan partiendo de una creencia que mantienen porque piensan que es la creencia o expectativa que la profesora tiene y que esta considera válida; y lo mismo pasaría a la inversa con la profesora. Esta influencia de las creencias del otro en la propia actuación apenas se ha llegado a explorar en el estudio que aquí presentamos y podría hacerse en futuros trabajos de investigación.

Sin duda, y por último, la manera de promover que los alumnos usen la lengua y reflexionen sobre ella tiene que ver con promover el desarrollo de la metaconciencia y el fomento de la autorregulación, como ya se ha mencionado. Este proceso, siguiendo las teorías socioconstructivistas, pasa por diferentes niveles de regulación. En primer

lugar, la regulación a través de objetos (*object-regulation*): en los datos podemos apreciar que los alumnos en ocasiones se hacen servir de objetos para el uso y el aprendizaje de la lengua, pero cabe plantearse si se trata de este nivel o si están en un nivel de autorregulación en el que utilizan materiales de apoyo (probablemente estarían en el primer nivel cuando se ajustan por completo a la tarea siguiendo los materiales didácticos, ni siquiera siguiendo las orientaciones del profesor). En segundo lugar se accede a la regulación a través de los otros (*others-regulation*), la cual en los datos hemos explorado intensamente ya que hemos contemplado la mediación a través de los compañeros y del profesor. Ambos, en la interacción del aula de los datos analizados, juegan un importante papel, como se ha podido ver por ejemplo en el discurso generado de manera conjunta (especialmente contemplado en las categorías para la fase de planificación y la de reparación y ajustes), en las respuestas completivas –que denotan una construcción conjunta del discurso–, en las negociaciones para la contextualización, o en las reparaciones, entre otros. El tercer nivel es el de la autorregulación. Un claro caso de autorregulación en los datos son las autorreparaciones (que consideramos como reparaciones completamente autónomas, a diferencia de las heterorreparaciones o las reparaciones conjuntas, donde intervienen compañeros y/o profesor) –que, por cierto, no se contemplan todavía para el nivel A2 en el *MCER*. El nivel de la autorregulación es el que nos ha planteado más dudas. Aquí es donde planteamos la necesidad de atender a los límites, de considerar qué es autorregulación, cómo la regulación a través de los otros fomenta la autorregulación, cómo se pasa de una a otra, cuándo se fomenta y de qué maneras se puede hacer, que inicialmente no habíamos considerado.

7.3. Las fases de las tareas comunicativas

En este apartado atendemos al otro eje que nos sirve para organizar las categorías, el de las fases en que se llevan a cabo las tareas comunicativas. Justificamos este eje por el tipo de muestras analizadas, por su presencia en la teoría, la competencia específica y el *PCIC*. Damos cuenta de cómo se han distribuido las categorías en las diferentes fases de la tarea, y cómo cada una de las fases se actualiza en la práctica y se relacionan entre sí. Al hilo del discurso vamos presentando las problemáticas del análisis, cómo se ha llevado a cabo la toma de decisiones, se han acotado y seleccionado categorías y se han situado en el árbol de categorías generado. Nos detenemos en discrepancias con la teoría utilizada –cuando no lo hemos mencionado en el apartado anterior, § 7.2.–, especialmente en relación con la reparación: los tipos

de reparación (Schegloff et alii, 1977), la reparación en los diferentes contextos del aula (Seedhouse, 2004), y la distinción que hacemos entre reparación inmediata y reparación retardada (relacionada parcialmente con Wong, 2000). Nos referimos asimismo a la manera como participan en las fases de la tarea la profesora y los alumnos, su papel y cómo interactúan –lo cual nos lleva a retomar el concepto de simetría–, y cómo se ha marcado y reflejado ello en el árbol de categorías.

El marco de las tareas y las fases en las que estas se realizan ha servido como eje principal para organizar las categorías, se justifica con las teorías manejadas y con el planteamiento de la competencia específica seleccionada. La idea de las tareas en el aprendizaje están presentes ya en los principios del Socioconstructivismo (§ 2.2.2.), en la Teoría de la Actividad (§ 2.2.4.) y en ella se fundamenta el concepto de autonomía (§ 2.2.5.). Además, la conversación es un tipo de tarea de interacción oral (§ 2.4., § 3.6.). Tanto en el *MCER* como en el *PCIC* se promueve la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras a través de tareas, tareas comunicativas –como las de interacción oral conversacional–, mediante el uso contextualizado de la lengua, que implica diversas fases de realización de la tarea (§ 3.3.1., § 3.3.4., § 3.4.5.-3.4.9.). En el análisis de los datos hemos establecido cuatro grupos principales, que se refieren a las cuatro macrocategorías de primer nivel, y se corresponden con las fases de las tareas (tomamos los términos del *PCIC*): *fase de planificación*, *fase de ejecución*, *fase de evaluación y control*, y *fase de reparación y ajustes*. Del mismo modo a como se presenta en el *PCIC*, las fases de la tarea se muestran en el análisis como recursivas y no necesariamente secuenciales. Su identificación en un momento u otro de la sesión y de la tarea dependerá del tipo de tarea, del tipo de agrupamientos que se manejen (pequeños grupos, gran grupo…), de los objetivos del profesor y de los alumnos, etc. A este respecto conviene recordar que las tareas que hemos analizado son tareas de interacción oral, en concreto

> conversaciones interpersonales o con un fin doble, interpersonal y transaccional, que formaran parte de una tarea de comunicación en el aula planteada por la profesora desde el plan de clase y que se hubiera desarrollado en la sesión, para realizar en parejas o grupos de tres alumnos (más interlocutores consideramos que supondría un tipo de conversación diferente y de mayor complicación, en principio, tanto para la gestión de los alumnos como para la del profesor).

De este tipo de tareas se ha analizado la realización completa de la tarea, tanto la ejecución de la tarea en los pequeños grupos como la fase previa y posterior, fases que en los datos analizados se realizan en gran grupo y normalmente relacionadas

con la planificación y la reparación y ajustes (así podíamos analizar mejor la conversación del aula según la habíamos planteado, como una tarea de interacción oral, con las fases correspondientes a una tarea). (Véase § 5.2.4.)

La repetición de algunas categorías en diferentes fases da cuenta de similitudes entre fases, de dónde se pone el foco, y de la circularidad de la tarea. Se utilizan los mismos procedimientos en diferentes fases, como aquellos encaminados a generar un discurso conjunto, que puede servir, en la fase de planificación, para facilitar el apoyo lingüístico para la realización de la tarea; o para reparar de manera conjunta, en la fase de reparación y ajustes. La repetición de categorías también se aprecia en que la profesora o los alumnos recuperan contenidos de la fase de planificación en la fase de ejecución o en la de reparación y ajustes. Sin embargo, las relaciones entre categorías que se encuentran repetidas en dos fases diferentes no son siempre las mismas. Es el caso, por ejemplo, de *identificar semejanzas y diferencias entre lenguas y culturas*, que en la fase de reparación y ajustes se relaciona tanto con *contenidos culturales* como con *contenidos gramaticales*; sin embargo, en la fase de planificación, se relaciona solo con *contenidos léxicos*[2]. Si la profesora se autoanalizara, podría plantearse preguntas como ¿sería más conveniente que abordara ciertos contenidos en la planificación en lugar de en la fase final de la tarea, durante la reparación?, ¿dónde estoy poniendo el foco? Por otra parte, en algunos casos se ha decidido no incluir para algún grupo categorías que, desde otro punto de vista, podrían incluirse. Es lo que sucede en la fase de planificación, con las categorías relacionadas con la reparación del discurso. Se ha decidido no incluirlas en dicha fase ya que la reparación se ha considerado como reparación del producto de la tarea, y por lo tanto se recoge bajo la macrocategoría fase de reparación y ajustes.

Las fases de la tarea se dan en algunos casos solapadas. Además, en ocasiones la profesora y los alumnos se sitúan simultáneamente en diferentes fases de la tarea. Por ejemplo, esto se aprecia con la categoría *intervención del profesor en gran grupo*: la profesora interviene hablando para todo el grupo, cuando los grupos están ejecutando la tarea, para clarificar el objetivo. Así, en esta situación los alumnos se encuentran en la fase de ejecución, pero la profesora se sitúa además en la fase de evaluación y control, lo que le hace detectar alguna necesidad que provoca que intervenga y que ambos –profesora y alumnos– se encuentren de nuevo en la fase de planificación.

[2] Esta diferencia de relaciones que se establecen entre las categorías según los grupos en los que se sitúen no hemos podido marcarla gráficamente en el software utilizado, Atlas.ti. Esta se ha mostrado como una limitación de la herramienta.

En este sentido cabe señalar, asimismo, que para la fase de ejecución ha resultado difícil identificar actuaciones desde la perspectiva del profesor, en las tareas analizadas, de interacción oral en pequeños grupos. La dificultad radica en encontrar actuaciones de la profesora que específicamente se correspondan con esta fase y no vayan dirigidas a seguir concretando o modificando la planificación (fase de planificación), o a hacer una valoración simultánea o inmediata del proceso o el producto de la tarea (fase de evaluación y control), normalmente poniendo en marcha alguna reparación (fase de reparación y ajustes). Probablemente, para este tipo de tareas, la profesora se situará de manera casi exclusiva en la fase de ejecución cuando participe, como una interlocutora más, en las conversaciones en pequeños grupos, lo cual no se ha encontrado en las interacciones registradas. Decimos «de manera casi exclusiva» porque inevitablemente siempre la profesora se situará también en la fase de evaluación y control, ya que al menos en los datos analizados realiza una monitorización constante. Por este motivo, algunas categorías que se incluyen para la fase de ejecución se recogen también para la fase de evaluación y control: nos referimos a la categoría *monitorización trabajo en grupos (P) (U/R)* y las que se encuentran bajo ella. Además, la categoría *reajuste de la tarea* podría considerarse intuitivamente en la fase de ejecución, ya que se produce simultáneamente a esta fase, durante la realización de la tarea; esta categoría se corresponde según el *PCIC* con la fase de planificación, y es ahí donde la hemos incluido. Sin embargo, algunos autores (Delmastro, 2010: 109) la consideran dentro de la fase de evaluación y control. No nos ha de extrañar la discrepancia, pues –consideramos– toda planificación que se hace una vez iniciada la ejecución de la tarea se debe a que se ha llevado a cabo la fase de evaluación y control, es decir, la realización de la tarea se está monitorizando, y ello ha permitido detectar alguna necesidad, que hace concretar, recordar, o reconducir la planificación.

Como decíamos anteriormente, la fase de ejecución de la tarea coincide simultáneamente con la fase de reparación y ajustes, y también con la fase de evaluación y control, ya que cuando la profesora monitoriza los grupos suele ser para valorar el proceso o el producto de la tarea, y, además, el hecho de que ponga en marcha reparaciones confirma que está evaluando y controlando. Esto nos lleva a la relación y la diferencia entre las fases de evaluación y control –por una parte– y la fase de reparación y ajustes –por otra parte. La relación entre ambas fases es una de subsunción: toda fase de reparación y ajustes es una fase de evaluación y control, pero no toda fase de evaluación y control es una fase de reparación y ajustes. Sin embargo, en el caso de esta profesora –y creemos que es algo bastante común entre

los profesores– la fase de evaluación y control se identifica casi siempre con la de reparación y ajustes. En este sentido, podemos decir que la evaluación que hace es una *evaluación reparatoria*, en detrimento de un tipo de *evaluación no reparatoria*, para la cual hemos encontrado apenas dos fragmentos, los que se han presentado analizados en § 6.3.3. A estos dos tipos de evaluación no les hemos dado entidad de categoría en el árbol que hemos construido, ya que en la fase de evaluación y control solo nos centramos en la evaluación no reparatoria. Sin embargo, consideramos que estos constructos pueden ser útiles para la reflexión del profesor sobre su competencia, la evaluación y la reparación, y las fases de la tarea en general. En relación con la fase de evaluación y control –no reparatoria– podríamos analizar, a partir del diario que escribió la profesora (véase § 5.2.2.6.) y que no hemos llegado a usar en esta investigación, si la profesora concede importancia a esta fase en sus reflexiones, si realiza una evaluación de la tarea, y en tal caso cómo podría hacer partícipe de ello a los alumnos durante el desarrollo de la sesión de clase.

A raíz de lo comentado para las fases anteriores, se puede observar que la fase de reparación y ajustes está muy presente a lo largo de todo el desarrollo de la tarea, en los datos analizados. Ello da muestra de la importancia que se concede en el grupo a esta fase. Por una parte, la profesora misma manifestaba esta preocupación entre sus creencias, intereses, objetivos y metas, al principio de la investigación, en la ficha de perfil que cumplimentó a modo de punto de partida (véase § 5.2.1.2. y § 5.2.2.1.). Probablemente por ello, las reparaciones son uno de los aspectos en que los alumnos –al menos las alumnas informantes, véase § 5.2.1.2.– muestran mayor autonomía, especialmente en las reparaciones que se realizan en los momentos de trabajo independiente, durante la ejecución de la tarea en pequeños grupos –a este respecto la profesora podría plantearse dejar espacio para una mayor autonomía de los alumnos en las reparaciones realizadas en gran grupo al final de la tarea. Las alumnas informantes muestran su autonomía en que son capaces de hacer *autorreparaciones*, *heterorreparaciones* y *reparaciones conjuntas entre alumnos* (véase § 6.2.4. y § 6.3.4.). Esto llama la atención teniendo en cuenta que se encuentran en un curso de nivel A2, y, según hemos visto en § 3.4.8., el *MCER* no ofrece un descriptor para este nivel en la escala de *control y corrección* (una estrategia de expresión). Sin embargo, las alumnas informantes logran activar esta estrategia, en concreto consiguen realizarla al nivel del descriptor ofrecido para el nivel B1, «pide confirmación de que la forma utilizada es correcta», «puede corregir confusiones de tiempos verbales o de expresiones que pueden dar lugar a malentendidos siempre que el interlocutor indique que hay un problema». Por una parte, los datos se han recogido al final del curso del

nivel A2, el programa recoge algunos contenidos del nivel B1, y las alumnas informantes son portuguesas, lo cual nos ha llevado a situar el curso en un nivel A2+ (véase § 5.2.1.1.); por otra parte, consideramos que el fin de aprender está presente siempre (véase § 3.3.1.), y que es inevitable que los alumnos no hagan algún esfuerzo por controlar y corregir su discurso, además, como hemos señalado, la profesora transmite una gran importancia a la corrección.

Para definir los tipos de reparaciones, en cuanto a *quién repara*, nos hemos basado en la categorización clásica de Schegloff et al. (1977) proveniente del Análisis de la Conversación –presentadas en 3.3.3.2.–: *autorreparaciones autoiniciadas*, *autorreparaciones heteroiniciadas*, *heterorreparaciones autoiniciadas*, y *heterorreparaciones heteroiniciadas*. Sin embargo, estas categorías las hemos tomado solo como una referencia que nos ha ayudado a definir unas categorías que guardan cierta relación: *autorreparación (A)*, *heterorreparación (A)*, *reparación conjunta (A-A)*, *reparación conjunta (A-P)* y *heterorreparación (P)*. De esta manera, ponemos el foco en quién realiza la reparación en su totalidad y en qué papel asumen el profesor y el alumno que ha producido el ítem reparable, y otros alumnos. Así, guardamos una mayor coherencia con el objeto de estudio, la competencia del profesor; y el enfoque que se sigue, en el que se trata de promover la autonomía del alumno, a través, fundamentalmente, de la construcción de un discurso conjunto. Para describir los itinerarios o la actuación de cada uno de estos tipos de reparaciones, se concretan y relacionan con diversos procedimientos en categorías como *pregunta de comprobación*, *petición de explicación metalingüística*, *reproducción*, etc. (véase § 6.2.4.). Hemos llegado a concretar estos procedimientos hasta donde hemos considerado que resultaba pertinente para la investigación y la categorización presentada, en la que no podemos llegar a un nivel demasiado exhaustivo. Por ejemplo, la categoría *reproducción* en algunos momentos del análisis se muestra en relación con la *intensificación* y la *repetición* (“está muy calor/ no/ HACE/ HACE MUCHO calor/ hace mucho calor”), las cuales sirven para reforzar la valoración negativa y la reparación que se está haciendo. Sin embargo, no hemos incluido entre las categorías la intensificación y la repetición, por el hecho de que tienen que ver con el *nivel monológico* de la reparación, y no con el *nivel dialógico*, en el que nos centramos. Este es uno de los retos ante el que nos encontramos al acotar y seleccionar categorías, el de establecer criterios, como, en este caso, el de nivel monológico frente al dialógico.

Los tipos de reparación que hemos identificado, en relación con el *quién repara*, y los procedimientos con los que se concretan, son una muestra de la interacción del aula y

de la noción del *efecto sur place* (Cicurel, 1997, ápud Cambra, 1998: 235), que hace referencia a los movimientos hacia atrás y hacia adelante que se producen en la construcción conjunta de la interacción y que pueden dificultar saber a quién "pertenece" cada enunciado.

Asimismo, en cuanto a las categorías identificadas bajo *quién repara*, cabe mencionar la distinción que hace Seedhouse (2004) sobre la organización de la reparación en los diferentes tipos de contextos que se dan en el aula: en contextos de forma y precisión; en contextos de significado y fluidez; en contextos orientados a tareas. Aunque en nuestro análisis no nos hemos centrado en estas distinciones, podemos hacer alguna matización. A partir del análisis de los datos que hemos manejado, se observa que los *contextos*, si bien son *predominantes*, no son únicos o excluyentes, sino que pueden ser *mixtos*. Por ejemplo, durante la ejecución de las tareas analizadas, el contexto predominante es de significado y fluidez; sin embargo, el contexto se caracterizará además como uno de forma y precisión, por lo que será un contexto mixto. Esto permite explicar por qué hemos identificado actuaciones diferentes a las que Seedhouse prevé para determinados contextos: si bien Seedhouse identifica la heterorreparación iniciada por el profesor en la que dirige una pregunta a toda la clase, solo en contextos de foco en la forma, en nuestros datos se ha encontrado también en contextos (predominantemente) de significado y fluidez (tarea 5, "¿Estáis al loro?").

Por otra parte, en relación con el *cuándo se repara*, hemos identificado, entre otras, las categorías *reparación inmediata* y *reparación retardada*. La reparación inmediata es la que se produce justo en el turno siguiente a aquel en el que se ha emitido el ítem reparable; mientras que la reparación retardada –en nuestra categorización– remite a la que se hace varios turnos después o, incluso, en un momento posterior de la tarea –como sucede cuando al final de la tarea, en gran grupo, se repara lo que se ha monitorizado previamente en los pequeños grupos, o en la misma puesta en común. Esta distinción apenas se encuentra en la bibliografía: Wong (2000) señala que en la investigación previa siempre se considera el inicio de la reparación en el turno siguiente al de la producción del ítem reparable –es decir, lo que nosotros hemos llamado *reparación inmediata*. En su investigación, Wong (2000) pone el foco en la reparación retardada, en los casos en los que la reparación se inicia no en el turno siguiente al ítem reparable sino algún turno más tarde, en conversaciones entre hablantes nativos de inglés y hablantes cuya lengua materna es el chino mandarín; es una definición, por tanto, más acotada que la nuestra. Asimismo, este autor señala que una de las causas para retrasar la reparación pueden ser las risas que se suceden tras la primera intervención (Wong, 2000: 249), lo cual hemos encontrado

también en nuestros datos. Por otra parte, en la didáctica de lenguas extranjeras, en la formación de profesores, sí se suele contemplar la reparación retardada según la hemos considerado, pudiendo realizarse en un momento posterior, como al final de la tarea. Normalmente se contempla desde las pautas dadas al profesor sobre cómo corregir errores, qué tratamiento hacer del error, o qué técnicas o procedimientos se pueden seguir; uno de los fines con los que se proveen estas pautas es el de mostrar cómo actuar ante las tareas de expresión e interacción oral, retrasando en muchos casos la corrección o reparación para no interrumpir y de este modo favorecer el uso, la fluidez, y no cohibir al alumno. Así, consideramos que resulta útil y pertinente la distinción para el análisis que de su competencia docente puedan hacer los propios profesores u otros agentes.

En la revisión que hemos hecho de cómo se actualizan en la práctica las fases de la tarea, se ha ido viendo la manera como profesora y alumnos interactúan. Los estudios centrados en la interacción en el aula (Seedhouse, 1996, 2004; Van Lier, 1996; Esteve, 2006; entre otros) tratan de buscar la conjunción que se da entre ambas figuras, las relaciones que se establecen entre ambos y en sus discursos, pero las categorizaciones suelen mostrar lo que hace el profesor, por una parte, y lo que hace el alumno, por otra, como es el caso de los estudios centrados en el discurso del profesor (véase § 3.3.3.2.). En esta investigación hemos optado por establecer una categorización única, en la que en cada categoría referida a los procedimientos se especifica si corresponde a una actuación de la profesora (P), de los alumnos (A), o de ambos (A/P). Si bien nos centramos en la actuación de la profesora, ya que estudiamos la competencia docente, es relevante contemplar lo que realiza el alumno, pues completa o complementa los procedimientos utilizados por el profesor y nos permite comprenderlos mejor. Así, hemos identificado actuaciones concretas que llevan a cabo tanto el profesor como el alumno, y para las que podemos apuntar la hipótesis de que el profesor está modelando el discurso del alumno y su actuación en el aula, favoreciendo un uso consciente (al menos de la conciencia práctica). A menudo podremos crear categorías que sirvan tanto para el profesor como para el alumno, o al menos debería ser esa una de las metas, si estamos queriendo desarrollar el perfil del aprendiente autónomo.

El hecho de que profesora y alumnos compartan algunas categorías es un reflejo de la simetría que se da entre ellos, uno de los rasgos de la interacción en el aula que la caracteriza como una interacción de transformación, similar a la conversación interpersonal que se produce fuera del aula (§ 3.3.2.). La simetría es el rasgo básico y necesario para que se puedan dar las demás características de la conversación

interpersonal. Recordamos que la simetría se refiere a una situación en la que los participantes en una interacción comparten los mismos derechos y deberes con respecto a su participación en la interacción (§ 2.4.2., § 3.3.2.). La relación de simetría nos servirá como extremo al que dirigirnos en un continuum que abarca otros continuums.

7.4. Sobre la conversación interpersonal en el aula de español lengua extranjera

En relación con la *conversación interpersonal en el aula*, se ha comprobado en el análisis de las tareas que es posible su práctica y aprendizaje. A partir de ese punto, en este apartado retomamos el *continuum* transaccional-interpersonal en práctica de la conversación en el aula; y revisamos objetivos y contenidos de aprendizaje de la conversación interpersonal en el nivel A2. A continuación, valoramos la aplicación de algunas unidades conversacionales, deteniéndonos en la distinción entre turno e intervención (Val.Es.Co.), las secuencias, el discurso y la conversación. Para cerrar, señalamos otros aspectos importantes a tener en cuenta al llevar al aula tareas de interacción oral, que no se han abordado en los apartados previos.

Se ha observado cómo se lleva a cabo el *continuum* transaccional-interpersonal (descrito en § 3.3.6.2. para la conversación del aula) en una tarea, la 3, "Solo hemos hablado", en la que en pequeños grupos se simula una conversación en un restaurante, y los alumnos que hacen de comensales, además de tener la conversación típica de un restaurante (pedir la carta al camarero, preguntar por los platos que no se conocen, pedir la cuenta, etc.) han de introducir en su conversación algún tema personal –para lo cual se hizo una breve lluvia de ideas en la fase de planificación–. El momento de introducir el tema personal no plantea dificultades, pues se realiza cuando el camarero, después de tomar nota, se aleja –como recuerda la profesora a las alumnas informantes. La actuación de estas alumnas va más allá de ese momento e introducen otro tema personal, el hacer ver al camarero la relación sentimental que mantienen las dos comensales. Precisamente la única tarea de la que disponemos en la que se plantea el continuum transaccional-interpersonal es una simulación, cuando, de las otras cinco tareas, solo una más es una simulación. Sería oportuno recoger más datos que permitan seguir explorando este continuum.

En cuanto a los objetivos y contenidos de aprendizaje para la conversación interpersonal, es posible establecer algunos para el nivel A2 –cabe tener en cuenta también que hemos situado al grupo informante en un nivel A2+. Revisamos para ello la propuesta de Cestero (2012: 46-47), recogida en § 3.3.6.4.2. Si bien Cestero

propone la producción de conversaciones completas muy breves, en los datos analizados hemos comprobado que los alumnos pueden producir conversaciones de considerable extensión, como lo es la de la tarea 3, "Solo hemos hablado" –precisamente esta tarea es la que ofrece una fase de planificación también más extensa y probablemente, diríamos, más rica. Los alumnos consiguen producir[3] turnos de habla completos, utilizando para ello diversas tácticas de toma de turno y de conclusión –aunque el análisis no se ha centrado en estos aspectos, se puede observar en los datos. Asimismo, las alumnas informantes consiguen producir intercambios cooperativos pragmáticamente, no solo breves sino también más extensos. Igualmente, se realizan secuencias de apertura y, en ocasiones, secuencias de cierre –la posibilidad de implementar secuencias de cierre viene dada por la gestión que hace la profesora de las dinámicas y del paso de una fase de la tarea a otra, como se ha analizado para la tarea 1, "Tuviste que comer un árbol" y para la 6, "No escuchar en plan psicólogo" (§ 6.3.2.). Cabe mencionar que a la hora de incluir determinados contenidos en la programación será preciso tener en cuenta, asimismo, los conocimientos y las competencias del propio profesor.

De las unidades conversacionales, se ha valorado la distinción propuesta por Val.Es.Co. (2014) entre *turno* e *intervención*, a partir del reconocimiento social que implica el turno (§ 2.4.6.1.). Lo matizábamos aludiendo al *foco pedagógico* de Seedhouse (2004), que siempre estará presente en el aula, y con la distinción que hacemos entre foco pedagógico *grupal* y foco pedagógico *individual*. Decíamos que en el aula un turno puede no ser reconocido porque difieran los focos pedagógicos individuales, es decir, en qué aspecto del aprendizaje se esté centrando cada uno de los alumnos y/o el profesor. Para la distinción entre turno e intervención, podemos aportar un ejemplo de los datos (tarea 1, "Tuviste que comer un árbol"): en la puesta en común, después de que la alumna Margarita reproduzca su conversación en el gran grupo (pero interactuando con otra alumna diferente a con quien lo ha hecho en el pequeño grupo, Zinnia y Lis), interviene Zinnia cuando están comentando, profesora y alumnos, la conversación. Zinnia interviene primero autoseleccionada, ella ya conocía la historia, y "se envalentonó" para hacer un comentario que al principio no fue reconocido y quedó como una intervención; pero a continuación hizo otro comentario que no pasó desapercibido, sino que hizo avanzar la conversación, y en ese sentido, se considera un turno. Podemos decir que en la puesta en común, la profesora ha favorecido esta toma de turno al favorecer un ambiente distendido y al fomentar la

[3] Aunque Cestero (2012), para diversos contenidos, hace alusión no solo a la producción, sino también al entendimiento y el reconocimiento, en nuestros datos no es posible valorar estos otros aspectos puesto que la profesora no trabaja con muestras conversacionales.

confianza entre los alumnos de los pequeños grupos. Nuestra investigación apenas ha abordado la distinción entre turno e intervención, pero desarrollar algún estudio centrado en este aspecto podría arrojar resultados importantes a tener en cuenta; la distinción podría analizarse, entre otros aspectos, en relación con las reparaciones conjuntas entre alumnos o entre alumnos y profesor.

En la conversación identificamos asimismo otro tipo de unidades, funcionales y temáticas. Son las secuencias, cuya tipología exponemos en § 2.4.6.2. En primer lugar, señalamos la existencia de unas secuencias marco, las de apertura y cierre. En la secuencia de apertura es donde se negocian los papeles textuales, los de hablante y oyente. En los datos analizados, podemos decir que la profesora promueve dicha negociación, al no dar de antemano los papeles ya distribuidos; este es un ejemplo de cómo el control del profesor se muestra en equilibrio con la iniciativa del alumno, es decir, se aproxima a la simetría. La apertura de la conversación –con la distribución de los papeles de hablante y oyente– es necesaria para el inicio de la conversación, señala Gallardo (1996: 75); aunque la apertura consista en «un simple intercambio de miradas o sonrisas». En el aula, según el análisis de los datos, efectivamente hay casos en los que parece no haber una secuencia de apertura de la conversación, y encontramos el ejemplo del intercambio de miradas, al que se suma la selección del tema (tarea 6, "No escuchar en plan psicólogo"). En algunos casos la secuencia de apertura vendrá dada por la profesora –como cuando inicia la puesta en común con una pregunta a un alumno concreto–, en otros casos, puede quedar difusa en la fase de planificación, de manera que los alumnos pueden hacer una apertura simultáneamente de la tarea y de la conversación interpersonal que van a ejecutar.

Sobre las secuencias de cierre, no siempre se ha podido observar su realización, y en algunos casos ofrece dudas decidir si se está produciendo. Ya hemos mencionado que la profesora impide en algunas tareas que se produzca una secuencia de cierre de la conversación, al interrumpir hablando para el gran grupo y dando paso a la puesta en común. Asimismo, cabe relacionar las secuencias de cierre con las secuencias nucleares de historia. Las secuencias de historia se distribuyen en una estructura claramente definida: prólogo, historia y evaluación –que pueden aparecer en intervenciones distintas o en una única intervención, y que le otorgan una estructura cerrada. Esta estructura cerrada con un final parece que puede estar influyendo en el aula para que en las interacciones en pequeños grupos no se perciba la necesidad de una secuencia de cierre de la conversación posteriormente, y que el propio profesor tampoco la promueva; en estos casos, y en otros, la secuencia de cierre podría percibirse como constituida por la puesta en común en grupo clase. En

este sentido, la secuencia de cierre se relaciona también con la secuencia translocutiva, y no siempre ha sido sencilla su distinción en el análisis. Si se produce un cambio de discurso, puede no haber secuencia de cierre sino solo una secuencia translocutiva. Eso parece ser lo que sucede cuando interviene la profesora dando paso a la puesta en común. Por motivos similares, resulta difícil en ocasiones decidir si estamos ante una unidad *discurso* o una *conversación*. Por ejemplo, en la interacción en pequeños grupos, podemos considerar que en la tarea 1 "Tuviste que comer un árbol" se produce una conversación con tres discursos, en el que cada una de las tres alumnas del grupo cuenta una historia; en la puesta en común, podemos considerar que estamos ante una única conversación con varios discursos –la puesta en común de un grupo, la puesta en común de otro grupo–, o ante varias conversaciones. Igualmente, toda la tarea podría considerarse como la unidad conversación, o incluso podría serlo toda la sesión de clase. Las diferencias entre las secuencias, y su implementación en el aula, es otro aspecto que podría seguir explorándose en futuros estudios.

El análisis nos ha permitido asimismo evidenciar algunos aspectos importantes para llevar al aula tareas de interacción oral. Es fundamental presentar claramente las condiciones de la tarea y monitorizar el desarrollo de esta, haciendo o permitiendo los reajustes necesarios. Es el caso de la tarea 3, "Solo hemos hablado", analizada en § 6.2.2. Se produce una confusión entre lo que realmente ha pedido la profesora –una conversación preparada en pequeños grupos a través de la elaboración de un guión y que puede ser ejecutada después ante el gran grupo, es decir, con público– y el reajuste que las alumnas informantes hacen –tienen una conversación privada, sin preparación y ejecutada en pequeños grupos, que después podría ser compartida o reproducida en el gran grupo, en la puesta en común, pero no lo es porque no se ponen en común todas las tareas sino solo algunas, de modo que la tarea no es igual para todos. Para los alumnos que no hacen el reajuste de la tarea y que no ponen en común su conversación ante el gran grupo, la tarea queda en la planificación de una conversación, que no sabemos si se llega a mantener, pues la profesora no da la pauta de que hagan un ensayo. Este constituye un ejemplo de cómo interactúan el foco pedagógico y la interacción del aula.

7.5. Sobre la recogida de datos y el sistema de análisis

En la *recogida de los datos y el sistema para el análisis* se ha seguido una metodología cualitativa, basada en la etnografía en el aula, con rasgos de la

investigación en acción y aplicando la triangulación en diferentes momentos. Ello ha quedado explicado en el capítulo 5, por lo que nos centraremos ahora en comentar algunos aspectos concretos. En primer lugar, hacemos mención a la etnografía en la recogida de datos. En relación con ello y con la participación de la profesora –así como de los alumnos– aludimos a las características de este trabajo como investigación en acción, señalamos sus limitaciones y lo relacionamos con algunas posibilidades para facilitar el desarrollo de la conciencia sobre la competencia docente.

En relación con los *procedimientos etnográficos para la recogida de datos*, nos ajustamos a estos e intentamos ser poco intrusivos. En este sentido, señalamos a las profesoras informantes que siguieran su secuenciación del programa y su plan de clase. Una de las consecuencias fue que se obtuvieron pocos datos válidos de una de las profesoras–solo una muestra frente a seis y ocho de las otras dos. Este hecho nos indica que el tipo de tareas que buscábamos –de interacción oral en pequeños grupos– no está tan asentado entre las profesoras informantes. Este es uno de los motivos por los que finalmente acotamos el corpus a solamente una de las profesoras (véase § 5.2.4.).

Las características de una investigación en acción se han aplicado con algunas limitaciones que ya avanzamos en el capítulo 5 y retomamos aquí. Se ha buscado el punto de vista tanto de las profesoras como de las alumnas informantes. Para las profesoras, se hizo a través de la ficha de perfil o punto de partida, los diarios y las entrevistas. Los diarios y las entrevistas, como se ha explicado, se revisaron por la investigadora pero se han utilizado solo para la triangulación en una primera muestra. Los diarios de las profesoras –al igual que los de las alumnas informantes– recibían retroalimentación de la investigadora, y además ellas pudieron escuchar y analizar de manera conjunta una de sus grabaciones de clase, de una tarea. Para adecuarse más a una investigación en acción, se habría tenido que implicar en mayor medida a todos los participantes. El marco en el que se inserta la investigación no es el de un proyecto a nivel de centro o equipo docente, sino el de una tesis doctoral, lo cual hace que el trabajo de toma de decisiones y de generación de conocimiento se lleve a cabo principalmente de manera aislada por parte de la investigadora. Sin embargo, la construcción conjunta del conocimiento se vio muy rica en diferentes momentos de la investigación, y las profesoras implicadas mostraron mucho interés en los diferentes momentos de su participación, como se aprecia en los datos recogidos, así como en el interés de profesora en la que finalmente nos hemos centrado por conocer los resultados de la investigación. El hecho de haber trabajado juntas podría haber sido de mayor utilidad a la hora de revisar la asignatura e incorporar mejoras para el

próximo curso (solo incorporamos acciones de mejora para nuestras propias clases); a pesar de ello, el trabajo conjunto favoreció la cohesión de las tres profesoras encargadas de impartir los niveles A1 y A2, y facilitó la toma de decisiones en diferentes procesos académicos.

Los intereses, creencias, y preguntas de la profesora informante en relación con la lengua oral, recogidos en primer lugar en la ficha de perfil, nos han ayudado a dirigir nuestra atención hacia los datos y considerar qué líneas se podían incluir o eran prioritarias bajo la competencia específica seleccionada, *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua*.

Asimismo, las alumnas mostraron mucho interés y se pudo comprobar (en su actuación, diarios, entrevistas) que la investigación les había resultado útil. Aunque no lo hemos podido aprovechar al máximo en esta investigación, valoramos, al igual que ellas, la experiencia y lo que nos ha aportado. Nos ha mostrado que de esta forma tanto profesores como alumnos pueden desarrollar su conciencia sobre diversos aspectos de su competencia, de la conversación y la interacción en el aula de lenguas.

La retroalimentación que la investigadora ha proporcionado a las profesoras en los diarios, así como el hecho de analizar grabaciones de manera conjunta, podrían servir como procedimientos para guiar y orientar a los profesores en la reflexión y evaluación de su propia competencia docente, así como para facilitar el acceso a y manejo de documentos de referencia como *Las competencias clave*, en el que se centra esta investigación.

7.6. Sobre la competencia docente *Implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno*

Finalmente, cabe hacer mención a una de las *competencias docentes* con las que relacionamos la aquí analizada. Nos referimos a la competencia específica *Implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno*. En las grabaciones analizadas se han percibido algunas cuestiones relacionadas con los factores afectivos de los alumnos. Algunas categorías que se han identificado y que parecen guardar relación con los factores afectivos son las siguientes: *fin interpersonal*, *contexto real del alumno (U)*, *no predicción (A) (U/R)*, *ironía (A) (U/¿R?)*, *valoración del fin interpersonal (P/A) (R)*, y *valoración de factores afectivos durante el proceso (P/A)*, *generar confianza (P)*, *no generar confianza (P/A) (U/R)*, *concienciación de uso de texto real (P) (U/R)*, *libre elección de tema o subtema (P/A) (U)*, *no nombrar quién ha usado el ítem reparable (P)*, *risas*.

Estas cuestiones detectadas ahora solo podemos apuntarlas para un análisis posterior, podrían analizarse también desde la competencia *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua,* al relacionarse con estrategias para diversas fases de la tarea. Por ejemplo, tomando procedimientos presentes en el *PCIC* (§ 13.1.3.), en los datos se observa la *atenuación de emociones y reacciones negativas*, a través del procedimiento *reírse de uno mismo*, lo cual puede estar favoreciendo la profesora a través de un *clima distendido*; asimismo, se observa el procedimiento *adaptación y modificación de la tarea*, en *orientación hacia la tarea*, cuando las alumnas hacen un reajuste porque dejan de hacer el guión de la conversación, y la profesora permite ese reajuste.

Esta competencia docente relacionada con los factores afectivos consideramos que requiere una mayor interpretación. Para su análisis sería conveniente, además de las grabaciones que hemos manejado, acudir a los otros datos del corpus –que suponen evidencias indirectamente observables–, los diarios y las entrevistas.

Para concluir este capítulo, destacamos el hecho de que la investigación ha supuesto desarrollar y articular varias líneas tanto teóricas como metodológicas, y atisbar algunas otras que sin duda habrá que atender en futuros trabajos. Con ello, podemos proceder a dar respuesta a las preguntas de investigación que nos planteábamos al inicio, en el último capítulo que presentamos, el de las conclusiones.

8. CONCLUSIONES

A modo de cierre de la tesis doctoral que aquí defendemos, presentamos de manera sintética las respuestas a las preguntas de investigación que nos planteamos en el capítulo 4, comentando asimismo las repercusiones al hilo de cada respuesta de acuerdo con los resultados de nuestra investigación (expuestos en el capítulo 6), a los que llegamos tras analizar críticamente el corpus objeto de estudio. Las preguntas de investigación se presentan tal como se plantearon, agrupadas en dos bloques, correspondientes a los dos objetivos generales: por una parte, las relacionadas con la descripción de la competencia específica (preguntas 1.1.–1.6.); y, por otra parte, las centradas en la metodología (preguntas 2.1.–2.4.). Finalmente, recogeremos las futuras líneas de investigación que se han detectado a raíz de este estudio, y que podrían llevarse a cabo con los mismos datos o generando nuevos datos.

1. Describir cómo se actualiza la competencia específica docente *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua* en tareas de interacción oral (conversación interpersonal) en el aula de ELE.

1.1. ¿Cómo se actualiza la competencia específica *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua*?

¿Qué tipo de procedimientos utiliza la profesora?

¿Se aprecia alguna gradación en el desarrollo de la competencia específica?

¿Surgen variaciones más efectivas en lo que hace la propia profesora?

Al plantear tareas de interacción oral (conversación interpersonal), necesariamente la profesora está promoviendo el uso de la lengua de forma contextualizada, y en diferentes grados y modos la reflexión. Los procedimientos y las funciones y actuaciones de la profesora a los que hemos dado entidad de categorías cubren un amplio espectro, que atienden, entre otros, a cómo se presenta el discurso aportado, cómo se construye conjuntamente el discurso generado entre profesora y alumnos, cómo se establecen las condiciones de la tarea (por ejemplo, la contextualización); los tipos de secuencias que posibilita y su mayor o menor intervención en estas; los tipos de valoraciones de la tarea que realiza o favorece y cómo lo hace; o la manera como involucra o no al alumno, y en qué grado, para reparar la tarea.

La profesora muestra mayor competencia en su actuación en algunas tareas, que no solo tienen que ver con una progresión y aprendizaje temporal, sino también necesariamente influida por otros factores como la falta de tiempo o la interacción con los alumnos. La competencia dispar entre su actuación en una tarea y en otra se muestra en cada una de las fases de la tarea (planificación, ejecución, evaluación y control, y reparación y ajustes), y no siempre es uniforme a lo largo de una misma tarea. Se aprecian casos en los que la actuación de la profesora da lugar a una mejor actuación de los alumnos, por lo que en esas situaciones concretas identificamos su actuación como más eficaz, y diríamos que la profesora muestra una mayor competencia.

1.2. ¿Se fomenta la dimensión del agente social?, ¿y la del aprendiente autónomo, en relación con el uso estratégico de procedimientos en la realización de tareas?

¿La profesora promueve el uso estratégico, consciente, de procedimientos en la realización de tareas, o simplemente propone un uso automático de los procedimientos?

Además de o en lugar de la instrucción estratégica, ¿qué otros procedimientos o actuaciones utiliza la profesora con el fin de promover el uso y la reflexión sobre la lengua?

¿En qué aspectos se consigue promover una metaconciencia práctica?

¿Sobre qué aspectos reflexiona o podría llegar a desarrollar una metaconciencia técnica el alumno?

La dimensión del agente social, contemplada en la competencia específica *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua*, queda claramente atendida desde el momento en que se crean oportunidades para llevar a cabo en el aula tareas de conversación

interpersonal, en las que el alumno ha de participar activamente, al menos siempre y especialmente en la fase de ejecución de la tarea y en la de reparación y ajustes.

La dimensión del aprendiente autónomo, también contemplada en la competencia específica, no es tan evidente en los datos y la propuesta que aquí se presenta queda abierta para el debate y la reflexión de cada profesor en su contexto: la profesora no incorpora en su docencia explícitamente las estrategias, entendidas como procedimientos conscientes para la realización de la tarea. Aunque no se lleve a cabo una metarreflexión sobre las estrategias, la profesora sí favorece su activación implícitamente, a través del uso que ella misma hace, que sirve como actuación modelo tanto en el trabajo en pequeños grupos como en el gran grupo, especialmente cuando es de forma repetida en diferentes momentos y tareas (como sucede por ejemplo con la categoría *reproducción* cuando se usa para validar lo dicho por el otro). El hecho de que la profesora utilice un procedimiento, en el gran grupo especialmente, motiva a los estudiantes a utilizar ese procedimiento de manera autónoma. Dicho de otro modo, la profesora favorece una concienciación a partir de rutinas, con lo que podríamos llamar un modelaje a largo plazo.

