

CALDERÓN ESPADAS, MARIO

DOCTORANDO DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA

LA CONSTRUCCIÓN DEL SENTIDO CONVERSACIONAL EN EL DISCURSO DEL PROFESOR DE ESPAÑOL / L2

BIODATA

Licenciado en Filología Hispánica por la Universidad de Granada. Ha cursado el Máster de investigación en Lingüística y Aplicaciones Tecnológicas de la Universitat Pompeu Fabra. Se ha formado en didáctica del ELE en el Máster de formación de profesores de español como lengua extranjera de la Universitat de Barcelona y con la formación del Instituto Cervantes. Ha sido profesor de español / LE desde 1993 a 2006 en varios centros del Instituto Cervantes. Ha colaborado con el Instituto Cervantes y el *Goldsmiths College* (Londres) en la formación de profesorado. Actualmente es doctorando del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universitat de Barcelona; su investigación trata de caracterizar el pensamiento y la actuación de las docentes de español / L2 al abordar cuestiones culturales.

RESUMEN

La formación continuada del profesorado de español / L2 debe construirse desde la práctica reflexiva. Pretendemos conocer el modo en que una profesora experta de E/L2 construye el sentido en la interacción con los aprendientes. Adoptamos una metodología de investigación cualitativa que usa métodos etnográficos para generar los datos. Localizamos el contexto de estudio (Centro de Idiomas de la UPV), a la informante, y procedemos a la recogida de datos. Seleccionamos una muestra y la examinamos desde el análisis del discurso. Los datos constatan que la profesora logra mantener el sentido en el discurso a través del uso del contexto, de preguntas didácticas y de estrategias heterofacilitadoras. Los docentes deben tratar de construir el sentido en el discurso alternando la estructura conversacional del discurso en el aula: inicio (docente), respuesta (estudiante), evaluación (docente), con la de la conversación espontánea.

PALABRAS CLAVE: discurso del profesor, sentido conversacional, investigación cualitativa, etnografía, didáctica de lenguas

ABSTRACT

Drawing on discourse analysis and an ethnographic methodology of research, this article aims to learn how an expert teacher of Spanish as a Second Language constructs meaning through interactions with students. Data show that the teacher succeeds in keeping the meaning in the discourse by using the context, didactic questions, and strategies of heterofacilitation. Teachers should try to construct meaning in the discourse by intertwining conversational structures of classroom discourse with spontaneous conversation.

KEY WORDS: teacher's discourse, conversational meaning, qualitative research, ethnography, didactics of languages

Comunicar es lograr que el interlocutor reconozca nuestra intención, y no sólo el significado literal de lo que decimos

(Reyes, 1995: 34-35)

1. INTRODUCCIÓN

Este estudio surge del interés por la búsqueda de formas efectivas¹ para la enseñanza de la interacción oral en L2 que ha suscitado mi tarea docente en los últimos años. Como profesor de español/LE he tenido siempre curiosidad por conocer las características del discurso oral en el aula (de docentes y discentes) y observar cómo se construye la competencia comunicativa² del aprendiente. Dicho interés me ha llevado a indagar en aquellas secuencias de discurso que profesores y aprendientes construyen con intenciones diversas. Este discurso oral espontáneo, al contrario de lo que ocurre con la producción escrita, es una muestra de discurso poco explotada, a la que profesores y alumnos no suelen recurrir, y de la que se pueden obtener datos muy interesantes para la didáctica de segundas lenguas.

¹ Uno de los objetivos principales del aprendizaje de idiomas es capacitar al alumno para hacer cosas que antes no era capaz de hacer.

² **COMPETENCIA COMUNICATIVA:** La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de USO DE LA LENGUA, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. [*Diccionario de términos clave de ELE (DTCELE)*]

http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm

Los métodos de investigación etnográfica ofrecen al profesorado múltiples posibilidades. Entre ellas, observar su actuación en el aula, explorar sus creencias, el contexto de enseñanza e interpretar el discurso situándose en la posición de los participantes (principio émico) y relacionar lo observado con el conjunto global de esa cultura (principio holístico) (Van Lier, 1988). Desafortunadamente en muchos centros de enseñanza estos métodos no se aplican y, en consecuencia, el profesorado se forma por medio de la experiencia y la asistencia a cursos de didáctica, pero sin ningún tipo de práctica reflexiva.