La profesora logra promover en los alumnos un nivel de metaconciencia, tanto metaconciencia práctica, en unos casos, como metaconciencia técnica, en otros casos. Esto se aprecia en la actuación independiente de los alumnos así como en la actuación conjunta con la profesora, en diferentes fases de la tarea. En algunos casos los alumnos consiguen alcanzar la metaconciencia técnica, y en otros casos no llegamos a tener la evidencia de si el alumno desarrolla esa metaconciencia técnica, pero sí se observa que la profesora lo persigue. Por otra parte, en los casos en los que se ha conseguido una metaconciencia práctica, el alumno estaría preparado para desarrollar una metaconciencia técnica y es ahí donde podría trabajar la profesora, esa sería su Zona de Desarrollo Próximo. Por ello, es importante reivindicar la metaconciencia práctica.

Así, se ha comprobado que un profesor que no promueve directa o conscientemente el uso de estrategias conscientes, también puede estar desarrollando la conciencia de sus alumnos sobre las estrategias, y la reflexión.

1.3. ¿De qué manera podemos crear oportunidades en clase para que nuestros alumnos practiquen y aprendan la conversación interpersonal?
¿Cómo se concretan y relacionan las fases de la tarea, en el caso de las tareas de conversación interpersonal en pequeños grupos?

Para el análisis se han seleccionado tareas comunicativas en las que la profesora planteara mantener una conversación interpersonal en pequeños grupos. Siguiendo esta selección y este enfoque, se ha comprobado que es posible analizar la tarea de conversación atendiendo a las cuatro fases en las que se desarrolla una tarea comunicativa: la planificación, la ejecución, la evaluación y control, y la reparación y ajustes. Como veremos en la siguiente pregunta, el papel del profesor no es siempre simétrico en las fases de planificación y en la reparación y los ajustes. En la fase de ejecución la profesora deja trabajar con bastante libertad a los alumnos, lo cual resulta positivo. La fase de evaluación y control es menos favorecida por la profesora y habrá que seguir explorándola a partir de datos que sean más ricos para esta fase.

Asimismo, para crear oportunidades para la práctica y el aprendizaje de la conversación interpersonal cabe tener en cuenta diversas cuestiones que la profesora, como se desprende del análisis, atiende en diferente grado y no de manera constante. La profesora atiende a cuestiones como la selección de temas personales; la posibilidad de no restringir el contexto de la tarea a la realidad de los alumnos; el facilitar un discurso para el apoyo lingüístico que contemple contenidos pragmático-discursivos (como pautas para el desarrollo del tema, apoyo lingüístico para el hablante y para el oyente); favorecer que la conversación se lleve a cabo de manera autónoma con una monitorización constante del profesor pero una participación mínima de este que permita que los alumnos hagan cambios de discurso, secuencias de cierre y otras unidades o fenómenos conversacionales; la importancia de proveer pautas concretas y un espacio de tiempo para la evaluación y el control de la tarea; así como el tomar decisiones acertadas, basadas en el propio desarrollo de la interacción y en el foco pedagógico, para emprender las reparaciones necesarias favoreciendo al mismo tiempo el uso y la reflexión sobre la lengua.

Las fases de las tareas (planificación, ejecución, evaluación y control, reparación y ajustes) resultan más claras en la teoría que en el análisis de los datos del aula, sin dejar de ser un constructo útil. Las fases de la tarea se solapan a menudo. Por ejemplo, la contextualización de la tarea comienza en la fase de planificación pero esta se extiende, con las negociaciones de los alumnos en los pequeños grupos, coincidiendo con la fase de ejecución. Además, encontramos casos en los que profesora y alumnos se sitúan simultáneamente en diferentes fases de la tarea. Por ejemplo, sucede con la categoría *intervención del profesor en gran grupo*: cuando la profesora interviene hablando para todo el grupo para clarificar el objetivo mientras los grupos están realizando la tarea, entonces los alumnos se encuentran en la fase de

ejecución, la profesora se sitúa en la fase de evaluación y control, lo cual deriva en que ambos se encuentran de nuevo en la fase de planificación.

La repetición de algunas categorías en diferentes fases nos da cuenta de similitudes entre fases y de la circularidad de la tarea. Ello se aprecia, por ejemplo, cuando la profesora recupera en la fase de reparación y ajustes, contenidos facilitados en la fase de planificación (el discurso generado o aportado para el apoyo lingüístico para la ejecución de la tarea). Asimismo, la *monitorización trabajo en grupos (P) (U/R)* se produce tanto en relación con la fase de ejecución como con la de evaluación y control. En otros casos las categorías se repiten en diferentes fases pero las relaciones entre ellas no se dan igual en ambas fases: por ejemplo, *identificar semejanzas y diferencias entre lenguas*, se relaciona con *contenidos culturales* y con *contenidos gramaticales* en la fase de reparación y ajustes, pero no en la fase de planificación, que solo se relaciona con *contenidos léxicos*.

1.4. ¿Qué papeles desempeñan el profesor y el alumno en cada fase de la tarea y en los diferentes tipos de discurso (en grupos y en gran grupo)?
¿Qué diferencias implica la intervención o no intervención del profesor en la conversación?, ¿qué diferencias implica su manera de gestionar la interacción?

En la fase de planificación, que en todas las tareas analizadas se plantea en gran grupo, la profesora ocupa un papel predominante, en ocasiones ofreciendo un discurso aportado, en otras ocasiones construyendo un discurso generado junto con los alumnos. En esta fase la profesora inicia o desarrolla funciones, como la contextualización de la tarea, que provocan reacciones y actuaciones en los alumnos algunas de las cuales contribuyen a completar el papel que asume o podría asumir la profesora (por ejemplo, los alumnos negocian el contexto y así completan la contextualización hecha por la profesora).

En la ejecución de la tarea, la profesora consigue quedarse al margen, como se espera en un trabajo en parejas o en pequeños grupos; sin embargo, interviene en algunos momentos para llevar a los alumnos de nuevo a la fase de planificación (por ejemplo, al intentar aclarar el *objetivo de la tarea*) o para situarles en la fase de reparación y ajustes, realizando alguna *reparación inmediata*.

La fase de evaluación y control es la que menos favorece la profesora: aunque esta fase está presente siempre que se da la fase de reparación y ajustes (bien simultáneamente a la fase de ejecución en el trabajo en grupos, bien al final de la tarea, en el gran grupo), la profesora normalmente no ofrece unas pautas o crea unas

condiciones favorables para que los alumnos pongan en marcha la evaluación y control de la tarea, y ella misma tampoco lo hace o apenas habitualmente, ya que solo hemos encontrado un espacio dedicado a ello en dos de las tareas (y en una de ellas apenas se llega a aprovechar). Es normal que si la profesora misma no da tanta importancia a esta fase, al menos de cara a los alumnos, tampoco lo hagan los alumnos.

En cuanto a la fase de reparación y ajustes, se produce tanto durante la ejecución de la tarea como al final de esta: durante la ejecución de la tarea, los alumnos muestran autonomía, a nivel de metaconciencia práctica normalmente, para hacer *autorreparaciones*, *heterorreparaciones* o *reparaciones conjuntas entre alumnos*, y la profesora realiza también *heterorreparaciones* o pone en marcha *reparaciones conjuntas con los alumnos*. Al final de la tarea, en la puesta en común, hay más participación y guía de la profesora, pues –aunque los alumnos siguen realizando *autorreparaciones*– las *heterorreparaciones por alumno* y las *reparaciones conjuntas entre alumnos* son mucho menos frecuentes, a favor de *heterorreparaciones de la profesora* y las *reparaciones conjuntas entre profesora y alumnos*. No es de extrañar que los alumnos consigan gran autonomía en los momentos de trabajo independiente, dado que la profesora concede una grandísima importancia a esta fase.

En las fases que se corresponden con trabajo en gran grupo, los alumnos son más conscientes del foco pedagógico o del fin transaccional de la interacción, y con ello, del papel más asimétrico del profesor. En las fases de trabajo en pequeños grupos el papel del profesor parece que es visto por los alumnos como más simétrico, están un poco más despreocupados. En las tareas en pequeños grupos, como las analizadas, el papel asimétrico del profesor vuelve a hacerse evidente ante los alumnos en la puesta en común, cuando, ahora sí, sienten que están siendo evaluados.

Se ha visto cómo la actuación de la profesora puede llevar a que la tarea se asemeje más o menos al género discursivo que pretende ser, una conversación interpersonal. En este sentido, por ejemplo, la profesora en ocasiones impide que los alumnos en sus conversaciones realicen secuencias de cierre porque da paso a la puesta en común sin avisarles previamente a los grupos y sin dejarles cerrar.

El análisis de lo que hace un profesor competente, nos aporta ejemplos o modelos de actuaciones de las que habría que hacer conscientes a los profesores desde su formación inicial. Un ejemplo muy sencillo pero relevante es la importancia de escuchar antes de intervenir cuando se monitoriza el trabajo en grupos.

1.5. ¿Cómo se favorece el desarrollo de las competencias y estrategias implicadas en las tareas de conversación interpersonal (en el aula), especialmente en lo que la caracteriza como género, a nivel dialógico?
¿Qué contenidos en relación con la conversación interpersonal podemos incorporar, en un nivel A2+?
¿Podemos identificar alguna progresión para la enseñanza de la conversación interpersonal en un nivel A2+?

Se ha explicado –en anteriores preguntas– cómo la profesora crea oportunidades para la práctica y el aprendizaje de la conversación interpersonal, atendiendo a diversas cuestiones, relacionadas con la metodología y su actuación. Hemos comentado asimismo el papel que desempeña la profesora, y los alumnos, en cada fase de la tarea; cómo ese papel es más simétrico en la fase de ejecución especialmente, y cómo ello favorece la realización de unidades conversacionales o la aparición de fenómenos conversacionales.

La profesora apenas hace explícitas cuestiones relacionadas con el género discursivo que se está trabajando, sin embargo al crear oportunidades para la práctica, permite que se desarrolle la conversación respondiendo a muchos de los rasgos dialógicos que la caracterizan, entre otros, la toma de turno no predeterminada, que provoca interrupciones y solapamientos, la dinamicidad y el cambio de hablantes, la contingencia o combinación de lo predecible y lo impredecible, la cooperación (por ejemplo reflejada en las reparaciones conjuntas), o el continuum entre lo interpersonal y lo transaccional. Así, se ha dado respuesta a fenómenos conversacionales para los que Cestero (2012) reclamaba estudios, como las secuencias de cierre conversacional.

Por todo lo explicado hasta ahora, pueden proponerse, con las precauciones que derivan de un estudio de caso, algunos contenidos para su incorporación en un currículo de nivel A2+, que siempre habrá de ser pensado y definido en función del contexto y del papel que asuma el propio profesor. Entre estos contenidos, podríamos incluir los siguientes: en un primer estadio, secuencias nucleares, la toma de turno en parejas, la escucha activa, autorreparaciones y heterorreparaciones de alumnos; en un segundo estadio, secuencias de apertura y de cierre, el discurso del oyente activo, la toma de turno en grupos de tres o cuatro alumnos, reparaciones conjuntas entre alumnos, o algunos aspectos de la conciencia metapragmática.

De acuerdo con lo analizado, plantear la conversación como una tarea comunicativa resulta efectivo para abordarla de manera integrada con otros aspectos de la

competencia comunicativa.

1.6. ¿Qué límites o relaciones se observan con la competencia específica *Gestionar el aula*, que forma parte de la misma competencia clave, *Organizar situaciones de aprendizaje*?

¿Qué límites o relaciones se observan con la competencia clave *Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje*?

¿Qué límites o relaciones se observan con la competencia clave *Facilitar la comunicación intercultural*?

¿Qué límites o relaciones se observan con la competencia clave *Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo*?

La competencia docente se corresponde con el saber actuar, en un determinado contexto, donde confluyen multitud de factores y de agentes simultáneamente. La fragmentación de la competencia docente no deja de ser un constructo teórico que nos ayuda a hacerla más manejable para su estudio. Por ello, tanto al manejar el referencial como al analizar la competencia docente a partir de los datos, salen a la luz las relaciones entre diferentes competencias específicas y competencias clave.

En relación con la competencia específica *Gestionar el aula* (GA), que al igual que la competencia seleccionada forma parte de la competencia clave *Organizar situaciones de aprendizaje*, ha ofrecido dudas especialmente por el tipo de tareas analizadas, de interacción oral. En algunas categorías se ha visto cómo cuestiones que en principio podrían adscribirse a la competencia específica GA, se han introducido para la competencia específica *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua* (PURL). Por ejemplo en la categoría *reajuste de la tarea* consideramos el no cambiar de pareja cuando se supone que tienen que cambiar, o el formar un grupo de tres en vez de una pareja como había indicado la profesora. Al tratarse de tareas de interacción oral, conversacionales, el número o el mantenimiento/ cambio de interlocutores es algo inherente al género discursivo y por tanto tiene sentido contemplarlo desde la competencia específica PURL. Otras categorías inicialmente consideradas, como la asignación de roles, o el control del tiempo de habla, se han dejado fuera del árbol por considerar que se referían de manera más específica a la competencia GA. No obstante, la misma realidad puede recogerse desde la perspectiva de la competencia PURL, por ejemplo, la asignación de roles se relaciona con el *apoyo lingüístico para el hablante* y *para el oyente*, o el control del tiempo de habla se relaciona con la categoría *secuencia de cierre conversación grupos* y otras.

La diferencia con la competencia clave *Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje* se ha establecido al considerar esta en relación con todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, mientras que desde la competencia PURL también se promueve la autonomía del alumno pero está más acotada a la interacción en el aula y, especialmente, a la realización de tareas en el aula. En nuestro caso, hemos seleccionado para el análisis muestras de tareas realizadas en el aula, por lo que la delimitación ha sido sencilla.

La competencia clave *Facilitar la comunicación intercultural* podría haber sido objeto de análisis con los datos que hemos utilizado, tareas de conversación personal. Sin embargo, es necesario acotar el objeto de estudio, especialmente en estos primeros trabajos exploratorios. En nuestra investigación nos centramos en la lengua, como recoge la competencia PURL, no en la cultura, aunque esta no deja de estar presente. La manera como hemos procedido es la siguiente: en algunos casos una realidad que afecta a la cultura se ha analizado desde parámetros comunes a otros aspectos de la competencia PURL, es el caso de la reparación y ajustes de contenidos culturales, que se han analizado en relación con quién realiza la reparación, cuándo se realiza, y qué se repara. En algún caso sí hemos hecho una mención concreta a la cultura cuando no suponía un gran cambio, es el caso de la categoría *identificar semejanzas y diferencias entre lenguas y culturas*, y su correspondiente en negativo, que en el referencial se contempla sin la mención a las culturas.

En cuanto a lo que tiene que ver con la competencia clave *Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo*, esta se podría analizar mejor a través de otros datos recogidos pero finalmente no utilizados en la investigación: las fichas de perfil, los diarios y las entrevistas, de la profesora y las alumnas. En las grabaciones que se han analizado se han percibido cuestiones relacionadas con los factores afectivos de los alumnos, que ahora solo podemos hemos apuntado (capítulo 7. Discusión) para un análisis posterior, y que podrían analizarse desde la competencia PURL al relacionarse con estrategias para diversas fases de la tarea.

2. Ofrecer pautas metodológicas para emprender el análisis y la reflexión sobre la competencia docente, a partir de datos del aula y de los referenciales disponibles.

2.1. ¿Qué debemos tener en cuenta a la hora de seleccionar el referencial que vamos a manejar, y en concreto un documento creado para profesores de una institución pública específica?
¿Cómo planteamos el análisis de la competencia docente?
¿Podemos recoger en nuestro análisis todas las dimensiones de la competencia específica *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua*?

Para seleccionar el referencial se debe tener en cuenta el perfil del profesor al que este se refiere y el perfil del profesor de nuestra investigación, así como los fines del documento y los fines de nuestra investigación. En nuestro caso, por una parte, analizamos la actuación de una profesora con una competencia muy desarrollada (se sitúa en uno de los últimos niveles de la parrilla *EPG*) y, por otra parte, el documento *Las competencias clave* (Instituto Cervantes, 2012) describe la competencia que «tienen o se espera que desarrollen los profesores del Instituto Cervantes». El documento se propone describir esas competencias, al igual que nosotros nos planteamos describir sin entrar en evaluar ni nivelar la competencia de la profesora, para lo cual sería más útil otro referencial como la parrilla *European Profiling Grid*. El hecho de que el documento del Instituto Cervantes (2012) se elabore desde y para una institución pública no parecía influir, en principio, para el análisis de la competencia específica seleccionada, *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua*. Sin embargo, nos damos cuenta de que esta primera impresión inocente no es acertada, sí influye y probablemente influirá para cualquier otra competencia específica que se analice, ya que el referencial se ha construido desde unos planteamientos didácticos y educativos fuertemente instaurados o promovidos desde la institución, como el objetivo del perfil de aprendiente autónomo y la apuesta por una instrucción estratégica explícita e integrada. Estos fines que subyacen al referencial todavía no se han implantado con fuerza ni promovido en otros contextos con otros intereses o prioridades, como sucede en la universidad en la que se recogieron los datos. Sin embargo, ello no cierra las puertas a nuestro análisis ni lo limita, sino que nos ha de alertar y llevarnos a nuevas preguntas, que nos ayuden a situarnos y a flexibilizar la teoría aportada en el documento. El análisis nos ha mostrado que la realidad no es tan clara como parece en el referencial, que los límites son difusos y que es normal que en la práctica, si un profesor analiza o reflexiona sobre su competencia docente, encuentre que no sigue una instrucción estratégica en los términos en los que se plantea en el documento. Ello no quiere decir que no esté promoviendo un uso consciente y reflexivo de la lengua, de manera constante o en ocasiones, como se ha mostrado en la respuesta a la pregunta 1.2. Así, conseguimos

facilitar el análisis de esas prácticas reales de profesores competentes en contextos diferentes a aquel en el que se ha concebido el referencial.

Las categorías generadas, así como las jerarquías y relaciones entre estas, ayudan a desglosar y comprender mejor una competencia específica de un referencial sobre la competencia docente que todavía los profesionales no han manejado o están empezando a manejar. El referencial manejado, *Las competencias clave*, es siempre un lugar al que volver, pero dado que se trata de un análisis cualitativo a partir de un estudio de caso los datos no se reflejan todas las dimensiones que se contemplan en la competencia específica. El referencial nos ha permitido plantear el análisis de una competencia, afinar el análisis, identificar y validar categorías; así como nos ha ayudado a concebir la estructura del árbol de categorías y nos ha proporcionado un marco al que adscribir categorías de orden inferior y de mayor concreción.

El análisis y la reflexión sobre la competencia docente tendrá que ser siempre contextualizado, ya que nos movemos en el *saber actuar*, y siempre actuamos en un contexto concreto. Por este motivo, el análisis de la competencia docente estará siempre en construcción, ya que el análisis de nuevas muestras nos ofrecerá nuevas reflexiones y nuevos casos concretos de actuaciones o de concreción de actuaciones del profesor y de los alumnos. En cualquier caso, hemos provisto un marco en el que movernos para iniciarnos o profundizar en el análisis de la competencia docente. A través de este trabajo, y de otros similares que se hayan realizado, hemos abierto la Caja de Pandora.

2.2. ¿Cómo estructuramos el mapa de la competencia específica *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua*?
¿Cómo presentamos el nuevo conocimiento generado?

Hemos establecido un marco para analizar y estructurar el mapa de la competencia específica *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua*, un marco en el que se han establecido como eje las tareas comunicativas del aula, con su desarrollo en cuatro fases (no necesariamente sucesivas), se han establecido relaciones y se ha profundizado en algunos aspectos que han sacado a la luz los datos (las condiciones de la tarea, el discurso para el apoyo lingüístico —tanto el aportado como el generado—, las reparaciones, lo específico de las tareas de interacción oral conversacional, entre otros).

La presentación del nuevo conocimiento generado requiere relacionarlo claramente con constructos anteriores, ofrecer descriptores y ejemplos que ayuden a comprender

las nuevas categorías generadas, mostrar gráficamente y con ejemplos las jerarquías y relaciones que se establecen entre las categorías, presentar análisis de fragmentos suficientemente extensos que den cuenta de cómo se lleva a cabo cada fase de la tarea, así como ofrecer diversas formas de acceder a la información.

2.3. ¿Qué unidades conversacionales nos resultan operativas? ¿De qué manera vinculamos el análisis conversacional con otro tipo de análisis? ¿Qué sistema de transcripción nos sirve?

El sistema de transcripción que hemos utilizado ha sido una adaptación propia de otros existentes para el estudio de la LM y de la LE. Los fines de la investigación han orientado la progresiva simplificación y reducción de los signos, lo cual ha facilitado la codificación, así como facilita la lectura de las transcripciones.

Las unidades conversacionales han resultado necesarias y útiles para la codificación y el análisis de las tareas. Especialmente nos han interesado para nuestros fines algunas de las unidades mayores, los discursos y las secuencias. Otras categorías como la distinción entre turno e intervención apuntan diferencias a tener en cuenta en el discurso del aula de LE, en un análisis más micro o con otros fines que no han sido los nuestros. En ocasiones hemos encontrado dificultades para aplicar de manera clara las unidades *discurso* y *conversación*, y, en relación con ello, la diferencia entre *secuencia de cierre* y *secuencia translocutiva*. Algunas categorías que habría que explorar con mayor atención son *interrupción*, *respuesta completiva* y *risas*.

Se ha mostrado que podemos vincular el análisis conversacional a un análisis cualitativo de la competencia docente que recoja diferentes aspectos de la competencia docente. Algunos ejemplos de ello pueden ser los procedimientos discursivos identificados para emprender las reparaciones –que desde el análisis conversacional se considerarían secuencias laterales–; cómo se implementan las secuencias marco (apertura y cierre) y qué papel juegan la profesora y los alumnos en ellas; o la construcción conjunta del discurso generado en el aula (lo cual se ha visto en detalle en la fase de planificación). Para realizar el análisis se ha partido de los datos, y nos hemos ayudado de las construcciones teóricas previas y del referencial manejado, «Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras» (Instituto Cervantes, 2012).

2.4. ¿Qué pasos seguimos en la investigación, de corte cualitativo?

¿Cómo conseguimos ser sistemáticos en la metodología al tiempo que nos dejamos llevar por los datos?

¿De qué manera conectamos el partir de los datos con el atender al referencial seleccionado?

En cuanto al análisis cualitativo, que hemos seguido, se ha visto pertinente y posible el dejarnos llevar por los datos siguiendo nuestra intuición (que en cualquier caso no estará exenta de intereses, objetivos y conocimientos previos más o menos explícitos). Ahora bien, hemos apreciado que es importante tomar conciencia de los pasos que estamos dando para conseguir ser coherentes y sistemáticos. Para ello es bueno ir registrando los pasos que damos. En nuestro caso partimos del análisis sin categorías a priori y después lo contrastamos con el referencial y con la teoría, lo cual nos ayudó a afinar las categorías y a configurar agrupaciones claras, para proseguir con el análisis y seguir guiándonos por lo que mostraban los datos. Asimismo ha sido útil trabajar primero con una primera muestra, que nos ha facilitado el acercamientos a los datos y la generación de categorías que después se revisarían y validarían. La intervención de diferentes personas en la investigación –desde las profesoras y los alumnos informantes, a las dos directoras de tesis que nos han acompañado durante todo el proceso, a diferentes personas que en momentos puntuales nos han asesorado en calidad de técnicos expertos o como investigadores afines– ha aportado puntos de vista diferentes y ha contribuido a dotar de mayor validez el presente estudio.

Desde aquí, reivindicamos la necesidad de una formación para llevar a cabo estudios de metodología cualitativa. Hace falta un trabajo previo con estudios similares, donde se preste atención a la manera como se establecen las jerarquías, a los diferentes tipos de relaciones que se pueden dar entre las categorías, a cómo presentar el árbol de manera que se puedan compartir los resultados de manera óptima para el interlocutor, o a cómo sacar el máximo provecho del *software* disponible para la codificación y el análisis de los datos.

Futuras líneas de investigación

En las respuestas a las preguntas de investigación se han ido adelantando futuras líneas de investigación. Aquí recogemos un repertorio más amplio a modo de listado.

Futuras líneas de investigación que se podrían llevar a cabo a partir del corpus del que disponemos (tanto los que se han utilizado finalmente, como los que se recogieron

pero finalmente no se han usado). Téngase en cuenta que el orden no implica ninguna priorización:

- Validar los resultados del análisis a partir de lo que aportan las narraciones de la propia profesora en su ficha de perfil, sus diarios y su entrevista. Un aspecto que resultaría importante validar es la importancia que concede la profesora a las diferentes fases de la tarea.
- Generar fichas de observación, u otros instrumentos concretos similares, para facilitar al profesor la reflexión sobre esta competencia.
- Analizar en mayor profundidad el rol del profesor y el del alumno, en relación con las categorías más relevantes generadas.
- Profundizar en cómo el alumno da el paso de la metaconciencia práctica a la metaconciencia técnica, y en cómo la profesora trabaja o puede trabajar en esa Zona de desarrollo próximo.
- Analizar cómo se favorecen el uso y la reflexión sobre la lengua de manera diferida, realizando para ello un estudio más longitudinal que el aquí presentado; atenderemos así mejor al papel mediador del profesor.
- Analizar el grado de conciencia de la profesora sobre su actuación al favorecer la metaconciencia técnica del alumno (tomando en cuenta los diarios y la entrevista).
- Analizar la dificultad de las tareas, según las condiciones y restricciones de las tareas, así como los resultados obtenidos, y valorar la secuenciación que hace la profesora en los diferentes días.
- Analizar la manera en que las creencias de la profesora influyen en la actuación de los alumnos, y viceversa. Para ello se haría uso de las fichas de perfil, de los diarios y de las entrevistas realizadas, además de las propias grabaciones analizadas.
- Analizar de qué manera las propias creencias de la profesora pueden influir sobre la profesora para limitar el desarrollo de su competencia en algunos aspectos en los que en su diario se le propone mejorar o en los que ella explicita que le gustaría mejorar.
- Analizar de qué manera los factores contextuales pueden influir sobre la profesora para limitar el desarrollo de su competencia en algunos aspectos en los que en su diario se le propone mejorar o en los que ella explicita que le gustaría mejorar.

- Revisar y mejorar el árbol de categorías a partir del análisis de las muestras de las otras profesoras, y de las grabaciones de alumnas que no se han utilizado. Nos interesaría seguir desarrollando especialmente la fase de evaluación y control, así como la de ejecución de la tarea.
- Realizar un trabajo similar para la competencia específica *Gestionar el aula*, así como para las otras competencias específicas que se incluyen bajo la competencia clave *Organizar situaciones de aula*, de cara a ofrecer un árbol completo de esta *competencia clave*.
- Realizar un trabajo similar para la competencia clave *Facilitar la comunicación intercultural*, especialmente para las competencias específicas *Fomentar el diálogo intercultural* y *Promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural*.
- Realizar un trabajo similar para la competencia clave *Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo*, especialmente para la competencia específica *Implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno*, haciendo uso tanto de las grabaciones como de las fichas de perfil, los diarios y las entrevistas.
- Analizar la competencia específica *Analizar y reflexionar sobre la práctica docente* (que forma parte de la competencia clave *Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución*), a partir de las fichas de perfil, los diarios y las entrevistas de las profesoras.
- En relación con cuestiones conversacionales y discursivas, por ejemplo, seguir explorando el *continuum* interpersonal-transaccional; las diferencias entre las secuencias y su implementación en el aula, –por ejemplo, identificar diferencias entre los tipos de secuencias nucleares; profundizar en el análisis del reconocimiento de turno en el aula de lengua extranjera, atendiendo a los criterios valesquianos, así como al foco pedagógico que plantea Seedhouse al ser el del aula un discurso institucional, e incluyendo la diferencia que hemos establecido de foco pedagógico grupal y foco pedagógico individual (podría contemplarse, entre otros, en las reparaciones conjuntas); analizar la función de diversos procedimientos discursivos, tanto por parte del alumno como por parte del profesor, por ejemplo las risas.
- Analizar cómo las necesidades, creencias e intereses de la profesora –explicitados en la ficha de perfil–, se desarrollan y se progresa en esas áreas, a partir de las grabaciones, los diarios y la entrevista.

Otras líneas de investigación que se podrían llevar a cabo a partir de datos diferentes, o de nuevas acciones que emprender:

- Incorporar las aportaciones de este estudio en un currículo de formación o en programas de práctica reflexiva, tanto en formación inicial como en formación continua. En este sentido, más investigaciones en esta línea podrían servir para profundizar en la comprensión de la competencia docente. Fomentar tales estudios, realizar trabajos con diferentes áreas de interés en un mismo equipo docente y difundir los resultados, sería una buena manera de obtener herramientas útiles para la formación y el desarrollo de los profesores.
- Identificar fases de desarrollo profesional en la competencia analizada o las competencias que se propone para analizar. Para ello convendría ampliar el corpus con profesores de diferente perfil: con diferentes niveles de formación, con experiencia y sin experiencia, en contextos de inmersión y de no inmersión, con grupos "monolingües" y grupos "plurilingües", en diferentes contextos, con español lengua materna y con español como LE, etc.
- Analizar la competencia específica *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua* en relación los objetivos de uso estratégico de procedimientos en la realización de tareas, en las fases de profundización y de consolidación; y/o en niveles superiores, de las etapas B y C del currículo.
- Valorar los papeles del profesor y del alumno en diferentes tipos de clases, para la competencia específica *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua*, a partir de la identificación que se ha hecho para las categorías en el actual estudio.
- Incorporar este tipo de competencias o de reflexiones en los perfiles de los profesores y en los procedimientos para la selección de profesores, así como en la formación de nuevos profesores incorporados a un centro.

Así, con la articulación teórica construida, los datos analizados y sus resultados, plasmados en la categorización de la competencia del profesor *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua*, así como en las discusiones aportadas al respecto; podemos dar por concluida la investigación, al responder a las preguntas de investigación que habíamos planteado al inicio y al mostrar el interés y lo fructífero del trabajo, que podrá tener continuidad en futuras investigaciones.

BIBLIOGRAFÍA

ADAIR-HAUCK, B. y DONATO, R.: «Foreign language explanations within the zone of proximal development», *The Canadian Modern Language Review*, 50 (3). 533-557.

ALBELDA, M. (2009): «Rentabilidad de los corpus discursivos en la didáctica de lenguas extranjeras». En DE SANTIAGO, J. (ed.): *Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE*. Salamanca. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0083.pdf.

ALBELDA, M. (2014): «Productivity of discursive spoken corpora in foreign language teaching». En CHENOLL, A.; SIEBERG, B.; FRANCO, M.; y LINDEMANN, V. (coords.): *Falar – Speaking. A Competência Oral no Ensino de uma Língua Estrangeira – Teaching Oral Communication Skills in Foreign Languages*. Lisboa: Centro de Estudos de Comunicação e Cultura, Facultade de Ciências Humanas, Universidade Católica Portuguesa. 192-212. Disponible en: http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/14699/1/Publicação_Falar%20FORMATADO.pdf.

ALBELDA, M. Y FERNANDEZ, M. J. (2006): «La enseñanza de los registros en ELE. Una aplicación al español coloquial», *MarcoELE*, 3. Disponible en: http://marcoele.com/la-ensenanza-de-los-registros-linguisticos-en-ele-una-aplicacion-a-la-conversacion-coloquial/.

ALJAAFREH, A. y LANTOLF, J.P. (1994): «Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development», *The Modern Language Journal*, 78. 465-483.

ALONSO, I. (2004): «La subcompetencia discursiva». En SÁNCHEZ LOBATO, J. Y SÁNCHEZ GARGALLO, I: *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.553-572.

ALLWRIGHT, D. (1980): «Turns, Topics and Tasks: patterns of Participation in language learning and teaching». En LARSEN-FREEMAN, D. (ed.): *Discourse Analysis in Second Language Research*. Rowley, MA: Newbury House.

ALLWRIGHT, D. (2005): «Developing principles for practitioner research: the case of exploratory practice», *Modern Language Journal*, 89/3. 353-366.

ALLWRIGHT, D. y BAILEY, K. (1991): *Focus on Language Classroom: An Introduction to Language Classroom Research for Language Teachers*. Nueva York: Cambridge University Press.

AMBJOERN, L. (2008): «Enseñanza y aprendizaje de la competencia conversacional en español: planteamientos del problema y propuestas de solución», *RedELE*, 13. Disponible en http://www.educacion.es/redele/Revista13/ensenanza-apren-ambjoern.pdf.

AUCHLIN, A. (1988): «Dialogue et stratégies: propositions pour un analyse dynamique de la conversation». En COSNIER, J. et alii (eds.): *Echanges sur la conversation*. Lyon: Ed. du CNRS. 33-45.

AYMERICH, M. y DÍAZ, L. (1989): «Repeticiones y reformulaciones. Estrategias del discurso del profesor de español como segunda lengua», *Cable*, 3. Madrid.

AYMERICH, M. y DÍAZ, L. (1992): *La repetición en el discurso de español como lengua extranjera*. Memoria de máster inédita. Universitat de Barcelona.

ARNOLD, J. (ed.) (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press. Trad. del inglés (1999): *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

BAILEY, K. (1983): «Competitiveness and anxiety in adult second language learning: looking at and through the diary studies». En SELIGER, H. W. y LONG, M. H. (eds.): *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Cambridge, MA: Newbury House. 67-103.

BAILEY, K. (1990): «The use of diary studies in teacher education programmes». En RICHARDS, J. C. y NUNAN, D. (eds.): *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press. 215-226.

BAILEY, K. M. y NUNAN, D. (1996): *Voices from the language classroom: qualitative research in second language education*. Cambridge: Cambridge University Press.

BANBROOK, L. y SKEHAN, P. (1989): *Classrooms and display questions*. En BRUMFIT, C. y MITCHELL, R. (eds.): *ELT Documents 133*. Londres: The British Council. 141-152.

BANNINK, A. (2002): «Negotiating the paradoxes of spontaneous talk in advanced L2 classes». En KRAMSCH, C. (ed.): *Language learning and language socialization: ecological perspectives*. Nueva York: Continuum. 266-289.

BARNES, D. (1976): *From Communication to Curriculum*. Harmondsworth: Penguin.

BATLLE, J. (2009): *Reparaciones y mediación docente en el discurso del profesor en el aula de ELE*. Memoria de máster. *MarcoELE*, 13. Disponible en: http://www.marcoele.com/descargas/13/batlle-reparaciones_mediacion.pdf

BATLLE, J. (en prensa): *La organización secuencial de las reparaciones en interacciones entre profesor y alumnos de español como lengua extranjera centradas en el significado: Repercusión en la intersubjetividad y la competencia interaccional de los hablantes*. Tesis doctoral inédita. Barcelona: Universitat de Barcelona.

BATLLE, J. y FRANCO, A. I. (2015): «La gestión de la identidad o el juego de la (a)simetría en una prueba de evaluación oral». En *Actas del XXV Congreso Internacional de ASELE*. Universidad Carlos III de Madrid.

BELLACK, A.; KLIEBARD, H.; HYMAN, R. y SMITH, F. (1966): *The Language of the Classroom*. Nueva York: Teachers College Press.

BENSON, P. (1997): «The philosophy and politics of learner autonomy». En BENSON, P. y VOLLER, P. (eds.): *Autonomy and Independence in Language Learning.* Nueva York: Addison Wesley Longman.

BHATIA, V. K. (1993): *Analysing Genre. Language Use in Professional Settings*. London: Longman.

BREEN, M. (1997): «Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas», *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 8 (20). 52-73.

BRITISH COUNCIL (2008): *Organisational Skills Profile for Teacher*. Disponible en http://www.britishcouncil.my/sites/default/files/malaysia-download-about-us-careers-teacher-tech-skills-behaviours-2012.pdf.

BRIZ, A. (1998): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática.* Barcelona: Ariel.

BRIZ, A. (2000a): «Las unidades de la conversación». En BRIZ, A. y GRUPO VAL.ES.CO. (eds.): *Cómo se comenta un texto coloquial*. Barcelona: Ariel. 51-80.

BRIZ, A. (2000b): «Turno y alternancia de turno en la conversación». En: *Revista Argentina de Lingüística*, 16: 3-26.

BRIZ, A. (2004): «Aportaciones del análisis del discurso oral». En SÁNCHEZ LOBATO, J. Y SÁNCHEZ GARGALLO, I: *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL. 219-242.

BRIZ, A. (2007): «Límites para el análisis de la conversación. Órdenes y unidades», *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI)*, vol.V. Madrid/Frankfurt. 23-37.

BRIZ, A. Y ALBELDA, M. (2009): La visión pragmática de la lengua a partir de lo oral-coloquial. [Materiales de curso. Alcalá de Henares, 24 y 25 de septiembre de 2009.]

BRIZ, A. Y GRUPO VAL.ES.CO. (2002): *Corpus de conversaciones coloquiales.* (Anejo de la revista Oralia). Madrid: Arco Libros.

BRIZ, A. Y GRUPO VAL.ES.CO. (2003): «Acerca de la estructura conversacional del español coloquial». En SÁNCHEZ MIRET, F. (ed.) *Actas del XXIII Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románicas*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

BROCK, M., YU, B. y WONG, M. (1992): «'Journalising' together: collaborative diary-keeping and teacher development». En FLOWERDEW, J., BLOCK, M. y HSIA, S. (eds.): *Perspectives on Second Language Teacher Development*. Hong Kong: City Polytechnic of Hong Kong. 295-307.

BROWN, A.L. (1992): «Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings», *Journal of the Learning Sciences*, 2. 141-178.

BROWN, H.D. (1994): *Principles of Language Learning and Teaching*. 3ª ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.

BRUNER, J.S. (1986): «The language of education». En BRUNER, J.S.: *Actual Minds, Possible Worlds.* Cambridge, MA: Cambridge University Press. 121-133.

BYRNE, D. (1976): *Teaching oral English*. London: Longman.

CABEDO, A. y PONS, S. (eds.) (2013): *Corpus Val.Es.Co. 2.0.* Disponible en http://www.valesco.es.

CALDERÓN, J. M. (2014): *Pensamiento y actuación de docentes de ELE en relación con la competencia intercultural en aulas plurales*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. Disponible en: http://www.tdx.cat/handle/10803/283757.

CALSAMIGLIA, H. Y TUSÓN, A. (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso.* Barcelona: Ariel.

CALSAMIGLIA, H. ET ALII [CERCLE D'ANÀLISI DEL DISCURS, C.A.D.] (1998): *La parla com a espectacle. Estudi d'un debat televisiu.* Bellaterra: Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

CALVO, J. (1994): *Introducción a la pragmática del español*. Madrid: Cátedra.

CAMBRA, M. (1992): «Les observacions de classes al servei de la didàctica de la llengua extrangera», *Temps d'educació*, 8, 2º semestre. 333-354. Disponible en: http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/140351/246238.

CAMBRA, M. (1998): «El discurso en el aula». En MENDOZA, A. (ed.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL / ICE de la UB / Horsori.

CANO, E. (2005): *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.

CAÑADA, M.D. y ESTEVE, O. (2001): «La interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimiento». En MUÑOZ, C.; CELAYA, M.L.; FERNÁNDEZ-VILLANUEVA, M.; NAVÉS, T.; STRUCK, U. (coord.): *Trabajos en Lingüística Aplicada*. Asociación Española de Lingüística Aplicada.

CARLSON, H.L. (1999): «From practice to theory: A social constructivist approach to teacher education», *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 5 (2). 203-218.

CARRETERO, A. (2004): *El discurso contingente como herramienta pedagógica para favorecer la co-construcción de la docencia en la clase de alemán/LE para adultos en un nivel de principiantes.* Tesis doctoral. Barcelona. Disponible en: http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/7579/tacr1de1.pdf?sequence=1.

CASTAÑEDA, L. y ADELL, J. (2011): «El desarrollo profesional de los docentes en entornos personales de aprendizaje (PLE)». En ROIG VILA, R. y LANEVE, C. (eds.): *La práctica educativa en la Sociedad de la Información: Innovación a través de la investigación/ La pratica educativa nella Società dell'informazione: L'innovazione attraverso la ricerca*. Alcoy: Marfil. 83-95.

CAZDEN, C. (1992): *Whole Language Plus: Essays on Literacy in the United States and New Zealand*. Nueva York: Teachers College Press.

CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES (dir.) (2013): *Parrilla del perfil del profesor de idiomas*. Disponible en: http://www.epg-project.eu/.

CESTERO, A. M. (1998): *Estudios de comunicación no verbal. De la investigación a la práctica en el aula.* Madrid: Edinumen.

CESTERO, A.M. (2005): *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros.

CESTERO, A. M. (2012): «La enseñanza de la conversación en ELE: Estado de la cuestión y perspectivas de futuro», *Revista internacional de lenguas extranjeras*, 1. 31-62.

CHAMOT, A.U. (2004): «Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching», *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1 (1). 14-26. Disponible en: http://e-flt.nus.edu.sg/v1n12004/chamot.pdf.

CHAMOT, A.U. (2005): «The Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA): An update». En RICHARD-AMATO, P.A. y SNOW, M.A. (eds.): *Academic success for English language learners: Strategies for K-12 mainstream teachers*. White Plains, NY: Longman. 87-101.

CHAMOT, A.U. y EL-DINARY, P.B. (1999): «Children's learning strategies in immersion classrooms», *The Modern Language Journal*, 83 (3). 319-341.

CHAMOT, A.U. y KEATLY, C.W. (2004): *Learning strategies of students of less commonly taught languages.* Ponencia presentada en la 2003 Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

CHAMOT, A.U.; KEATLY, C.W.; BARNHARDT, S.; EL-DINARY, P.B.; NAGANO, K.; y NEWMAN, C. (1996): *Learning strategies in elementary language immersion programs*. Informe final para el Center for International Education, U.S. Department of Education. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.

CHAUDRON, C, (1988): *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

CICUREL, F. (1997): «La classe de langue; un objet de recherche et de réflexion». En CANTERO, F.J. et alii (eds.): *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona, SEDLL-Universidad de Barcelona.

CLARK, C. y PETERSON, P. (1986): «Teachers' thought processes». En WITTROCK, M.C.: *Handbook of Research on teaching* (3ª ed.). Nueva York: Macmillan. 291-310.

COHEN, A.D. (1998): *Strategies in learning and using a second language*. Londres: Longman.

COLL, C. (1986): *Marc curricular per a l'Ensenyament Obligatori*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

COLL, C. (1993): *El constructivismo en el aula.* Barcelona: Graó.

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. [Trad. Española: Instituto Cervantes, 2002]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/marco/.

CONSEJO DE EUROPA (2007): *Porfolio europeo para futuros profesores de idiomas*. Disponible en: http://epostl2.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=Odz4pL2JvAk%3D&tabid=505&language=de-DE.

CONSEJO DE EUROPA (2009): *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). A Manual.* Consejo de Europa. Disponible en http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Manual%20Revision%20-%20proofread%20-%20FINAL.pdf.

CONSEJO DE EUROPA (1991-2011): *European Language Portfolio.* Disponible en: http://www.coe.int/t/dg4/education/elp.

COOK, G. (2000): *Language Play, Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

CORDER, S.P. (1967): «The Significance of Learners' Errors», *International Review of Applied Linguistics*, 5. 161-169.

COTS, J.M. y TUSÓN, A. (1994): «Language in Education: An Interview with Leo Van Lier», *Sintagma*, 6. 51-65. Disponible en: www.raco.cat/index.php/Sintagma/article/.../85556.

DAM, L. y LITTLE, D. (1998): *Learner Autonomy: what and why?* Copenhagen: Royal Danish Institute of Educational Studies.

DECI, E.L. (1992): «The relation of interest to the motivation of behavior: A self-determination theory perspective». En RENNIGER, K; HIDI, S.; y KRAPP, A. (eds.): *The Role of Interest in Learning and Development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

DECI, E.L. y RYAN, R.M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* Nueva York: Plenum.

DECI, E.L., RYAN, R.M. y WILLIAMS, G.C. (1996): «Need satisfaction and the self-regulation of learning», *Learning and Individual Differences*, vol. 8, n.º 3. 165-183. Elsevier. Disponible en: http://updatenet.net/images/1/1e/Selbstbestimmung_Deci_Ryan_Williams_1996.pdf.

DE MINGO, J. A. (2010): *La enseñanza de la conversación en el aula de ELE. Propuesta de contenidos para el curso de conversación intermedio (B1) del I. C. de Estambul*, *MarcoELE*, 10. Disponible en http://marcoele.com/suplementos/la-ensenanza-de-la-conversacion/.

DELMASTRO, A.L. (2010): «El andamiaje metacognitivo en contextos de aprendizaje de una lengua extranjera», *Didáctica. Lengua y Literatura*, 22. 93-124. Disponible en: https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA1010110093A.

DENZIN, N.K. (1970): *Sociological Methods. A Sourcebook*. Chicago, IL: Aldine Publishing Company.

DESFORGES, C. (1995): «How does experience affect theoretical knowledge for teaching?», *Learning and Instruction,* 5 (4). 385-400.

DÍAZ, L. (1990): «Análisis del discurso del profesor en la clase de E/LE», *Actas de las III Jornadas Internacionales del Español como lengua extranjera*. Ávila.

DÍAZ MARTÍNEZ, J. (1998): «El diario como instrumento de investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras». Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE. Madrid: Universidad de Alcalá. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0269.pdf.

DOLK, M. (1997): *Onmiddellijk onderwijsgedrag: Over denken en handelen van leraren in onmiddellijke onderwijssituaties [Immediate teaching behaviour: On teacher knowledge and behaviour in immediate teaching situations].* Utrecht: WCC.

DONATO, R. (1994): «Collective scaffolding». En Lantolf, J.P. y APPEL, G. (eds.): *Vygotskyan approaches to second language research*. Norwood: Ablex. 33-56. Disponible en: http://sun.iwu.edu/~cisabell/courses/spanish410/donato.pdf.

DÖRNYEI, Z. (2007): *Research Methods in Applied Linguistics.* Oxford: Oxford University Press.

DÖRNYEI, Z. y THURRELL, S. (1994): «Teaching conversational skills intensively: course content and rationale», *ELT Journal*, 48/1.40-49.

DREW, P. y HERITAGE, J. (1992): «Analyzing talk at work. An Introduction.». En DREW, P. y HERITAGE, J. (eds.): *Talk at work: Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press. 3-65.

EARLY, M. (1985): *Input and interaction in content classrooms: Foreigner talk and teacher talk in classroom discourse*. Tesis doctoral inédita. University of California, Los Ángeles.

EHRMAN, M. (1996): *Understanding Second Language Learning Difficulties: Looking Beneath the Surface*. Thousand Oaks, California: Sage.

ELLIS, R. (1984): *Classroom second language development*. Oxford: Pergamon.

ELLIS, R. (1985): «Teacher-pupil interaction in second language development». En GASS, S. y MADDEN, C. G. (eds.): *Input in second language acquisition*. Cambridge, MA: Newbury House. 69-85.

ERAUT, M. (1995): «Schön shock: A case for reframing reflection-in-action?», *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1. 9-22.

ERNST, G. (1994): «'Talking Circle': Conversation and negotiation in the ESL Classroom», *TESOL Quarterly*, 28.293-322.

ESTEVE, O. (1999): *La reflexió metalingüística mitjançant la producció escrita en els primers nivells d'aprenentatge d'alemany/LE per part d'adults*. Tesis doctoral inédita. Universitat de Barcelona.

ESTEVE, O. (2004): «La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente». En SIERRA, J. M. y LASAGABASTER, D.: *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, ICE.

ESTEVE, O. (2006): «Interacción, conciencia lingüística y desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas». En MIQUEL, L. Y SANS, N. (eds.): *Cuadernos del*

Tiempo Libre, colección Expolingua. Madrid.69-82. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.esteve.pdf.

ESTEVE, O. (2009): «La interacción, un proceso que implica conversar». *Cuadernos de Pedagogía*, 391.56-59.

ESTEVE, O. (2013a): «Los centros educativos como comunidades de práctica: la práctica reflexiva colectiva como modelo de formación», *Journal of Iberian Studies*, 12. 205-219.

ESTEVE, O. (2013b): «El trabajo en equipo en las comunidades de práctica». Taller práctico en el Encuentro Práctico de Profesorado de ELE, Cracovia. Disponible en: http://www.ice.uib.cat/digitalAssets/236/236798_Taller-prActico-1.pdf.

ESTEVE, O. y ALSINA, À. (2010): «Hacia el desarrollo de la competencia profesional del profesorado». En: ESTEVE, O., MELIEF, K. y ALSINA, À.: *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo del profesorado.* Barcelona: Octaedro. 7-18.

ESTEVE, O. y CARANDELL, Z. (2009): «La formació permanent del professorat des de la pràctica reflexiva», *Revista de didàctica de la llengua i la literatura*, 49. 47-62.

ESTEVE, O. y CARANDELL, Z. (2011): «Fomentant la pràctica reflexiva col·lectiva en els centres educatius: cap a un nou paradigma de l'assessorament a centre», *Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2. Disponible en: http://www.raco.cat/index.php/InnovIB/article/view/267137.

ESTEVE, O., MELIEF, K. y ALSINA, A. (2010): *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo del profesorado.* Barcelona: Octaedro.

ESTEVE, O. y ARUMÍ, M. (2006): «La evaluación en el ámbito de lenguas extranjeras: hacia la autoevaluación.» Disponible en: http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/ambitpedagogic/avaluacio/evaluacionenlenguasextranjeras.pdf.

FAERCH, C. y KASPER, G. (1982): «Phatic, metalingual and metacommunicative functions in discourse: Gambits and repair». En ENKVIST, N.E. (ed.): *Impromptu speech*. Åbo: Åbo Akademi. 71-103.

FANSELOW, J. (1987): *Breaking Rules. Generating and Exploring Alternatives in Language Teaching*. Nueva York y Londres: Longman.

FEEZ, S. (1998): *Text-based syllabus design*. Sydney: McQuarie University/ Ames.

FERGUSON, C.A. (1975): «Toward a Characterization of English Foreigner Talk», *Anthropological Linguistics*, 17 (1). 1-14.

FERNANDEZ, M. J. Y ALBELDA, M. (2008): *La enseñanza de la conversación coloquial*. Madrid: Arco/Libros.

FERRER, À. (2010): *Cómo elaborar una programación de ELE dirigida al fomento de la autorregulación*, en *RedELE*, 11. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_2_trimestre/2010_BV_11_08Ferrer.pdf?documentId=0901e72b80e19e62.

FIGUERAS, N. (2002): *Developing oral tests can we get closer to real life?*. Tesis doctoral inédita. Universitat de Barcelona.

FLANDERS, N.A. (1970): *Analyzing Teacher Behavior*. Reading, Massachussets: Addison-Wesley Pub.

FLAWELL, J. (1976): «Metacognitive Aspects of Problem Solving». En RESNICK, L. (ed.): *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, NJ. Lawrence Erlbaum Associates.

FLEMING, S. (1995): *It takes two to tango*. Memoria de máster no publicada. Instituto of International Studies of Monterrey.

FRANCO, A. I. (2007): «Tareas para el turismo lingüístico. Cambiar los deberes. Ej.: Encuesta Copa América», *Revista Foro de Profesores de E/LE*, 3. 69-76. Disponible en: https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/6504.

FRANCO, A. I. (2011): «Reflexionando con alumnos sobre expresión e interacción oral», *Revista Foro de Profesores de E/LE*, 7. Disponible en: https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/6695/6484.

FRANCO, A. I. (2012): «Control y colaboración en la gestión del tema en una prueba de evaluación oral», *marcoELE*, 14. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/14/franco-control_colaboracion.pdf.

FRANCO, A.I. (2014): «Sistema de transcripción del discurso del aula para el estudio de la competencia docente». Disponible en: https://drive.google.com/file/d/0B4QSYI1OpZygRFJaenAwanduTDA/view.

FRANCO, A. I. (2015a): «La competencia del profesor "Gestionar el aula" en una tarea de interacción oral». *Actas del XXV Congreso Internacional ASELE: la enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Universidad Carlos III de Madrid.

FRANCO, A. I. (2015b): «The Teacher's Competence 'Promoting Use and Reflection on Language in an oral Interaction Task», *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 178, *15th International Conference of the Spanish Association of Language and Literatura Education*. 94-99. Disponible en: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281501945X.

FRANCO, A.I. y MORENO, C. (en prensa): «El diario del profesor como herramienta de desarrollo profesional». Taller presentado en VII Foro de Profesores de E/LE, 2012, Universitat de València.

FRAWLEY, W. (1997): *Vygotsky and cognitive science: Language and the unification of the social and computational mind*. Cambridge, MA.: Cambridge University Press.

FRAWLEY, W. Y LANTOLF, J.P. (1985): «Second language discourse: A Vygotskian perspective», *Applied Linguistics*, 6. 19-44.

GALL, M. (1984): «Synthesis of research on teacher's questioning», *Educational Leadership,* 42. 40-47.

GALLARDO, B. (1993): *Lingüística perceptiva y conversación: secuencias. Anejo 4 de Lynch*. Valencia: Universitat de València.

GALLARDO, B. (1996): *Análisis conversacional y pragmática del receptor*. Valencia: Episteme.

GAN, Z.; DAVISON, CH.; y HAMP-LYONS, L. (2008): «Topic negotiation in peer group oral assessment situations: a conversation analytic approach», *Applied Linguistics*, 30/3.315-334.

GARCÍA, M. (2005): «La competencia conversacional en los estudios de español como lengua extranjera», *Linred*, 2. Disponible en http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_29122004.pdf.

GARCÍA, M. (2009): *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera: análisis y propuesta didáctica.* Tesis doctoral dirigida por Ana M.ª Cestero. Universidad de Alcalá de Henares. Disponible en: http://dspace.uah.es/jspui/bitstream/10017/6508/1/Tesis.pdf

GARDNER, H. (1991): *The Unschooled Mind: How Children Think and how Schools Should Teach*. Nueva York: Basicbooks.

GASS, S. (2001): «An interactionist perspective on Second Language Acquisition». En KAPLAN, R. B. (ed.): *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.170-181.

GASS, S. (2003): «Input and interaction». En DOUGHTY, C. y LONG, M.H. (eds.): *Handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell Publishers. 224-255.

GASS, S. y MACKEY, A. (2007): «Input, Interaction and Output in Second Language Acquisition». En VAN PATTEN, B. y WILLIAMS, J. (eds.): *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. Nueva York: Routledge. 175-199.

GILLETE, B. (1994): «The role of learner goals in L2 success». En LANTOLF, J. y APPEL, G. (eds.): *Vygotskian approaches to second language research.* Norwood, NJ: Ablex.

GOFFMAN, E. (1981): *Forms of talk.* Oxford: Basil Blackwell.

GOLEMAN, D. (1995): *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books.

GONZÁLEZ ARGÜELLO, M.V. (2001): *Modificaciones en el discurso del profesor de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral, Universitat de Barcelona, director: Miquel Llobera. Disponible en http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0115110-112331/index_cs.html.

GONZÁLEZ, M. V. y ATIENZA, E. (2010): «El docente reflexivo: ventajas e inconvenientes del portafolio docente», *Lenguaje*, 38 (1). 35-64. Disponible en: http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/Lenguaje/article/view/392/401.

GONZÁLEZ, M.V. y PUJOLÀ, J.T. (2010): La práctica reflexiva para la formación continua. Materiales para curso en el Programa de cursos de formación de profesores del Instituto Cervantes, 2010.

GRAHAM, S. y HARRIS, K.R. (2003): «Students with learning disabilities and the process of writing: A meta-analysis of SRSD studies». En SWANSON, L.; HARRIS, K.R.; y GRAHAM, S. (eds.): *Handbook of research on learning disabilities*. Nueva York: Guildford. 323-344.

GRANDE, F.J. (2002): «La conversación coloquial en la enseñanza del español como lengua extranjera», *Estudios humanísticos. Filología*, 24. 49-76.

GREENE, J.C.; CARACELLI, V.J.; y GRAHAM, W.F. (1989): «Toward a Conceptual Framework for Mixed-method Evaluation Designs», *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11 (3). 255-274.

GRENFELL, M. y HARRIS, V. (1999): *Modern Languages and Learning Strategies: In theory and practice*. Londres: Routledge.

GROS, B. (1995): *Teorías cognitivas de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: EUB.

GROSS, R. (1992): «Lifelong learning in the learning society of the twenty-first century». En COLLINS, C. y MANGIERI, J. (eds.): *Teaching Thinking: An Agenda for the Twenty-First Century*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

GRUPO VAL.ES.CO. (2014): «Las unidades del discurso oral. La propuesta Val.Es.Co. de segmentación de la conversación (coloquial)», *Estudios de lingüística del español*, 35. 13-73.

GU, P.Y. (1996): «Robin Hood in SLA: What has the learning strategy researcher taught us?», *Asian Journal of English Language Teaching*, 6. 1-29.

HARRIS, V. (2003): «Adapting classroom-based strategy instruction to a distance learning context», *TESL-EJ*, 7 (2). Disponible en: http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume7/ej26/ej26a1/.

HATCH, E. (1978): «Discourse analysis and second language acquisition». En HATCH, E. (ed.): *Second Language Acquisition. A Book of Readings.* Massachusetts: Newbury House/ Rowley.

HATTON, N. y SMITH, D. (1995): «Reflection in teacher education: towards definition and implementation», *Teaching and Teacher Education*, 11 (1). Elsevier. 33-49.

HIDALGO, A. (1998): «Alternancia de turnos y conversación. Sobre el papel regulador de los suprasegmentos en el habla simultánea», *Lingüística Española Actual*, 20 (2). 217-238.

HIDALGO, A. (2002): *Comentario fónico de textos coloquiales*. Madrid: Arco/Libros.

HILGARD, E.; ATKINSON, R.L.; y ATKINSON, R.C. (1979): *Introduction to Psychology*. 7ª ed., Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich. Traducción española (1981): *Introducción a la psicología*. 6ª ed., Madrid: Morata.

HOLEC, H. (1981): *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon. Primera publicación: 1979, Estrasburgo: Consejo de Europa.

HOWE, M. (1991): «Collaboration on topic change in conversation», *Kansas Working Papers in Linguistics,* 16.1-15.

HSIAO, T-Y. y OXFORD, R.L. (2002): «Comparing theories of language learning strategies: A confirmatory factor analysis», *Modern Language Journal*, 86 (3). 368-383.

HYMES, D.H. (1972): «On Communicative Competence». En PRIDE, J.B. y HOLMES, J. (eds.): *Sociolinguistics. Selected Readings*. Hardmonsworth: Penguin. 269-293.

IMBERNÓN, F. (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

INGLÉS, B. (2010): «El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación en español de estudiantes ingleses de ELE». Trabajo de investigación tutelado inédito. Madrid: Universidad Nebrija.

INSTITUTO CERVANTES (ed.) (2006-2007): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/.

INSTITUTO CERVANTES, DIRECCIÓN ACADÉMICA (2011): *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE?. Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución*. Disponible en: http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos_proyectos/informe_buen_profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf.

INSTITUTO CERVANTES (2012): *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Disponible en: http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf.

JANNE, H. (1977): *Organization, Content and Methods of Adult Education.* Estrasburgo: Consejo de Europa. (CCC/EES (77) 3-E).

JUNG, E. H. (1999): «The organisation of second language classroom repair», *Issues in Applied Linguistics*, 10 (2). 153-171.

KASPER, G. (1986): «Repair in foreign language teaching». En KASPER, G. (ed.): *Learning, teaching and communication in the language classroom*. Aarhus, Dinamarca: Aarhus University Press. 23-42.

KASPER, G. (2010): «L2 learning at the conversation table». Conferencia en congreso New Insights into the Study of Conversation. Applications to the Language Classrooom, Universidad de Granada 26-28 de mayo.

KELLE, U. (2001): «Sociological explanations between micro and macro and the integration of qualitative and quantitative methods», *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 2 (1). Disponible en: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/966.

KELLY, M. y GRENFELL, M. (2004): *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference*. University of Southampton. Disponible en: http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2005): *Le discours en interaction*. París: Armand Colin.

KOHONEN, V. (1992): «Experiential language learning: Second language learning as cooperative learner education». En NUNAN, D. (ed.): *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 14-39.

KORTHAGEN, F.A.J. (2010): «La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2). 83-101.

KORTHAGEN, F.A.J. y LAGERWERF, B. (2001): «Teachers' professional learning: how does it work?». En KORTHAGEN, F.A.J.; KESSELS, J.; KOSTER, B.; LAGERWERF, B. y WUBBELS, T.: *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. 175-206.

KORTHAGEN, F.A.J.; KESSELS, J.; KOSTER, B.; LAGERWERF, B. y WUBBELS, T. (2001): *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

KORTHAGEN, F.A.J. y VASALOS, A. (2005): «Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development», *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11 (1). 47-71.

KURTZ, J. (2014): «Promoting Oral Proficiency in the Foreign Language Class: Improvisation in Structured Learning Environments». En CHENOLL, A.; SIEBERG, B.; FRANCO, M.; y LINDEMANN, V. (coords.): *Falar – Speaking. A Competência Oral no Ensino de uma Língua Estrangeira – Teaching Oral Communication Skills in Foreign Languages*. Lisboa: Centro de Estudos de Comunicação e Cultura, Facultade de Ciências Humanas, Universidade Católica Portuguesa. 18-53. Disponible en: http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/14699/1/Publicação_Falar%20FORMATADO.pdf.

LANTOLF, J. P. (2002): «El aprendizaje de una segunda lengua como comunicación: una perspectiva sociocultural». En SALABERRI, M.S. (coord.): *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. 83-93.

LANTOLF, J.P. (2000): «Introducing sociocultural theory». En LANTOLF, J.P. (ed.): Sociocultural Theory and Second Language Learning. Oxford: Oxford University Press. 1-26.

LANTOLF, J.P. y GENUNG, P. (2002): «I'd rather switch than fight: An activity-theoretic study of power, success, and failure in a foreign language». En KRAMSCH,

C. (ed.): *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives*. London: Continuum. 175-195.

LANTOLF, J.P. y POEHNER, M. (2008): *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*. Londres: Equinox.

LANTOLF, J.P. y THORNE, S.L. (2006): «Sociocultural Theory and Second Language Learning». En VAN PATTEN, B. y WILLIAMS, J.: *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. Nueva York: Routledge. 201-224.

LARSON, D. y SMALLEY, W. (1972): *Becoming Bilingual: A Guide to Language Learning*. New Canaan, Connecticut: Practical Anthropology.

LE BOTERF, (2000): «La gestión por competencias», *IDEA*, octubre de 2000, 110-113. Disponible en: http://www.guyleboterf-conseil.com/IDEA.PDF.

LEONTEV, A.N. (1978): *Activity, Consciousness, and Personality*. Prentice-Hall. Disponible en: https://www.marxists.org/archive/leontev/works/1978/.

LEVINSON, S.C. (1989): *Pragmática*. Barcelona: Teide. Trad. del inglés: *Pragmatics.* Cambridge: Cambridge University.

LEWIN, R. (1993): *Complexity: Life on the Edge*. London: Phoenix.

LITTLE, D. (2007): «Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited», *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1 (1). 14-29. Disponible en: http://www.researchgate.net/publication/254301006_Language_Learner_Autonomy_Some_Fundamental_Considerations_Revisited.

LITTLE, D. y PERCLOVÁ, R. (2003): *El Portfolio Europeo de las Lenguas. Guía para profesores y formadores de profesores.* Traducción española del Ministerio de Educación y Ciencia, 2003. Disponible en: http://www.oapee.es/documentum/MECPRO/Web/weboapee/iniciativas/portfolio/portfolios-validados-esp/varios/guiaprof.pdf?documentId=0901e72b8000449c.

LITTLEWOOD, W. (1981): *Communicative Language Teaching: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

LLOBERA, M. (1990): «Reconsideración del discurso interactivo en el aula de L2 o LE», *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8. (Reedición de 2008, marcoELE, 6, disponible en http://marcoele.com/numeros/numero-6/)

LLOBERA, M. (1995): «Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras». En SIGUÁN, M. (coord..): *La enseñanza de lengua por* tareas*, XVIII*

Seminario sobre Lenguas y Educación, col. Seminarios, 27. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.

LLOBERA, M. (2009): Materiales de asignatura de doctorado Discurs dels professors i aprenents de llengües. Universitat de Barcelona, curso 2009-2010.

LLORIÁN (2007): *Entender y utilizar el Marco común europeo de referencia desde el punto de vista del profesor de lenguas*. Madrid: Santillana

LONG, M. (1981): «Questions in Foreigner Talk Discourse», *Language Learning*, 31 (1). 135-157.

LONG, M. (1983a): «Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers», *Studies in Second Language Acquisition*, 5 (2). 177-193.

LONG, M.H. (1983b): «Native speaker/ non-native speaker conversation in the second language classroom». En CLARKE, M. y HANDSCOMBE, J. (eds.): *Pacific Perspectives on Language Learning and Teaching*. Washington, D.C.: TESOL.

LONG, M.H. (1985): «Input and second language acquisition theory». En GASS, S. y MADDEN, C. (eds.): *Input and Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

LONG, M.H. (1996): «The role of the linguistic environment in second language acquisition». En RITCHIE, W. y BHATIA, T.K. (eds.): *Handbook of language acquisition: Vol. 2. Second language acquisition*. San Diego, CA: Academic Press. 413-468.

LONG, M.H. y SATO, C.J. (1983): «Classroom Foreigner Talk Discourse: Forms and Functions of Teachers Questions». En SELINGER, H. y LONG, M.: *Classroom-oriented research on second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House. 268-285.

LONG, M.H.; BROCK, C.; CROOKES, G.; DEIKE, C.; POTTER, L.; y ZHANG, S. (1984): «The effect of teachers' questioning patterns and wait-time on pupil participation in publich high school clases in Hawaii for students of limited English proficiency», *Technical Report No. 1*. Center for Second Language Classroom Research, Social Science Research Institute, University of Hawaii at Manoa, Honolulu.

LÓPEZ SERENA, A. (2007): *Oralidad y Escrituralidad en la Recreación Literaria del Español Coloquial*. Madrid: Gredos.

LOUREDA, Ó. (2001): «Del metalenguaje y de sus tipos (con especial referencia al criterio de los modos de significar)», *Quaderni di Semantica*, 21 (2). 287-333.

LUZÓN, M.J. (2005): «Aplicación del concepto "colonia de géneros" a la enseñanza de Inglés para Fines Específicos», *Ibérica*, 10. 133-144.

MCCARTHY, M. (1991): *Discourse Analysis for Language Teachers*. New York: Cambridge University Press.

MACKEY, A. (ed.) (2007): *Conversational interaction in second language acquisition*. Nueva York: Oxford University Press.

MACWHINNEY, B. (2000): *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3rd edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

MARKEE, N. (2000): *Conversation analysis*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

MARTÍN LERALTA, S. (2009): *Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera*. Colección de Monografías ASELE, 12. Madrid: CIDE-CREADE.

MARTÍN PERIS, E. (dir.) (1997-2010a): «Conversación». En *Diccionario de términos clave de ELE,* Instituto Cervantes. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/conversacion.htm.

MARTÍN PERIS, E. (dir.) (1997-2010b): «Lingüística del texto». En *Diccionario de términos clave de ELE,* Instituto Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/linguisticatextual.htm.

MARTÍN PERIS, E. (dir.) (1997-2010c): «Texto plurigestionado». En *Diccionario de términos clave de ELE,* Instituto Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/txtplurigest.htm.

MARTÍN PERIS, E. (1999): «L'educació per a l'autonomia: un nou paradigma docent?», *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 18. Barcelona: Graó.

MARTÍN PERIS, E. (2004): «¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?», *RedELE*, 0. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3.

MARTÍN PERIS, E. y CARRETERO, Á. (2009): El enfoque orientado a la acción. Materiales de curso de formación, Alcalá de Henares, 12 y 13 de septiembre.

MARTÍNEZ COBO, A. (2009): «Los juegos de rol/ personajes en el aula de ELE: ¿una técnica en peligro de extinción?», Encuentro Práctico de Profesores de ELE,

Barcelona. Disponible en: http://www.encuentro-practico.com/pdf09/dosier-bcn2009.pdf. 41-46.

MATEVA, G., VITANOVA, A., y TASHEVSKA, S., en nombre de OPTIMA (2011): User Guide. European Profiling Grid. Disponible en: http://www.epg-project.eu/wp-content/uploads/The-EPG-PDF-publication_EN.pdf.

MAYNARD, S. K. (1986): «Interactional Aspects of Thematic Progression in English Casual conversation», *Text*, 6/1.73-105.

McDONOUGH, J. y MCDONOUGH, S. (1997): *Research Methods for English Language Teachers.* Londres: Arnold.

MEDINA, I. (2009): *Las clases de conversación en la enseñanza del español como lengua extranjera*. *redELE*, 10/1. Disponible en http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2009/IsabelMedina.shtml

MEHAN, H. (1979): «"What Time Is It, Denise?": Asking Known Information Questions in Classroom Discourse», *Theory into Practice*, 28/4. 285-294.

MEISEL, J.M. (1980): «Linguistic Simplication: A Study of Immigrant Workers' Speech and Foreigner Talk». En FELIX, S.W. (ed.): *Second Language Development: Trends and Issues*. Tübingen: Narr.

MERCER, N. (1997): *La construcción guiada del conocimiento*. *El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós. Trad. del inglés (1995): *The Guided Construction of Knowledge: talk amongst teachers and* learners. Clevedon: Multilingual Matters.

MERCER, N. (2000): *Words and Minds: how we use language to think together.* Londres: Routledge. Trad. esp. (2001): *Palabras y mentes*. Barcelona: Paidós.

MERCER, N. (2004): «Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking», *Journal of Applied Linguistics*, 1-2. 137-168.

METZOFF, A. N. y GOPNIK, A. (1989): *On linking non verbal imitation, representation and language learning in the first two years of life*. En SPEIDEL, G. y NELSON, K. (eds.): *The many faces of imitation in language learning*. Nueva York: Springer Verlag. 23-52.

MERCER, N. (2004): "Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking", *Journal of Applied Linguistics*, 1/2.137-168.

MONEREO, C. (1995): «Enseñar a conciencia. ¿Hacia una didáctica metacognitiva?», *Aula,* 34.

MONEREO, C. (2010): «La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos», *Revista Iberoamericana de educación*, 52. 149-178.

MONEREO, C. y CASTELLÓ, M. (1997): *Las estrategias de aprendizaje: Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.

MONEREO, C.; CASTELLÓ, M.; CLARIANA, M.; PALMA, M.; y PÉREZ, M. LL. (1994): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.

NEMSER, W. (1971): «Approximative systems of foreign language learners», *International Review of Applied Linguistics*, 9. 115-123.

NAKAHAMA, Y.; TYLER, A. y VAN LIER, L. (2001): «Negotiation of meaning in conversations and tasks: a comparative discourse analysis», TESOL Quarterly, 35. 377-403.

NATIONAL CAPITAL LANGUAGE RESOURCE CENTER (2004): *Elementary immersion learning strategies resource guide* (2ª ed.). Washington, DC: National Capital Language Resource Center.

NEWBY et alii (2007): *Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas. Una herramienta de reflexión para la formación de profesores*. Consejo de Europa. Disponible en: http://epostl2.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=Odz4pL2JvAk%3D&tabid=505&language=de-DE.

NEWMAN, F. Y HOLZMAN, L. (1993): *Lev Vygotsky: Revolutionary scientist*. London: Routledge.

NORTH, B. (en nombre de EAQUALS) (2009): *A Profiling Grid for Language Teachers*. Disponible en: http://clients.squareeye.net/uploads/eaquals/North-%20TQAC.pdf.

OCHS, E. (1979): «Planned and unplanned discourse». En T. GIVÓN (ed.): *Syntax and Semantics, 12.* New York: Academic Press

OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. y PLATT, M. (1983): *Acquiring conversational competence*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

ODLIN, T. (1989): *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

OHTA, A. (2001): *Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese*. Mahwah, NJ: Lawrence Elbaum Associates.

O'MALLEY, J.M. y CHAMOT, A.U. (1990): *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

ONRUBIA, J. (1993): «Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir». En COLL, C. (ed.): *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó. 193.

OXFORD, R.L. (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher should Know*. Nueva York: Newbury House.

OXFORD, R.L. (2003): «Language Learning Styles and Strategies: An Overview», *Learning Styles and Strategies/ Oxford*, *GALA*. 1-25. Disponible en: http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf.

OXFORD, R.L.; CHO, Y.; LEUNG, S.; y KIM, H.J. (2004): «Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study», *International Review of Applied Linguistics*, 42. 1-47.

PADILLA, X. (2004): «Del oyente receptor al oyente combatiente», *ELUA*, 18. 213-243.

PALTRIDGE, B. (1995): «Working with genre: A pragmatic perspective», *Journal of Pragmatics*, 24. 393-406.

PAQUAY, L. (1994): «Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignants?», *Recherche et Formation*, 16. 7-38.

PASCUAL, C. (2011): «Los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes italianos de E/LE». Memoria de máster inédita. Madrid: Universidad Nebrija.

PÉREZ RUIZ, J. (2009): «Los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes taiwaneses de ELE». Trabajo de investigación tutelado inédito. Madrid: Universidad Nebrija.

PÉREZ RUIZ, J. (2010): «Estrategias esenciales de producción de los turnos de apoyo verbales en estudiantes de ELE. Resultados preliminares», *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 8 (4). 126-159.

PÉREZ RUIZ, J. (2011): *El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes taiwaneses de ELE*. Tesis doctoral inédita. Madrid: Universidad Nebrija.

PERRENOUD, PH. (1996): *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe.* París: ESF éditeur.

PERRENOUD, PH. (2001a): *La formación de los docentes en el siglo XXI*. Revista de Tecnología Educativa, XIV, n.º 3. 503-523. Disponible en: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html

PERRENOUD, PH. (2001b): «Mobiliser ses acquis: où et quand cela s'apprend-il en formation initiale? De qui est-ce l'affaire?», *Recherche et Formation*, 35. 9-22.

PERRENOUD, PH. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó. Trad. del franclés (1999): *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*.

PICA, T. (1994): «Research on Negotiation: What Does it Reveal About Second-Language Learning Conditions, Processes and Outcomes», *Language Learning*, vol. 44, n.º 3. 493-527.

PICA, T. (1996): «Second language learning through interaction: Multiple perspectives», *University of Pennsylvania Working Papers in Educational Linguistics*, 12. 1-22.

PICA, T. (1998): «Second language learning through interaction: Multiple perspectives». En REGAN, V. (ed.): *Contemporary approaches to second language acquisition*. Dublin: University of Dublin Press. 1-31.

PICA, T. y DOUGHTY, C. (1985): «Input and interaction in the communicative language classroom: A comparision of teacher-fronted and group activities. En GASS, S. y MADDEN, C. (eds.): *Input in Second Language Acquisition*. Cambridge, MA: Newbury House. 115-132.

PINILLA, R. (2004): «La expresión oral». En SÁNCHEZ LOBATO, J. Y SÁNCHEZ GARGALLO, I: *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.879-898

PORTER, P. A., GOLDSTEIN, L. M., LEATHERMAN, J. y CONRAD, S. (1990): «An ongoing dialogue: learning logs for teacher preparation». En RICHARDS, J. C. y NUNAN, D. (eds.): *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press. 227-240.

PORTOLÉS, J. (2007): *Pragmática para hispanistas*. Madrid: Sintesis.

POYATOS, F. (1994): *La comunicación no verbal*. Madrid: Istmo.

PRESSLEY, M.; EL-DINARY, P.B.; GASKINS, I.; SCHUDER, T.; BERGMAN, J.L.; ALMASI, J.; y BROWN, R. (1992): «Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies», *Elementary School Journal*, 92 (5). 513-555.

PUJOL, M. (2009): Adquisición, interacción oral e investigación. Materiales de curso de formación del Programa de cursos de formación del Instituto Cervantes, Alcalá de Henares.

PUJOLÀ, J.T. y GONZÁLEZ, M.V. (2008): «El uso del Portafolio para la autoevaluación en la formación continua del profesor», *MarcoELE*, 7. 92-110. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/evaluacion/09.pujola_gonzalez.pdf.

PY, B. (1986): «Making Sense: Interlange's Intertalk in Exolingual Conversation», *Studies in Second Language Acquisition*, 8.

RATNER, C. (2002): *Cultural psychology: Theory and method*. Nueva York: Kluwer/ Plenum.

RAMOS, C. (2005): *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona. Disponible en: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1285/CRM_TESIS.pdf?sequence=1.

RICHARDS, J.C. (1990): *Conversationally Speaking: Approaches to the Teaching of Conversation. The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.

RICHARDS, J. y SCHMIDT, R. (1983): «Conversational analysis». En RICHARDS, J. y SCHMIDT, R. (eds.): *Language and Communication*. Harlow: Longman.

RICHARDS, J. C. y LOCKHART, CH. (1998): *Estrategias de reflexión en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press. Trad. del inglés (1994): *Reflective Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

RICHARDS, J.C. y RODGERS, T. (1986): *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. Traducción española (1998): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

RICHARDS, K. (2009): «Trends in qualitative research in language teaching since 2000», *Language Teaching*, 42/2.147-180. Disponible en: http://wrap.warwick.ac.uk/2529/1/WRAP_Richards_Trends_qualitative.pdf.

RIGGENBACH, H. (1998): «Evaluating learner interactional skills: conversation at the micro level». En YOUNG, R. y AGNES W. (eds.): *Talking and Testing*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

RINVOLUCRI, M. (2007): *Multiple Intelligences in EFL: Exercises for Secondary and Adult Students*. Cambridge: Cambridge University Press.

ROGOFF, B. (1990): *Apprenticeship in thinking.* Nueva York: Cambridge University Press.

ROMMETVEIT, R. (1974): *On Message Structure: A framework for the study of language and communication*. London: John Wiley and Sons.

RUBIN, J. (1975): «What the "good" language learner can teach us», *TESOL Quarterly*, 9. 41-51.

RUBIN, J. (1981): «Study of cognitive processes in second language learning», *Applied Linguistics*, 11. 117-131.

RUBIO, M. (2007): «Contenidos para la clase de conversación en ELE. Propuesta de un programa de estudios a partir de la estructura conversacional», *Frecuencia-L*, 33. 9-15.

RUEHLEMANN, C. (2007): *Conversation in context: a corpus-driven approach*. London: Continuum.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. Y JEFFERSON, G. (1974): «A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation», *Language*, 50/4.696-735.

SALABERRI, S. (2004): «Triangulación y construcción de intersubjetividad en los procesos de observación». En LASAGABASTER, D. y SIERRA, J.M. (eds.): *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Horsori: Barcelona.

SALE, J.; LOHFELD, L.H.; y BRAZIL, K. (2002): «Revisiting the quantitative-qualitative debate: implications for mixed-methods research», *Quality and Quantity*, (36). 43-53.

SALMON, P. (1998): *Life at School: Education and Psychology*. Londres: Constable.

SAVILLE- TROIKE, M. (1988): «Private speech: Evidence for second language strategies during the "silent period"», *Journal of Child Language*, 15. 567-590.

SAYER, P. (2005): «An intensive approach to building conversation skills», *ELT Journal*, 59/1.

SCHARLE, Á. y SZABÓ, A. (2000): *Learner Autonomy: A guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.

SCHEGLOFF, E. A., JEFFERSON, G. y SACKS, H. (1977): «The preferrence for self-correction in the organization of repair in conversation», *Language*, 53. 361-382.

SCHÖN, D.A. (1983): *The reflective practitionerHow professionals think in action*. Nueva York: Basic Books.

SEEDHOUSE, P. (1996): «Classroom interaction: possibilities and impossibilities», ELT Journal, vol. 50/1.

SEEDHOUSE, P. (1999): «The relationship between context and the organisation of repair in the L2 classroom», *International Review of Applied Linguistics,* 37 (1). 59-80.

SEEDHOUSE, P. (2004): *The interactional architecture of the language classroom: a conversation analysis perspective*. Malden y Oxford: Blackwell Publishing.

SEEDHOUSE, P. (2005): «Conversation analysis and language learning», *Language Teaching*, 38.165-187

SELINKER, L. (1972): «Interlanguage», *International Review of Applied Linguistics*, 10. 209-231.

SHAVELSON, R.J. y STERN, P. (1981): «Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions and behavior», *Review of Educational Research*, 51. 455-498.

SINCLAIR, B., McGRATH, I. y LAMB, T. (2000): *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions.* Londres: Longman.

SINCLAIR, J. y COULTHARD, M. (1975): *Towards an Analysis of Discourse*. London: Oxford University Press.

SINCLAIR, J. y BRAZIL, D. (1982): *Teacher talk*. Oxford: Oxford University Press.

SKEHAN, P. (1998): *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

SMITH, P.J. (2003): «Workplace learning and flexible delivery», *Review of Educational Research*, 73 (1). 53-88.

SPEIDEL, G. (1989): «Imitation: A bootstrap for language to speak?». En SPEIDEL, G. y NELSON, K. (eds.): *The many faces of imitation in language learning*. Nueva York: Springer Verlag. 151-180.

SPEIDEL, G. y NELSON, K. (1989): «A fresh look at imitation in language learning». En SPEIDEL, G. y NELSON, K. (eds.): *The many faces of imitation in language learning*. Nueva York: Springer Verlag. 1-22.

STENGAL, E. (1939): «On learning a new language», *International Journal of Psychoanalysis*, 2. 471-479.

STERN, H.H. (1975): «What can we learn form the good language learner?», *Canadian Modern Language Review*, 31. 304-318.

SWAIN, M. (1985): «Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development». En GASS, S. y MADDEN, C. (eds.): *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

SWAIN, M. (1993): «The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough», *Canadian Modern Language Review*, 50. 158-164.

SWAIN, M. (1995): «Three functions of output in second language learning». En COOK, G. y SEIDLHOLFER, B. (eds.): *Principle and practice in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press. 125-144.

SWAIN, M. (1998): «Focus on form through conscious reflection». En DOUGHTY, C. y WILLIAMS, J. (eds.): *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 64-81.

SWAIN, M. (2000): «The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue». En LANTOLF, J.: *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press. Oxford / New York, 2000, pp. 97-114.

SWAIN, M. (2005): «The output hypothesis: Theory and research». En HINKEL, E. (ed.): *Handbook on research in second language learning and teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

SWAIN, M. y LAPKIN, S. (1998): «Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together», *Modern Language Journal.* 320-337.

SWALES, J. M. (1990): *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

THORNBURY, S. y SLADE, D. (2006): *Conversation: From Description to Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

TOMASELLO, M. (1999): *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

TOMASELLO, N. (2003): *Constructing language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

TRIM, J. L. M. (1978): *Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit/ Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

ULICHNY, P. (1990): Talking literate: Teaching reading to ESL college students. Inédito. Harvard Graduate School of Education, Cambridge, MA.

URRESTI (2005): C-Oral-Rom/ELE. J-Benjamins. Disponible en: http://www.lllf.uam.es/ESP/Coralrom.html.

USHIODA, E. (2003): «Motivation as a socially mediated process». En: LITTLE, D., RIDLEY, J. y USHIODA, E.: (eds.): *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment*. Dublín: Authentik Language Learning Resources Ltd. 99-102.

VV.AA. (2009): I Congreso Internacional sobre Pragmática del español hablado: nuevas perspectivas para el estudio del español coloquial. [Resúmenes de las intervenciones, de elaboración propia].

VANCE, S.J. (1999): *Language learning strategies: Is there a best way to teach them?* Manuscrito inédito. (ERIC Document Reproduction Service ED 438-716; FL 026-146).

VAN LIER, L. (1988): *The classroom and the language learner*. Nueva York: Longman.

VAN LIER, L. (1995): «The use of L1 in L2 classes», *Babylonia*, 2.

VAN LIER, L. (1996): *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy & Authenticity*. Nueva York: Longman.

VAN LIER, L. (2002): «La relación entre interacción, concienciación y aprendizaje de lenguas». En COTS, J.M. y NUSSBAUM, L. (eds.): *Pensar lo* dicho*: la reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lérida: Editorial Milenio. 33-54. Trad. del inglés (1998): «The Relationship Between Consciousness, Interaction and Language Learning», en *Language Awareness*, vol. 7, n.º 2/3. 128-145.

VAN LIER, L. (2004): *The Ecology and Semiotics of Language Learning*. Boston: Kluwer Academic Publishers.