La experiencia docente en el aula me ha permitido observar la actuación de los alumnos y desde ella se han gestado mis primeras intuiciones acerca de la incidencia que pueden tener determinadas variables (personalidad, conocimiento del mundo, estrategias de comunicación y de aprendizaje, etc.) en el desarrollo de las destrezas lingüísticas³ del aprendiente. Pero han sido mis estudios e inicios en

³ **DESTREZAS LINGÜÍSTICAS:** Con la expresión *destrezas lingüísticas* se hace referencia a las formas en que se activa el USO DE LA LENGUA. Tradicionalmente la didáctica las ha clasificado atendiendo al modo de transmisión (oral y escrito) y al papel que desempeñan en la comunicación (productivas y receptivas). Así, las ha establecido en número de cuatro: EXPRESIÓN ORAL, EXPRESIÓN ESCRITA, COMPRENSIÓN AUDITIVA y COMPRENSIÓN LECTORA (para estas dos últimas se usan a veces también los términos de comprensión oral y escrita). Más recientemente, en congruencia con los estudios del análisis del discurso y de la lingüística del texto, se tiende a considerar como una destreza distinta la de la INTERACCIÓN ORAL, puesto que en la

la etnografía y en el análisis del discurso (trabajos de observación de clases de español / L2) en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universitat de Barcelona, los que me han hecho ser más consciente de la complejidad e interés del discurso del profesorado. Dicho interés se basa fundamentalmente en que

“es un discurso que va encaminado a alentar o incluso exigir al alumno que participe en la lengua que intenta aprender y que mediante su participación aprenda o demuestre que ha aprendido la LE. Es un discurso por tanto que tiene un doble matiz de exigencia: exigencia de socialización y participación y exigencia académica. La exigencia académica no sólo se da cuando se atiende a las formas de la lengua sino también cuando se llevan a cabo las tareas que se van fijando a lo largo de la actividad docente”

(Llobera, 1995: 28)

De las palabras de este autor se desprende la importancia que tiene la actuación del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje y con ellas nos planteamos la necesidad de que el profesorado se conciente de ello.

Los estudios sobre la actuación de los docentes señalan que la experiencia en el aula es la que aporta un mayor conocimiento de la disciplina y de recursos didácticos. Este planteamiento nos parece insostenible y hace que nos surjan ciertas dudas sobre el modo de orientar la formación de profesores. En la mayoría de los centros el profesorado no es consciente de su actuación en el aula o del tipo

CONVERSACIÓN se activan simultáneamente y de forma indisoluble la expresión y la audición.

[Diccionario de términos clave de ELE (DTCELE)]:

http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/diccionario/destrezas.htm

de decisiones que toma. ¿No nos estamos olvidando de que la enseñanza es una práctica reflexiva?

Richards y Lockhart (1994) plantean algunas presuposiciones que confirman la necesidad de fomentar la reflexión crítica entre los docentes:

- Un profesor informado tiene un conocimiento extenso de la enseñanza.
- Se puede aprender mucho de la enseñanza por medio de la introspección. Los profesores se encuentran en una posición privilegiada para analizar su propia práctica.
- El profesor desconoce en gran medida lo que ocurre en el proceso de enseñanza.
- La experiencia es insuficiente para el perfeccionamiento.
- La reflexión crítica puede promover una comprensión más profunda de la docencia.

Coincidimos con las propuestas de estos autores, sobre todo con la idea de que la introspección es clave para que el profesor adquiera una de las cualidades más importantes, ser un buen gestor de la interacción en el aula. Esta reflexión puede realizarse familiarizando al profesorado con los métodos etnográficos y animándoles a investigar en sus centros. El trabajo siguiente resume gran parte de todo lo que se ha comentado anteriormente.

Pretendemos conocer los elementos, recursos o estrategias que usa una profesora de español / L2 para la construcción del sentido

conversacional. Para alcanzar dicho objetivo nos planteamos la siguiente pregunta de investigación:

- ¿Cómo participa el discurso de la profesora en la construcción del sentido en ejercicios orales de práctica controlada?