VAN LIER, L. (2007): «Action-based Teaching, Autonomy and Identity», *Innovation in Language Learning and Teaching*, vol. 1, n.º 1. 46-65. Disponible en: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?rep=rep1&type=pdf&doi=10.1.1.134.3208

VAN LIER, L.; MATSUO, N. (2000): «Varieties of conversational experience looking for learning opportunities», *Applied Language Learning*, 11/2.265-287.

VAN MANNEN, M. (1977): «Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical», *Curriculum Inquiry*, 6 (3). Blackwell Publishing en nombre del Ontario Institute for

Studies in Education/ University of Toronto. 205-228. Disponible en: http://amitay.haifa.ac.il/images/1/1f/Mannen.pdf.

VAN PATTEN, B. y WILLIAMS, J. (eds.) (2007): *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. Nueva York: Routledge.

VENTOLA, E. (1979): «The structure of casual conversation in English», *Journal of Pragmatics*, 3. 198-267.

VERDÍA, E. (2011): «De la adquisición del conocimiento al desarrollo de la competencia docente: profesionalización de los profesores de ELE». En *Actas II Encuentros Comillas.* Disponible en: https://es.scribd.com/doc/48200528/II-Encuentros-Comillas-Nov-2010-vDEFScribd.

VERDÍA, E. (2012): «La formación de profesores en el Instituto Cervantes: de los cursos de formación al desarrollo de estándares para profesores», *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2012*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/verdia/p01.htm.

VION, R. (1992): *La communication verbale. Analyse des Interactions*. París: Hachette.

VYGOTSKY, L.S. (1978): *Mind in Society*. Cambridge, MA.: Cambridge University Press.

WALKER, D. (1985): «Writing and reflection». En BOUD, D., KEOGH, R. y WALKER, D. (eds.): *Reflection: Turning Experience into Learning*. Londres: Kogan Page.

WERTSCH, J. (1998): *Mind as action*. Oxford: Oxford University Press.

WENGER, E. (2004): «Knowledge management as a doughnut: Shaping your knowledge strategy through communities of practice», *Ivey Business Journal*, 68 (3). 1-8.

WESCHE, M. B. y REACY, D. (1985): «Foreigner talk in the university classroom». En: GASS, S. y MADDEN, C. (eds.): *Input in Second Language Acquisition*. Cambridge, MA: Newbury House. 89-114.

WHITE, J. y LIGHTBOWN, P. (1984): «Asking and answering in ESL clases», *Canadian Modern Language Review*, 40 (2). 228-244.

WILLIAMS, M. y BURDEN, R. (1997): *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

WILLIS, J. (1996): *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.

WOOD, D., BRUNER, J. y ROSS, G. (1976): «The role of tutoring in problem-solving», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17. 89-100.

WOODS, D. (1996): *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, Decision Making, and Classroom Practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

WONG, J. (2000): «Delayed Next Turn Repair Initiation in Native/Non-native Speaker English Conversation», *Applied Linguistics*, 21/1. 244-267.

WONG-FILLMORE, L. (1985): «When does teacher talk work as input?». En GASS, S.M. y MADDEN, C. G. (eds.): *Input in second language acquisition*. Cambridge, MA: Newbury House. 17-50.

YINGER, R.J. (1986): «Examining thought in action: A theoretical and methodological critique of research on interactive teaching», *Teaching and Teacher Education*, 2 (3). 263-282.

ZEICHNER, K.M. y LISTON, D.P. (1987): «Teaching Student Teachers to Reflect», *Harvard Educational Review*, 56 (1). 23-48. Disponible en: http://www.colorado.edu/education/sites/default/files/attached-files/Zeichner&Liston_Teaching_Student_Teachers_to_Reflect.pdf.

ZEICHNER, K.M. y LISTON, D.P. (1996): *Reflective Teaching: An Introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

ANEXOS

ANEXO 1. FICHA DE PERFIL DE LA PROFESORA MAITE

Para tener alguna información básica de tu perfil como profesora, te pido que completes esta ficha.

Mi formación

- **académica (licenciatura, CAP, máster…)**

- Licenciatura en Traducción e Interpretación.
- CAP
- Post-graduate Certificate in Education
- Máster oficial en Enseñanza del español como lengua extranjera.

- **en didáctica de ELE/EL2 (modalidades, temas…)**

- Máster oficial en Enseñanza del español como lengua extranjera
- Curso específico de capacitación de examinadores DELE C1.
- La tutorización de las prácticas docentes de los profesores en formación.
- El plan curricular del Instituto Cervantes para la planificación de cursos.
- Enseñanza del español a inmigrantes.
- XIX encuentro práctico de profesores de español como lengua extranjera.

Mi experiencia …

- **como docente (centros, tiempo, niveles impartidos…)**

- Prácticas docentes en el instituto Coleg Gwent (Crosskeys, Gales). 6 meses. Profesora de A1, A2 y B1 en los cursos de GCSE, AS LEVEL, A LEVEL y en cursos profesionales (equivalentes a los cursos de la Educación Secundaria, Bachillerato y ciclos formativos de grado medio).
- Profesora en los Cursos Internacionales de la Universidad de Santiago de Compostela. 2 años. Niveles A1-C1.
- Profesora en el curso de verano de Open University en Santiago de compostela.3 semanas. Nivel de los alumnos: B1.2.
- Profesora en la Faculdade de Letras de la Universidade do Porto. Desde septiembre de 2009. Niveles: A1-B2.

- **como aprendiente de lenguas**

- INGLÉS: enseñanza reglada desde los 11 años. Licenciatura en Traducción e Interpretación. Estancias de verano y ERASMUS en países de habla inglesa.
- FRANCÉS: enseñanza reglada desde los 12 años. Licenciatura en Traducción e Interpretación. Estancias de verano y cursos de lengua en Francia.
- PORTUGUÉS: convivencia con familiares brasileños, nivel inicial durante un año de la carrera.
- ITALIANO y POLACO: nivel inicial durante un año de la carrera.

- **como investigadora o formadora (cursos, talleres, publicaciones…)**

- Comunicación en el IV Congreso Internacional de FIAPE titulada "¿Quién posee a quién? Una propuesta didáctica basada en un comportamiento sociocultural". Santiago de Compostela, 17-20 de abril de 2011.
- Ponencia en el curso "ENSEÑAR ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA EN ESCUELAS PORTUGUESAS: RECURSOS PARA EL AULA" organizado por la Consejería de Educación de España en Portugal y la Universidade do Porto. Título de las ponencias: "Actividades lúdicas en la clase de ELE" y "Los medios de comunicación en clase de ELE" (4 horas). Oporto, 7 y 15 de mayo de 2010.
- Taller titulado "¿Cómo prevenir y tratar los errores léxicos en la producción escrita?". Cursos Internacionales, Universidad de Santiago de Compostela, 4 de marzo de 2009.(3 horas)

Mis creencias…

- **sobre <u>la enseñanza</u> de lenguas (en general y en relación con la lengua oral)**

-La enseñanza debe estar centrada en el alumno y él es el protagonista, de manera que el profesor es

un guía y un facilitador que le ayuda en el proceso.
- El enfoque primordial debe ser el comunicativo y debe presentarse la lengua como un instrumento al servicio de la comunicación.
- La enseñanza de la gramática es compatible con el enfoque comunicativo y, en la medida de lo posible, hay que enseñar una gramática "comunicativa".
- Las actividades presentadas en el aula y los contenidos deben ser significativos y ofrecer al alumno un input lo más real posible.

- **sobre el aprendizaje de lenguas (en general y en relación con la lengua oral)**

- El grado de implicación y motivación del alumno debe ser alto para que se aprenda una lengua.
- La mejor forma de aprender a hablar una lengua es hablándola y lo ideal es hacerlo en un contexto de inmersión lingüística.
- Se aprende mejor "haciendo" y practicando y en una lengua la práctica de las destrezas es fundamental.
- Ser consciente del uso de las estrategias de comunicación y practicarlas es de gran ayuda para aprender la lengua oral.
- Una buena actitud hacia la lengua y los hablantes de la misma es necesaria para empezar a aprender y valorar una lengua.
- La inhibición y la timidez del aprendiente pueden combatirse con algunos recursos y estrategias que facilitarán su participación.

Las preguntas que me formulo (relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza de lenguas)
- El papel del profesor en el contexto en el que trabajo.
- El grado de implicación de los alumnos en la asignatura.
- La corrección más eficaz (cómo y cuándo) a nivel oral.

Mis metas y expectativas
- Conseguir no se tan "controladora" en el aula y primar la autonomía del alumno
- Reflexionar más sobre cómo hacer que mis alumnos sean más autónomos
- Trabajar más las estrategias de aprendizaje en el aula

Temas de interés
- Interculturalidad.
- Análisis de errores.

ANEXO 2. FICHA DE PERFIL DE LA ALUMNA MARGARITA (M)

Cuestionario: **6**
Inicio: **11/05/2011 11:01:19**
Fin: **11/05/2011 15:00:19**
EMail:
Parámetro de usuario 1:
Parámetro de usuario 2:

Perfil de la alumna_tesis AIFC

No hay ningún filtro aplicado a los resultados de esta encuesta

---

Página 1.

1. Pseudónimo (el nombre que has elegido y acordado con la profesora para utilizar en la investigación)

Margarita

2. ¿Cuántos años tienes?

19

Página 2. ESTUDIOS SUPERIORES

3. ESTUDIOS SUPERIORES 1 Título de los estudios 1 (ej. Licenciatura en Línguas, Literaturas e Culturas)

Licenciatura en Lenguas y Relaciones Internacionales

4. ¿En qué momento de realización de los estudios_1 te encuentras?

2º año

5. Centro donde has realizado o realizas estos estudios_1 (ej. la FLUP).

FLUP

Responde a las siguientes preguntas de esta página si has terminado o estás realizando otros estudios superiores además de los indicados en las preguntas anteriores. Si no has realizado o realizas otros estudios superiores, pasa a la página siguiente.

6. ESTUDIOS SUPERIORES 2 Título de los estudios_2 (ej. Licenciatura en Línguas, Literaturas e Culturas)

7. ¿En qué momento de realización de los estudios_2 te encuentras?

8. Centro donde has realizado o realizas estos estudios_2 (ej. la FLUP).

9. ESTUDIOS SUPERIORES 3 Título de los estudios_3 (ej. Licenciatura en Línguas, Literaturas e Culturas)

10. ¿En qué momento de realización de los estudios_3 te encuentras?

11. Centro donde has realizado o realizas estos estudios_3 (ej. la FLUP).

Página 3. Ocupación

12. ¿Estás trabajando actualmente?

No

Página 4. Gustos e intereses personales

13. De manera general, ¿cuáles son tus gustos e intereses? ¿Qué aficiones tienes?, ¿qué haces en tu tiempo libre?, ¿qué temas te interesan?, ¿de qué te gusta hablar?

De manera general, ¿cuáles son tus gustos e intereses? - Me gusta mucho el fútbol, el tenis, la Fórmula 1 (automovilismo) ... los deportes en general. En mi tiempo libre me gusta ver los partidos de fútbol más importantes y hablar con mis amigos sobre esos mismos partidos; me encanta conocer nuevos lugares, las ciudades y sus historias, probar la cocina tradicional de esos lugares. Me interesan la política, la economia, las lenguas y el mundo deportivo, así que me gusta hablar de esos temas pues tengo conocimiento sobre ellos.

Página 5. La asignatura de Español A2 en la FLUP

14. ¿Qué tipo de asignatura es la asignatura de Español A2 en tu caso?

Una asignatura de libre elección

15. ¿Por qué has escogido la asignatura de Español A2?

Como voy a hacer Erasmus el próximo año en España creo que es útil y necesario tener conocimiento de la lengua. Así que escogí la asignatura de Español A2. Y también como estoy estudiando lenguas es muy bueno saber otra lengua extranjera además del inglés y alemán.

16. ¿Qué es lo que más te interesa de la asignatura de Español A2?

Todo. Estudiamos temas importantes e interesantes. Pero creo que el mejor es tener la oportunidad de tener una profesora española que nos puede decir como son las costumbres españolas, como se dicen las cosas (la pronuncia correcta de las palabras), etc.

17. ¿Qué importancia le das a aprender a expresarte e interactuar oralmente en español? (1: poca; 10: mucha)

9

18. Por favor, explica tu respuesta anterior:

Es necesario que nuestra comunicación tenga fluidez, así que es necesario nos expresarmos correctamente. También el modo como interactuamos es muy importante pues no es solo aprender la lengua, hay que tener confianza en nuestro discurso. Entonces, creo que es importante aprender a nos expresarmos e interactuarmos correctamente sin limitaciones.

19. ¿Con quién hablas normalmente en las clases de EA2?, ¿qué relación tienes con esa(s) persona(s)?

Normalmente hablo con mi amiga Lis, pues tengo confianza con ella. Así que hablar con ella no es un problema.

20. ¿Has estudiado o estudias otras asignaturas con tus compañeros de EA2?, ¿cuáles y con quién?

Con Lis y Ch estudio las demás asignaturas de nuestro grado (Economía, Organizaciones Internacionales, Inglés, Alemán); los otros alumnos como son de otros cursos y de otros años no tienen otras asignaturas conmigo.

21. Fuera de las clases, ¿te relacionas con tus compañeros de EA2?, ¿con quién?, ¿qué relación tenéis?, ¿utilizáis el español juntos?

Fuera de clases sólo me relaciono con Lis y Ch pero es muy raro hablarmos español. Cuando tenemos deberes de español hablamos un poquito pero generalmente utilizamos el portugués y, a veces, el inglés.

22. ¿Has estudiado o estudias otras asignaturas con la profesora que tienes en

EA2?, ¿cuáles y cuándo?

No.

Página 6. Otros estudios de Español Lengua Extranjera

23. Además de en la FLUP, ¿has estudiado o estudias español en otros centros?

No

24. En relación con la pregunta anterior, ¿cuánto tiempo has estudiado español en cada caso?

-

25. En estas clases de español, ¿el profesor hablaba en español en clase?, ¿y los alumnos? (responde para cada caso)

Si has respondido que sí a la pregunta 23, responde a esta pregunta: - -

26. ¿Cómo eran estas clases en las que has estudiado español?, ¿qué te gustaba y qué no te gustaba? (responde para cada caso)

Si has respondido que sí a la pregunta 23, responde a esta pregunta: - -

Página 7. Relación con el español fuera del aula

27. ¿Cuánto contacto tienes con el español fuera del aula (vía oral o vía escrita)?

A diario

28. ¿Para qué utilizas el español fuera del aula? Señala con qué frecuencia realizas esas actividades en español

Libros
4. 1 vez al mes o menos
Periódicos o revistas
1. A diario
Internet (leer páginas en español)
1. A diario
Cine
5. Nada
Radio
1. A diario
Televisión
2. 2 o 3 veces por semana
Internet (mantienes correspondencia o chateas en español)
5. Nada
Relación con amigos o familiares
5. Nada
Relación con otras personas
4. 1 vez al mes o menos
Viajes
5. Nada
Otros
2. 2 o 3 veces por semana

29. ¿Con qué frecuencia hablas español fuera del aula (estando en Portugal)?

1 vez cada semana o cada dos semanas

30. ¿Para qué hablas español fuera del aula y con quién? ¿hablas español con tus profesores de español fuera del aula?

Hablo español con dos amigos (un español y otro colombiano) en el Facebook. Además, es muy raro hablar español con mis amigos ... solo si algún turista español hablar conmigo. Con mis profesores intento siempre hablar en español es que, a veces, hablo 'portuñol'.

31. ¿Has estado alguna vez en algún país de habla hispana?

No (pasa a la siguiente página)

32. ¿A qué lugares de habla hispana has ido?, ¿cuántas veces a cada sitio?, ¿cuánto tiempo en cada sitio?, ¿con quién fuiste?, ¿cuál era el propósito del viaje?

Página 8. Otras lenguas además del español

33. ¿Cuál es tu lengua materna?

Portugués

34. ¿Puedes comunicarte en otras lenguas extranjeras además del español?

Sí (responde a las siguientes preguntas para cada lengua extranjera en la que te puedes comunicar y después haz clic abajo en "fin")

35. LENGUA EXTRANJERA 1

Inglés

36. ¿Qué nivel tienes en esta lengua extranjera 1?

Comprensión auditiva
C2
Expresión oral
C2
Interacción oral
C2
Comprensión lectora
C2
Expresión e interacción escritas
C2

37. ¿Has estudiado esta lengua extranjera 1?

Sí

38. LENGUA EXTRANJERA 2 (si no tienes una lengua extranjera 2, ve a la pregunta 50)

Alemán

39. ¿Qué nivel tienes en esta lengua extranjera 2?

Comprensión auditiva
A2
Expresión oral
A2
Interacción oral
A2
Comprensión lectora
A2
Expresión e interacción escritas
A2

40. ¿Has estudiado esta lengua extranjera 2?

Sí

41. LENGUA EXTRANJERA 3 (si no tienes una lengua extranjera 3, ve a la pregunta 50)

42. ¿Qué nivel tienes en esta lengua extranjera 3?

43. ¿Has estudiado esta lengua extranjera 3?

44. LENGUA EXTRANJERA 4 (si no tienes una lengua extranjera 4, ve a la pregunta 50)

45. ¿Qué nivel tienes en esta lengua extranjera 4?

46. ¿Has estudiado esta lengua extranjera 4?

47. LENGUA EXTRANJERA 5 (si no tienes una lengua extranjera 5, ve a la pregunta 50)

48. ¿Qué nivel tienes en esta lengua extranjera 5?

49. ¿Has estudiado esta lengua extranjera 5?

50. Si en las respuestas anteriores has señalado que has estudiado o estudias alguna lengua extranjera (diferente del español), ¿cómo eran esas clases? ¿qué te gusta y qué no te gusta?

Inglés: las clases eran (y son) interesantes pero, a veces, son aburridas pues hablamos de los mismos temas y relativamente a la gramática es la misma, así que, independentemente del nível siento que no estoy aprendiendo nada de nuevo, aunque me gusta la lengua. Alemán: me gusta estudiar el alemán pues no es tan usual como el inglés; aunque es una lengua difícil tengo muchas ganas en aprenderla. Las clases son dinámicas e interesantes pero es difícil comprender lo que la profesora dice y es necesario un esfuerzo mayor (que en la otras lenguas) para hablar correctamente.

ANEXO 3. FICHA DE PERFIL DE LA ALUMNA LIS (L)

Cuestionario: **8**
Inicio: **13/05/2011 21:10:08**
Fin: **15/05/2011 17:46:09**
EMail:
Parámetro de usuario 1:
Parámetro de usuario 2:
Idioma:

Perfil de la alumna_tesis AIFC Español

No hay ningún filtro aplicado a los resultados de esta encuesta

---

Página 1.

1. Pseudónimo (el nombre que has elegido y acordado con la profesora para utilizar en la investigación)

Lis

2. ¿Cuántos años tienes?

19

Página 2. ESTUDIOS SUPERIORES

3. ESTUDIOS SUPERIORES 1 Título de los estudios 1 (ej. Licenciatura en Línguas, Literaturas e Culturas)

Licenciatura en Línguas y Relationes Internacionales

4. ¿En qué momento de realización de los estudios_1 te encuentras?

2º año

5. Centro donde has realizado o realizas estos estudios_1 (ej. la FLUP).

FLUP

Responde a las siguientes preguntas de esta página si has terminado o estás realizando otros estudios superiores además de los indicados en las preguntas anteriores. Si no has realizado o realizas otros estudios superiores, pasa a la página siguiente.

6. ESTUDIOS SUPERIORES 2 Título de los estudios_2 (ej. Licenciatura en Línguas, Literaturas e Culturas)

7. ¿En qué momento de realización de los estudios_2 te encuentras?

8. Centro donde has realizado o realizas estos estudios_2 (ej. la FLUP).

9. ESTUDIOS SUPERIORES 3 Título de los estudios_3 (ej. Licenciatura en Línguas, Literaturas e Culturas)

10. ¿En qué momento de realización de los estudios_3 te encuentras?

11. Centro donde has realizado o realizas estos estudios_3 (ej. la FLUP).

Página 3. Ocupación

12. ¿Estás trabajando actualmente?

No

Página 4. Gustos e intereses personales

13. De manera general, ¿cuáles son tus gustos e intereses? ¿Qué aficiones tienes?, ¿qué haces en tu tiempo libre?, ¿qué temas te interesan?, ¿de qué te gusta hablar?

De manera general, ¿cuáles son tus gustos e intereses? - Me gusta principalmente el cine y la musica, entoces me encanta tudo que es relacionado con estos temas. En mi tiempo libre tambien me dedico al deporte y a la lectura.

Página 5. La asignatura de Español A2 en la FLUP

14. ¿Qué tipo de asignatura es la asignatura de Español A2 en tu caso?

Una asignatura de libre elección

15. ¿Por qué has escogido la asignatura de Español A2?

Porque me encanta aprender nuevas lenguas y pienso que el conocimiento del español es importante debido a su proximidad con mi país y su crecimiento de hablantes en el mundo.

16. ¿Qué es lo que más te interesa de la asignatura de Español A2?

Ser capaz de saber el básico de la lengua española.

17. ¿Qué importancia le das a aprender a expresarte e interactuar oralmente en español? (1: poca; 10: mucha)

10

18. Por favor, explica tu respuesta anterior:

Las lenguas fueron hechas como medio de comunicación, entonces la oralidad es la parte más importante del estudio de todas ellas. La primera forma de contacto con alguien se da a través de la lengua.

19. ¿Con quién hablas normalmente en las clases de EA2?, ¿qué relación tienes con esa(s) persona(s)?

Con Margarita, que es mi amiga y mi compañera de habitación.

20. ¿Has estudiado o estudias otras asignaturas con tus compañeros de EA2?, ¿cuáles y con quién?

Como Margarita e yo estamos en la misma licenciatura, tenemos casi todas las mismas asignaturas juntas. Alemán es la excepción ya que yo estudio el francés.

21. Fuera de las clases, ¿te relacionas con tus compañeros de EA2?, ¿con quién?, ¿qué relación tenéis?, ¿utilizáis el español juntos?

Apenas con Margarita. Somos amigas y nos gusta entrenar español juntas. Por veces lo hacemos jugando, usando expresiones de la clase que se fijaran en nuestra memoria.

22. ¿Has estudiado o estudias otras asignaturas con la profesora que tienes en EA2?, ¿cuáles y cuándo?

No.

Página 6. Otros estudios de Español Lengua Extranjera

23. Además de en la FLUP, ¿has estudiado o estudias español en otros centros?

Sí, en la Universidad (ej. Español A1 en la FLUP)

24. En relación con la pregunta anterior, ¿cuánto tiempo has estudiado español en cada caso?

Un semestre, por el nivel A1.

25. En estas clases de español, ¿el profesor hablaba en español en clase?, ¿y los alumnos? (responde para cada caso)

Si has respondido que sí a la pregunta 23, responde a esta pregunta: - Sí, el profesor y los alumnos hablaban siempre en español.

26. ¿Cómo eran estas clases en las que has estudiado español?, ¿qué te gustaba y qué no te gustaba? (responde para cada caso)

Si has respondido que sí a la pregunta 23, responde a esta pregunta: - Muy productivas. Me gustaban los juegos que hacíamos para consolidar los conocimientos y no me gustaba mucho la interacción oral con los demás ya que soy muy tímida. Pero sé que era necesario para entrenar la lengua.

Página 7. Relación con el español fuera del aula

27. ¿Cuánto contacto tienes con el español fuera del aula (vía oral o vía escrita)?

2 o 3 veces por semana

28. ¿Para qué utilizas el español fuera del aula? Señala con qué frecuencia realizas esas actividades en español

Libros
3. 1 vez cada semana o dos semanas
Periódicos o revistas
3. 1 vez cada semana o dos semanas
Internet (leer páginas en español)
2. 2 o 3 veces por semana
Cine
4. 1 vez al mes o menos
Radio
5. Nada
Televisión
5. Nada
Internet (mantienes correspondencia o chateas en español)
5. Nada
Relación con amigos o familiares
4. 1 vez al mes o menos
Relación con otras personas
5. Nada
Viajes
5. Nada
Otros
5. Nada

29. ¿Con qué frecuencia hablas español fuera del aula (estando en Portugal)?

1 vez cada semana o cada dos semanas

30. ¿Para qué hablas español fuera del aula y con quién? ¿hablas español con tus profesores de español fuera del aula?

Hablo con Margarita para practicar y porque nos gusta usar algunas expresiones más inusuales. Con mis profesores hablo siempre español, dentro o fuera de la aula.

31. ¿Has estado alguna vez en algún país de habla hispana?

No (pasa a la siguiente página)

32. ¿A qué lugares de habla hispana has ido?, ¿cuántas veces a cada sitio?, ¿cuánto tiempo en cada sitio?, ¿con quién fuiste?, ¿cuál era el propósito del viaje?

Página 8. Otras lenguas además del español

33. ¿Cuál es tu lengua materna?

Portugués

34. ¿Puedes comunicarte en otras lenguas extranjeras además del español?

Sí (responde a las siguientes preguntas para cada lengua extranjera en la que te puedes comunicar y después haz clic abajo en "fin")

35. LENGUA EXTRANJERA 1

Inglés

36. ¿Qué nivel tienes en esta lengua extranjera 1?

Comprensión auditiva
B2
Expresión oral
B2
Interacción oral
B2
Comprensión lectora
C1
Expresión e interacción escritas
B2

37. ¿Has estudiado esta lengua extranjera 1?

Sí

38. LENGUA EXTRANJERA 2 (si no tienes una lengua extranjera 2, ve a la pregunta 50)

Francés

39. ¿Qué nivel tienes en esta lengua extranjera 2?

Comprensión auditiva
B1
Expresión oral
A2
Interacción oral
A2
Comprensión lectora
B1
Expresión e interacción escritas
B1

40. ¿Has estudiado esta lengua extranjera 2?

Sí

41. LENGUA EXTRANJERA 3 (si no tienes una lengua extranjera 3, ve a la pregunta 50)

42. ¿Qué nivel tienes en esta lengua extranjera 3?

43. ¿Has estudiado esta lengua extranjera 3?

44. LENGUA EXTRANJERA 4 (si no tienes una lengua extranjera 4, ve a la

pregunta 50)

45. ¿Qué nivel tienes en esta lengua extranjera 4?

46. ¿Has estudiado esta lengua extranjera 4?

47. LENGUA EXTRANJERA 5 (si no tienes una lengua extranjera 5, ve a la pregunta 50)

48. ¿Qué nivel tienes en esta lengua extranjera 5?

49. ¿Has estudiado esta lengua extranjera 5?

50. Si en las respuestas anteriores has señalado que has estudiado o estudias alguna lengua extranjera (diferente del español), ¿cómo eran esas clases? ¿qué te gusta y qué no te gusta?

En las clase de inglés y francés me gustan los ejercicios de vocabulario y no me gustan las clases de interacción oral porque que me quedo siempre muy nerviosa. Las clase de inglés son muy productivas porque practicamos siempre la oralidad, la escrita y la comprensión auditiva. Así, siento que puedo aún aprender mucho. Pero, la aprendizaje del francés es más aburrida pues no tenemos oportunidad de entrenar en la clase ya que la profesora no hace ejercicios prácticos.

ANEXO 4. FICHA DE PERFIL DE LA ALUMNA ZINNIA (Z)

Cuestionario: **3**
Inicio: **06/05/2011 16:05:02**
Fin: **06/05/2011 17:23:14**
EMail:
Parámetro de usuario 1:
Parámetro de usuario 2:

Perfil de la alumna_tesis AIFC

No hay ningún filtro aplicado a los resultados de esta encuesta

Página 1.

1. Pseudónimo (el nombre que has elegido y acordado con la profesora para utilizar en la investigación)

Zinnia

2. ¿Cuántos años tienes?

25

Página 2. ESTUDIOS SUPERIORES

3. ESTUDIOS SUPERIORES 1 Título de los estudios 1 (ej. Licenciatura en Línguas, Literaturas e Culturas)

Licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas

4. ¿En qué momento de realización de los estudios_1 te encuentras?

1er año

5. Centro donde has realizado o realizas estos estudios_1 (ej. la FLUP).

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Responde a las siguientes preguntas de esta página si has terminado o estás realizando otros estudios superiores además de los indicados en las preguntas anteriores. Si no has realizado o realizas otros estudios superiores, pasa a la página siguiente.

6. ESTUDIOS SUPERIORES 2 Título de los estudios_2 (ej. Licenciatura en Línguas, Literaturas e Culturas)

7. ¿En qué momento de realización de los estudios_2 te encuentras?

8. Centro donde has realizado o realizas estos estudios_2 (ej. la FLUP).

9. ESTUDIOS SUPERIORES 3 Título de los estudios_3 (ej. Licenciatura en Línguas, Literaturas e Culturas)

10. ¿En qué momento de realización de los estudios_3 te encuentras?

11. Centro donde has realizado o realizas estos estudios_3 (ej. la FLUP).

Página 3. Ocupación

12. ¿Estás trabajando actualmente?

Actualmente estoy a trabajar en un proyecto con la editorial Mosaico de Palavras para la edicion de un libro de poesia

Página 4. Gustos e intereses personales

13. De manera general, ¿cuáles son tus gustos e intereses? ¿Qué aficiones tienes?, ¿qué haces en tu tiempo libre?, ¿qué temas te interesan?, ¿de qué te gusta hablar?

De manera general, ¿cuáles son tus gustos e intereses? - A mi me gusta leer, escribir,dibujar , tocar la flauta bansuri (indiana), el organ electrico, harmónica, estudiar el Reiki, el sânscrito, hago meditación, y me encanta caminar junto al mar. La fotografia me encanta, los viajes, los amigos, la familia así como conocer gente! Me gusta pasear, hablar de la metafisica, de história, de ciencias...

Página 5. La asignatura de Español A2 en la FLUP

14. ¿Qué tipo de asignatura es la asignatura de Español A2 en tu caso?

Una asignatura obligatoria para mi especialidad

15. ¿Por qué has escogido la asignatura de Español A2?

La he escogido porque el Español me encanta.

16. ¿Qué es lo que más te interesa de la asignatura de Español A2?

Lo que más me interesa de la asignatura de Español A 2, es lo que mas me interesa en esa o qualquier otra lengua que venga a aprender; saberla casi tan bien como sé mi lengua madre.

17. ¿Qué importancia le das a aprender a expresarte e interactuar oralmente en español? (1: poca; 10: mucha)

10

18. Por favor, explica tu respuesta anterior:

Cuando decidimos aprender una lengua nueva, es porque ya la amamos de alguna forma, por eso debemos tratarla como se fuera nuestra lengua madre, pues merece nuestro profundo respecto. Y debemos mantener nuestra mente abierta para que posamos aceptar a las criticas construtivas. Porque solo de esa manera poderemos hacer mejor en una proxima oportunidad.

19. ¿Con quién hablas normalmente en las clases de EA2?, ¿qué relación tienes con esa(s) persona(s)?

Normalmente hablo en Español (en aula), con B, Al, J o I, que son mis amigos.

20. ¿Has estudiado o estudias otras asignaturas con tus compañeros de EA2?, ¿cuáles y con quién?

Yo estudio con B, Al Y I las asignaturas de Inglés, de Literatura Inglésa, Línguistica y Técnicas de comunicación oral y escrita.

21. Fuera de las clases, ¿te relacionas con tus compañeros de EA2?, ¿con quién?, ¿qué relación tenéis?, ¿utilizáis el español juntos?

Fuera de las clases yo suelo hablar en Español con las mismas personas de que hablé arriba, pero también con una amiga; D (que vivió en España unos trés años). También hablo un poco con Mar, que es de la asignatura Español A2 como yo (pero vivió muchos años en Venezuela...Pienso que nació allá!)...

22. ¿Has estudiado o estudias otras asignaturas con la profesora que tienes en EA2?, ¿cuáles y cuándo?

Yo tuve a la misma Profesora (Maite), en el Español A1, en el semestre pasado.

Página 6. Otros estudios de Español Lengua Extranjera

23. Además de en la FLUP, ¿has estudiado o estudias español en otros centros?

Sí, en la Universidad (ej. Español A1 en la FLUP)

24. En relación con la pregunta anterior, ¿cuánto tiempo has estudiado español en cada caso?

Yo estudié Español por un semestre.

25. En estas clases de español, ¿el profesor hablaba en español en clase?, ¿y los alumnos? (responde para cada caso)

Si has respondido que sí a la pregunta 23, responde a esta pregunta: - Sí, la Profesora siempre hablaba en Español y los alumnos intentaban. La Profesora siempre nos corrigia y incluso nos obligaba a hablar todo en Español, aún que no supieramos algunas palabras.

26. ¿Cómo eran estas clases en las que has estudiado español?, ¿qué te gustaba y qué no te gustaba? (responde para cada caso)

Si has respondido que sí a la pregunta 23, responde a esta pregunta: - Simplesmente no tengo nada malo a apuntar. Siempre me gustaran las clases de Español, aún porque yo llegé a la clase y ya tenia empezado hacía trés semanas. Fui muy bien recebida y inmediatamente familiarizada y inclusa. Fueron muy buenas clases, divertidas y muy didacticas.

Página 7. Relación con el español fuera del aula

27. ¿Cuánto contacto tienes con el español fuera del aula (vía oral o vía escrita)?

1 vez al mes o menos

28. ¿Para qué utilizas el español fuera del aula? Señala con qué frecuencia realizas esas actividades en español

Libros
5. Nada
Periódicos o revistas
5. Nada
Internet (leer páginas en español)
4. 1 vez al mes o menos
Cine
4. 1 vez al mes o menos
Radio
5. Nada
Televisión
5. Nada
Internet (mantienes correspondencia o chateas en español)
4. 1 vez al mes o menos
Relación con amigos o familiares
4. 1 vez al mes o menos
Relación con otras personas
4. 1 vez al mes o menos
Viajes
4. 1 vez al mes o menos
Otros
5. Nada

29. ¿Con qué frecuencia hablas español fuera del aula (estando en Portugal)?

1 vez cada semana o cada dos semanas

30. ¿Para qué hablas español fuera del aula y con quién? ¿hablas español con tus profesores de español fuera del aula?

Cuando es necesário, yo hablo con mis profesores en Español fuera del aula. Con mis amigos, es principalmente porque nos gusta cambiar el idioma trés veces en una conversacion muy informal...Pero cuando hablamos de algo más sério, no.

31. ¿Has estado alguna vez en algún país de habla hispana?

Sí (responde a la siguiente pregunta)

32. ¿A qué lugares de habla hispana has ido?, ¿cuántas veces a cada sitio?, ¿cuánto tiempo en cada sitio?, ¿con quién fuiste?, ¿cuál era el propósito del viaje?

Yo fué a Venezuela dos veces. Una en el año dos mil, y otra en dos mil seis. En las dos veces fué con mi familia; mi hermano, madre, padre, mi habuelita, mis tios y mis primos. Fuimos al matrimónio de mis primos de Venezuela y en las dos veces nos quedamos por veinte dos días. El propósito del viage además de los matrimonios, fue también para conocer a Venezuela.

Página 8. Otras lenguas además del español

33. ¿Cuál es tu lengua materna?

Portugués

34. ¿Puedes comunicarte en otras lenguas extranjeras además del español?

Sí (responde a las siguientes preguntas para cada lengua extranjera en la que te puedes comunicar y después haz clic abajo en "fin")

35. LENGUA EXTRANJERA 1

Inglés

36. ¿Qué nivel tienes en esta lengua extranjera 1?

Comprensión auditiva
C1
Expresión oral
B2
Interacción oral
B2
Comprensión lectora
C1
Expresión e interacción escritas
C1

37. ¿Has estudiado esta lengua extranjera 1?

Sí

38. LENGUA EXTRANJERA 2 (si no tienes una lengua extranjera 2, ve a la pregunta 50)

Sânscrito

39. ¿Qué nivel tienes en esta lengua extranjera 2?

Comprensión auditiva
A1
Expresión oral
A1
Interacción oral
A1
Comprensión lectora
A1
Expresión e interacción escritas
A1

40. ¿Has estudiado esta lengua extranjera 2?

Sí

41. LENGUA EXTRANJERA 3 (si no tienes una lengua extranjera 3, ve a la pregunta 50)

42. ¿Qué nivel tienes en esta lengua extranjera 3?

43. ¿Has estudiado esta lengua extranjera 3?

44. LENGUA EXTRANJERA 4 (si no tienes una lengua extranjera 4, ve a la pregunta 50)

45. ¿Qué nivel tienes en esta lengua extranjera 4?

46. ¿Has estudiado esta lengua extranjera 4?

47. LENGUA EXTRANJERA 5 (si no tienes una lengua extranjera 5, ve a la pregunta 50)

48. ¿Qué nivel tienes en esta lengua extranjera 5?

49. ¿Has estudiado esta lengua extranjera 5?

50. Si en las respuestas anteriores has señalado que has estudiado o estudias alguna lengua extranjera (diferente del español), ¿cómo eran esas clases? ¿qué te gusta y qué no te gusta?

Bueno, en el caso del Inglés, tuvé muchos profesores. Algunos fueron exelentes, otros no, pero todos me ayudaron para mi formación en la lengua. Cuanto a lo Sânscrito, es una asignatura que lleva cerca de doce años a concluir, pero yo la estudio sola y por puro interese.

ANEXO 5. PLANES DE CLASE DE LA PROFESORA MAITE. *(Véanse resaltadas las tareas analizadas en la investigación.)*

PLAN DE CLASE. A2. 12/05/2011 ***(Señalado en verde lo correspondiente a la tarea 5 "¿Estáis al loro?" y 6 "No escuchar en plan psicólogo")***
Objetivos: - Hablar de circunstancias y hechos: revisión de los tiempos del pasado.
- La prensa española. Noticias breves: redactar una noticia breve a partir de la información dada en una audición.

ACTIV LGUA	TIEMPO	DINÁMICA	ACTIVIDADES
Introducción EO	15'	GG	¿Soléis estar al loro de lo que ocurre? ¿Cómo lo hacéis? LA PRENSA ¿Os gusta leer el periódico? Hábitos ¿Qué secciones os interesan más? LLEVAR PERIÓDICO. Sería muy interesante dedicarle más tiempo, pero no podemos hacer un taller de prensa. Hoy vamos a hablar de noticias. Partes. Información. ENSEÑAR PERIÓDICO. (Titular, entrada/entradilla, cuerpo// pie de foto, lugar)
CE	15'	INDIV CORR GG	Vamos a ver algunas noticias breves. 1º Completar con los verbos que faltan. 2º Ver a qué preguntas responden
CO EE	30'	INDIV PAREJAS	Redacción a partir de estímulo auditivo. Audición: AYER CIRCUNSTANCIAS Y HECHOS (IMPERF VS. INDEF.) VAMOS A REVISARLO Y VERLO DE NUEVO 1º Títulos. 2º Circunstancias. Relacionarlas con los títulos 3º Hechos. Relacionarlos con los títulos 4º Comparar con compañero DIVIDIR LA CLASE EN GRUPOS. 5º En parejas, redactar UNA noticia, respetando la estructura.
EE	DEBERES	OPCIONAL.	En la página siguiente, títulos curiosos. Escribir una noticia respetando lo comentado. **PAG 52, 53. SOLUCIONES PRÓXIMA SEMANA**
EO	20 10	Parejas GG	Vamos a seguir hablando de circunstancias y hechos, pero ahora vamos a hablar de vosotros, así que vamos a hacer memoria. Circular por la clase (5 min para 2). Reaccionar. POWERPOINT. Eligen una de cada vez. Lo más interesante, lo más triste, lo más divertido, lo más impactante…
EE	DEBERES		Entregar correcciones y comentarles que los errores están marcados, que deben corregirlos.

PLAN DE CLASE. A2. 18/05/2011 ***(Señalado en verde lo correspondiente a la tarea 1 "Tuviste que comer un árbol" y 2 "Esta fue la fiesta flash")***

Objetivos: - Invitar, felicitar, agradecer (oralmente y por escrito).
- Hablar de algunos acontecimientos y celebraciones. Expresiones que se suelen utilizar en dichos acontecimientos.
- Hablar de lo ocurrido en una fiesta.
- Entregar un regalo, presentar a alguien, pedir permiso y ofrecer algo en una fiesta.
- Las formas y los usos del imperativo afirmativo en las formas "tú" y "vosotros" para dar órdenes, insistir, aconsejar…

ACTIV LGUA	TIEMPO	DINÁMICA	ACTIVIDADES
Introducción	10'	INDIV GG	Empezamos leyendo los textos de las página 62. ¿De qué tratan? ¿De qué vamos a hablar hoy?
CO EO	15'	INDIV GG	Ejercicio 1-62. Una vez la audición para los dos objetivos. ¿Es igual en vuestros países?
CO EE	20'	GG INDIV GRUPOS	VAIS A ESCRIBIR UNA INVITACIÓN. ANTES DE ESCRIBIRLA: 1. Proyectar la invitación de Adriana. ¿Qué información? ¿Cómo empieza y cómo termina? 2. Escuchar la audición de dos amigas que la llaman para responder a esa invitación. ¿Van a la fiesta? ¿Por qué? ¿Qué otras cosas preguntan? 3. Escribir individualmente la invitación. 4. Pasar la invitación a dos compañeros. Responder agradeciendo, aceptando, rechazando y preguntando más información.
EO	10'	PAREJAS	Apartado c: ¿Recuerdas una fiesta en la que estuviste? EN PASADO, CONVERSACIÓN, NO MONÓLOGO.
CE EO	30	GG	6-76. POEMA IMPERATIVO. Presentación del imperativo. Pág. 76 y 77. Práctica pág. 78
CO CE EO	35'	INDIV GG PAREJAS	LA FIESTA DE ADRIANA. CONVERSACIONES. PÁG. 74 1. Audición y completar el cuadro. 2. Audición y análisis (una a una) 3. Simulación del diálogo. 4. Juego final

DEBERES: PÁG. 80 Y 81. También págs. 83 y 84 – dejar soluciones próxima semana.

PLAN DE CLASE. A2. 25/05/2011 ***(Señalado en verde lo correspondiente a la tarea 3 "Solo hemos hablado")***

Objetivos: - conocer algunas expresiones idiomáticas con alimentos
- en el restaurante: conocer y usar algunas fórmulas estereotipadas para pedir en un restaurante. Recrear una situación en un restaurante.

	TIEMPO	**DINÁMICA**	**ACTIVIDADES**
EO	25'	GG GG INDIV	DEBERES pág. 65 REVISIÓN. Algún vocabulario de comida. (pág.64) Expresiones idiomáticas con la comida. Ejemplos de frases y contextos donde las podrían usar.
EO	10'	GG	El otro día fuimos de compras, pero hoy vamos a ser más cómodos y vamos a ir de restaurante. ¿Os gusta comer fuera? ¿En qué momento del día? Comidas y horarios en España ¿Cómo elegís el restaurante al que vais? ¿Cuál es vuestra comida favorita?
CO CE	30'	INDIV / PAREJ	En el restaurante o en el bar. Santillana. Ahora vamos a escuchar otras expresiones que también se pueden usar en el restaurante y clasificarlas en: -valorar un plato que ya han probado - preguntar y expresar gustos en general -pedir y ofrecer algo
CO	10'	GG	En un restaurante mientras comemos o cenamos, pasan muchas cosas. ¿Qué puede pasar? ¿De qué podemos hablar? Vamos a ver un vídeo.
EO	45'	Grupos 4	Grupos de 3: distribuir roles (1 camarero y 3 comensales), tema. Prepararlo y presentarlo. Pauta: incluir una expresión idiomática con comida.

PLAN DE CLASE. A2. 26/05/2011 ***(Señalado en verde lo correspondiente a la tarea 4 "¿De mi casa o de mi ciudad?")***
Objetivos: - describir la zona en la que viven
- preguntar, seguir e indicar las direcciones en la ciudad

	TIEMPO	**DINÁMICA**	**ACTIVIDADES**
	15'	GG	DEBERES pág. 69, 70
CE	20'	INDIV GG	España es un bar. Comprensión lectora Vocabulario relacionado con comida y con ciudad
	20'	PAREJAS	Descripción de la ciudad. PowerPoint (al final material de Ana) Leer los textos, pensar en una ciudad y hacer preguntas.
CO CE	25'	GG INDIV PAREJAS	Ver imagen *Aula 1* ¿Qué hay y que no hay en esta imagen? Otros lugares en la ciudad: mercería, ferretería, droguería, comisaría, etc. POWERPOINT Audición *Aula1*: dos personas describen su barrio ¿Cómo es tu barrio? ¿Qué hay en tu barrio/calle? ¿Qué no hay? ALGÚN/O, NINGÚN/O ¿Qué es lo que más te gusta? ¿Lo que menos?
CO EO	25'	GG	Direcciones ciudad. Material *Aula 1* POWERPOINT DUAL direcciones
	15'		Deberes: ejercicios de revisión Realización de las encuestas (inquéritos)

ANEXO 6. PLANTILLA PARA EL DIARIO DE LAS PROFESORAS

Después de cada clase grabada, el mismo día, escribe una entrada en este diario. Te llevará 10-15 minutos. El martes o el miércoles de esta semana, déjalo en mi mesa o envíamelo por correo-e (acordon@letras.up.pt).

Para eso, te propongo lo siguiente:

- Escribe libremente acerca de tu experiencia personal de enseñanza de **la lengua oral**.
- Puedes servirte de estas preguntas:
  - *¿De qué temas han hablado mis alumnos en la clase hoy?, ¿eran los que había planificado?, ¿han surgido otros?*
  - *¿Qué actividades tenía previstas para promover la conversación?, ¿lo he conseguido con todas?, ¿qué podría mejorar?*
  - *¿Cómo he ayudado hoy a mis alumnos a que aprendan a conversar en español? ¿Cómo se han ayudado entre ellos?*
  - *¿Me he planteado o me planteo ahora hacer algo diferente para que mis alumnos aprendan/practiquen la interacción oral?*
  - *¿Qué textos orales (ej. conversaciones, entrevistas, debates…) han practicado o escuchado los alumnos?*

Lunes 9 de mayo (8.30-10.30, anfiteatro 1)

ANEXO 7. DIARIO DE LA PROFESORA CON RETROALIMENTACIÓN DE LA INVESTIGADORA

Después de cada clase grabada, el mismo día, escribe una entrada en este diario. Te llevará 10-15 minutos. El jueves o el viernes de esta semana, déjalo en mi mesa o envíamelo por correo-e (acordon@letras.up.pt).

Para eso, te propongo lo siguiente:

- Escribe libremente acerca de tu experiencia personal de enseñanza de **la lengua oral**.
- Puedes servirte de estas preguntas:
  - *¿De qué temas han hablado mis alumnos en la clase hoy?, ¿eran los que había planificado?, ¿han surgido otros?*
  - *¿Qué actividades tenía previstas para promover la conversación?, ¿lo he conseguido con todas?, ¿qué podría mejorar?*
  - *¿Cómo he ayudado hoy a mis alumnos a que aprendan a conversar en español? ¿Cómo se han ayudado entre ellos?*
  - *¿Me he planteado o me planteo ahora hacer algo diferente para que mis alumnos aprendan/practiquen la interacción oral?*
  - *¿Qué textos orales (ej. conversaciones, entrevistas, debates…) han practicado o escuchado los alumnos?*

Jueves 18 de mayo (13.30-15:30 Sala 106)
Marcas en relación con tareas transcritas: P3/T1/0518/"Tuviste que comer un árbol"

Hoy en clase hemos hablado de celebraciones y acontecimientos y hemos visto cómo se invita, se agradece y se felicita. En esta clase he seguido bastante el material que tenían los alumnos (del manual ¡Nos vemos!2), pero con algunas alteraciones en cuanto a la dinámica de trabajo, unas pensadas con antelación y otras que he hecho sobre la marcha para adaptarme al ritmo de los alumnos y al tiempo.

He empezado con diferentes tipos de textos y he preguntado a los alumnos de qué tipo de textos se trataban: agradecimiento, invitaciones, felicitaciones, explicaciones de acontecimientos, etc. Luego, hemos escuchado tres diálogos relacionados con tres de los textos analizados y los alumnos tenían que ver a qué texto se referían y marcar las expresiones para felicitar que apareciesen. La actividad era fácil, pero la he usado para comprobar que conocían estas expresiones, como pretexto para hablar un poquito más sobre los acontecimientos citados en los textos y para que sirviera de input para las actividades siguientes. La comparación entre estas celebraciones en el mundo hispano y en Portugal, pero sobre todo en Brasil y Polonia, generó bastante conversación y fue un aspecto intercultural interesante que surgió a raíz de eso. Esta actividad pensaba realizarla, pero pensaba que no había tanta diferencia en las fechas y, a veces, en el modo de celebración.

Antes de pasar a la siguiente actividad, que consistía en escribir una invitación para una fiesta a los compañeros de clase, les he leído a los alumnos una invitación escrita por una chica para invitar a su cumpleaños a sus amigos. La idea era proyectar este texto (y no leerlo), pero se me olvidó grabarlo en el pen drive y, como consecuencia, he decidido hacerlo de esta manera, aunque no era lo planeado. Después también han escuchado a dos personas que llamaban a esta chica para aceptar o rechazar su fiesta y preguntando sobre otros aspectos. Estos textos orales han servido de input para la realización de la actividad arriba mencionada. La idea era seguir la dinámica del manual, es decir, escribir la invitación y pasársela a dos compañeros para que aceptasen o rechazasen por escrito, pero durante la realización de la misma he

Ana Franco 27/10/2015 17:49
Comentario [1]: Nota para la investigadora: creo que no se refiere a la T1 analizada, pues esta en el material apenas tiene pautas sobre la dinámica

decidido hacer la segunda parte de forma oral, pues quizás se aprovechaba más. Como los alumnos ya habían visto las funciones de aceptar y rechazar una propuesta o invitación y acababan de escuchar la audición comentada anteriormente, pensé que les resultaría fácil hacerlo oral y que también se acercaba más a la realidad, pues para confirmar la asistencia a una fiesta lo solemos hacer por teléfono, ya que la interacción oral permite ponerse de acuerdo más rápida y fácilmente. Sin embargo, no he explotado lo suficiente esta actividad, por no haber pensado en esto antes y por no haber dado las instrucciones de forma clara ni haber expresado bien el objetivo de la misma: simular una conversación telefónica. Por lo tanto, considero que la forma en la que la llevé a cabo no fue la mejor y los alumnos no han llegado a donde quería, pero por error mío; no obstante, la actividad ha servido para practicar las funciones comunicativas tratadas en la clase.

Después, los alumnos han recordado una fiesta y se la contaron a sus compañeros. En este punto he insistido bastante en que fuera una fiesta a la que ya habían ido y también que se fijasen en la referencia temporal que usaban para situar el acontecimiento, para que en función de ello eligiesen el tiempo verbal adecuado. Sin embargo, se me olvidó hacer hincapié en que debían conversar y, por lo tanto, reaccionar ante lo que le estaban contando y usar las expresiones que habíamos visto la semana pasada en clase; pero cuando circulé por los grupos me he dado cuenta de que la mayoría estaba interactuando bien, introduciendo correctamente estas expresiones y algunos incluso tenían la fotocopia delante para consultarlas. Esta actividad creo que ha funcionado muy bien y les ha resultado divertida. Una vez más se confirma que a ellos les motiva más hablar de experiencias personales y se implican mucho más en este tipo de ejercicios.

Después, a partir de un poema relacionado con la fiesta, pasamos a la presentación y práctica del imperativo afirmativo. Esta parte me ha llevado más tiempo de lo previsto, por lo que la ficha del análisis de las conversaciones de lo que pasaba en la fiesta de la chica a la que habían escuchado al principio se ha hecho muy rápido. Sobre esta ficha (pág. 74 y 75) tenía dudas dónde incluirla, pues pensaba que, lo ideal era introducirla antes de que hablaran sobre su fiesta, porque les daría más input y más ideas. Al final he decidido hacerla en este momento de la clase porque los alumnos ya conocían el imperativo y sus usos, por lo que ya podrían identificarlo mejor en las conversaciones e incorporarlo en la tarea final, que finalmente se ha hecho en cinco minutos. Considero que la actividad era interesante, porque los alumnos tenían que fijarse e identificar qué se dice en las cuatro situaciones comunicativas señaladas y cómo reacciona el otro interlocutor. La grabación sonaba bastante real, son situaciones que pueden darse en cualquier fiesta o en cualquier otro momento y eso creo que les ha interesado a los alumnos. La pena, como siempre, ha sido el poco tiempo que han tenido y que la actividad del juego con la moneda no se ha hecho. Sin embargo, la última actividad de crear un diálogo oral (no por escrito como indica el manual y por las razones descritas más arriba) ha salido bien y moviéndome por las parejas he comprobado que estaban utilizando los recursos que habíamos visto en la clase y también introduciendo el imperativo, así que aunque hoy no haya hecho esa puesta en común al final de la clase, por las parejas que he oído sé que los objetivos se han cumplido. Hoy no me ha parecido tan importante realizar una puesta en común al final porque era una conversación más pautada, ya tenían mucho input y también porque circulando por la clase me he dado cuenta de que las conversaciones estaban saliendo bien.

Ana Franco 27/10/2015 17:49
Comentario [2]: ¿cómo puedes hacer patentes las diferencias entre una conversación cara a cara y una conversación telefónica?, ¿qué instrucciones darías, en qué rasgos te centrarías?

Ana Franco 27/10/2015 17:49
Comentario [3]: ¿Por qué han podido identificar los alumnos que era una conversación lo que se esperaba que tuvieran? Además de las expresiones, ¿qué más identificabas que lo asemejaba a una conversación personal?

Ana Franco 27/10/2015 17:49
Comentario [4]: ¿en qué consistía?, ¿qué se ha perdido con esa actividad?

Ana Franco 27/10/2015 17:49
Comentario [5]: Tú no lo has necesitado, ¿y los alumnos?, ¿crees que han necesitado algo?

ANEXO 8. PLANTILLA PARA EL DIARIO DE LAS ALUMNAS

Después de cada clase grabada, el mismo día, escribe en este diario. Te llevará 10-15 minutos. Puedes hacerlo en español o en portugués. El martes o el miércoles o de esta semana, déjalo en mi buzón (83) o envíamelo por correo-e (acordon@letras.up.pt). Tu profesora no lo leerá.

- Escribe libremente acerca de tu experiencia personal de aprendizaje de la **lengua oral**.

- Puedes servirte de estas preguntas:
  - *¿Cómo he hablado hoy en español en la clase?, ¿he hablado mucho en español?, ¿por qué?*
  - *¿De qué temas he hablado en la clase de hoy?, ¿he hablado de temas personales?*
  - *¿Lo que he hablado o escuchado, qué texto es o a qué se parece (debates, conversaciones, entrevistas…)?*
  - *¿Con quién he hablado en clase? ¿Cómo me ha ayudado cada uno a hablar mejor? ¿Y yo a ellos?*
  - *¿Qué he aprendido o practicado que me ayude a hablar mejor en español?*
  - *¿He probado hoy algo nuevo para aprender a hablar mejor? ¿Quiero probar algo nuevo?*

Lunes 9 de mayo (8.30-10.30, anfiteatro 1)

ANEXO 9. DIARIO DE ALUMNA MARGARITA CON RETROALIMENTACIÓN DE LA INVESTIGADORA

Después de cada clase grabada, el mismo día, escribe en este diario. Te llevará 10-15 minutos. Puedes hacerlo en español o en portugués. El jueves o el viernes de esta semana, déjalo en mi buzón (83) o envíamelo por correo-e (acordon@letras.up.pt). Tu profesora no lo leerá.

- Escribe libremente acerca de tu experiencia personal de aprendizaje de la **lengua oral**.

- Puedes servirte de estas preguntas:
  - *¿Cómo he hablado hoy en español en la clase?, ¿he hablado mucho en español?, ¿por qué?*
  - *¿De qué temas he hablado en la clase de hoy?, ¿he hablado de temas personales?*
  - *¿Lo que he hablado o escuchado, qué texto es o a qué se parece (debates, conversaciones, entrevistas…)?*
  - *¿Con quién he hablado en clase? ¿Cómo me ha ayudado cada uno a hablar mejor? ¿Y yo a ellos?*
  - *¿Qué he aprendido o practicado que me ayude a hablar mejor en español?*
  - *¿He probado hoy algo nuevo para aprender a hablar mejor? ¿Quiero probar algo nuevo?*

Miércoles 18 de mayo (8.30-10.30, anfiteatro 1)
Hoy en clase hemos aprendido a invitar, felicitar y agradecer a alguien. Hemos escuchado diálogos sobre fiestas y hemos hablado en parejas sobre nuestras experiencias. Como son temas personales me ha resultado más fácil hablar pues sé lo que decir y como lo decir. Yo, Lis y Zinnia hemos hablado juntas; hemos tenido que hacer una invitación a una fiesta y después reaccionar a esa misma. Me resulta fácil hablar con Zinnia además de Lis porque con ella también me siento cómoda.
He tenido que hablar con la clase sobre una fiesta a que he ido y no ha sido muy fácil. A pesar de ter empezado bien (usando el pretérito indefinido) en el medio de la historia he empezado a conjugar los verbos en el pretérito perfecto, así que estaba todo mal. Como la profesora ha dicho, la razón para eso es porque es más fácil para mí conjugar los verbos en el perfecto y porque nosotros tenemos la idea de que es así que los españoles hablan. Pero creo que la clase ha sido muy interesante pues hemos tenido la oportunidad de contar nuestras experiencias, así que ha sido divertido.
Creo que el esfuerzo que la profesora hace para que cada uno de los alumnos hable es muy bueno pues como vamos a tener una oral al final de lo examen escrito es necesario saber hablar correctamente. Ahora ya sé que cuando tengo de hablar de experiencias pasadas que están terminadas tengo que utilizar el indefinido. Por lo tanto, pienso que cuando participamos en clase estamos a aprender a hablar mejor en español pues la profesora nos va a corregir si decimos algo malo.

Ana Franco 23/5/2011 21:10
Comentario [1]: ¿Qué has hecho bien o qué has aprendido de contar una experiencia: estructurar la narración, desarrollar el tema, aclarar las ideas para el compañero, comenzar y concluir la conversación sobre la experiencia…?

Ana Franco 23/5/2011 21:08
Comentario [2]: ¿y cuando habláis en parejas o pequeños grupos y la profesora no os puede escuchar todo el tiempo?, ¿qué ganas y qué pierdes?

ANEXO 10. DIARIO DE ALUMNA LIS CON RETROALIMENTACIÓN DE LA INVESTIGADORA

Después de cada clase grabada, el mismo día, escribe en este diario. Te llevará 10-15 minutos. Puedes hacerlo en español o en portugués. El jueves o el viernes de esta semana, déjalo en mi buzón (83) o envíamelo por correo-e (acordon@letras.up.pt). Tu profesora no lo leerá.

- Escribe libremente acerca de tu experiencia personal de aprendizaje de la **lengua oral**.

- Puedes servirte de estas preguntas:
  - *¿Cómo he hablado hoy en español en la clase?, ¿he hablado mucho en español?, ¿por qué?*
  - *¿De qué temas he hablado en la clase de hoy?, ¿he hablado de temas personales?*
  - *¿Lo que he hablado o escuchado, qué texto es o a qué se parece (debates, conversaciones, entrevistas…)?*
  - *¿Con quién he hablado en clase? ¿Cómo me ha ayudado cada uno a hablar mejor? ¿Y yo a ellos?*
  - *¿Qué he aprendido o practicado que me ayude a hablar mejor en español?*
  - *¿He probado hoy algo nuevo para aprender a hablar mejor? ¿Quiero probar algo nuevo?*

Miércoles 18 de mayo (8.30-10.30, 106 A y B)

La clase de hoy fue divertida ya que hablamos de un tema que trajo buenos recuerdos a toda la clase: las fiestas.

Hoy también volví a trabajar con Margarita y Zinnia. Como trabajamos las tres juntas, la clase fue más divertida, principalmente en el momento que nos fue pedido para hablar de la última fiesta a que fuimos pues todas teníamos historias muy gracioso para contar. Las correcciones de la profesora sobre mi oralidad me ayudaran a entender que, cuando hablo español, aunque empiece por utilizar el pretérito indefinido correctamente, siempre acabo con el pretérito perfecto compuesto. Ahora voy a tentar estar más atenta para que eso no se repita.

El tema de las fiestas sirvió también para introducir el imperativo, que no me pareció muy difícil de utilizar. Pero, me dé cuenta de cuanto ya había olvidado el presente del indicativo. La práctica en la clase fue buena para recordar algunas irregularidades del presente, pero va a ser necesario practicar en casa también.

La ayuda de Margarita y Zinnia fue preciosa. Cuando no me acordaba de algo, preguntaba a ellas y eso me ayudó durante la clase como sucedió cuando la profesora nos pidió para escribir una invitación.

Ana Franco 25/5/2011 16:42
Comentario [1]: ¿es más fácil hablar cuando te interesa el tema, o más difícil?, ¿hablas más?, ¿hay más interacción porque te interesa más lo que te cuentan?

Ana Franco 27/10/2015 21:54
Comentario [2]: ¿es más divertido cuando porque sois tres en vez de dos?, ¿o porque no conocéis tanto a Zinnia y os cuenta cosas nuevas?...

Ana Franco 25/5/2011 16:41
Comentario [3]: ¿te resulta fácil controlar lo que dices?

ANEXO 11. DIARIO DE ALUMNA ZINNIA CON RETROALIMENTACIÓN DE LA INVESTIGADORA

Después de cada clase grabada, el mismo día, escribe en este diario. Te llevará 10-15 minutos. Puedes hacerlo en español o en portugués. El jueves o el viernes de esta semana, déjalo en mi buzón (83) o envíamelo por correo-e (acordon@letras.up.pt). Tu profesora no lo leerá.

- Escribe libremente acerca de tu experiencia personal de aprendizaje de la **lengua oral**.

- Puedes servirte de estas preguntas:
  - *¿Cómo he hablado hoy en español en la clase?, ¿he hablado mucho en español?, ¿por qué?*
  - *¿De qué temas he hablado en la clase de hoy?, ¿he hablado de temas personales?*
  - *¿Lo que he hablado o escuchado, qué texto es o a qué se parece (debates, conversaciones, entrevistas…)?*
  - *¿Con quién he hablado en clase? ¿Cómo me ha ayudado cada uno a hablar mejor? ¿Y yo a ellos?*
  - *¿Qué he aprendido o practicado que me ayude a hablar mejor en español?*
  - *¿He probado hoy algo nuevo para aprender a hablar mejor? ¿Quiero probar algo nuevo?*

Miércoles 18 de mayo (8.30-10.30, 106 A y B)

En esta clase, que ocurrió excepcionalmente en el anfiteatro 1 de la facultad, empezamos la clase hablando sobre las varias formas de invitación, como por ejemplo invitaciones para fiestas de cumpleaños, para fiestas de empresas, para saludar a un nacimiento, entre otros. Oímos a una grabación y tuvimos que identificar como las personas contestaban a las diferentes felicitaciones, como por ejemplo Cumpleaños, día del santo, etc. En otro ejercicio, tuvimos de escribir una invitación y después algunos de nosotros teníamos que leerla para toda la clase para que alguien contestase si, no y porque.

Más tarde la Profesora nos presentó una nueva forma verbal; el imperativo afirmativo, más concretamente en la tercera persona del singular y del plural. Yo ya tenía reparado en esta forma verbal, por ejemplo cuando las profesoras de español nos envían emails. I.e.: "Traed la simulación de examen el próximo Jueves" o cuando nos dicen "Fijaros en la regla (…)".

Después la Profesora Maite habló sobre la importancia de la sabiduría del presente del indicativo para la correcta formación de este tiempo verbal. No es difícil, pero hay que estar atento porque a veces nosotros tendemos a generalizar los radicales verbales y ni siempre eso está correcto. Por lo tanto pienso que es muy importante estar atento a los pormenores que hacen cada lengua única.
A continuación hicimos algunos ejercicios en nuestros cuadernos, donde tuvimos que inventar seis frases recurriendo al uso del imperativo afirmativo. Tres en la tercera persona del singular y otras tres en la tercera persona del plural. Mientras todo eso, leemos un poema en la segunda persona del singular "¡Pasa, pasa!" y en seguida cambiamos los verbos para el imperativo afirmativo; "¡Pasad, pasad!"…

También leemos "¡Que buen ambiente!" de la página 74 del manual, para practicar un poquito más este tiempo verbal y también la forma como las personas de lengua Empañica repiten dos veces por ejemplo "¡Qué calor!?Puedo abrir la ventana?...(Y alguien contesta, como se reafirmando su permisión en este caso) ¡Sí, claro! ¡Ábrela, ábrela!"

(Pienso que fue al final), que también practicamos un poco más el pasado, hablando con nuestros compañeros sobre una fiesta a que fuimos. Esas interacciones son muy importantes porque nos ayudan a hablar mejor y a conocer nuestras dificultades y a aprender con las otras personas de la clase.

Me ha gustado mucho esa aula.

Ana Franco 27/10/2015 22:02
Comentario [1]: ¿y eso que escuchasteis qué era: una conversación, un mensaje en contestador automático del teléfono…?

Ana Franco 27/10/2015 22:02
Comentario [2]: ¿te ha llamado la atención esto?, ¿es fácil verlo si no te lo dice la profesora?, ¿te parece importante?

Ana Franco 27/10/2015 22:02
Comentario [3]: ¿con quién has hablado?, ¿te has sentido cómoda?, ¿era una fiesta real, hablabais de temas personales?

Ana Franco 27/10/2015 22:02
Comentario [4]: ¿te ha resultado fácil conocer tus dificultades?, ¿cómo te han ayudado hoy a aprender las compañeras?, ¿y tú cómo les has ayudado?

ANEXO 12. PLANTILLA UTILIZADA EN LAS ENTREVISTAS PARA EL ANÁLISIS DE LA GRABACIÓN

ANÁLISIS DE UNA GRABACIÓN. **ENTREVISTADA: ……**

Mi investigación se centra en la didáctica de la conversación interpersonal. La conversación interpersonal es un género como lo es, por ejemplo, una carta informal. Yo voy a analizar si en las clases hay conversaciones interpersonales, cuándo, por qué y cómo son. Quizás no haya exactamente conversaciones interpersonales, pero sí algunos de los rasgos que tienen, por eso vamos a ver los diferentes rasgos.

La conversación se define por, entre otros, los siguientes rasgos, ¿cuáles crees que aparecen en tus clases?

	RASGOS DE LA CONVERSACIÓN	**En la clase los alumnos hablan…**	**En la grabación escucho…**
RASGOS GENERALES	1. Es una interacción (dos o más personas hablan en diferentes momentos o simultáneamente).		
	2. Es difícil saber quién va a hablar en cada momento, todos los que participan podrían tomar el turno cuando quieren, todos podrían controlar lo que pasa.		
	3. Es bastante implanificable, con respecto a la forma y a los temas.		
	4. Lo que uno dice está relacionado con lo que ha dicho el otro y con el tema de la conversación.		
INTERPERSONAL	5. El propósito es simplemente socializar.		
	6. Los que participan se sienten iguales, se borran las diferencias sociales y pueden participar con igual libertad en la conversación.		
TOMA DE TURNO	7. En el turno de una persona, una parte puede servir de enlace con lo que se acaba de decir y otra parte añadir otra información.		
	8. En algunos turnos, se empieza a dar o pedir información y así avanza el tema de la conversación.		
	9. En algunos turnos, se responde (de diferentes formas) a lo que ha dicho el otro, y así avanza el tema de la conversación.		
	10. En algunos turnos, se comenta lo que dice el otro, pero no avanza el tema de la conversación.		
	11. A veces las personas se interrumpen o hablan al mismo tiempo, y también hay silencios.		

SECUENCIAS (TEMÁTICAS O FUNCIONALES)	12. Al principio hay una fase en la que vemos que principalmente se abre la conversación.		
	13. Al final hay una fase en la que vemos que principalmente se cierra la conversación.		
	14. Hay fases entre el principio y el final en las que: alguien cuenta una historia; todos van interviniendo y están de acuerdo; hay un desvío del tema.		
RECURSOS	15. Al hablar se utilizan recursos variados: lingüísticos, no verbales (movimientos corporales, uso del espacio y el tiempo), paralingüísticos (ej. distintos tipos de voz, risa, "ayyy", "bff"), imágenes...		

ANEXO 13. CALENDARIO DE LA RECOGIDA DE DATOS (PARA PROFESORAS INFORMANTES)

ABRIL

lunes	martes	mc.	j.	v.	ESTA SEMANA
11	**12**	13	14	15	
PRUEBA GRABACIÓN CLASE (audio 3 alumnos + vídeo general) 8.30-10.30, GA1 Prof.: P1 Cámara: alumna EP Asistencia 8.20-8.35: Ana Franco	**PRUEBA GRABACIÓN CLASE** (audio 3 alumnos + vídeo general) 8.30-10.30, GA1 Prof.: P1 Cámara: fija con trípode Asistencia 8.20-8.35: Ana Franco				**PRUEBA DIARIOS Y PLANES DE CLASE** Después de la última clase, entregar a Ana (una copia en papel o por correo-e): 1) los **planes de clase** de estas dos clases (tal como los haya hecho) 2) las dos entradas del **diario** de enseñanza en la plantilla
18	19	20	21	22	Fiestas Semana Santa
25	26	27	28	29	

MAYO

lunes	martes	mc	jv	v	
2	3	4	5	6	Semana Queima sin clases **Ana nos contará** a Maite y a mí los posibles cambios con respecto a las pruebas que nos afecten (presencialmente / correo-e / teléfono).
9	**10**	11	12	13	
GRABACIÓN CLASE (audio 3 alum. + vídeo general) 8.30-10.30, GA1 Prof.: P1 Cámara: Asist.8.20-8.35:AnaF	**GRABACIÓN CLASE** (audio 3 alum. + vídeo general) 8.30-10.30, GA1 Prof.: P1 Cámara: Asist.8.20-8.35:AnaF				**Entrega diario y planes de clase** Después de la última clase, entregar a Ana (papel o correo-e): 1) los planes de clase de estas dos clases (tal como los haya hecho) 2) las dos entradas del diario de enseñanza en la plantilla
16	**17**	18	19	20	
GRABACIÓN CLASE (audio 3 alum. + vídeo general) 8.30-10.30, GA1 Prof.: P1 Cámara: Asist.8.20-8.35:AnaF	**GRABACIÓN CLASE** (audio 3 alum. + vídeo general) 8.30-10.30, GA1 Prof.: P1 Cámara: Asist.8.20-8.35:AnaF				**Entrega diario y planes de clase** (igual que semana anterior)
23	**24**	25	26	27	
GRABACIÓN CLASE (audio 3 alum. + vídeo general) 8.30-10.30, GA1 Prof.: P1 Cámara: Asist.8.20-8.35:AnaF	**GRABACIÓN CLASE** (audio 3 alum. + vídeo general) 8.30-10.30, GA1 Prof.: P1 Cámara: Asist.8.20-8.35:AnaF				**Entrega diario y planes de clase** (igual que semana anterior)
30	31	1junio	2junio	3junio	Entre las semanas anteriores y esta o las dos próximas podría pedirte **1/2 reuniones.**

ANEXO 14. CÓDIGO DE PARTICIPANTES (INFORMANTES Y NO INFORMANTES)

A continuación se recogen los códigos de los participantes, alumnos y profesores, de los que se han recogido datos para la investigación. Aparecen en gris aquellos que finalmente no se han tomado en consideración para el presente estudio.

Con respecto a la distinción *informante* / *no informante* cabe señalar que aquí utilizamos *informante* para aquellas profesoras o alumnas de las que se obtuvieron muestras de diarios y de entrevistas, y –en el caso de las alumnas–, grabaciones de audio de la realización de las tareas en pequeños grupos (así como del resto de la sesión). Los alumnos *no informantes* estaban presentes en las sesiones y aparecen en las grabaciones de audio o en las de vídeo.

CATEGORÍA	CÓDIGO o ABREVIATURA	PSEUDÓNIMO
Alumna informante	AZ	Azucena
	R	Rosa
	D	Dalia
	VE	Verónica
	VI	Violeta
	LA	Lavanda
	LI	Lis
	M	Margarita
	Z	Zinnia
Alumno no informante	A1 / A2 / A3 …	Alumno/a no identificado como informante
	AA	Alumnos/as no informantes, pueden estar incluidas también las participantes
Profesora participante	P1	Profesora 1
	P2	Profesora 2
	P3 / P	Profesora 3 o Maite

ANEXO 14. EJEMPLO DE *PRETRANSCRIPCIÓN*

Se ha señalado en verde lo correspondiente a tareas analizadas en esta investigación: tarea 1 “Tuviste que comer un árbol” (empieza en 42’) y tarea 2 “Esta fue la fiesta flash” (empieza en 1h 48’).

MIÉRCOLES 18 de mayo, alumna ZINNIA

Se sienta junto con Margarita y Lis por segunda vez. Yo les he dicho a todas que se sienten en ese lado, aunque no les dije que juntas. Hoy tienen clase en el anfiteatro.

Minuto	Fase /act	Transcripción	Tema / Q hacen	Con quién	Agr up.
		P: vale, vamos a empezar entonces / hoy vamos a hablar de celebraciones, fiestas /entonces, página 62	La P da comienzo a la clase, antes estaba hablando con algún A, ahora comienza a hablar para toda la clase		
4		P: vale, vais a leer los textos y luego me vais a decir qué tipo de textos son () Bueno, creo que hay alguno que no se lee / no entiendo lo de las fotocopias (las fotocopias no han salido bien y parece que es algo que también ha pasado otras veces)	(*Es curioso que aquí les hace fijarse en eso, ¿quizás porque en la retroalimentación del diario de la P se le ha incidido en ello?)*	P / GG	GG
6		*P*¿qué fecha / celebración es? nacimiento ¿*P*qué día es? de la madre *P* ¿cuándo es el día de la madre aquí en Portugal? el primer domingo (comentan en el GG diferencias entre países)	La P plantea preguntas a toda la clase, sin seleccionar a ningún A concreto Responde a coro a las preguntas de la P habla en pt	Lis Lis	

		P¿qué es una piñata, sabéis? sí nosotros ponemos eso en los filmes (¿)	La P no corrige errores (a diferencia de hacia el final de la sesión).		
	Audición		Van a escuchar audición de 3 diálogos de las fiestas y lo que se dice en cada una de ellas (ej. felicidades)		
11	post audición	*P*¿a qué celebración…? a Sant Jordi *P*¿aquí se celebra el día del libro? sí, no mucho… …	responde a las preguntas de la P, a coro la P sigue preguntando sin seleccionar a ningún A para comentar a qué se refieren las expresiones	P / GG	GG
	CL		La P les dice que han decidido que van a hacer una fiesta y que tienen que escribir una invitación. Que van a leer un modelo para conocer cómo escribirla, qué información incluir.		
18	post CL	el tipo de fiesta	responde a preguntas de la P, a coro, sobre qué información incluir en la invitación	P / GG	GG
	CA		La P les dice que antes de escribir su invitación van a escuchar a unas personas que han recibido una invitación y que responden por teléfono (porque luego ellos van a tener q responder también)		
22	post CA	tenía mucho trabajo	", a coro	P / GG	GG
24	"	contar chiste	responde a preguntas de P cuando le toca a Lis, le ayuda?	Lis / GG/ P?	GG
27	EE invitación fiesta	P: vale, muy bien, pues ahora ya tenéis los datos suficientes como para escribir vosotros vuestra invitación / pues venga	le dice algo a P en relación con las composiciones revisadas que está repartiendo	P	G1
30	"	tengo mucho gusto que vengas…	ayuda a la compañera de detrás a escribir invitación	a	G1
37	puesta en común invitaciones	yo no he entendido bien *P* Zinnia, te apetece ir a la fiesta de…?	una A ha leído la invitación que ha escrito La P les hace recordar cómo responder a una invitación. Algunos AA seleccionados leen su invitación para toda la clase, la P corrige	Lis / s	GG

		sí / te agradezo mucho la invitación y voy a estar allá… (para su compañera) he ganado la lotería	algunos errores y selecciona a otro A para que responda a la invitación: ¿Bruno, a ti te apetece ir a la fiesta de Andrea? La P insiste mucho en la corrección. P: entonces la fiesta es en Polonia, ¿no? A: sí (Se ríen todos) P: a ver quién quiere ir a una fiesta en Polonia RISAS. La P insiste en que formulen (oralmente) una respuesta para esa invitación Una A pregunta por el uso del verbo quedar: P: Cuidado con el verbo quedar (ahí termina esta actividad) **P: Vale, pues ya tenéis una idea de cómo aceptar y todo eso. (***Parece que la P está haciendo el check list de lo que necesitan manejar o de lo que ella tiene que cumplir del plan de clase o de la programación)*		
42-48	conv fiestas	¿podemos ser una pareja de 3 personas? M este viernes y sábado pasado tuve dos fiestas qué bueno M de dos amigas de la facultad… de carolina y … // el viernes el cumpleaños de Catarina fuimos a un restaurante chino qué bueno L no no … M esperamos una hora por la comida eso es malo M… tuviste que comer un árbol M pedacitos de árbol dios mío M pero lo peor ha sido al final ¿por qué? M…tuve una idea muy genial….		Lis, Margarita	G3

		¿de verdad? M sí vamos a pagar dividir la cuenta M así que creo que no ha sido muy justo porque soy una persona muy tímida yo digo que en tu situación hacía lo mismo / pero también no querías q te llamasen … M dios mío tienes una vida muy aburrida pero yo tampoco me acuerdo … yo no lo creo L el cumpleaños de mi prima… después fue un rollo porque fue una fiesta de familia y toda la gente hablaba de cosas aburridas? L sí… se ha emborrachado…muy extrañas muy raras…un striptease esas cosas son muy divertidas de verdad no cuando tenemos un novio o amigos… L ¿y tú Zinnia? yo también estoy pensando q yo tampoco soy social no me acuerdo de qué es… yo fue a un cumpleaños de una amiga hace tres meses o algo así y fue fuimos a… nosotros comemos en casa y después fuimos a una disco a mí no me encantan las discos yo solo consigo bailar con los ojos … y después dos tíos comenzaron …		

(antes)54	puesta en común	fue algo repentino las personas necesitan el dinero para ir a comprar pan el otro día es que si tú sabías comías más	comenta lo q cuentan otros compañeros, su compañera Inés	Lis	GG
			Escuchan audición poema con imperativo, donde se invita a ir a una casa		
57	post audición	pasa pasa tú presente del indicativo	responde a preguntas de la P en coro, para presentar la forma del imperativo en forma de tú, ya les sonaba de algo, a partir del texto, haciendo algunas preguntas a los AA, pero sobre todo habla la P a un ritmo rápido pero que parece que siguen los AA	P	GG
1h01	práctica después de poema imperativo	¿en parejas? (pt)	práctica formal Interactúan en portugués Corrigen, la P pregunta y los AA responden a coro Una A pregunta una duda, tb pregunta Zinnia La P recalca que es necesario saber muy bien la forma del presente de indicativo	Lis, Margarita tb habla con su amiga Carla q está detrás	GG
1h18[1]	sistematización imperativo	Ahora completa la segunda parte del poema (con voz como imitando a la profesora y burlona)	Sistematizan la forma del imperativo en plural, “vosotros”, a partir de la lectura de la P del poema con ese cambio La P presenta también el uso del pronombre personal con el imperativo (*Se observa que este es un objetivo importante de la P para esta sesión, y quizás en la actividad anterior estaba presionada por ello*)	Lis?	GG
1h30	práctica forma + sigdo		pregunta qué tienen que hacer les da también actividades de refuerzo para hacer en casa, “sobre	Lis	G1

[1] La temporización no es exacta.

	imperativo		todo para los que no tenéis el A1" *(Esto explica también la presión que tiene la profesora por el foco gramatical y por la evaluación (en la actividad de IO anterior ha hablado de ello)* la P le ayuda a corregir una forma q ha escrito act de pasar de una forma del imperativo a otra, (singular / plural), actividad descontextualizada. La P pregunta a cada A, que responde solo la forma. Hacen la actividad oralmente en GG		
1h33	"	*P* Zinnia, qué infinitivo es…? limpiar	la P pide que hagan una actividad: escribir 6 órdenes (3 tú, 3 vosotros), para sus compañeros de piso para organizar la fiesta. Zinnia pide a Lis que le repita la instrucción. P explica la instrucción, aclara, ante un par de preguntas de AA. Durante la actividad, la P se acerca a Z para ayudarle con una forma Bromea con L en pt, sobre que les está pidiendo a sus compañeras (en la actividad) que trabajen para ella	P	G1
1h39	puesta en común	¿Por qué es eso?	P selecciona a AA. Les dice que rápido. Tb selecciona a M. La P va comentando aspectos de léxico, gramática, y recuperando algunas cuestiones que ha ido observando durante la realización de la actividad.	Lis?	GG
1h41	leen diálogos y hacen audición		La P les dice que van a escuchar conversaciones de la fiesta de Adriana, que vayan a la página 74, donde pueden leer esos diálogos. Dice que los van a leer todos juntos, "que va a ser más rápido". (*Parece que a la profesora le preocupa el tiempo, se ha observado en varios momentos de la sesión, y en el ritmo que impone*) La P selecciona a los AA que los leen. lee lo que le toca escuchan audición de los diálogos que han leído ellos, para anotar qué se dice y cómo se reacciona (los diálogos son un poco diferentes de lo que han leído)	GG	GG
1h45	postaudición		responde a preguntas de la P a coro. Van poniendo en común la actividad. La P hace preguntas para toda la clase, sin seleccionar a ningún A	P/ GG	GG

1h48		yo voy a ver novelas en youtube L Ç¿quién es la anfitriona? hola, q tal cómo estás? esta ha sido la fiesta flash *M* sí voy a recordarla para siempre pero el whisky era fenomenal	Vale, no nos queda mucho tiempo pero vamos a intentar hacer el ejercicio 5, porque sí me interesaba hacerlo, el 5 de la página 75 hacen activ pautada conversación en fiesta	Lis y Margarita	G3

ANEXO 16. SISTEMA DE TRANSCRIPCIÓN DEL DISCURSO DEL AULA

1 2	Numeración correlativa de todas las líneas de la interacción de una sesión de clase transcrita
P: P1:	Intervención de profesor/a Intervención de profesor/a 1 (se numeran cuando se utilizan muestras de varios profesores
M:	Intervención de alumna participante en la investigación identificada con abreviatura del pseudónimo (Margarita)
A1: A2:	Intervención de alumno no participante en la investigación
L?:	Intervención de alumno con identificación insegura
AX:	Intervención de alumno no identificado
AA:	Intervención de varios o todos los alumnos simultáneamente
[	Lugar donde se inicia un solapamiento o una superposición
]	Lugar donde finaliza un solapamiento o una superposición
-	Reinicios y autointerrupciones
/	Pausa corta
//	Pausa más larga
(5'')	Silencio (lapso o intervalo) de 5 segundos; en las pausas de más de un segundo, cuando sea significativo
→	Tonema suspendido
¿?	Entonación interrogativa
¡!	Entonación exclamativa
¿¡ ¡?	Entonación interrogativa con admiración
PESADO	Pronunciación marcada o enfática
pe sa do	Pronunciación silabeada
aa	alargamiento de sonido vocálico
°fragmento°	Pronunciado en un tono más bajo, próximo al susurro
(risas(fragmento)risas)	Dicho entre risas
((risas))	Risas, u otro aspecto paralingüístico. Se transcribe en la línea correspondiente a su producción
((…))	Interrupciones de la grabación o de la transcripción
(entonces) (en)tonces	Fragmento dudoso o reconstrucción de una unidad léxica que se ha pronunciado incompleta, cuando pueda perturbar la comprensión
(??)	Fragmento indescifrable
(pt:) (ing:)	Fragmento en portugués; fragmento en inglés
cuéntasela a tu compañero	Estilo directo (lo que ha dicho un alumno, la lectura de una instrucción, etc.)

<comentario>	Comentarios contextuales sobre lo que hacen o lo que sucede (comunicación no verbal, uso del espacio y de los recursos, etc.)
Nota a pie de página	Explicación aclaratoria sobre lo que dicen o hacen (ej. cuando la profesora dice "en el a uno" se refiere al curso de español de nivel A1 del semestre anterior, en el que estaban inscritos prácticamente los mismos alumnos.)

ANEXO 17. TRANSCRIPCIÓN DE LA TAREA 1, "TUVISTE QUE COMER UN ÁRBOL"

Código y nombre tarea	**P3/T1/0518 – "Tuviste que comer un árbol"**
Tema / Resumen tarea	Conversación en la que cada alumna ha de narrar una fiesta que ha vivido. La profesora da las instrucciones, forman grupos. En el grupo de tres grabado, cada alumna cuenta una fiesta y las compañeras interactúan. Tras ello, hay una puesta en común, en la que dos alumnas vuelven a contar su fiesta y se corrigen y comentan diversos aspectos lingüísticos y culturales.
Participantes	Profesora (P) y unos 15 alumnos: Lis (L), Margarita (M), Zinnia (Z) y otros alumnos.
Duración	14 minutos.
Grabación	Archivo de audio: Lis 43'-57'; archivo de vídeo: 00099.mts.