2. MARCO TEÓRICO

2.1. LA INTERACCIÓN ORAL EN EL AULA

El discurso de la clase posee unas características peculiares que lo diferencian de otro tipo de interacciones entre nativos y alóglatas. La finalidad didáctica es una constante y determina una serie de pautas que rigen las interacciones. Otro rasgo es la regularidad de dichas interacciones que está marcada por la institución que ofrece los cursos. La clase es el lugar al que se asiste para enseñar y aprender, donde los problemas de la adquisición en medio natural y los avatares de la comunicación no se dan porque el profesor dirige y simplifica la lengua (Py, 1997). Por último, prevalece la reflexión sobre la lengua, ésta se convierte en objeto y se emplea para hablar de sí misma. Esas diferencias han sido objeto de estudio desde los años 60, pero es en los años 80 cuando aparecen trabajos sobre la interacción entre profesor y alumnos en clase que trataban de explorar si las prácticas de clase fomentaban la competencia comunicativa. Ahora los estudios sobre la interacción en el aula surgen por la necesidad de conocer mejor este contexto y los procesos de enseñanza aprendizaje. Entre estos, los estudios que se ocupan del discurso del profesor constatan la importancia del docente de LE como gestor de la interacción que ejerce un gran control sobre los alumnos. Posteriormente los estudios no se centran

sólo en el habla del profesor sino que se interesan por la interacción entre profesores y alumnos (Cambra, 1998).

En el aula de español/L2 el discurso oral está determinado por una situación no igualitaria de los participantes. Es obvio que el docente es el que organiza, controla el discurso y el marco de participación en clase. Esta asimetría entre los participantes está condicionada por el rol social e institucional del profesor, que le concede una posición de superioridad, por el desnivel que existe entre su competencia lingüística y la de los alumnos, e incluso por el derecho que tiene el docente a evaluar la producción de los alumnos. Esta situación se refleja en la estructura de la interacción propia de la clase, donde el intercambio más común es: Iniciación (docente) → Respuesta (estudiante) → Evaluación / Nueva iniciación (docente) → Nueva respuesta (estudiante) → Nueva evaluación (Castellà et al., 2007).

Una de las propuestas que definen el género discursivo de la clase es el modelo que Hymes (1972) presenta para caracterizar los eventos comunicativos: la situación, los participantes, la finalidad, la secuencia de actos, las claves de interpretación del mensaje, los instrumentos, las normas y el género –reunidos en el acrónimo SPEAKING (Situation, Participants, Ends, Acts Sequences, Keys, Instrumentalities, Norms, Genres).

Numerosos analistas del discurso y sociolingüistas se han centrado en el uso del lenguaje en la enseñanza de primeras y segundas lenguas. En esta línea encontramos los estudios de Van Lier (1988, 2004), cuyos trabajos se inscriben en la *ecología del lenguaje* en los que analiza el lenguaje considerando tanto los aspectos cognitivos como los contextuales. Van Lier incluye en su modelo además de los conceptos de *andamiaje* de Bruner y el de la *zona de desarrollo próximo* de Vigotsky, un elemento importante, la construcción del

contexto físico, social y simbólico del aprendizaje a través de la interacción en clase.

En España la investigación se ha venido desarrollando con estudios de tipo cualitativo que muestran la relevancia del discurso de los docentes en el aula. Entre ellos, Llobera (1995), Cambra (2001), González (2001) y Vilà (2005).

2.2. LAS CONVERSACIONES EXOLINGÜES

Las conversaciones exolingües transcurren en situaciones en las que un hablante nativo interactúa en la lengua y en el país del primero. Pueden ocurrir en dos contextos diferentes, contexto no didáctico y contexto didáctico (aula). En la primera situación la finalidad del hablante nativo es hacer comprensible el mensaje al interlocutor no nativo, se prioriza el contenido, y no se presta atención a la forma. Sin embargo, en la segunda situación, el objetivo es ayudar al no nativo a emitir enunciados que le faciliten la conversación en la lengua meta. En la situación de clase, además del principio de cooperación hay que incluir otro en el que se sustenta el “contrato didáctico” (Py, 1989: 88), pactado por los participantes, por el que saben que las tareas que realizan están diseñadas para el aprendizaje. En estas interacciones, el profesor usa estrategias comunicativas para mantener viva la conversación y equilibrar la asimetría existente entre los niveles de competencia de los interlocutores. Entre ellas, las estrategias heterofacilitadoras como la reformulación, la simplificación y la reparación (González, 2001). En nuestro trabajo se identifican y analizan algunas de ellas.