DESCRIPCIÓN CONTEXTUAL

Aula: la sesión de clase tiene lugar excepcionalmente en un anfiteatro; la profesora y los alumnos (todos o casi todos) han tenido clase en esta aula anteriormente, pero durante este semestre para este curso de A2 no es el aula habitual. Sabemos que a la profesora no le gusta esta aula y probablemente se siente incómoda, le resulta difícil acceder a los alumnos. El mobiliario son sillas de pala fijas al suelo, dispuestas en filas; para el profesor, una tarima alta a la que se accede subiendo varios escalones por los lados y sobre ella una mesa al borde de la tarima que ocupa casi toda esta y varias sillas (no se aprecia el aula completa pero la investigadora la conoce).

Alumnos presentes: al inicio de la clase se encuentran ocho alumnos presentes en el aula (muchos menos del total de los inscritos, aproximadamente 80-100), la cámara no abarca toda el aula; los alumnos van llegando poco a poco y cuando empieza esta tarea hay al menos quince alumnos.

Alumnas participantes en la investigación: L, M y Z se han sentado juntas en la tercera fila del aula (la investigadora solo les ha indicado en qué lado del aula sentarse). Zinnia está sentada justo al lado del pasillo, a su lado está Lis y junto a ella Margarita; junto a Margarita están sentadas otras dos alumnas no participantes.

1 2 3 4	P: ee vamos a ir ahora a la página setenta y seis// (la página)// página setenta y seis/ (justo más adelante)// ¿estáis/ en la setenta y seis? vamos al apartado ce// vamos a hacer este apartado ce oralmente/ vais a hablarlo con vuestro compañero ¿vale?/ <lee rápido la instrucción, que los AA también tienen escrita>*¿recuerdas una fiesta en la*

5	*que estuviste? cuéntasela a tu compañero/ motivo de la fiesta→/ tipo de invitación→*
6	*desayuno→ cena→ lugar de la fiesta→ regalo→ personas invitadas→ actividades→*
7	*bailar*/ comer/ lo que sea/ *pasarlo bien* o *aburrirse*// entonces vais a pensar una fiesta y
8	se la vais a contar a vuestro compañero/ CUIDADO con cuándo es la fiesta/ si es
9	ESTA semana/ necesitamos un determinado tiempo verbal/ sii fue hace dos años/
10	otro/ ¿vale? cuidado con el tiempo verbal
11	A1: (??)
12	P: ee no/ es mejor hablar de una fiesta pasada/ para poder
13	A1: (??)
14	P: para revisar los tiempos del pasado/ ¿vale?/ mejor/ una fiesta pasada
15	<Comienza el trabajo en parejas y grupos de tres>
16	L: °(pt: ¿é para escrivir o para falar?)° <se dirige probablemente a M> (??)
17	M: (??)
18	Z: ¿podemos ser una pareja de tres personas? somos una pareja muy (??)
19	AX: (??)
20	P: no/ es para hablar/ solo hablar <ante la pregunta de un A, responde para todos>
21	M: [((risas))]
22	Z: [((risas))]
23	L: [((risas))] Margarita/ cuéntame tu fiesta
24	M: mi fiesta/ DOS fiestas es
25	L: ¡DOS fiestas!/ ¡aa! ¡muy bien!
26	M: es este viernes y sábado pasado
27	L: ¿el viernes? ¿sí?
28	M: sí/ tuve dos fiestas/ ee de cumpleaños [yy]
29	Z: [¡qué bueno!]
30	L: [cumpleaños/ bien]/ ¿tu cumpleaños? <le
31	señala a Margarita>
32	M: noo/ e de dos amigas/ de la facultad→
33	L: pensé que tu cumpleaños duraba [¡dos días! ((risas))] <hace el signo de 2 con los
34	dedos>
35	M: [¡dos días, sin duda!]
36	L: ¡una fiesta muy grande! ((risas))
37	M: no/ ee de dos amigas de la facultad→ de Catarina y Filipa→ ee (6'') <el
38	compañero de al lado le toca en el hombro y se gira para responderle, le ha
39	preguntado sobre algo que hay en el suelo> ee el viernes el viernes el cumpleaños de
40	de Catarina fuimos a un restaurante chino
41	Z: [¡qué bueno!]
42	L: [¡qué bueno!]
43	M: ¡no!

44	L: ¿no? (risas (no/ ¡oo qué horror!) risas)
45	Z: ¿no te gusta?
46	M: y esperamos una hora/ por la comida
47	Z: eso es malo
48	M: y lo que yo→ e pedí ha sido- fue gallina chop soi[1] yy no gusté
49	Z: [¿noo?]
50	L: [¿no?] ¿¡no te gustó!? ¿por quée? <hace aspavientos y se tira hacia atrás>
51	M: no no lo sé/ porque teníaa bambú/ yy unas cosas muy exquisitas quee nunca hee
52	comido
53	L: [(tú→ no te gusta)]
54	Z: [hay que comer más (??)] tuviste que comer un árbol <hace un gesto con la mano
55	arriba y abajo y se toca la cabeza>
56	L: ((risas))
57	M: pedacitos de árbol/ con conn gallina ee <hace con la mano un gesto como que
58	está partiendo algo>
59	L: ¿gallina?
60	M: ee
61	L: o ¿pollo? ¿pollo?
62	M: pero lo peor ha sidoo al final porquee
63	L: [¿por qué?]
64	Z: [¿por qué?]
65	M: una amiga de mi amiga ha tee- tuve una idea muy genial quee
66	Z: ¿de verdad?
67	M: sí ee/ *vamos a dividir ¿la cuenta?*
68	L: sí/ la cuenta
69	Z: sí es
70	M: la cuenta por TODOS/ pero yo solo comí la gallina y la bebida
71	Z: tuviste que pagar mucho
72	M: y ellos han comido
73	L: el puestro
74	M: el puestroo
75	L: postre [por eso/ vale ((risas))] <miran hacia la pizarra o lo que está proyectado>
76	L: [(postre sí (risas))]
77	M: [((risas))] postre/ heladoo/ cafée/ e muchas otras cosas yy/ así que creo que
78	no ha sido muy
79	L: justo
80	M: sí
81	L: ¿por qué no no no [dijiste algo?]

[1] Lo escribimos según se ha pronunciado, se refiere al plato de comida china *chop suey*.

82	M: [porque yo soy una persona] muy tímida
83	L: ¿por qué no contestaste?
84	Z: e yo yo yo cómo digo que yo en tu situación haría hacía lo mismo/ sí
85	L: yo no comí/ yo no pago <gesticula>
86	Z: pero el sábado no/ pero también no no no querías que te llamasen (pt?: om de vac)
87	M: sí sí sí
88	L: (a mí no me en español-) no me acuerdo de la expresión pero
89	M: no te acuerdas
90	L: no me acuerdo de la expresión pero [hay (??)]
91	M: [yo tampoco (??)] ¿y tú Lis? ¿tienes?
92	L: yo no me acuerdo de nada [(es verdad)] <se pone el dedo en la cabeza, como
93	queriendo recordar>
94	Z: [yo tampoco]
95	M: [dios mío tie]nes una vida muy aburrida [((risas)) Lis]
96	L: [(risas (??¡muy
97	aburrida!) risas)] las personas no no me invitan para las fiestas porque→ ((risas)) [(??)
98	las fiestas]
99	M: [eres
100	una persona muy poco sociable (??)]
101	L: yo soy una persona sociable pero las personas no me invitan para hacer fiestas/
102	no <gesticula, moviendo las manos de dentro a fuera>
103	Z: pero yo tampoco me acuerdo
104	<Se acerca la profesora, que se queda al lado de Zinnia, echada hacia delante con las
105	manos apoyadas en sus rodillas. Z y M parece que la han visto, L quizás no>
106	L: <se pone el dedo en la cabeza, como queriendo recordar> ee yo pienso que la
107	última fiesta que fue/ fue el mies- no el mes pasado <hace gesto con el dedo pulgar
108	hacia atrás> <la profesora se había incorporado y se vuelve a agachar>
109	M: sí→
110	L: el cumpleaños dee de mi prima e fue un un fue un rullo
111	P: ¿fue un qué?
112	L: ¿rullo?
113	P: aa ¡un rollo!
114	L: rollo porquee fue una fiesta de familia ee toda la gente ee hablaba dee de cosas→
115	muy→
116	Z: ¿aburridas?
117	L: muy aburridas
118	M: la crisis (??)
119	L: sí ee mi tío ee se ha emborrachado ((risas))
120	Z: [((risas))]

121	M: [((risas))]
122	L: (risas (ocurrían ocurrían cosas extrañas/ muy extrañas/ muy raras) risas) fue un
123	cumpleaños muy muy [(??)]
124	M: [(??)]
125	P: ¿tu tío se ha emborrachado el mes pasado?
126	L: aa no ee aa sí [se embo]
127	Z: [se emborrachó]
128	L: se emborrachó ((risas))
129	M: [((risas))]
130	Z: [((risas))]
131	L: empezó haciendo un striptis <la profesora se marcha, durante el resto de la tarea no
132	la vemos aproximarse a otras parejas> [((risas)) es verdad]
133	M: [((risas))]
134	Z: [((risas))] a mira e-esas esas cosas son muy
135	divertidas/ de verdad
136	L: es verdad [pero él]
137	Z: [no cuando tenemos] algún novio o amigos→ [((risas))]
138	L: [mi tía] el novio de mi
139	hermana estaba presente e fue/ los dos estaban un poquito ((risas))
140	M: [¿y tú/ Zinnia?]
141	L: [¿y tú/ Zinnia?]
142	Z: yoo estaba también- estoy pensando que yo también no soy sociable ((risas))
143	¡nadie me invita! estoy estoy
144	M: ¡oh/ dios mío!
145	L: yo salgo por la noche pero no [no tiendo a hacer fiestas]
146	Z: [(pt: cómo e que diz estou a brincar?)] estoy→
147	L: [(??)]
148	M: [estoy hablando siempre yo]
149	Z: estoy (pt: a brincar)/ estoy hablando si no estoy hablando cierto/ no/ me acuerdo de
150	ter ido a ¿ter ido?
151	L: ee yo fue
152	Z: (pt: está resolvido) yo fue a un a un cumpleaños de una amiga→ aa hace tres
153	meses o algo así y fue fue fuimos a/ nosotros comemos en casa y después quedamos
154	en un en una disco e a mí no me encantan las discos/ pero es mu
155	L: e a mí tampoco
156	Z: mucha gente y no yo solo consigo bailar con los ojos e después dos [dos dos dos
157	tíos comenzaron a] <hace gesto moviendo los puños como representando una pelea>
158	P: [ee Susana/ la última fiesta que tuviste] <habla para todos>
159	L: [((risas))]

160	M: [((risas))]
161	Z: [((risas)) (°??°)]
162	A2: [conocimos unos polacos→]
163	AA: mmhh ((risas))
164	A2: fue mucho- muy divertida aa porquee yo quería yo quería salir de copas con mis
165	amigas/ y conocimos unos polacos
166	A2: fue muyy divertido porque bailamos toda la noche/ en un bar marroquí
167	P: ¿en un bar marroquí?
168	AA: ((risas))
169	P: intercultural total
170	AA: [((risas))]
171	L: [(??)]
172	A2: [sí/ y hablamos portugués porque (??) es polaco]
173	P: muy bien/ vale/ ee Susana ¿qué es esto de *aa a una semanaa*?
174	A2: hace
175	P: hace/ yy los polacos son ¿chicos? son personas→ ¿entonces? ¿conocimos unos
176	polacos? yo conocíí París/ hace mucho tiempo
177	A2: yo conocíi ee aa a unos/ a unos
178	P: a unos polacos/ cuidado con la a de complemento directo de persona/ siempre hay
179	a delante de complemento de persona/ siempre/ vale muy bien/ Margarita nos vas a
180	contar tu fiesta yy
181	AX: (??)
182	P: yy Almudena/ pues va a reaccionar ¿vale? y así aprovechamos la actividad para
183	hacer dos cosas
184	M: aa el viernes pasado ee tuvee tuve una fiesta de cumpleaños de una amiga de la
185	facultad yy
186	A3: (??)
187	M: fuimos aa un restaurante chino en Oporto
188	A3: ¿es verdad?
189	M: sí/ yy pero ha sidoo muy divertidoo pero el peor ha sido
190	P: uy uy
191	M: fue el final porque una amiga de mi amiga ha tenido una idea genial que ha sido
192	dividir ee los ¿custos? ¿custos?
193	P: aa dividir
194	L: °¿la cuenta?° <parece que se dirige a M>
195	P: dividir la cuentaa
196	M: por todos pero es que yo solo e comí una una gallina/ chop soi [y una bebida yy
197	ellos han comido]
198	Z: [comes mucho/ una

199	gallina]
200	M: heladoo/ cafée/ entradas yy no creo que ha sido muy justo/ así quee me he
201	quedado aburrida con la situación/ pero lo resto ha sido muy divertido la comida
202	chinaa muy interesantee
203	A3: lo pasaste bien
204	M: sí
205	Z: ela ela ha comido un árbol/ ha- has comido un árbol
206	M: sí/ la comida tenía bambú yy comí pedacitos de árbol así que
207	AA: ((risas))
208	A3: creo que no ha sido justo
209	M: no
210	P: vale// ee a ver Margarita/ ee has empezado muy bien pero de repente has
211	cambiado al chip para el pretérito perfecto/ y es el error que he escuchado por ahí//
212	cuidado con ese error/ si estáis- porque habéis situado la acción- en el caso de
213	Margarita creo que has dicho la semana pasada
214	M: el viernes→
215	P: el viernes pasado/ está terminado y has empezado bien/ pero de repente saltaste
216	al perfecto y TODO en perfecto/ eso está MAL/ ¿vale? cuidado con eso en el examen
217	oral/ cuando os preguntemos por los cuentos *¿qué pasó en el segundo cuento? en La*
218	*lengua de las mariposas*[2]/ si empezáis a contar tooda la historia en pretérito perfecto
219	está TODO mal/ todo mal/ entonces cuidado con esto porque lo hemos trabajado
220	bastante/ cuando el marcador temporal está terminado→ indefinido/ si el marcador
221	temporal llega hasta hoy o sigue en el día de hoy→ perfecto// ante la duda/ TODO en
222	indefinido/ entonces por eso ante la duda/ todo en indefinido/ pero saltáis al perfecto/
223	por dos razones/ una/ porque es más fácil/ y la otra porque os suena más español/
224	porque en portugués usaríais indefinido/ vale entonces cuidado con eso
225	AA: sí
226	P: vale entonces cuidado con eso/ porque estaría todo mal// ee bueno *ellos quisieron*
227	*dividir la cuenta* ENTRE *todos*/ no *por todos*/ ENTRE/ y ee *yo he quedado aburrida* has
228	dicho/ ¿qué significa aburrido en español?
229	A4?: (??) <parece que responde a la pregunta de la profesora>
230	<A5, compañera de delante de M se gira y le dice algo>
240	P: que no es divertido/ tú ¿qué qué te ha pasado a ti/ Margarita?
241	M: ¿me he enfadado?
242	P: sí/ me enfadé/ mmhh/ me enfadé// ¿qué os parece eso que le ha pasado a
243	Margarita?

[2] La profesora se refiere a una de las partes del examen oral final. En esta parte, los alumnos han de interactuar con la examinadora (la propia profesora u otra del nivel) para responder a una serie de preguntas sobre algunos cuentos seleccionados de la obra *La lengua de las mariposas*, de Manuel Rivas.

244	A4: Marta/ no me recuerdo
245	P: no me acuerdo
246	A4: no me acuerdo pero creo que (ha necesitado) una palabra para cuando (todas las
247	personas dividen la cuenta entre todos)
248	P: sí/ a eso iba ahora
249	AA: ((risas))
250	P: ¿cómo se dice cuando pagamos todos lo mismo en una cena?
251	AA: (pagamos a cha) <dan algunas respuestas simultáneamente>
252	P: sí/ por ahí Diana/ pagar aa [a medias/ a pachas o a escote]
253	AA: [(a pachas)]
254	P: lo vimos en un texto hace tiempo/ pagar a medias/ a pachas o a escote/ ¿y qué os
255	parece eso que le pasó a Margarita?
256	Z: injusto
257	A5: que noo que no fue justo porque ee Margarita ee comió muy poco
258	Z: y tuvo que [pagar igual]
259	P: [mmhh vale ¿a cualquiera] de vosotros no os parecería bien eso?
260	AA: no
261	A6: claro que no
262	A4?: tenía que ser que sea decidido o hablar sobre eso antes dee de la situación y
263	después [(yo creo que podía ter sido)]
264	AA: [(??)]
265	Z: [fue algo repentino]
266	AA: [(??)]
267	Z: [(¡Jesús! ¡ay a dios!)]
268	M: fue una amiga de mi amiga/ yo no conocía
269	AA: ((risas))
270	A4?: (??)
271	P: vale/ en España eso sería lo más normal
272	A4?: es normal
273	P: lo más normal/ de hecho quedaría feo que alguien pagara separado porque ha
274	comido menos
275	Z: °(porque acá las personas no tienen mucho dinero)°
276	A7: sí
277	P: no se hace
278	M: pues aquí en Portugal es un poquito diferente
279	P: sí/ por eso os lo comento
280	Z: [las personas necesitan de lo dinero para ir a comprar pan el otro día ((risas)) no
281	hay dinero]
282	L: [(??) ((risas))]

283	AA: [(??)]
284	P: [tanto] si alguien si alguien no come y toma un café mientras los demás comen/
285	pues todos pagan el café de esa persona
286	Z: °(eso sí/ eso sí)°
287	A4?: (??)
288	A5: es una mala invitada/ es una invitada (??)
289	AA: [((risas))]
290	Z: [°(es que si tú sabías comías más)°]
291	A4?: quien [queda a mi lado/ generalmente es mi marido/ se come lo que yo no como]
292	AA: [((risas)) (??)]
293	P: entonces ya pagas doble pero es con razón también
294	AA: [((risas)) (??)]
295	Z: [(risas (con razón) risas)]
296	P: bueno entonces ya hemos comentado alguna fiesta ¿os ha surgido algún
297	problema cuando estabais hablando? ¿alguna palabraa o algo que no no sabíais?
298	AX: °(exquisito)°
299	AX: °(asopado)°
300	A4?: ¿cómo se dicee la hija de mi sobrino? ¿sobrina nieta?
301	P: sí
302	A4?: la hija de mi sobrino/ ¿cómo see?
303	P: creo que es sobrina nieta/ lo que pasa es que [simplemente decimos sobrina]
304	A: [¿podría decir sobrina?] (??) sobrina
305	nieta pero no me gustaría como decir (eso)
306	P: en español también/ lo que pasa es que decimos sobrina solo/ sobrina nieta o la
307	hija de mi sobrina ¿mmhh?// vale/ entonces vamos al número seis y vais a cerrar los
308	ojos/ por ahora
309	Z: (ing: ¿really? I will fall asleep)
310	AA: (??)
311	<Comienza otra actividad: escuchan poema con imperativo, donde se invita a ir a una
312	casa>

ANEXO 18. TRANSCRIPCIÓN DE LA TAREA 2, "ESTA FUE LA FIESTA FLASH"

Código y nombre tarea	**P3/T2/0518 – "Esta fue la fiesta flash"**
Resumen de tarea	Conversación en la que los alumnos han de simular su participación en una fiesta a partir de un guion que indica qué función realiza cada interlocutor, en un orden, previsto para dos interlocutores. La profesora da las instrucciones. En el grupo de tres grabado y que ya habían formado espontáneamente para esta sesión las alumnas, negocian quién es la anfitriona y tienen la conversación improvisando la participación de una segunda invitada a la fiesta. Tras ello, en el grupo de tres comentan espontánea e irónicamente lo sucedido en la fiesta. La profesora cierra la tarea en el gran grupo advirtiendo y corrigiendo dos errores gramaticales que ha escuchado. En la tarea anterior han comentado, además de las funciones comunicativas que se trabajan en la actividad, alguna diferencia intercultural, usos de formas verbales. Durante esta tarea, M y L bostezan.
Participantes	Profesora y quince alumnos: Lis (LI), Margarita (M), Zinnia (Z) y otros alumnos.
Duración	4 minutos.
Grabaciones	Archivos de audio: Lis 1h47', Zinnia 1h47', Margarita 1h47'; archivo de vídeo: 00099.mts.

DESCRIPCIÓN CONTEXTUAL

Aula: la sesión de clase tiene lugar excepcionalmente en un anfiteatro; la profesora y los alumnos (todos o casi todos) han tenido clase en esta aula anteriormente, pero durante este curso para este semestre de A2 no es el aula habitual. Sabemos que a la profesora no le gusta esta aula y probablemente se siente incómoda, le resulta difícil acceder a los alumnos. El mobiliario son sillas de pala fijas al suelo, dispuestas en filas; para el profesor, una tarima alta a la que se accede subiendo varios escalones por los lados y sobre ella una mesa al borde de la tarima que ocupa casi toda esta y varias sillas (no se observa el aula completa pero la investigadora la conoce).

Alumnos presentes: al inicio de la clase se encuentran ocho alumnos presentes en el aula (mucho menos del total de los inscritos, aproximadamente 80-100), la cámara no abarca toda el aula; los alumnos van llegando poco a poco y cuando empieza esta tarea hay al menos quince alumnos.

Situación de las alumnas en el aula: Las tres alumnas del grupo grabado se han sentado juntas (la investigadora solo les ha indicado en qué lado del aula sentarse), en la tercera fila del aula. Zinnia está sentada justo al lado del pasillo, a su lado está Lis y junto a ella Margarita; junto a Margarita están sentadas otras dos alumnas no participantes.

Actitud o posición de las alumnas: las alumnas se sientan distendidamente, en algún momento Margarita bosteza.

P: vale/ no nos queda mucho tiempo/ pero vamos a intentar/ en tres minutos/ hacer el ejercicio CINCO/ ¿vale? porque sí que me interesaba hacerlo→
AX: (¿ha dicho ejercicio cinco?)
P: <en un volumen alto, para que le oiga todo el grupo> ENTONCES/ el cinco/ el cinco de la setenta y cinco/ de la página siguiente/ en parejas→ escribís un diálogo entre la anfitriona y el invitado/ aquí tenéis el guion/ después de presentaros/ no lo vamos a escribir/ ¿vale?/ vais a/ HABLAR/ con el compañero tenéis TOODO el guion/ saluda y felicitaa/ <en el grupo de tres, M bosteza, L y Z sacan el material en este momento, Z guarda los bolis en el estuche>/ la anfitriona reaccionaa/ el invitado entrega un regaloo/ la anfitriona reaccionaa/ el invitado/ reacciona/ porque le presentan a otro invitado/ ofrece algo para beber y comer la anfitrionaa/ el invitado reaccionaa/ [el invitado quiere bailar con la anfitrionaa/ la anfitriona reacciona/ y hay que ir]
M: [reaccionaa// reaccionaa// reaccionaa ((risas))]
L: [((risas))
Z: [((risas))] [(¡jesus!) tantas personas reaccionando al mismo tiempo→// ay yo voy a ver novelas ((risas)) americanas en el Youtube (risas)]

P: (??)/ pues venga/ <los alumnos ya empiezan a trabajar en los pequeños grupos, cuesta oír a la profesora> [tenéis que hacerlo muy rápido porque no nos ha dado tiempo/ venga (??)]

L: [¿(de las tres) quién es laa an- anfi- anfitriona?]

Z: aa ¡yo no sé! ¿túu?

L?: (yo/ yo/ soy yo laa)

M: ¡vámonos!// ee / holaa/ ¿qué tal?

L: ¡hola!/ ¿qué tal? <se le oye muy alegre> ¡qué bueno que (habéis venido!) <saluda a sus compañeras dándoles un suave golpe en la espalda>

<L, M y Z consultan el guion en los materiales didácticos>

M: estoy muy contenta (de haber venido)/ bueno/ tu regalo

L: aa ¡muchas gracias!

Z: hola/ hola/ ¿cómo estáis? ¡gracias! toma un güisqui// yo te voy a dar güisqui que yo sé que tú/ te gusta beber

L: ¡aa/ muchas graacias! (??) ¡pero si no hacía falta! pero muchas gracias

39	Z: (risas(¡yo sé que te gusta beber!)risas)
40	
41	L: oo ee aa – vos aa vos voy a presentar/ Margarita/ es Zinnia/ Zinnia es Margarita
42	Z: hola/ ¿qué tal?/ ¿cómo estás?
43	
44	M: hola/ ¿qué tal?/ encantada
45	L: ee// aa// ee// ee// (??)
46	
47	M: (yo) tengo muchas ganas de beber algo
48	Z: (yo) ¡abre el güisqui!
49	
50	L:¿por qué no pruebas el güisqui (que Zinnia me dio)?
51	
52	Z: ¡sí!
53	L: (tiene muchos años)
54	
55	M: ¡ah/ sí/ una idea genial! ¿cuántos años tienes?
56	Z: ¿yoo? veinticinco
57	
58	M: ¡no! ¡el whisky! [((risas))]
59	L: [((risas))]
60	
61	Z: [((risas))] doce
62	
63	L: ((risas)) ¡doce años!
64	<La profesora se acerca al grupo y se sitúa a un lado, junto a Zinnia. Escucha pero no
65	dice nada. Las alumnas parece que han advertido su presencia>
66	
67	Z: no/ quince [es mejor/ quince/ quince/ tiene quince años]
68	M: [es quee cuanto más viejo mejor]
69	
70	L: ee ee/ ee ee [¿te pon]- te pongo un poquito?
71	M: [bueno]/ sí/ un poquito
72	
73	L: ¿e también para [(ti)?]
74	Z: [e para mí] (risas(doble)risas)
75	
76	L: ¿doble?
77	

78	Z: (risas(doble)risas)
79 80	M: ¿sabes/Lis/? tengo muchas ganas de/ bailar un poquito
81	L: oo ¿¡entonces vienes bailar conmigo!? (??)
82 83	M: ¿contigo? sí/ puede ser
84 85	L: [oo e voy ee (??) música músicaa]
86	Z: [¿qué músicas vas a poner?]
87 88	M: ¡un tango!/ ¡vamos a bailar un tango!
89	L: un tango/ oo sí sí/ un tango
90 91	Z: ¿para bailar?
92 93	M: ¡ah, qué bueno! ¡qué bueno!
94	Z: vamos a bailar
95 96	L: [((risas))]
97	Z: [((risas))]
98 99 100	<La profesora se aleja del grupo sin decir nada. No sabemos si las alumnas advierten su marcha.>
101 102	M: pero tengo que ir
103	L: ¿ahora?
104 105	M: si es quee/ tengo una clase a seguir
106	L: ¡pero llegaste agora- ahora y [(??)! ((risas))]
107 108	Z: [¿le vas a hacer eso? ((risas))]
109	M: si ¡yo estudioo por la noche!
110 111	Z: ¡tú eres una (risas(marrona)risas)! (pt: ?? en espanhol)
112 113	P: (??)
114	M: ((risas))// bueno/ Lis/ muchas gracias por la fiestaa
115	L: oo (??)

	M: Zinnia/ encantada [de conocerte] Z: [encantada por conocerte] M: eres una persona genial y tu güisqui→ [mm fenomenal] Z: [¿es bueno? gracias] [tú también/ me pareces una persona muy→ genial] ((risas)) L: [gracias / gracias por ter venido a la fiesta] ciao (hasta la próxima) M: (¿sí?) gracias también/ hastaa hasta (la semana que viene) L: gracias por haber venido Z: ciao// esta ha sido la fiesta flash ((risas)) L: ((risas)) M: sí/ voy a re- a acordarla Z: para siempre M: para siempre Z: yo también M: ¡en mi corazón! L: toc toc/ toc toc <imita el sonido del corazón> ((risas)) M: ¿hemos terminado? Z: bueno [fue- fue a-] algo muy muy intenso [parece que- que no] aconteció L: [¡fue muy rápido!] pero loo- el guisquii Z: era fenomenal L: fenomenal/ fenomenal M: ¡y tú / Lis! ¡te HAS EMBORRACHADO! [¡qué vergüenza! ¡no puedes beber!] L: [es por eso que no mee acuerdo de- de nada]

	Z: [yo (voy) empezar a hablar así porque] M: [no te pue-] ¡no puedes beber! L: [yo voy a empezar a hablar así porque estoy borracha ((risas))] P: [bueno/ nos hemos quedado sin tiempo para la actividad pero es que no había más] UN SEGUNDO/ sí/ UN SEGUNDO/ cuidado con el verbo gustar/ *¿te gustaría* tomar algoo?/ ¿te gustaría entrar?→/ cuidado con ese verbo/ y alguien ha dicho por ahí estoy *a régimen*/ no *de// [*DE DEBERES] <la profesora continúa indicando las tareas para casa>

ANEXO 19. TRANSCRIPCIÓN DE LA TAREA 3, "SOLO HEMOS HABLADO"

Código y nombre tarea	**P3/T3/0525 – "Solo hemos hablado"**
Resumen de tarea	Conversación en la que los alumnos han de simular una comida en un restaurante, representando los papeles de camarero y comensales. Previamente comentan en gran grupo qué puede pasar, de qué se puede hablar, cuándo se come en un restaurante, y la profesora presenta el restaurante y el menú para la simulación. La profesora da las instrucciones. En el grupo de tres grabado y formado espontáneamente para esta sesión por las alumnas, negocian quién es el camarero y comienzan la conversación, iniciando un guión que después abandonan. Sigue la puesta en común de dos conversaciones y las correcciones de la profesora tras cada una de estas.
Participantes	Profesora y 21-24 alumnos: Lis (LI), Margarita (M), Zinnia (Z) y otros alumnos.
Duración	29 minutos.
Grabaciones	Archivos de audio: Lis 1h22', Margarita 1h23'; archivo de vídeo: 00111.mts. y 00112.mts.

DESCRIPCIÓN CONTEXTUAL

Aula: la sesión de clase tiene lugar en el aula habitual, con capacidad para unos setenta alumnos, con mesas de tres o cuatro unidas y dispuestas en filas, dejando un pasillo central. La profesora dispone de una mesa y una silla frente a los alumnos y cuenta con una pizarra que ocupa toda la pared (no se observa el aula completa pero la investigadora la conoce).

Alumnos presentes: se encuentran en el aula unos 21-24 alumnos, la cámara abarca nueve alumnos, los que se encuentran en uno de los dos lados del aula; los alumnos van llegando poco a poco.

Alumnas participantes en la investigación: Las tres alumnas del grupo grabado se han sentado juntas (la investigadora solo les ha indicado en qué lado del aula sentarse), en la segunda fila del aula. Cerca de ellas, solo las dos alumnas de delante. L tiene una bebida encima de la mesa.

1	P: vale/ en un restaurantee cuando vamos con más personas→ durante la comidaa
2	siempre pasan muchas cosas ¿no?/ hay un temaa/ varios temas→ que se hablan→
3	¿de qué podemos hablar/ en un restaurante?
4	M: deportes→
5	L: <mira a M y sonríe>
6	P: de deportes→ de noticias en general ¿no? de la actualidad
7	AX: de la comida ((risas))
8	P: de la comida/ sí/ hemos visto muuchos diálogos que hablaban entre ellos de la
9	comida

10	M: de la vida de los otros→
11	P: ¿cómo? ¿perdona?
12	M: de la vida de los otros
13	AA: ((risas))
14	P: vale/ cotilleos→ actualidad también ¿no? es lo que decíamos antes
15	AA: ((risas))
16	(5'')
17	AX: de negocios también
18	AX: [(??) de nuestras diferencias]
19	L: [(pt: ??)]
20	P: o sea depende de la persona ¿no? con la que vayamos// vale/ ee bueno/ os iba a
21	poner un vídeo en un restaurantee en el que pasa algo/ una conversación→ pero es
22	quee no no os va a dar tiempo a hacer luego nosotros nada así que vamos a dejar el
23	vídeo// ENTONCES/ lo que vamos a hacer ahora/ lo que queda de clase/ ee en grupos
24	de tres ¿vale? porque ya creo que somos ya veintiunoo veinticuatroo van bien/ los
25	grupos de tres// en grupos de tres// uno es camarero/ dos comensales ¿vale? que van
26	a un restaurante a comer/ os voy a proyectar aquí un menú/ una carta de un
27	restaurante/ para que todos tengáis algo de lo que hablar/ para que todos
28	compartamos algo// a ver si esa la tengo porque yo no sé dónde (??)
29	AA: (??) <hablan entre ellos>
30	M: (??) <susurra algo a L y le toca el brazo> [(??)]
31	P: [vale/ este restaurante el de la carta que
32	vamos a ver] restaurante El ingenio de Cervantes/ <lee del documento proyectado> *es*
33	*una cocina tradicional en un entorno decorado con motivos cervantinos/ cuenta con*
34	*una biblioteca con quijotes escritos en más de veinte idiomas diferentes//* es un
35	restaurante real/ en Madrid/ ¿vale? es un restaurante de Madrid*// este céntrico local*
36	*basa su oferta culinaria en exquisitas recetas tradicionales españolas/ el restaurante El*
37	*ingenio de Cervantes está decorado con una gran mezcla de motivos cervantinos*→
38	sellos→ carteles de películas→ *incluso hay una pequeña biblioteca*/ para que veáis un
39	poco el ambiente en el que vais a estar// entonces comida tradicional/ española// [y
40	esta es toda la carta/ no sé si la (??)]
41	AX: [(comensales/
42	comensales)] <se dirige a M, que la tiene detrás>
43	M: [comensal]
44	Z: [¿se escribe con ce/ no?]
45	M: con ce/ comensales
46	P: ahora os- os distribuís los→ papeles/ un momento// entonces/ tenemos/ [shh/ luego
47	distribuís los papeles]
48	Z: [(??)]

49	<habla con la alumna de detrás>
50	P: un primer platoo/ un segundo platoo a elegir uno de cadaa los postres→ y las
51	bebidas ¿vale? este es el menú del día/ lo que hablábamos antes/ el menú del día→
52	un primer plato el segundo y el postre/ además aquí hay alguna información que noo
53	se vee ahora peroo <lee de la proyección> *el pan está incluidoo* y algunas notas ¿no?
54	es la carta real/ es la carta copiada de internet/ *el IVA NO está incluido en el precioo*/
55	*este menú solo vale para días laborables*→/ es decir/ menú disponible lunes/ [martes/
56	miércoles/ jueves/ viernes/] el turno de comida
57	M: [martes/
58	miércoles/ jueves/ viernes]
59	P: a la hora- en la franja horaria de comer/ ¿vale? entre laa una y media y las→ tres y
60	media/ cuatro
61	AX: ¿por qué/ por qué miércoles es una equis?
62	P: porquee si no sería eme eme/ y no sabemos a qué día se refiere
63	AX: ¿es siempre una equis?
64	P: [sí/ sí/ cuando se abrevian los días de la semana sí]
65	L: [(??)]
66	M: [(??)]
67	P: [vale/ entonces tenéis aquí la cartaa/] si hay algo que no entendáis→ me lo
68	podéis preguntar luegoo/ el CAMARERO me lo puede preguntar/ los demás no/ ¿vale?
69	Z: mmhh
70	P: y tenéis que eso dos comensales/ un camarero (??) entran en un restaurante y los
71	comensales hablad de algún tema/ entre ellos ¿vale?/ no solo de la comida/ hablad de
72	algo/ [¿grupos de tres estáis→ distribuidos?]
73	Z: [vale/ ¿quién vai a ser el camarero?]
74	M: yo
75	Z: ¿quieres ser el camarero? ¡vale!
76	M: (??)
77	L: (¿yo?/ yo soy el camarero)
78	M: (??) una panadería/ podía ser el camarero mas (??)
79	L: (??) también/ si quieres→
80	M: no/ no/ tú tienes más→ charme ((risas))
81	Z: [(pt: deixame guardar estas folhas)]
82	P: [solo una nota/ a ver] aquí/ en la presentación del restaurantee salíaa/ quee es un
83	céntrico local basado en su oferta culinaria y en exquisitas recetas tradicionales//
84	¿qué significa exquisitas?
85	AA: buenas
86	Z: aa muy buenas
87	P: buenísimas/ más que buenas

88	AA: ((risas))
89	P: cuidado con el falso amigo/ ¿vale? muy muy bueno
90	AX: exquisitas en portugués (??)
91	P: lo contrario// vale/ pues venga// grupos de tres
92	M: ¡vámonos/ chicas!
93	L: (toma) (pt: ??) <escribe>
94	Z: <bosteza> traiga- tráigame un café ((risas))
95	L: [(??)]
96	P: [no/ a ver/] una cosa también/ otra instrucción que debería haber dado antes// el
97	objetivo NO ES escribir el diálogo/ es hacer un guión/ ¿sabéis lo que es un guión?/ un
98	esquema/ de la conversación/ luego lo vais a escenificar/ ¿vale?
99	Z: ¡ay vamos a escribir!
100	L: (pt: (??) (¿entâo nao é para falar?))
101	Z: (pt: pensé que era para falar)((risas)) (pt: ¡era mais giro!)
102	M: entonces→ un guión→
103	Z: un guión
104	M: ¿cómo hacemos? camarero dos puntos
105	Z: (??)
106	M: oo dios mío/ escribir// yo no tengo hojas en el cuaderno
107	L: (??)
108	M: no tengo hojas/ tengo UNA PÁGINA
109	Z: ahora viene
110	L: ¿no tienes hojas (??)?
111	M: una página
112	L: (¿no tienes una hoja?)
113	M: eso no es una hoja
114	L: oo oo oo (¡olha estas hojas aquí!) <coge el cuaderno de M y pasa las páginas>
115	((risas))
116	M: ¡eso no son hojas! [eso es derecho/ eso es derecho/ organizaciones
117	internacionales]
118	L: [(pt: ??)]
119	Z: [((risas))]
120	M: en español/ por favor
121	L: (??)
122	Z: camarero
123	M: ya te he dicho/ camarero dos puntos/ escribe
124	L: (pt: entâo) camarero
125	L: buenos días
126	Z: [buenos días]

127	M: [¡buenas tardes!] no vamos a comer a- [antes de las doce]
128	L: [¡son diez y quince!]/ son (dez) de la
129	mañana/ [son buenos días]
130	Z: [((risas))]
131	M: no por favor
132	L: ¿qué de- e qué desean an an? <va corrigiendo la pronunciación, atendiendo a la
133	nasalización> (pt: ??)
134	Z: amm
135	M: hola/ buenas tardes ee pues no sé→ ¿qué vamos a comer/ Zinnia?
136	Z: aa yo no sée ¿un bocadillo?
137	M: ¿un bocadillo? [pero tengo mucha hambre]
138	L: [(¿es preciso (??)? no tengo muchas ganas)] <parece ser aquí
139	cuando deja de escribir>
140	M: sí/ ¿puedes nos traer el menú/ por favor?
141	L: sí/ sí/ claro/ espere un momento/ <se gira/ hace como que coge algo y hace el gesto
142	de entregárselo a sus compañeras> el menú
143	Z: gracias/ aa muchas gracias <hace el gesto de cogerlo, abrirlo como si fuera una
144	carta y mostrárselo a M>
145	M: aa muchas gracias/ bueno oo ¡cuántas cosas! ¿cómo vamos a decidir?
146	Z: [un (boraco) para el futuro ((risas))]
147	L: [sí/ son platos] muy exquisitos <mira la proyección y señala algo ahí> <las tres
148	siguen mirando la proyección> ((risas)) muy exquisitos
149	M: aa bueno/ yo voy a intentar con→ una sopa de legumbres→
150	L: (yo voy a descansar) ((risas))
151	Z: yo voy aa
152	M: con la sopa de verduras
153	L: la sopa de verduras (es buenísima)
154	M: sí
155	L: buenísima
156	M: ¿sí? muy bien
157	Z: entonces yo voy a querer una también
158	L: dos sopas de verduras ¿y después?
159	M: aa creo que hoyy tengo muchas ganas→ por un→ calloo a la madrigueña
160	Z: pues yo voy [aa]
161	L: [(??)]
162	M: callo a la madrileña
163	L: pero/ ee señorita/ (tengo quee primer plato) es que tienes que escoger algo del
164	segundo platoo (para así) [((risas)) entradas (??)]
165	Z: [((risas))]

166	M: [<tira la espalda y la cabeza hacia atrás>] ¡pero yo quiero
167	dos primeros platos! bueno/ bueno okey/ muy bien// entonces/ la sopa de verduras y
168	después→ hoy tengo muchas ganas por un bacalao vizcaina
169	Z: ((risas))
170	L: ¿bacalao vizcaina?
171	M: sí [¿qué tiene el bacalao?]
172	Z: bueno/ [yo/ yo voy a pedirle/] yo voy a pedirle una ensalada de pimientos rojos
173	asados con ventresca/ después me muerro (ing: of course)
174	L: ¿con qué?
175	M: ((risas)) ¡Zinniaa/ estás muy delgadaa/ tienes que comer algo más→!
176	Z: ¿yo? no estoy/ estoy muy gorda ((risas))
177	M: ¿por qué no comes/ un→ medio pollo asado con patatas fritas?
178	Z: (risas(¿medio pollo solo para mí?) ¡Jesús! risas)
179	L: ((risas))
180	M: ¿el pollo es pequeño?
181	<La profesora se coloca frente a la pareja de delante>
182	L: el pollo/ es→ [de nuestros mejores platos]
183	Z: [mira/ mira/ perdón/ ella diz] que yo tengo que comer por eso también
184	voy a quer(er) una pequeña cazuela de gambas al ajillo
185	M: a/ muy bien [muy bien]
186	Z: [e después dame dos postres]
187	M: bueno/ creo que es todo/ para beber ee
188	L: ¿para beber?
189	M: ee ¿tienen zumoo natural/ de naranja?
190	L: ee sí/ [ee]
191	M: [¿sí?] ¿cuánto custa?
192	L: ee// (risas(cuatro euros)risas)
193	M: [¿cuatro euros?] ¿la copa?
194	Z: [¡no es verdad!]
195	L: el vaso
196	M: el vaso ¿el vaso?
197	L: sí/ sí [((risas))]
198	M: [¡dios mío!]
199	Z: [aa ¿pero es un vaso- un vaso de un litro?]
200	L: ((risas)) [no/ tenemos un vaso] dee veinticinco centilitros
201	M: [no/ uno pequeño]
202	Z: eso es muy caro
203	M: ¡dios míoo!
204	Z: así se ve que estoy en España

205	<P se coloca delante del grupo de tres>
206	M: ¡este- esto es un atraco!
207	Z: mira/ es una vergüenza/ no- no tiene los precios
208	M: ¿puedes me traer→ un vaso con aguaa de la torne- [del grifo/ ¿del grifo?]
209	Z: [((risas))]
210	L: [((risas))] sí/ es un euro
211	((risas))
212	M: ¡un euro por el vaso de agua del grifo! ¡dios mío!
213	L: (??)
214	Z: yo quiero una cerveza (risas(para afogar las males)risas)
215	L: una cerveza ee <hace el gesto de dársela>
216	M: sí/ sí/ entonces
217	L: ee ¿el postre?
218	Z: aún no comemos
219	M: ¡aún no comemos/ Lis!
220	P: aún no hemos comido
221	Z: no hemos comido
222	M: ¡ya lo está preguntando!
223	L: ((risas)) bon apetit
224	P: buen provecho
225	L: buen provecho
226	M: buen provecho/ gracias
227	P: ahora las vas a dejar solas para que hablen un poco <se marcha del grupo de tres>
228	Z: sí/ ¿de qué vamos a hablar? aa
229	M: aa dios míoo
230	Z: el fútbol está una desgracia los árbitros son- son- son pagados para para
240	M: pero eso no es de lo mejor/ ¡sábado vamos a tener un gran juego!
241	Z: ¡es verdad!
242	M: ¡Barcelona United!
243	Z: es verdad/ es verdad ¿quién quieres que?
244	M: yo tengo muchas ganas que United gane al Barcelona porque United→
245	Z: yo también/ ups/ ¿¡por qué!? ((risas))
246	M: [yo odio los- odio los catalanes]
247	L: [¡y ENTONCES! (risas(¿co- cómo está la comida?)risas)] <hace un gesto con las
248	manos de dentro a fuera como dándoles algo>
249	L: ¡dios mío!
250	M: ¡no tiene educación! ¡estamos hablando/ por amor de dios! <dirigiéndose a la
251	compañera que representa al camarero>
252	Z: ((risas))

253	L: ((risas)) ¿le gusta la comida?
254	Z: [está muy bueno pero las gambas estaban un boca- un poquito duras]
255	M:[sí/ pero creo que] el bacalao estaba un poquito salado ¿no?]
256	L: [(??)]
257	Z: [ee sí/ tú me has dado un poquito para probar e estaba (??)]
258	L: ((risas))
259	Z: la cerveza estaba caliente
260	L: entonces yo voy aa retirar todoo <simula que quita los platos>/ [e voy a trazer de
261	nuevo]
262	Z: [yo me recuso a
263	pagar la cerveza]
264	M: pero ¡no voy a pagar otra vez!
265	L: [((risas))]
266	Z: [(??)]
267	M: solo voy a pagar lo que comí/ yo no tengo culpa que el bacalao [estaba salado]
268	Z: [a mire quee]
269	L: pero ha pedido el bacalao/ <da una palmada> tiene que pagar el bacalao
270	M: lo voy a pagar/ [pero no voy a pagar la primera vez/ la segunda vez sí]
271	Z: [pero voy a pagar laa]
272	L: (la segunda vez sí)
273	M: sí/ usted ha dicho- usted ha dicho que ii- iba a- a con la comida a la cocina y traerla
274	otra vez→
275	L: ha sido u- una preguntaa
276	M: ¿retórica?
277	L: no/ por conta de la casa
278	Z: ¿usted es- es también el- el gerente? el gerenta- la gerenta ((risas))
279	M: el jefe/ es el jefe del restaurante
280	L: ((risas)) ¿el gerente? ¡aa/ noo/ por favor!→ ¡no! ¡no! <se tira hacia atrás, pone las
281	manos abiertas delante de ella y después los brazos extendidos con las manos
282	abiertas delante de las supuestas comensales, como para detenerlas>
283	Z: entonces/ nosotras vamos a (risas(querer postres gratis)risas)// no estoy estoy
284	L: no/ vale/ vale/ el postre sí
285	M: aa noo de postree ¿me puede decir cómo es la crema catalana? ¿son natillas
286	creme brulé? ¿qué es creme brulé?
287	L: (risas(¡creme brulé!)risas)
288	M: ¿pero qué es creme brulé?
289	L: un creme muyy muy dulce/ de huevo ((risas)) y (se pone en la) crema <con las
290	manos hace gestos que podrían entenderse como batiendo y después espolvoreando
291	algo> es riquísimo

292	M: muy bien
293	Z: yy ¿qué me dices (??)?
294	L: (es algo típico) está muy bien/ muy bien (??)
295	Z: ¡no se toca el cliente!
296	L: ((risas))
297	Z: (¡dios! ¡vaya líos!)
298	P: <a otro grupo> ¿de qué tema vais a hablar?
299	M: mi novia te va a (??) ((risas))
300	Z: ((risas)) <da unas palmadas>
301	L: ¿¡es tu novio!?
302	M: [¡sí! ¿tienes algo contra?]
303	Z: [¡sí! (risas(mira/ yo tengo bigote y tengo)risas)]
304	L: ((risas))
305	Z: mejor ((risas))
306	M: mejor ((risas))
307	L: ¡es tu novia, no mi novia!
308	Z: [vamos a irnos]
309	M: [Zinnia/ nos vamos a ir de este restaurante] ¡dios mío!
310	Z: ¡dios mío! mira/ no tienes nada que ver con mi vida privada/ ayy// bueno/ bueno voy
311	a calmarme [(risas(cál-cálmate/cariño)risas)]
312	L: [((risas))]
313	M: [((risas))] sí/ me voy a calmar también
314	Z: cálmate// ¿qué me dices del helado casero de tiramisú?
315	M: sí/ sí// (risas(bueno)risas) entonces (??) el helado de tiramisú
316	Z: ¿el tiramisú es de aquí?
317	L: (¿el helado lo quiere?) a/ tiramisú/ sí/ sí/ muy bon
318	M: [¿es una receta tradicional?]
319	Z: [es una aventura/] este restaurante es una aventura
320	L: (??)
321	Z: sí/ sí/ voy a querer un helado de tiramisú
322	M: bueno/ yo voy a probar la crema catalana/ me gusta probar cosas diferentes y
323	nuevas
324	Z: (risas(vamos)risas)
325	L: buen provecho <hace el gesto de darles algo> [(??) buen provecho]
326	Z: [gracias]
327	M: [gracias/ gracias]
328	Z: este heladoo <hace como que saborea algo>
329	M: es de a-¿es de ayer?
330	Z: [(risas(¡es de ayer!)risas)]

331	L: [((risas))]
332	M: perdón/ perdonee <levanta la mano como para llamar al camarero y se dirige a la
333	alumna que hace de camarera> ¿puede venir? este helado es de ayer
334	Z: estamos haciendo tu vida en un infierno
335	L: (??) ee ¿sí?
336	Z: este helado no es bueno
337	M: este helado de mi novia es de ayer
338	Z: ((risas))
339	L: ¿es de ayer?
340	M: ¡es de ayer! ¿¡pero cómo pueden nos traer helado de ayer!?
341	L: noo
342	M: ¿no tiene vergüenza?
343	L: ee le doy mi- mi palabra que este helado es hechoo hoy/ a aa a pocas horas→
344	Z: ((risas))
345	M: sí/ a pocas horas/ sí/ y han ponido en la nevera y ya está pronto/ [ya estáa]
346	Z: [no/ no me
347	parece]
348	L: ya está pronto [hasta pronto ((risas))]
349	M: [no/ pronto no] ((risas)) ya estáa hecho
350	L: sí/ sí
351	Z: mire/ yo soy una peso- una persona muy importante/ yo/ no quiero esto <hace
352	gestos que podrían considerarse de una persona snob>
353	M: bueeno cariño [prueba mi creme catalane/ es muy bueno/ es muy buena]
354	L: [pero yaa el postre es un regaloo entonces→ (si no noo)]
355	Z: la crema sí/ está muy buena
356	M: la crema está muy bien
357	Z: yo no quiero esto
358	L: ((risas)) pero el postre es un regalo/ si no ustedes→
359	M: ¡vaya con dios! alguna cosa buena en este restaurante
360	Z: mire/ le voy a pedir un café/ pero es- esp- que sea bueno/ ¿no?
361	L: sí/ sí
362	Z: [(pt: (??) vendiendo café)]
363	M: [¿usted conoce el abatanado?]
364	L: ¿abatanado? sí
365	M: es un café doblee ¿sí? [¿puede me hacer un?]
366	L: [sí] sí/ sí
367	M: ¿sí? muy bien
368	Z: me tra- me tra- me traiga un café con una (piedrita) de hielo
369	L: ¿un qué?

370	Z: una pedra de hielo <hace la forma con la mano>
371	M: un cubo
372	Z: un cubo de hielo
373	M: un cubo de hielo/ muy bien/ yo quiero un abatanado doble/ ¡abatanado! ¡un café
374	doble!
375	L: ¡sí/ sí/ sí!
376	M: muy bien/ muchas gracias entonces
377	L: yo (pt: tenho un casal muito (??)) una pareja de novios muyy cariñosa <se gira y
378	hace como que coge algo que les entrega a M y Z>
379	M: cariño/ no tenemos nada de qué hablar→[¡abatanado doble!]
380	Z: [(??) abatanado//] [no se vaya/ primero/
381	voy a probar el café]
382	P: [¿habéis terminado? un esquema/ no es
383	necesario tenerlo todo] a ver/ ¿está? ¿sí o no? <para todo el grupo, en un volumen
384	alto>
385	M: ayy no/ no/ no/ no// ¡(nos) no tenemos nada!
386	Z: [solo hablamos]
387	M: [¡solo hemos hablado!] hablado/ hablado
388	Z: aa el café- el café no está bueno/ si no fuera (??) diría una- una palabrosa
389	M: [es de ayer/ el café/ el café es de ayer]
390	P: [vale/ entonces// ya está/ no hablamos más→ en grupo]
391	Z: ups
392	P: shh/ ya dejamos el trabajo en grupos y vamos a representar algunos ¿vale?
393	TOODOS prestando atención al grupo que habla/ no terminando vuestro diálogo/ que
394	luego os haré algunas preguntas/ para ver si habéis estado atentos// vale/ entonces/
395	¿algún grupo/ quieree empezar?
396	Z: °nosotros (??)° <a sus compañeras>
397	AA: (??)
398	P: ¿no?/ vale/ entonces elijo yo ¿este grupo? ¿sí? en voz alta para que toda la clase
399	pueda escuchar
400	A1: buenos días
401	A2: [buenos días]
402	A3: [buenos días]
403	A1: buenas noches
404	AA: (??) ((risas))
405	P: el camarero está (trasformando)
406	AA: ((risas))
407	M: °muy (??)° <a su compañera>
408	A1: ¿qué queréis?

409	P: un segundo/ ee en principio el camarero/ en principio/ va a tratar de usted ¿no?
410	A2: pero este camarero no es muy bueno/ nos ha gustado el restaurante pero el
411	camarero es muy rarito
412	P: vamos a (??)/ luego ya lo comentaréis (risas (si queréis) risas)
413	AA: ((risas))
414	P: entonces/ ¿qué quiere?/ ¿qué quiere?
415	A1: ¿qué quiere/ señor/ señores?
416	A2: queríamos una mesa paraa tres
417	A1: ¿para tres? por favor
418	A2: gracias (3'') lo que vamos comer ee a mí me gustaríaa espárragos blancos de
419	Navarra con mayonesa
420	A3: para mí primer plato unaa ensalada mixta
421	A1: ¿el segundo plato?
422	A2:[(??) ((risas))]
423	A3: [(??) ((risas))]
424	AA: [((risas))]
425	A4: ee para mí de primeroo (un plato de verduras→) y de segundoo ee as albóndigas
426	caseras (en salsa)
427	A1: ¿y para beber?
428	A3: y nosotras dos queremos comer salmón
429	A2: sí/ sí/ vamos- vamos comer salmón/ para beber/ una- unaa caña
430	A3: sí
431	A2: y unaa botella de agua mineral/ por favor
432	M: °(??)° <a Lis>
433	A1: ¿nada más?
434	A2: nada más
435	(3'')
436	A4: aa entonces/ aa cómo ha he- ha hecho calor hoy
437	A3: está muy calor/ deberíamos ee escoger un restaurante en una terraza
438	A2: sí/ está much- hace mucho calor// este este restaurante es muy bonito/ no lo
439	conocía
440	A3: y a mí también me [(??) tampoco]
441	M: [°yo tampoco°]
442	P: yo tampoco
443	A3: yo tampoco
444	A4: sí/ para mí es también la primera vez cuando estoy aquí/ pero me gusta mucho la
445	decoración
446	A2: sí
447	A3: sí/ es muy buena (3'') [((risas))]

448	A2: [((risas))]
449	A1: una comida para usted e para ustedes también
450	AA: ((risas))
451	A3: gracias
452	A1: bon apetit
453	A2: el pan me gusta/ está [muy bueno]
454	P: ¿bon apetit?
455	A1: buen→ buen provecho
456	(3'')
457	A2: el salmón está muy bueno
458	A3: sí/ está riquísimo
459	A2: ¿y cómo están tus→?
460	A4: ¿albóndigas?
461	A2: ¿albóndigas?
462	A4: ee pues ee/ a mí me parecen un poco salga- saladas/ saladas
463	A2: ¿e las patatas fritas?
464	A4: las patatas fritas están riquísimas
465	A3: nunca había comido esto/ me apetece mucho
466	A4: ¿quieres probarlo?
467	A3: sí/ ¿por qué no? mm/ está muy bueno
468	A2: tráinos la conta- la cuenta/ por favor
469	A1: ¿quiere pagar a media?
470	AA: ((risas))
471	A2: no ee tie- e- to- ee no/ cobre-
472	P: cóbreme todo
473	A2: co- cóbreme todo/ cóbreme/ mi tarjeta/ mi tarjeta
474	A3: noo/ noo/ noo
475	A2: [((risas))]
476	AA: [((risas))]
477	A3: no/ no/ no me gusta así/ vou pagar a media
478	A1: vale
479	AA: [((risas))]
480	P: [((risas))] vale/ yy ee ¿cómo van a pagar? <se dirige a A2, el alumno que hace de
481	camarero>
482	A1: ¿cómoo?
483	P: ¿cómo van a pagar?
484	A1: a media
485	P: a medias/ pero ¿cómo?
486	A1: en (??)

487	A2: en tarjeta
488	A4: yo voy a pagar tarjeta/ con tarjeta
489	P: vale/ con tarjeta o/ en efectivo// cuando es dinero es EN efectivo (12") <la profesora
490	escribe en la pizarra> vale/ el servicio de restaurante no era muy atento ¿no? no
491	insistió si queríais postres→ nada/ él quería terminar// vale/ muy bien/ a ver/ ¿de qué
492	temas hablaron ellas/ mientras comían?
493	M: [el tiempo]
494	AA: [del tiempo/ el restaurante]
495	P: del tiempoo/ del restaurante
496	M?: [de la comida]
497	AA: [de la comida]
498	P: de la comida/ mmhh/ vale// ee/ vamos a escuchar otra// por ejemploo ¿esa de ahí
499	atrás? el grupo de Alexandra/ Isabel→
500	A5: buenas noches
501	A6: buenas noches/ queríamos una mesa para tres/ por favor
502	A7: pero/ por favor/ una mesa cerca de la ventana/ queremos ver el paisaje (??)
503	A5: [(vale)]
504	P: [más alto/] más alto/ más alto
505	A5: sigan/ síganme/ (5'') ee- em→
506	A7: ah/ sí
507	A5: aquí tienes
508	P: aquí tienen
509	A5: aquí tienen – aquí tienen la mesaa (4'') ee aquí están las cartas
510	A6: ¿las?
511	P?: cartas
512	A5: ¿han decidido o quee- que van a tomar primero?
513	A7: aa ee yo de prime- de primiero quero unas setas a la plancha con la (mayonesa)
514	A6: pues para mí – para mí de primero quiero- quiero una sopa de verduras/ de
515	verduras/ por favor
516	A8: y yo quiero un queso manchego semicurado
517	A5: ¿y para beber?
518	A6: aa [(tres→)]
519	A7: [puede ser una copa de vino] tres copas de vino
520	A8: tres copas de vino
521	A5: ee/ ¿ya han decidido qué- qué- qué van a tomar ee de segundo oo espero un
522	poquito más/ paraa?
523	A6: mm para mí por favor (un)os pimientos rellenados de merluza ¿cómo están?
524	A5: están riquísimos [ee] es una buena elección
525	AA: [((risas))]

526	A6: [entonces tráelos/ por favor]
527	A5: por supuesto/ ee/ y vosotras mm→
528	A6: ¿el medio pollo asado ee lleva algu- alguna salsa?
529	A5: ee/ no/ solamente la – la salsa salsa dee [(del pollo)]
530	M?: [°del pollo°]
531	A7: entonces sí/ entonces quería el medio pollo
532	A8: yo también (??)
533	A5: ee ¿dos? muy bien ((risas)) ee aquí está – aquí está el primer platoo ee bon/ buen
534	pro- buen provecho
535	A7: gracias
536	A6: mm/ estos pimientos están riquísimos
537	AA: ((risas))
538	A6: ¿quieres pro-probarlo?
539	A7: sí/ sí// sí/ están riquísimos
540	AA: ((risas))
541	P: ((risas)) (??)
542	A6: aa el pollo también está muy bueno/ pero los pimientos están mejores
543	A7: seguro que sí/ buena elección
544	A8: este queso manchego no me gusta nada
545	AA: ((risas))
546	A7?: (??)
547	A8: nada bueno
548	A7: ¿puedo probarlo?
549	A8: sí (??)
550	A7: ¡oo/ está horrible!
551	AA: ((risas))
552	A8: (¿verdad que está?)
553	A7: está horrible
554	A5: bueno ee quieres ee ¿quieren postre?
555	A7: mm sí/ yo quería un→ helado casero de tiramisú
556	A5: ee (¿e para ti?)
557	A6: pues para mí un helado de nata
558	A5: (¿y usted?)
559	A8: una cremaa catalanaa
560	A7: por favor/ ¿puede traernos la cuenta?
561	A5: claro// ee ¿cómo van a pagar?
562	A7: a medias/ vamos a pagar a medias
563	A5: ¿con [(??)?]
564	A7: [vamos a pagar en efectivo/] en efectivo

AX?: (??)
A5: aa muchas gracias por haber venido (risas(en nuestro restaurante)risas)
A7: buenas noches
A6: buenas noches
P: vale/ (??) a ver/ unas→ cosillas que han salido/ en general estaba muy bien/ ee (pt: *¿o qué vamos comer?*)/ ese *o* se elimina ¿vale?/ simplemente *qué//* qué vamos A comer/ ir a más infinitivo/ qué vamos a comer*// ¿cómo ha hecho calor hoy?* no/ esa estructura tan→ portugués oo brasileña→ es ¿QUÉ CALOR ha hecho hoy? qué calor// *sí/ está muy calor*/ no/ HACE/ HACE MUCHO calor/ hace mucho calor// (pt: *de primieroo*) quero de primieroo/ no/ de primero (quiero)// ee es bueno y está bueno/ ¿qué diferencia hay?
AA: (??)
P: ¿está bueno qué significa? un sinónimo
AA: (??)
P: no va por ahí/ por ese (??) está delicioso/ está riquísimo/ está bueno/ ES BUENO/ por ejemplo el kétchup ES bueno/ para la salud
AA: aa (??) hace bien
P: ¿os dais cuenta? que hace bien/ sí/ por ejemplo en el caso de Alexandra/ del queso manchego/ el queso en general es bueno para la salud/ pero este queso estáa malísimo/ ¿vale? no está bueno/ no está rico// cuidado con ser y estar con la palabra bueno// ee *¿puedo probarloo a ver si está así tan malo?/* ese *así* en español no se utiliza en la comparación// ¿puedo probarlo/ a ver si está tan malo como dices?// yy muy bien utilizada la palabra salsa/ ¿qué significa salsa en portugués? [¿cuál es la palabra portuguesa?]
AA: [(pt: molho/ molho)]
P: *molho*/ ¿y cómo se dice salsa portuguesa [en español?]
AA: [(??)]
P: (??) cuidado con este falso amigo también/ bueno/ muy bien/ (??) entonces/ dejamos el tema de la comidaa/ ya lo hemos terminado/ de deberes/ para mañana <la profesora continúa indicando las tareas para casa y termina la clase>

ANEXO 20. TRANSCRIPCIÓN DE LA TAREA 4, "¿DE MI CASA O DE MI CIUDAD?"

Código y nombre tarea	**P3/T4/0526 – "¿De mi casa o de mi ciudad?"**
Resumen de tarea	Conversación en la que los alumnos han de comentar cómo es su ciudad, su barrio o su calle. En gran grupo revisan algunos recursos que necesitan utilizar, y la información que tienen que compartir, la profesora las instrucciones. En el grupo grabado y formado por las alumnas (la profesora quiere cambiarlas pero ellas justifican por qué pueden formar pareja) hablan primero sobre la ciudad de una y después sobre el barrio de la otra. Sigue la puesta en común con la intervención de una alumna, y la profesora junto con los alumnos hace algunas correcciones y comentarios.
Participantes	Profesora y alumnos (no sabemos el total, probablemente unos 20): Lis (L), Margarita (M), Zinnia (Z) y otros alumnos. Los alumnos A1-A5 son de identificación dudosa.
Duración	13 minutos.
Grabaciones	Archivos de audio: Lis 1h21', Margarita 1h21'.

DESCRIPCIÓN CONTEXTUAL

Aula: la sesión de clase tiene lugar en el aula habitual, con capacidad para unos setenta alumnos, con mesas de tres o cuatro unidas y dispuestas en filas, dejando un pasillo central. La profesora dispone de una mesa y una silla frente a los alumnos y cuenta con una pizarra que ocupa toda la pared (no se dispone de vídeo para esta sesión pero sí para otras y la investigadora conoce el aula).

Alumnos presentes: probablemente se encuentran en el aula unos 21-24 alumnos, la cámara abarca a los que se encuentran en uno de los dos lados del aula.

Alumnas participantes en la investigación: Margarita y Lis se sientan juntas, Zinnia se sienta con otros alumnos.

1	P: vale/ entonces/ os→ he preguntado/ para comparar con la imagen/ qué había y qué
2	no había ¿no?/ entonces hemos dicho que en esta imagen hay un bar→ (4'') <parece
3	que escribe en la pizarra> peroo no hayy (??)
4	AA: (??)
5	P: vale/ hay un bar pero no hay ningún restaurante/ si yo no conozco bien el bar→ ¡el
6	bar! el barrio→
7	A1: (¿hay algún?)
8	P: ¿sabes si hay a- sabes si hay algún→

9	A1?: (??)
10	P: ¿algún restaurante?
11	A1: (??)
12	P: no/ no hay→
13	AA: (??)
14	A1: ninguno
15	AA: (??)
16	P: ninguno
17	A2: ¿esto también va a salir en el examen?
18	(3")
19	A1?: ((risas))
20	P: sigo sin contestar/ no voy a contestar a esa pregunta
21	A2?: ¿por qué?
22	AA: (??)
23	P: porque no me parece/ adecuada la pregunta (la segunda vez)
24	A3?: peroo a mí me parece bien
25	A3?: (??)
26	P: vale/ a ver/ entonces/ reglas/ para deducir el uso// ee ¿sabes si hay algún
27	restaurante por aquí? no/ no hay ninguno/ sí/ hay uno/ ¿sabes [la regla?]
28	A4?: [algún-] algún y ningún
29	es→ ee determinante
30	P: sí/ es determinante
31	A4: (viene) antes del nombre
32	P: exacto
33	A4: e ninguno es (cuando no hay)
34	P: muy bien/ es la misma función que UN UNO// yo digo un libro/ tengo un libro/ pero
35	si no quiero decir la palabra libro/ digo tengo UNO/ es exactamente igual ¿vale? es
36	(una copia)
37	AA: (??)
38	P: masculino singular/ masculino singular// si fuera femenino ¿qué pasa? ¿sabes si
39	hay→ imaginaros aquíi pastelería
40	AA: alguna <a coro>
41	P: alguna/ no/ no hay→
42	AA: ninguna <a coro>
43	P: sí/ hay→
44	AA: una <a coro>
45	P: no pasa nada/ no cae ninguna aa mucho más fácil/ solo ocurre con algún ningún
46	alguno y ninguno/ solo con masculino singular/ ¿vale?// bueno/ esto vais a practicarlo
47	ahora (??) a ver/ entonces/ ya habéis visto el barrio/ este barrio// ahora vais a fijaros
48	en VUESTRO barrio ¿vale? si vivís en un barrio/ si no en VUESTRA calle/ en la calle

49	en la que vivís
50	AA: [(??)]
51	P: [ee a ver/ o en la zona/ si queréis] mm/ a ti Margarita y a ti Lis os vamos a cambiar
52	de sitio porque comoo vivís/ en la MISMA zona es difícil hablar de ello
53	L: mm no/ no
54	P: ¿no?
55	L: ee
56	M: en Oporto sí/ [en Oporto sí] ((risas))
57	P: [ah/ vale/ podéis coger] vale/ vale/ perfecto// y los demás→ estáis
58	bien situados creo// bueno/ entonces/ habláis→ con vuestra pareja qué hay en vuestro
59	barrio o en vuestra zona// en mi zona hay→ en mi zona no hay→ lo que más me gusta
60	de mi zonaa es/ lo que menos me gusta de mi zonaa es→ esos cuatro puntos ¿vale?
61	A5: pero ¿aquí (?? su propia historia ??) o?
62	P: cada uno elige de lo que quiere hablar/ Rui/ o de aquí→ o de tuu ciudad natal/ lo
63	que quieras ¿vale? os pongo ahora aquí los cuatro puntos/ por escrito// lo que hay/ lo
64	que no hay/ [(lo que más me gusta y lo que menos me gusta)]
65	AA: [(??)]
66	L: (porque nosotras hablamos un poquito)
67	M: pensaba que éramos
68	L: (risas(de Albergaria)risas)
69	M: oo hermanas o algo
70	L: yo me acuerdo que ella me habla que (??) en Oporto pero (??)/ entonces háblame
71	de tuu- de tu ciudad/ Albergaria
72	M: bueno/ ee entonces/ en mi zona/ donde yo vivo/ hay/ ee enfrente/ e apartamentos//
73	yy enfrente de esos apartamentos es mi apartamento/ entonces es una calle arriba
74	abajo es [apartamentos]
75	L: [(¿tiene panadería?)]
76	M: no/ bueno/ abajo de mi apartamento tiene una lavan- (¿lavandería?)
77	L: (lavandería)
78	M: (lavandería) yy
79	L: (¿lavandei- lavandería?) ¿cómo se dice→?
80	M: (¿lavandería?) no lo sé
81	AA: (??)
82	M: Maite/ ¿existe (lavandería)? (lavandería)
83	L: ((risas))
84	(??)
85	L: ¿y hay (??) una farmacia?
86	AX?: ((risas))
87	<5'' ruidos en la grabación>

88	M: ee debajo de mi apartamento hay una lavandería e antiguamente/ había u- un→
89	supermercado
90	L: mmhh
91	M: pero hace- haa
92	L: ¿un supermercado o un ultramarinos?
93	M: supermercado
94	L: ¡un supermercado! ¡oh! ¡qué (??)!
95	M: ¡supermercado! (¿ultramarinos es una (pt: mercería))?)
96	P?: (pt: mercería) es otra cosa
97	M: supermercado// ee peroo haa (5'') lo contrario de abierto
98	L: ¿abierto? ¿cerrado?
99	M: cerrado ((risas))
100	L: ee está cerrado el supermercado
101	M: (risas(ha cerrado)risas) ha cerrado// ee agora ee al lado de mi apartamento/ hay un
102	colegio
103	L: mmhh ¿un colegio? (¿es una escola→?)
104	M: y la escola de Primaria/ y fue donde yo he estudiado (desde) los diez años→ hasta
105	los→ (dieci)nueve [(??)]
106	L: [¿y en el co→?]
107	M: pero ahora no hay- (ya más) la escuela también ha cerrado [porque han han]
108	L: [¡oh! ¿¡ha cerrado] la
109	escuela Primaria!?
110	M: sí porque han añadido todos los colegios en una única escuela muy grande
111	L: ¡ooh!
112	M: ee más ¿qué puedo?
113	L: ¿tiene una peluquería?
114	M: no/ pero sí tenemos una panadería en la calle ¿sí? una panadería en la calle
115	L: pana- ¿es solo panadería?
116	M: solo pan/ sí/ panadería/ yy ((risas)) más ¿qué tenemos más? más nada/ es una
117	zona muy aburrida
118	L: ee ¿un quiosco?
119	M: (risas(no)risas)
120	L: no ¿no tiene un quiosco?
121	M: en mi calle no pero en Albergaria sí
122	P: (¿en alberga→?)
123	M: Albergaria
124	P: ah/ vale/ vale
125	M: bueno/ ahora tú
126	L: ee (risas(en mi calle)risas)// en mi calle
127	P: (??) ¿habéis hablado de lo que más os gusta de allí y de lo que menos?

128	M: ¡ah! no ¿de mi casa o de mi ciudad? [de mi casa nada]
129	P: [(de tu casa no/] de tu ciudad) o de tu
130	barrioo→
131	M: ah/ de mi ciudad// lo que más me gusta es mi ciudad ee/ bueno
132	L: su (panadería)
133	M: ((risas)) sí/ sí/ sí sí// panadería/ porque no tenemos nada más/ ee es una ciudad
134	muyy- es una ciudad que no debía ser ciudad/ porque no tiene un (concejal)// no tiene
135	un sitio para tú ir a- [a los fin de semanas]
136	L: [¿no tiene un bar?] ¿no tiene un bar? ¿no tiene una discoteca?
137	M: tiene pero es so- es solo los bares
138	L: ((risas)) (??) <parece que habla en portugués>
139	M: jóvenes/ jóvenes muy
140	L: muy jóvenes
141	M: muy jóvenes
142	L: [(??)]
143	M: [(no hay-)] no hay hombres/ no hay mujeres de mi/ tu edad// todas todas van fuera/
144	para Aveiroo/ para (Reiza) y adelante/ ahora TÚ/ ¿qué hay en (Bordonhes?)
145	L: en mi calle hay tres casas ((risas))
146	M: es una calle muy grande
147	L: (risas(muy grande)risas) aa aa la calle/ el fin de la calle es (el monte) ((risas))
148	P?: ayúdala
149	M: la calle terminaa con un
150	L: (risas(con una foresta)risas)
151	M: ((risas)) con una foresta/ muy bien
152	L: (??) una foresta/ ee al lado de mi casa á otras casas [((risas))]
153	M: [mmhh]
154	L: y al lado á otras casas (hay campo)
155	M: ¿tie- tienes un vecino que en el verano utilice [una agua que (tira agua que) huele
156	muy mal]
157	L: [no/ no no no no/ no pasan esas
158	cosas] no/ tenho vecinos- tengo vecinos muy→
159	M: ruidosos/ poco inteligentes
160	L: pero en mi calle no hay- no hay nada/ peroo te voy a aa fa- a hablar dee mii
161	M: (¿campo?)
162	L: ¡no es un (campo)/ es (??)!
163	M: si algún día yo te voy a visitar ¿qué me vas a mostrar en tu pue- ciudad? ¿la
164	iglesia?
165	L: no/ estoy te hablando no de mi ciudad/ pero de mi bairro- barrio
166	M: pues de tu barrio

167	L: mi ciudad tiene muchas cosas/ mi barrio no es especial/ en mi barrio – mi barrio
168	<corrige pronunciación> ee yo te voy a mostrar la iglesiaa es un ceminterio ((risas)) es
169	diferente/ y al lado de la iglesia tienes un edificio muy→
170	M: ninguna persona va a mostrar un ceminterio a otra
171	L: (risas(tenemos una farmacia)risas)/ tenemos unaa (??)
172	M: (ayuntamiento)
173	L: un ayuntamientoo
174	M: no/ ayuntamiento es cámara ((risas))
175	L: [(risas(un ayuntamiento menor)risas)]
176	P: [(dos cosas que salieron por ahí)] dos cosas que salieron por ahí// *peligroso*/ que se
177	escribe así/ peligroso/ y la palabra *edificio*// mi edificio/ es un lugar donde hay muchos
178	apartamentos/ por ejemplo ¿sí?
179	A2: ¿pero no podemos decir ee prédio?
180	P: no/ no/ no se puede decir prédio/ es edificio/ prédio no existe/ es edificio// vale/
181	entonces/ a ver ee Claudia/ ¿cómo es tu barrio? antes de *lo que hay lo que no hay*
182	¿cómo es? la zona/ la zona en la que vives
183	A3: mi zona es muy→ silenciosa
184	P: sí
185	A3: no/ no hay ee ningún ru- ruido
186	P: ruido
187	A3: porque es cerco de la playa
188	P: mmhh
189	A3: (??)
190	P: qué bien ¿no?
191	A3: (??)
192	P ¿CERCO?
193	AA: cerca
194	P: está cerca/ no es ¿vale? está cerca/ está/ está cerca y ¿está→?
195	AA: lejos
196	A3?: ((risas))
197	P: ¿y qué hay? ((risas))
198	A3: hay ee una pescadería/ una carnicería/ yy un→ ultramarino
199	P: un ultramarinos
200	A3: sí/ más nada
201	P: nada más/ nada más
202	AA: ((risas))
203	P: ¿y qué no hay?
204	A3: no hay supermercadoo no hay – no hay ee una facultad
205	P: ¿y qué te gusta de tu barrio?
206	A3: me gusta mucho porque es muy tranquii ee

207	P: muy tranquiloo
208	A3: muy tranquilo y mucha natur- mucha ¿natureza?
209	P: naturaleza
210	A3: naturaleza
211	P: es un buen sitio para vivir ¿no?
212	A3: sí
213	P: según tú/ claro
214	A3?: peroo no se pasa nada
215	AA?: ((risas))
216	P: no pasa/ *no se pasa* no/ no pasa nada// vale/ nunca ocurre nada
217	AA: ??
218	A3: (??) (mucha gente)
219	P: no hay nadie ni nada/ vale/ cuidado con nadie y nada/ nadie es persona/ nada es
220	objeto/ cosa// vale/ entonces/ a ver/ recapitulando/ ee el próximo martes→ hoy
221	tenemos que terminar la clase aquí PORQUE me han pedido los de la facultad que
222	estos quince minutos tenéis que hacer las encuestas de la facultad/ fue una orden <la
223	profesora continúa con esta explicación>

ANEXO 21. TRANSCRIPCIÓN DE LA TAREA 5, "¿ESTÁIS AL LORO?"

Código y nombre tarea	**P3/T5/0512 – "¿Estáis al loro?"**
Resumen de tarea	Conversación en la que los alumnos han de comentar sus hábitos de lectura de prensa. En gran grupo introducen el tema y hablan de los medios para informarse. En la pareja grabada y formada espontáneamente para esta sesión por las alumnas (que es la pareja habitual), primero hablan sobre los hábitos de una alumna y después sobre los de la otra. Sigue la puesta en común donde la profesora pide participar a varios alumnos, se amplía el tema y el vocabulario.
Participantes	Profesora y unos 21-24 alumnos: Lis (L), Margarita (M) y otros alumnos.
Duración	17 minutos
Grabaciones	Archivos de audio: Lis 3' 17'' – 20'58'', Margarita __ - 21'41''; archivo de vídeo: 00010.mts. (15' 50'').

DESCRIPCIÓN CONTEXTUAL

Aula: la sesión de clase tiene lugar en el aula habitual, con capacidad para unos setenta alumnos, con mesas de tres o cuatro unidas y dispuestas en filas, dejando un pasillo central. La profesora dispone de una mesa y una silla frente a los alumnos y cuenta con una pizarra que ocupa toda la pared (no se observa el aula completa pero la investigadora la conoce).

Alumnos presentes: se encuentran en el aula unos unos 24 alumnos, algunos llegan cuando ya van a comenzar el intercambio en parejas. A8 tiene algún tipo de deficiencia.

Alumnas participantes en la investigación: las dos alumnas del grupo grabado se han sentado juntas en la segunda fila del aula, al lado de Margarita otra alumna. Habitualmente forman pareja y hoy también. En el transcurso de la tarea otras alumnas llegan y se sientan cerca.

1	P: entonces/ ¿normalmente sois personas que estáis al loro o no?
2	A1: ¿que estamos qué?
3	P: que estáis/ al loro/ yaa hemos estudiado esa expresión en clase// [¿sois
4	personas→]
5	A2: [de-] depende
6	P: Sabrina/ depende ¿por qué?
7	A2: algunas cosas me interesan/ pero otras no
8	AA: <algunos se giran y cuchichean>
9	P: si escucháis a Sabrina ya vais a saber el significado de la expresión

10	A2: ha-ha- hay algunas cosas que me interesan y intento saber más// pero otras cosas
11	que no/ y no quiero saber
12	P: mmhh// ¿y hay alguien más que esté al loro por aquí? (3'') nadie porque noo
13	AX: (??)
14	P: ¿qué significa estar al loro? por ejemplo Sabrinaa ee de lo que le interesaa/ pues ve
15	la telee escucha la radio/ de lo que no le interesaa no le hace caso/ ¿qué significa
16	estar?
17	A3: ¿estar al loro? atenta
18	P: vale/ estar→
19	A3: con atención
20	P: más que atentaa atenta sí/ ¿pero a qué?
21	AA: interesada
22	P: interesada pero ¿en qué sentido?
23	A3: entusiasmada// [quiere saber todoo]
24	P: [(risas(entusiasmada)risas)]
25	A2: quiero saber todo sobre algo
26	P: sobre lo que está pasando/ estar al loro es [si estáis actualizados]
27	A2: [(actual)]
28	P: sí/ si estáis actualizados
29	AX: ah
30	AA: (??)
31	P: sabéis lo que pasa en el mundoo lo que le pasa a la gente famosaa/ un poco todo
32	eso es estar al loro// hay que revisar las expresiones con animales ¿vale? porque
33	están en el examen/ eso seguro// vale/ entonces ¿soléis estar al loro o no?
34	A4: más o menos
35	A5: sí
36	P: ((risas)) a ver/ Carla ¿sí o no?// ¿tú estás actualizada? ¿sabes lo que pasa en el
37	mundoo?
38	A4: lo intento
39	P: lo intentas/ vale/ te gusta ¿sí?
40	A4: sí
41	P: ¿sí? ¿alguien más/ piensa que es una persona que está siempre al loro?
42	A5: más o menos
43	A6: es más <mueve la cabeza hacia el lado>
44	P: más o menos// vale ¿y cómo lo hacéis? para enteraros de lo que pasa
45	A5, AA: internet// la tele
46	P: internet→
47	AA: periódicos
48	P: periódicos→
49	AA: la telee

50	P: la telee→
51	A5: libros
52	P: libros→ ¿qué- a qué te refieres con *libros*?
53	A5: no/ libros no/ revistas
54	P: ah revistas/ vale vale// periódicos→ revistas→ la telee internet→/ INTERNET
55	¿QUÉ? ¿qué en internet?
56	AA: ee
57	P: TODO
58	AA: ((risas))
59	A7: las cosas más importantes y las cosas menos importantes
60	P: ¿pero tú qué miras en internet para enterarte de lo que pasa?
61	AA: (??)
62	P: entras en- entras en internet/ aparece Google y Google no nos dice nada por sí solo
63	A8: (sales sales)
64	A7: aa lo lo nombre del periódico porque no porque no lo compro todos los días/ aa
65	Jornal de noticias
66	P: mmhh
67	A7: aa Google
68	P: así que lees el periódico en la red/ no compras el periódico/ los demás ¿todavía
69	compráis el periódico en papel o ya no?
70	AA: no/ no
71	P: no/ no (??) los periódicos
72	A7?: yo lo compro siempre (el fin de semana)
73	P: el fin de semana
74	A8?: (??) Metro ((risas))
75	P: el Metro/ que nos lo dan ¿no? ((risas)) Sonia ¿por qué el fin de semana?
76	A7: porque tenoo- tengo más tiempo/ para ler
77	P: para leer
78	A7: para leer (??)
79	P: para leer/ mmhh/ ¿qué pensáis que aporta un periódico en papel que no tienen los
80	digitales?
81	A7: (??)
82	P: ¿aporta algo/ pensáis? ¿tiene alguna ventaja el de papel/ sobre los digitales?
83	A9: podemos comentar la noticia/ en el internet
84	P: ah/ los digitales/ con los digitales podéis poner comentarios
85	A7: pero en papel aa puede- podemos leer ee en internet está siempre actualizando/
86	siempre cambiando/ y en papel yo tengo conmigo
87	P: ¿qué tú tienes?
88	A7: yo lo tengo conmigo

89	P: ah vale/ (me) estás dando una ventaja de los que están en línea
90	A7: sí
91	P: porque están siempre actualizados
92	A7: sí
93	P: pero por otro lado el de papel lo puedes tocar y [llevar contigo/ vale]
94	A7: [sí/ sí] es más tradicional/ los dos
95	son diferentes
96	P: sí/ yo creo que también se lee de forma diferente en el de papel
97	A8: y y por otro lado ee/ el el el periódico digital (??) por la internet duelen los ojos
98	[(¿sabes lo que te digo?)]
99	P: [ah sí/ claro/] se lee mucho más fácil en papel
100	A8: sí/ es mejor
101	P: vale/ bueno/ pues vais a hablar dos minutitos con vuestro compañero (3'') sobre
102	vuestros hábitos de lecturaa de prensa ¿sabéis lo que significa la palabra prensa/ no?
103	AA: sí/ sí (??)
104	P: ¿qué incluye la prensa?
105	A8: libros
106	AA: periódicos
107	P: periódicos/ [revistas]
108	AA: [revistas]
109	P: vale/ periódicos y revistas/ bueno/ suplementos de periódicos y todo eso// ¿qué os
110	iba a preguntar yo? ah/ sí <escribe en la pizarra>
111	AA: [(??)]
112	P: [vale/ vais a hablar] sobre vuestros hábitos de lectura/ podéis preguntarle a
113	vuestro compañero lo que queráis→ por ejemplo frecuenciaa por qué lee el
114	periódico→ cuál lee→ por qué lee esee/ y las secciones favoritas del periódico ¿vale?
115	las secciones [si no las sabéis]
116	AA: [(??)]
117	P: shh <pide silencio> / si no las sabéis en español pues en portugués y luego
118	intentamos ver cómo sería en español SI EXISTE esa sección en el periódico
119	español// ¿vale? pues venga/ dos minutitos en parejas/ ¿todos tenéis [pareja oo (??)?]
120	AA: [(??)]
121	AX: ¿tres?
122	P: tres/ (??) puedes trabajar con Sonia
123	<La alumna sentada al lado de Margarita se gira hacia esta y le dice algo. Llegan dos
124	alumnas a clase y se sientan al lado de esta que acaba de hablar. Margarita y Lis
125	forman pareja.>
126	AA: (??)
127	L: ((risas))
128	M: entonces/ Lis/ ¿tienes hábitos de lectura?