El docente normalmente prepara el plan de clase y organiza el contenido, pero el contexto situacional compartido hace que se

vuelva a planificar en el momento mismo de la interacción, y se tomen decisiones sobre la marcha. El discurso oral en el aula no se construye siempre de forma conjunta como ocurre en la conversación, ya que es el docente el que regula la participación de los alumnos. Sin embargo, hay ocasiones en las que el diálogo que surge de forma cooperativa y espontánea entre los aprendientes sirve además para reflexionar sobre la lengua, corregir errores o implicar al alumno en su proceso de aprendizaje.

El discurso oral en el aula de L2 es un todo generado a partir de muchas voces, provenientes tanto del profesor como de los aprendientes. Estas voces, se entretajan en el acto comunicativo y hacen que la estructura de la lengua varíe y sea flexible ante diversas circunstancias y temas.

2.3. DISCURSO DEL PROFESOR

El discurso del profesor en el aula puede cumplir un papel didáctico significativo o, a veces, puede resultar confuso e irrelevante. En el primer caso, dichas intervenciones serán positivas cuando sólo se dé una información que cumpla las máximas de relevancia (Sperber y Wilson, 1986) y cooperación (Grice, 1975), es decir, que no se pierda de vista que nuestros interlocutores son aprendientes ni dominan del todo la lengua meta. Por el contrario, el profesor puede inconscientemente convertir su discurso en irrelevante, informativo y expositivo, como consecuencia, el aprendiente verá y percibirá este discurso como una muestra excesiva y desbordante del lenguaje, ya que rompe la máxima de cantidad. En este sentido, el aprendiente bloquea su atención y su oportunidad para interactuar se merma.

Así pues nos preguntamos, ¿qué papel didáctico cumple el discurso del profesor en el aula de español / L2?

Con el enfoque actual de la enseñanza de lenguas, basado en la práctica comunicativa, el discurso del docente adquiere un gran potencial y una compleja funcionalidad. El papel del docente ya no es sólo transmitir los contenidos lingüísticos del curso, sino ser un guía que oriente al alumno en su tarea, sin dominar la clase. Es decir, el profesor debe hacer que el alumno use las cuatro habilidades de comprensión oral: primero, identificar señales orales entre las circundantes; segundo, segmentar el mensaje en palabras; tercero, discernir la sintaxis de los enunciados; cuarto y último, formular una respuesta adecuada (Nunan, 1989). Conseguir realizar dicha tarea con éxito no es fácil ya que “los profesores normalmente esperan que los alumnos hagan preguntas durante la clase, aunque el grado de participación activa puede variar de profesor a profesor y puede variar de una cultura a otra” (Richards y Lockhart, 1998: 132). Nos parece imprescindible que el docente clarifique al inicio de un curso la metodología que se empleará y, por ello, el rol que adoptarán tanto él como los alumnos en relación con la interacción en el aula. De este modo, no se gestarán falsas expectativas en el curso, por ejemplo: los alumnos asiáticos –particularmente japoneses y chinos– no considerarán inadecuado tomar el turno de palabra sin que el profesor les invite a participar (autoselección) y con ello habrá una mayor interacción en el aula, porque no estará determinada por los patrones culturales.

En este estudio, se analiza el discurso oral del profesor en interacción. Para ello partimos de los planteamientos de Miquel Llobera (1995) relacionados con el discurso didáctico, donde se establece la diferencia entre *discurso generado* en el aula y *discurso*

*aportado*⁴ al aula. Dentro del *discurso generado* en el aula, una de las actividades más espontáneas y comunes es la conversación, entendida como “una actividad verbal oral de carácter interactivo organizada (o estructurada) en turnos de palabra” (Cots et al. 1990: 59). Por medio de esta forma de interacción profesores y alumnos intercambian información y crean el sentido que hace que entendamos el propósito de las actividades y de las intenciones de nuestros interlocutores. Así, el *sentido conversacional* es un aspecto central para la comunicación y el aprendizaje en el aula.