129	L: ee ¿de prensa?
130	M: de prensa/ de prensa ee
131	L: ee yoo leoo generalmente sobre música
132	M: mmhh
133	L: y el cine
134	M: mmhh
135	L: ee
136	P: <a otros alumnos> para hablar
137	M: ¿entonces ee lees más→ las revistas→ que el periódico?
138	L: sí/ ee como (??) <se refiere al nombre de una publicación> ((risas))
139	M: ah/ sí/ conozco
140	L: sí/ ee por el – por por el cinee/ yo no leo ne- ningún magazín- ningún
141	M: ninguna
142	L: ninguna revista específica pero yoo procuroo en los periódicos cadaa- la parte del
143	cine/ paraa para ver las→
144	M: ¿novedades?
145	L: las nuevas películas dee (??)// ¿y tú? ¡no me digas que te gusta mucho la parte del
146	periódico de deportes! ((risas))
147	M: sí/ sí/ es verdad/ es verdad// ee ¡me conoces muy bien!
148	L: [lo sé/ lo sé]
149	M: [ee entonces]/ me gusta muchoo los diarios con deportivos comoo (el Depor/ la
150	Bolaa) y→ [los españoles]
151	L: [(??)]
152	M: [no no no me gusta]
153	L: [((risas)) ¿¡por qué!?] [¿no te gustan? ¿¡porque es el fútbol mejor que (Oporto)!?
154	((risas))]
155	M: [no me gusta/ no me gusta] no sé pero/ los españoles me
156	gusta mucho Marca yy el As/ así quee me (gusto) los periódicos deportivos→ todo (lo)
157	que tenga a ver con deportes→ [con tenis→ automovilismo→]
158	L: [pero ¿compras→ el el jornal/] [el periódico? ((risas))]
159	M: [(internet)] no/ no lo
160	compro// yoo veo en la Internet
161	L: mmhh
162	M: yy diariamente/ leo el periódico
163	L: ¿todos los días?
164	M: todos los días// es algo quee necesito/ porquee es muyy
165	L: importante
166	M: importante en mi vida
167	L: [tal vez (??) José Mourinho (??)]

168	M: [sí/ yo tengo que tener información→] (que) va a ser campeón en el Real Madrid/
169	no va a ser este año pero creo que el próximo año cuando yo voy a estar en Madrid/ sí
170	L: sí/ sí/ está esperando por ti
171	M: está esperando por mí/ sí/ yo también/ también creo
172	L: yo también no no leo
173	M: (??)
174	L: las revistas por ejemplo/ las revistas de (??) ((risas)) y yoo (simplemente) (ing:
175	newsletter)
176	M: ¿en el email?
177	L: sí/ en el email/ en el email pon las noticias principales ee y cuando quiero saber
178	algo específico yo (lo descargo)
179	M: las revistas del corazón/ ¿te gustan?
180	L: mm no (??) no
181	AX: (??)
182	P: ya estáis hablando algunos en portugués/ así que vamos a parar
183	AA: (??)
184	L?: [no/ no me interesan/ pero mi madre le gustaban]
185	P: [vale/ a ver/ Sonia/ hábitos dee de lectura/ de la prensa/ ¿qué nos puedes decir?]
186	A7: no son muy – no son muchos/ ((risas)) pero a mí me gusta ver ee- el website de
187	(ce en en) <probablemente se refiere a la CNN>
188	P: ¿cómo es website en español?
189	AA: sit/ sit
190	P: sitio web
191	A7: ¿sitio web?
192	P: sí <escribe en la pizarra y los alumnos toman nota> o página web/ también/ página
193	web
194	A7: pero leo mucho los libros/ que no son de prensa mm más/ pero me gusta algunas
195	revistas
196	P: sí ¿de qué tipo?
197	A7: ee
198	<La compañera de A7 le señala algo en la pizarra y esta la mira.>
199	P: ¿de este tipo?
200	A7: sí/ sí/ sí
201	P: ¿sí/ revistas del corazón?// ¿qué nos cuentan en las revistas del corazón?
202	AA: la vida de (los otros)
203	P: la vida de los otros ¿no?
204	AA: sí/ sí
205	P: y ese querer saber la vida de los otros→ ¿qué palabra maravillosa hay que
206	aprendimos en el A1?
207	AA: cotilla/ cotilla

208	P: vale/ los cotilleos/ ¿vale?
209	AA: (??) (somos cotilleros)
210	P: shh <pide silencio> UNA PERSONA- una persona es cotilla// pero/ lo que cuentan
211	las revistas son cotilleos <parece que lo escribe en la pizarra>
212	AA: ah (??)
213	M: °coti lleos°
214	P: y una persona es cotilla
215	A8: no po- no se puede decir ee tú eres cotillero ¿no?
216	P: no/ no/ tú eres un cotilla/ o una cotilla ¿mmhh?
217	M: °cotilleo/ (¿nosotros aprendimos→?)°
218	P: vale/ entonces las revistas del corazón sí que le gustan a Sonia/ vale/ ee
219	M: Maite/ coti- ¿cotilleos?
220	P: cotilleos sí/ esto está en plural porque decía que las revistas cuentan cotilleos/ en
221	singular es cotilleo <los alumnos escriben de nuevo>
222	M: (¿qué?)
223	P: ee/ vale
224	AX: ° (??)°
225	P: Mafalda
226	A4: sí// ee a mí me gusta leer ee los periódicos y leo también (??) me gusta más leerlo
227	en papel
228	P: mmhh/ te gusta más leerlo en papel→
229	A4: que en Internet(e) porque (??) como dijo (mi compañera) Ana (??) me gusta
230	llevarlo conmigoo ir a la playaa/ para leerloo
240	P: mmhh// bueno y ahora eso también casi está solucionado ¿no? porque con todos
241	estos aparatos→ [((risas))tecnológicos/ se puede hacer de todo en todas partes]
242	AA: [((risas))]
243	AX: (??)
244	A4: pero mi- mi ordenador porta- portátil
245	P: portátil
246	A4: es muy grande ((risas))
247	P: no para llevar a la playa
248	A4: no
249	P: [vale// y ¿qué secciones son vuestras favoritas?]
250	AA: [(??)]
251	P: ¿qué secciones del periódico?
252	A5?: empleo
253	P: empleo
254	M: deportes
255	AX: fútbol

256	A6: deportes
257	P: vale/ más que fútbol [deportes es la sección ¿no?]
258	M: [deportes]
259	P: otra sección/ deportes→
260	M: °yo dije deportes° <a su compañera>
261	AX: (música)
262	P: música/ ¿hay una – hay una sección dedicada solo a (esto)?
263	AA: cultura
264	P: cultura/ vale// cultura o a veces agenda cultural/ depende ¿mmhh? del tipo de
265	periódico
266	A4?: necrología
267	P: vale (risas(¿a ti te gusta?)risas)
268	A4?: sí me gusta
269	P: ¿¡sí!?
270	AA: (??)
271	A4?: como yoo vivoo ee fuera de mi tierra/ me gusta (saber)- me gusta ver
272	AA: (??)
273	P: te gusta ver estas cosas/ ¿todos sabéis de qué sección estamos hablando?
274	AA: sí
275	P: esa sección donde aparece la gente que se muere
276	AA: (??)
277	P: Y LA SECCIÓN ESTA/ ¿cómo se llama esta sección/ aquí?
278	A7/A8?: ne cro lo gía
279	P: vale/ en los periódicos españoles
280	L: [(pt:) ¡em periódico português obituario!]
281	AA: [(??)]
282	P: obituario/ o esquelas/ depende del periódico
283	P: vale/ por aquí están diciendo otra sección/ política/ economía/ y ¿LOS
284	PERIÓDICOS HABLAN SOLO DEL PAÍS?
285	AA: no
286	P: ¿no hablan solo del país donde se publican/ no?
287	M: del mundo/ también
288	AX: internacional
289	P: vale/ entonces hay una sección internacional también
290	M: mmhh
291	P: por aquí decían publicidad// sí ee ¿cómo aparece en los periódicos?// clasificados
292	aparecen/ son un tipo de anuncios
293	A8: (??)
294	AX: pasatiempos
295	P: pasatiempos/ ¿todos sabéis lo que son pasatiempos?

296	M: sí
297	AX: horóscopo
298	AA: (??)
299	A5: ¿no hay religión?
300	P: ¿religión?
301	A5: ¿hay alguna sección de eso?
302	P: no/ en este no/ a lo mejor en otros/ en otros más enfocados
303	A5: (?? en un periódico ??)
304	AX: hay un periódico/ ¿el Domingo?
305	AX: el domingo es tiene una página para la religión
306	P: ¿ah sí? que yo sepa los españoles no/ ee los más habituales// shh ¿qué me decíais
307	por ahí?
308	AX: horóscopo
309	P: horóscopo en algunos/ sobre todo los menos serios/ mmhh
310	AA: ((risas))
311	P: ah/ yo digo en España/ no estoy hablando ahora de los periódicos de aquí// vale/
312	¿qué más?
313	AA: [(??)]
314	AX: [(??) regional habla de Oporto]
315	P: vale entonces esa sección se llama local/ vale es la sección que habla de la ciudad
316	o de la región donde se publica el periódico
317	A9: de la (??)
318	P: o donde se vende/ porque a veces se publican todos en un sitio y dependiendo de
319	la comunidad autónoma en España tiene una sección de local u otra
320	A5: a mí me gusta comprar revistas (??) sí que España también (las publicaba pero
321	dios mío ??) ee ((risas)) ee tengo un poco de vergüenza a decir peroo Playboy
322	AA: ((risas))
323	P: no he entendido nada [(??)]
324	AA: [(??)]
325	P: vale/ entonces (??)
326	AA: (??) ((risas))
327	P: vale a veces HAY UNA SECCIÓN QUE SE LLAMA SUCESOS// ¿y qué significará/
328	qué habrá en la sección de Sucesos? cuidado que es un falso amigo
329	AA: (??)
330	P: hechos pasados/ en cierto modo ¿pero qué recoge? ¿qué son sucesos?
331	AX?: cosas que se sucedieron
332	P: vale/ cosas que ocurren
333	AX: ocurren
334	P: puede ser un accidente de tráficoo un terremoto en alguna zonaa algo así// vale/

335	sucesos/ cuidado ¿cómo se dice- cómo es suceso en portugués? éxito en español/
336	éxito/ yo creo que más o menos yaa hemos visto bastantes secciones// BUENO LO
337	IDEAL SERÍA traer periódicos y ver todo esto/ pero como no hay tiempo porque nos
338	quedan muy poquitas clases no podemos hacerlo// pero sí que nos vamos a centrar
339	hoy en lo que forma un periódico/ o la parte informativa de un periódico vale/ entonces/
340	¿qué es lo que forma un periódico? <siguen con esta tarea a la que se ha dado paso>

ANEXO 22. TRANSCRIPCIÓN DE LA TAREA 6, "NO ESCUCHAR EN PLAN PSICÓLOGO"

Código y nombre tarea	**P3/T6/0512 – "No escuchar en plan psicólogo"**
Resumen de tarea	Los alumnos han de mantener varias conversaciones sobre diversos temas propuestos por la profesora. En gran grupo se dan las instrucciones, a continuación los alumnos se levantan y empiezan las conversaciones. Van cambiando de pareja según la profesora les va avisando. Para la alumna grabada, se suceden tres interacciones con tres compañeros diferentes, hablan sobre su pareja, sobre viajes, y otros temas.
Participantes	Profesora y aproximadamente 20-25 alumnos: Margarita (M), Lis (L) y otros alumnos.
Duración	14 minutos
Grabaciones	Archivos de audio: Margarita 1h 12' – 1h 26'; archivo de vídeo: 00010.mts.

DESCRIPCIÓN CONTEXTUAL

Aula: la sesión de clase tiene lugar en el aula habitual, con capacidad para unos setenta alumnos, con mesas de tres o cuatro unidas y dispuestas en ocho o nueve filas, ocupando toda el aula y dejando un pasillo central. La profesora dispone de una mesa y una silla frente a los alumnos y cuenta con una pizarra que ocupa toda la pared (no se observa el aula completa pero la investigadora la conoce).

Alumnos presentes: se encuentran en el aula unos 24 alumnos, cuando va a empezar la tarea algunos se van. A1 tiene algún tipo de deficiencia.

Alumnas participantes en la investigación: Lis y Margarita se han sentado juntas en la segunda fila del aula, al lado de Margarita otra alumna. Habitualmente forman pareja y hoy también en tareas anteriores, pero en esta la profesora promueve que se cambien las parejas.

1	P: vale/ entonces/ en esta noticia/ [¿qué tiempos verbales habéis ne- habéis
2	necesitado?]
3	AA: [°(??)°]
4	A1: imperfecto
5	A2: imperfecto
6	AA: [°(??)°]
7	P: imperfectoo
8	A2: [y indefinido]
9	AA: [°(??)°]
10	P: e indefinido/ ¿no?/ vale ¿os ha quedado clara la diferencia entre imperfecto e

11	indefinido/ esta semana?
12	A1: mmhh
13	A2: síi <moviendo la cabeza hacia el hombro>
14	P: es igual que en portugués/ ¿no?
15	A2: sí
16	A1: mmhh
17	P: no hay muchos problemas/ vale/ pues lo que queda de clase/ vamos a hacer
18	práctica de los tiempos del pasado pero ahora oral// vale/ entonces/ ee para que no
19	habléis siempre con la misma persona/ va- voy a daros algunos temas sobre los que
20	podéis hablar/ ahora os los enseño (3'') para que no habléis siempre con los mismos/
21	vais a levantaros y vais a encontrar a alguien por ahí/ con el que hablar/ ¿vale? <una
22	alumna se ha levantado>
23	A1: pero ¿(solo uno-) una persona?
24	P: NO VALE HABLAR CON LA GENTE QUE TENÉIS AL LADO/ porque ya debéis
25	estar un poco aburridos uno del otro
26	A1: sí/ tien(es) razón ((risas))
27	AA: ((risas))
28	L: °yo todavía no° <a M>
29	M: °yo tampoco° <a L>
30	<Otra alumna se levanta.>
31	P: entonces// VAIS A HABLAR/ eso significa CONVERSAR E INTERACTUAR/ NO
32	ESCUCHAR EN PLAN PSICÓLOGO [¿vale?]
33	M, AA: [((risas))]
34	P: hay que hablar→ reaccionar→ hacer preguntas→ todo eso que vimos ayer en
35	clase/ ¿vale?
36	AA: (??)
37	P: ¿habéis entendido? entonces/ vais a ver/ a lo mejor (5'') °a lo mejor no funciona
38	¿eh?°
39	<Las alumnas que se han levantado, y una tercera, han recogido sus cosas y salen de
40	clase>
41	AA: (??)
42	P: °ay ahora sí/ no le había dado al botón°// vais a ver algunos temas <AA están
43	hablando> sobre los que podéis hablar/ ¿vale?/ entonces/ vais a tener→ unos dos
44	minutos para hablar de cada tema/ para que tengáis más opciones de hablar <un
45	alumno más se levanta con sus cosas> ¿por qué os vais todos cuando hay que
46	hablar?/ si luego os quejáis en el examen/ que me da mucha rabia/ porque luego las
47	críti- no lo digo por ti (Héctor)/ era por más gente ((risas))
48	AA: ((risas))
49	P: no/ pero es algo que luego toodo el mundo/ se queja/ de que en clase de español

50	no hay oportunidades de hablar/ pero es que/ en el a uno[1] también pasaba eso/
51	llegaba la hora de hablar y todo el mundo se iba// bueno/ peor para cada quién [pero
52	da rabia que luego se quejen]
53	A3: [(cada quién)]
54	P: ¿qué pasa?
55	A3: (cada quién) puede hablar (risas(en principio de aula)risas) (de clase)
56	P: hoy no podía ser/ algunos días es/ pero hoy no podía→ pero/ gracias por el consejo
57	M: °¿cuándo conociste a tu pareja? no tengo pareja° <a L, lee y comenta uno de los
58	temas que la profesora ha proyectado>
59	P: vale/ entonces/ tenéis ahí varios temas→ <los alumnos miran a la proyección>
60	M: °¡dios mío!°
61	P: vais a elegir uno cada dos minutos y habláis sobre eso/ ¿vale? ¿habéis entendido
62	lo que hay que hacer?
63	M: sí/ °la primera vez no°
64	P: os levantáis/ me encuentro por ahí con Célia y decidoo ee contarlee ee qué me
65	pasó cuando me saqué el carné de conducir// entonces/ el día que me saqué el carné
66	de conducir era la única chica que me examinaba con cinco chicos/ yo nunca había
67	cogido el coche/ peero resulta que aprobé a la primera/ y todos los chicos
68	suspendieron/ es verdad
69	AA: ((risas))
70	M: ° (??)°
71	AA: [° (??)°]
72	P: [sí sí/ entonces tenía ahí que yo iba a suspender pero fui la única que aprobé
73	aquel día]/ es una anécdota relacionada con eso ¿vale?/ entonces elegís un tema y
74	habláis dos minutos/ NO con la persona que tenéis al lado/ arriba
75	<A2 hace un aspaviento con las manos arriba y abajo, como expresando rechazo.
76	Comienzan a levantarse de las sillas>
77	M: ayy ¿con quién vamos a hablar? <a L, están las dos de pie mirando a qué
78	compañero dirigirse cada una. Mucho ruido de fondo, de las diferentes parejas que se
79	levantan, hablan, se mueven. Mientras dura la primera interacción de M, algunos
80	alumnos están formando las parejas, unos están de pie y otros sentados>
81	L?: (??)
82	M: (??) ¡anda que sí! (??) (7'') ¿no hay voluntario? ¡vamos a hablar![2]
83	A4: (??)
84	M: ¿cuándo conociste a tu pareja?

[1] Se refiere al curso de español de nivel A1 del semestre anterior, en el que estaban inscritos prácticamente los mismos alumnos, aunque no necesariamente en el grupo de esta profesora, podían estar en dos grupos de dos profesoras diferentes.

[2] M y A4 estaban en el mismo grupo en el curso de español de nivel A1 del semestre anterior (esta información la conoce la investigadora porque fue su profesora en ese curso de A1), y probablemente también en otros cursos.

85	A4: ¿mi pareja?
86	M: sí/ tu novio
87	A4: (vale) ((risas)) ee ¿cuándo? hacee dos años
88	M: ¿sí? ah/ muy bien/ muy bien/ ee
89	A4: y estaba muy em- emborrachada ((risas))
90	M: ¿¡es verdad!?
91	A4: peroo no fuee amor ¿por la primera vista?
92	M: ¿a la primera vez?
93	A4: la primera vez/ ¿y tú?
94	M: yoo no tengo/ así quee/ nii nuncaa ha tenido entonces
95	A4: (¿a quién?)
96	M: aa una pareja/ nuncaa he tenido- ha tenido- he tenido aa ((risas))
97	A4: he tenido
98	M: sí yy porquee
99	A4: ¿por qué? ((risas))
100	M: ¿por qué? porque no he encontradoo a la personaa cierta/ porque son muy
101	estúpidos
102	A4: ((risas))
103	M: así quee estoy esperando
104	A4: ¿pero quieres?
105	M: ¡claro que sí!
106	A4: claro/ claro ((risas))
107	M: nosotras tenemos que tener a alguién <acentúa como en portugués>/ vale/
108	¿cuándo te sacaste el carné de conducir?
109	A4: ee (??) hace un a- año y medio
110	M: ¡año y medio! ¡muy bien!
111	A4: pero fue otra historia/ ee fui a (sacar) el carné de conducir y en el mismo día fui a
112	una discoteca que se llama (??)
113	M: ((risas)) (¿??)
114	A4: y él- ela tee pidió
115	M: mmhh
116	A4: te pidió yy cuando e fuimos e a sacarlo e- ela
117	M: ¿a conducir?
118	A4: (estaba) la police- la policía ((risas))
119	M: la policía
120	A4: la policía y (??) pero no ha hecho nada de malo
121	M: ¿ella no tuve que realizar un examen→?
122	A4: (??) pero no ha querido para el ee
123	M: el auto

124	A4: ee el cochee (??)
125	P: <toca una campana para indicar que cambien de pareja> CAMBIO/ DE PAREJA Y
126	DE TEMA <Se dirige a algunos alumnos concretos y les indica con la mano y
127	verbalmente que se levanten. Hay una pareja que ha terminado antes y se han
128	quedado esperando; otra pareja apenas acaba de empezar su interacción porque una
129	de las alumnas estaba con unos papeles. En esta primera interacción, la P se ha
130	acercado al menos a tres parejas y ha interactuado con una de ellas, además de con
131	la que estaba con los papeles, pero no se capta el audio de estas interacciones en la
132	grabación.>
133	<En esta segunda interacción parece que los alumnos están más distendidos, hay
134	más alumnos levantados y una alumna sentada encima de las mesas. Un alumno que
135	no tenía pareja se une a una pareja formando un grupo de tres, un momento se aparta
136	para escribir en un papel; otra alumna de otra pareja también se aparta en un
137	momento dado para escribir algo. No se ve a la profesora todo el tiempo, cuando la
138	vemos se pasea entre las parejas sin apenas detenerse, pero con una pareja sí se
139	acerca y se ve cómo sonríe asintiendo y hace algún comentario que no se escucha en
140	la grabación>
141	M: ¡ay dios mío! (4'') ¡aa (Ana)! entonces ¿cuándo llegaste a la universidad? <se le
142	oye animada>
143	A5: (??) llegué a la universidad hacee nueve años en dos mil→ uno
144	M: sí ¿verdad?
145	A5: sí/ sí
146	M: ¿aquí?
147	A5: aquí (?? tenía dieciocho años)
148	M: ¿qué estudiaste?
149	A5: estudié Lenguas (??)
150	M: mmhh (yo también)
151	A5: (??) pero no sé al final aa
152	M: ((risas))
153	A5: yy ahora (??)
154	M: ((risas)) entonces co- entonces continuas a estudiar
155	A5: sigo estudiando/ estoy cursando (??) para ir a un máster de de (enseñantes de)
156	español [el próximo año][3]
157	M: [ah/ muy bien/ muy bien] yoo estoy estudiando Lenguas y Relaciones
158	internacionales
159	A5: sí
160	M: es mi segundo año/ e- y el próximo año voy a realizar erasmus en España/ así que
161	estoy estudiando un poquito para me acostumbrar a la lengua/ creo que sí/ muy bien/

[3] Para entrar en el máster necesitan un nivel B2, muchos alumnos en la Universidade do Porto cursan simultáneamente los cursos de los diversos niveles de lengua para entrar en el máster.

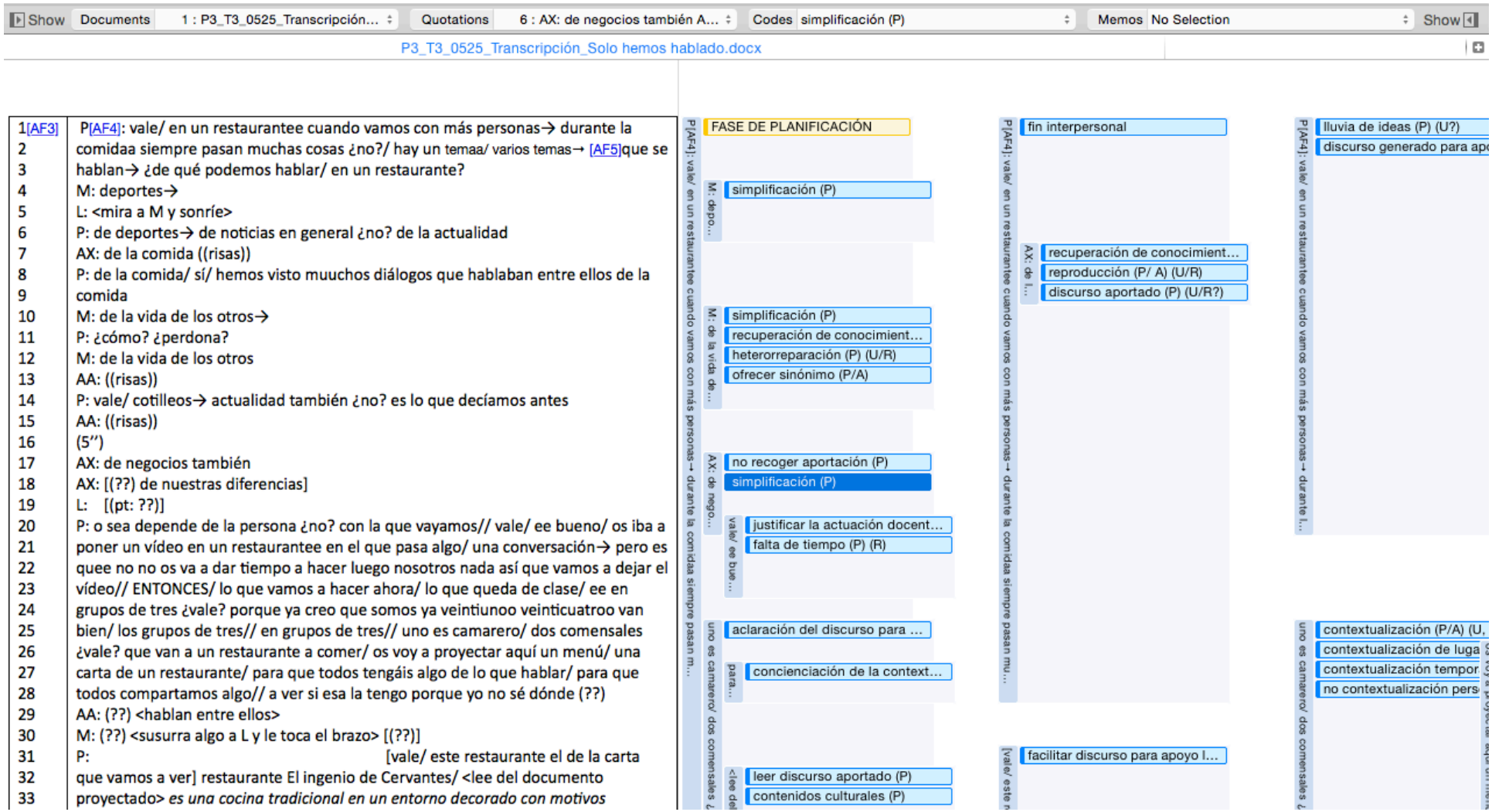
162	vale
163	A5: (??) ¿estás en el según- [segundo año] de Lenguas y literaturas internacionales?
164	M: [sí/ sí/] relaciones
165	A5: ah/ relaciones internacionales
166	M: sí/ sí
167	A5: ee ¿te gusta este (??)?
168	M: sí/ sí/ es muy interesante
169	A5: ¿y qué piensas hacer al final/ cuandoo vas a terminar?
170	M: cuando voy a terminar→
171	A5: cuando vayas a terminar
172	M: e mi sueño era tener un empleo en la Unión Europeaa o en la embajada
173	A5: ¿sí? (¿en la embajada?)
174	M: creo que sí/ sí/ la embajada/ creo que es mi sueño/ [pero si]
175	A5: [¿y después] vas a buscarlo?
176	M: creo (viaja) muchoo peroo/ sí/ esee es mi sueño
177	A5: sí tú quieres- pero yo creo que tú quieres trabajar en el centro de Asia [(??)]
178	M: [sí/ sí/ sí/ no
179	quiero] no quiero estar en uno país en una área→ quiero conocer más cosas
180	A5: (??)
181	M: sí/ sí (??) creo que es lo más interesante de este país
182	A5: y Europa/ Europa en cambio sí que (??)
183	M: yo no sé porque nunca he viajado/ nunca he salido de Portugal
184	A5: entonces (??)
185	M: el próximo año quiero conocer/ (??) quiero visitar los países más cercanos→ quiero
186	yo qué sé/ tengo veinte años y no puedo decir que/ he hecho eso y (aquelo)
187	A5: pero (¿sabes una cosa?) no tenemos
188	M: sí/ sí
189	A5: (¿no te parece?) (??)
190	M: es verdad/ es verdad
191	P: <vuelve a tocar la campana> [(ES EL) ÚLTIMO/ ÚLTIMO] <todavía están hablando
192	los alumnos>
193	A5: [(la campanita ??)] <probablemente a M>
194	AA: [(??)]
195	M: ((risas))
196	P: ¡VAMOS! ¡ÚLTIMO TEMA! ¡VENGA! <los alumnos aún no han cambiado de pareja
197	y empiezan a cambiar. Hay una pareja, las que estaban sentadas con las que se ve
198	que la P ha interactuado más, que siguen sentadas y sin cambiar de pareja. Al fondo
199	del aula hay una alumna sentada sola, parece que leyendo. Seguimos sin ver siempre
200	a la P pero sigue paseando entre las parejas, deteniéndose en alguna sin apenas

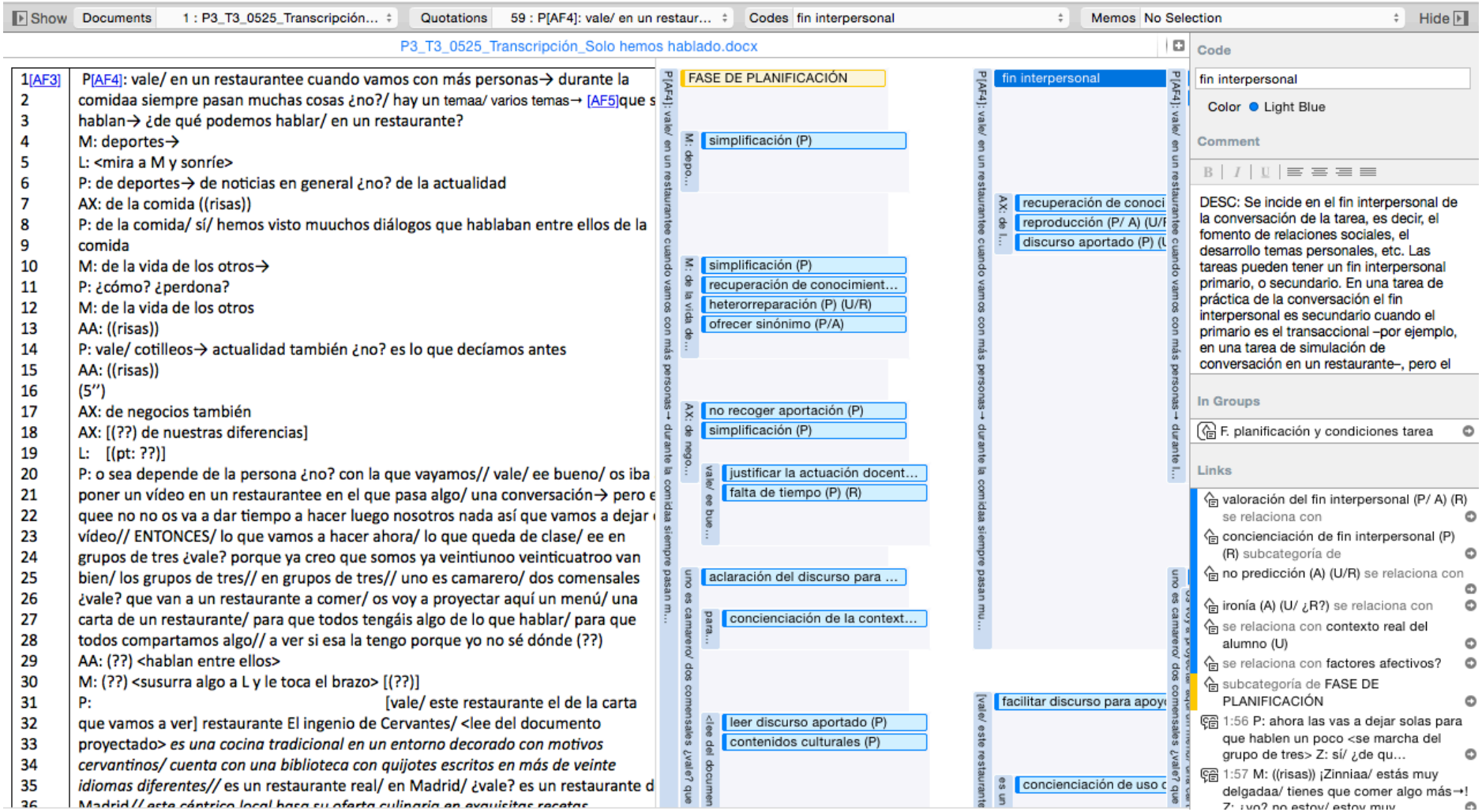
201	participar; la P también atiende las consultas de una alumna que se acerca>
202	M: ¡ayy/ dios mío!
203	L: ¡no podemos!/ ¡no podemos hablar! <se dirige a M, no pueden formar pareja porque
204	habitualmente se sientan juntas y forman pareja en el aula>
205	M: vamos a hablar IN GLÉS
206	AA: (??)
207	M: ¡hola!
208	A6: ¡hola! aa
209	M: entonces ¿qué quieres hablar?
210	A6: ee ¿puedes empezar tú/ no?
211	M: ¿empiezo yo?/ entonces/ tu primer viaje al extranjero/ ee nunca he viajado
212	A6: ah
213	M: solo conozco Portugal/ así que vas a tener que hablar tú→ ¿has hecho alguna-
214	algún viaje?
215	A6: sí/ ee no no me acuerdoo de de mi primer viaje/ no/ peroo viajo mucho en laa en
216	las ferias dee de la facultad
217	M: mmhh
218	A6: y del instituto cuandoo hace dos tres años/ aa suelo ir a Españaa/ Andorraa/
219	Franciaa/ Alemaniaa/ Holandaa
220	M: [(también/ también)]
221	A6: [a a mí me gusta mucho] a Amsterdam/ aa también me gusta Andorra la Vella/ en
222	Andorra
223	M: mmhh mmhh
224	A6: y a mí me encanta/ a mí me encanta mucho viajar// pienso que hay hay una
225	apertura de del (espírito)/ hay una sensación de libertad/ y el sitio quee que más que
226	más ee
227	M: ¿te encanta?
228	A6: me encantó fue Granada/ en el Sur de España/ ee ee el clima/ muy muy calor ee
229	mismo por la noche yy tienen una MEZCLA de culturas/ la cultura cristiana con la
230	cultura musulmana
240	M: ah
241	A6: (me encanta viajar)
242	M: [yo también/ yo también]
243	A6: [muy muy muy] (??) peroo en el Sur aa hacee diez diez séculos- siglos siglos
244	M: sí
245	A6: ee en este territorioo aa gobernaban los los musulmanes/ y ahora/ hay una mezcla
246	con mezquitas ee musulmanas con→ cristianas/ la la catedral de Córdoba es una
247	mezcla de la arquitectura musulmana con con la cristiana/ y a mí me encanta la
248	verdad/ la gente es muy divertida/ la música/ la música están el flamencoo ee los las
249	sevillanas→ [a mí me encanta]

250	M: [el pro] el próximo año voy a realizar erasmus en Madrid
251	A6: en Madrid
252	M: quiero conocer a Españaa y también
253	A6: España es muy muy bonito porque en diferentes lugares hay diferentes personas/
254	hay
255	M: otras culturas/ otra mentalidad/ sí/ es verdad/ es verdad
256	A6: y ¿es portugués o no? <le pregunta a M sobre su procedencia, cambiando "eres"
257	por "es", error común entre los portugueses>
258	M: sí/ sí
259	A6: es portugués ¿de dónde?
260	M: Aveiro
261	<Comienzan ruidos de sillas.>
262	A6: ¿y nunca nunca has salido al extranjero?
263	M: (terminado)
264	P: <toca la campana y se dirige al grupo clase> vale/ terminamos// ESCUCHADME
265	UN MINUTO <toca la campana de nuevo> podéis sentaros ((risas))
266	AA: ((risas))
267	<Los alumnos vuelven a sus sillas y se sientan>
268	P: <toca la campana de nuevo> (?? a mí) vale/ entonces// ¿os ha gustado hablar con
269	otras personas diferentes o no?
270	AA: [¡síi! ¡síi!] <contestan animadamente, algunos sonríen>
271	M: [claro que sí]
272	P: vale/ menos mal/ ENTONCES/ ¿HABÉIS TENIDO ALGUNA DIFICULTAD?
273	AA: [no/ no]
274	M: [no]
275	P: [¿en el uso de los verbos? ¿sabíais cuándo podíais elegir unoo? ¿podíais
276	conjugarloo?]
277	L?: [° (??)°]
278	A1: sí/ sí
279	A2: ° (es difícil)° <mueve la cabeza hacia los hombros y frunce un poco el ceño>
280	P: por lo menos lo que pensáis/ difícil
281	M: ° (??)°
282	L: ° (??)°
283	A7: (lo estaba variando)
284	P: ¿pero sí que te has dado cuenta si te sentías seguraa inseguraa?
285	A1: sí/ seguro
286	A7: un poco insegura
287	P: un poquito insegura
288	A8: a veces yoo

289	A9: con las profesoras es diferente
290	AA: ((risas))
291	P: ((risas)
292	A8?: porque son (juzgativas)
293	P: ((risas)) vale/ entonces// ee dos cosas/ hoy era el último día oficial de los pasados
294	¿vale? los iremos repasando poco a poco pero hoy era el último día/ la próxima
295	semana empezamos con otros contenidos ya/ DE DEBERES/ ee tenéis dos cosas/ en
296	la página en la que estábamos de las noticias <la profesora continúa explicando los
297	deberes y pone fin a la sesión de clase>

ANEXO 23. EJEMPLO DE TRANSCRIPCIÓN CODIFICADA EN ATLAS.TI




Show
Documents
1 : P3_T3_0525_Transcripción...
Quotations
59 : P[AF4]: vale/ en un restaur...
Codes
fin interpersonal
Memos
No Selection
Hide
P3_T3_0525_Transcripción_Solo hemos hablado.docx
1[AF3] P[AF4]: vale/ en un restaurantee cuando vamos con más personas→ durante la
2 comidaa siempre pasan muchas cosas ¿no?/ hay un temaa/ varios temas→ [AF5]que s
3 hablan→ ¿de qué podemos hablar/ en un restaurante?
4 M: deportes→
5 L: <mira a M y sonríe>
6 P: de deportes→ de noticias en general ¿no? de la actualidad
7 AX: de la comida ((risas))
8 P: de la comida/ sí/ hemos visto muuchos diálogos que hablaban entre ellos de la
9 comida
10 M: de la vida de los otros→
11 P: ¿cómo? ¿perdona?
12 M: de la vida de los otros
13 AA: ((risas))
14 P: vale/ cotilleos→ actualidad también ¿no? es lo que decíamos antes
15 AA: ((risas))
16 (5")
17 AX: de negocios también
18 AX: [(??) de nuestras diferencias]
19 L: [(pt: ??)]
20 P: o sea depende de la persona ¿no? con la que vayamos// vale/ ee bueno/ os iba
21 poner un vídeo en un restaurantee en el que pasa algo/ una conversación→ pero e
22 quee no no os va a dar tiempo a hacer luego nosotros nada así que vamos a dejar
23 vídeo// ENTONCES/ lo que vamos a hacer ahora/ lo que queda de clase/ ee en
24 grupos de tres ¿vale? porque ya creo que somos ya veintiunoo veinticuatroo van
25 bien/ los grupos de tres// en grupos de tres// uno es camarero/ dos comensales
26 ¿vale? que van a un restaurante a comer/ os voy a proyectar aquí un menú/ una
27 carta de un restaurante/ para que todos tengáis algo de lo que hablar/ para que
28 todos compartamos algo// a ver si esa la tengo porque yo no sé dónde (??)
29 AA: (??) <hablan entre ellos>
30 M: (??) <susurra algo a L y le toca el brazo> [(??)]
31 P: [vale/ este restaurante el de la carta
32 que vamos a ver] restaurante El ingenio de Cervantes/ <lee del documento
33 proyectado> *es una cocina tradicional en un entorno decorado con motivos*
34 *cervantinos/ cuenta con una biblioteca con quijotes escritos en más de veinte*
35 *idiomas diferentes//* es un restaurante real/ en Madrid/ ¿vale? es un restaurante d
FASE DE PLANIFICACIÓN
simplificación (P)
simplificación (P)
recuperación de conocimient...
heterorreparación (P) (U/R)
ofrecer sinónimo (P/A)
no recoger aportación (P)
simplificación (P)
justificar la actuación docent...
falta de tiempo (P) (R)
aclaración del discurso para ...
concienciación de la context...
leer discurso aportado (P)
contenidos culturales (P)
fin interpersonal
recuperación de conoci
reproducción (P/ A) (U/
discurso aportado (P) (U
facilitar discurso para apoy
concienciación de uso c
Code
fin interpersonal
Color Light Blue
Comment
DESC: Se incide en el fin interpersonal de la conversación de la tarea, es decir, el fomento de relaciones sociales, el desarrollo temas personales, etc. Las tareas pueden tener un fin interpersonal primario, o secundario. En una tarea de práctica de la conversación el fin interpersonal es secundario cuando el primario es el transaccional –por ejemplo, en una tarea de simulación de conversación en un restaurante–, pero el
In Groups
F. planificación y condiciones tarea
Links
valoración del fin interpersonal (P/ A) (R) se relaciona con
concienciación de fin interpersonal (P) (R) subcategoría de
no predicción (A) (U/R) se relaciona con
ironía (A) (U/ ¿R?) se relaciona con
se relaciona con contexto real del alumno (U)
se relaciona con factores afectivos?
subcategoría de FASE DE PLANIFICACIÓN
1:56 P: ahora las vas a dejar solas para que hablen un poco <se marcha del grupo de tres> Z: sí/ ¿de qu...
1:57 M: ((risas)) ¡Zinniaa/ estás muy delgadaa/ tienes que comer algo más→!

ANEXO 24. GRABACIONES DE LAS SESIONES EN AUDIO

Consúltese en la versión digital.

ANEXO 25. GRABACIONES DE LAS SESIONES EN VÍDEO

Consúltese en la versión digital.

ANEXO 26. GRABACIONES DE LAS ENTREVISTAS EN AUDIO

Consúltese en la versión digital.