Amparo Tusón (2002) advierte que el *sentido conversacional*

“se crea de forma “local”, esto quiere decir que, si bien las personas aportan su bagaje de conocimientos y sus expectativas a un encuentro, es en el transcurso de la conversación cuando, entre todas, van negociando y creando el sentido de lo que pasa. La comunicación es un proceso de interpretación de intenciones que se manifiesta directa o indirectamente, basado en presuposiciones y evocaciones de situaciones semejantes. La interpretación se lleva a cabo a través de las continuas inferencias tienen que ir realizando al detectar todo tipo de indicios de contextualización”

(Tusón, 2002: 142)

Suscribimos sus palabras, sobre todo porque ponen de manifiesto el reto al que se enfrenta el docente, en el escenario del aula, para

⁴*Grosso modo* hemos de decir que el discurso aportado al aula comprende los textos escritos u orales de los manuales, documentos audiovisuales, material real (periódicos, revistas y páginas *web*) frente al discurso generado en el aula que se identifica con las intervenciones tanto del profesor como de los aprendientes.

mantener el sentido a lo largo de todos los eventos comunicativos que se dan en la clase.

En la conversación entre docentes y discentes se usan dos mecanismos para el cambio de turno: la heteroselección y la autoselección. El primero de ellos consiste en que quien tiene el turno de palabra en ese momento selecciona al siguiente hablante. El segundo consiste en que uno de los participantes empieza a hablar por propia iniciativa, sin que nadie le haya seleccionado (Calsamiglia y Tusón, 1999).

Otro de los recursos más empleados por el profesorado es la pregunta. Su uso es complejo y está determinado por las diferentes situaciones de interacción con los alumnos. Boissat (1991) clasifica las preguntas en dos tipos: las *legítimas o referenciales*: acordes al uso social de la lengua, cuyo objetivo es obtener información, y las *didácticas*: son aquellas que usa el profesor con un propósito didáctico, como por ejemplo conseguir que los alumnos interaccionen en la LE, advertirles de donde está el error para que intenten autocorregirse, dirigir su atención en las actividades, etc.

Los estudios que se han realizado sobre el tipo de preguntas que se usan en el aula de L2 consideran que es un recurso complejo (Long y Sato, 1983; Sinclair y Coulthard, 1975; Mehan 1979; Boissat, 1991).

El profesor en la clase puede formular preguntas de estos dos tipos: referenciales y didácticas, pero son éstas últimas las que cobran una gran importancia en su actuación como profesor de una LE. El hecho de que se formulen en un contexto educativo, en el que hay un contrato didáctico, permiten al docente controlar, guiar el aprendizaje y la continuidad del discurso.

Si consideramos la pregunta desde la pragmática, se trata de un enunciado que exige una respuesta verbal que debemos interpretar en su contexto. Esto es lo que deben hacer los alumnos cuando reaccionan a las preguntas del profesor, interpretar adecuadamente sus intenciones. En general los alumnos aprenden a diferenciar las preguntas sinceras de las simuladas (Boissat, 1991), pero será el contexto (la situación de clase) lo que hace que los alumnos puedan interpretar las intenciones del docente (Cambra, 2001).

Dentro del tipo de preguntas didácticas Boissat diferencia dos categorías:

I) - La pregunta requerimiento (Sinclair y Coulthard, 1975):

El profesor lo que busca no es una respuesta del alumno, sino hacer que produzca un enunciado en la L2 para poder hacerle un comentario o una evaluación.

- La pregunta alarma:

El profesor solicita una respuesta de los alumnos y en general dirigen la atención del alumno en las actividades de clase. Dentro de este tipo aparecen dos: a) las que requieren una respuesta y b) los marcadores discursivos, del tipo ¿vale?, ¿eh?, ¿no?

II) Preguntas que pueden situarse entre la realidad y el simulacro.

Este tipo de preguntas pueden generarse a veces por malentendidos, por curiosidad, etc., pero hay ocasiones en que son simulaciones del profesor con intenciones didácticas.

2.4. EL ANÁLISIS DEL DISCURSO EN EL AULA

El análisis del discurso nos ofrece múltiples y valiosas posibilidades aplicadas al campo de la didáctica de segundas lenguas por las diversas perspectivas que ofrece y por la interconexión entre la vertiente lingüística, psicológica y social de la educación. Sobre todo nos permite analizar de forma minuciosa el lenguaje en las situaciones educativas en el nivel micro (el aula), escenario en el que profesores y alumnos participan en tareas de aprendizaje.

El análisis del discurso no nace con la lingüística, sino que con los filósofos del lenguaje y los antropólogos. Wittgenstein (1921, 1983) plantea que el lenguaje no es uniforme ni está sujeto a reglas comunes, sino que los *juegos del lenguaje* se manifiestan de forma diversa en los diferentes ámbitos: científico, filosófico, artístico, etc. Austin (1982) con la *teoría de los actos de habla*, presenta otra visión del lenguaje que afirma que el individuo cuando habla no sólo produce lengua, sino que además la usa para lograr sus fines. Dichos planteamientos fundamentan la pragmática.

Antropólogos y sociólogos, apoyándose en los estudios de Malinowski (1923) y Sapir abandonan los trabajos sobre las instituciones sociales, basados en estadísticas y se centran en el estudio de la interacción humana en la sociedad occidental. La etnografía de la comunicación (Gumperz y Hymes, 1972) y la etnometodología (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974) focalizan su interés en la *conversación espontánea*. El estudio de la comunicación y de la conversación junto con las ideas de Bernstein, basadas en la relación entre lenguaje, clase social y éxito escolar conducen al análisis del discurso en el aula. A partir de entonces el lenguaje en la enseñanza no se estudia sólo como objeto sino como

vehiculador del aprendizaje. El análisis del discurso en el aula según Cazden (2001) es una parte de la lingüística aplicada cuyos fines, la enseñanza y el aprendizaje, se logran principalmente por medio del lenguaje (Castellà et al., 2007).

3. EL CONTEXTO Y LA RECOGIDA DE DATOS

Para tratar de responder a la pregunta de investigación se ha recopilado un corpus por medio de la observación de clases. A continuación se describe la muestra que se ha usado en el estudio y el contexto en el que se ha generado.

Es un material grabado en audio y se ha tomado una muestra del discurso oral de la profesora y los alumnos. La grabación comprende varias secuencias de una sesión de clase y tiene una duración de cuatro minutos diecisiete segundos.

Las observaciones se llevaron a cabo en el Centro de Idiomas de la Universidad Politécnica de Valencia. En este centro hemos tenido la oportunidad de observar a un grupo numeroso (50 alumnos) de estudiantes universitarios de Carreras Técnicas (Arquitectura, Ingeniería de Caminos...) y de Bellas Artes que pertenecen al Programa *Sócrates*. Son alumnos de edades comprendidas entre los 23 y 28 años, procedentes de diferentes países: Brasil, Lituania, China, EE.UU., Italia, Francia, Portugal, Austria, Holanda, Grecia, etc. Todos ellos demuestran un gran entusiasmo e interés hacia el español, ya que todos han venido a España con el objetivo de aprender la lengua y saben que van a usar en su vida cotidiana todo lo que aprenden en el aula. Además de ello son alumnos muy sociables y espontáneos. Esto se percibe en la actitud hacia sus compañeros y en la complicidad con la profesora.

Llum es la profesora colaboradora en el estudio. Es doctora en Filología Hispánica y profesora titular de la Universidad Politécnica de Valencia. Posee una amplia experiencia en la enseñanza de ELE y es autora de material didáctico para la enseñanza de ELE.

Para la transcripción de la muestra hemos adaptado las convenciones de Tusón (1997: 100-101) (véase Anexo II).

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La metodología que hemos adoptado en este estudio se inscribe dentro la corriente cualitativa o naturalista y, en concreto, dentro de la etnografía educativa. Los motivos de la elección provienen de la naturaleza y los objetivos del estudio: explorar las estrategias de interacción de una profesora e interpretarlas desde una perspectiva émica y holística.

El uso de una metodología de investigación cualitativa e interpretativa podría ayudarnos a responder a la pregunta del estudio y contribuir a la reflexión sobre las prácticas de las y los docentes de E/L2. Pero veamos a continuación en qué medida se adecúa la metodología cualitativa a nuestro trabajo.

Taylor y Bogdan (1986) definen la metodología cualitativa como aquella que “produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”. Estos autores señalan diez características que demuestran que esta metodología cualitativa es la más adecuada para la investigación interpretativa:

1. “La investigación cualitativa es inductiva.

2. En la metodología cualitativa el investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva holística, las personas, los escenarios o los grupos reducidos a variables sino considerados como un todo.
3. Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de estudio.
4. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
5. El investigador cualitativo suspende o aparta sus creencias, perspectivas y predisposiciones.
6. Para el investigador cualitativo todas las perspectivas son valiosas.
7. Los métodos cualitativos se basan en las acciones humanas.
8. Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación.
9. Para el investigador cualitativo todos los escenarios y personas son dignos de estudio.
10. La investigación cualitativa es un arte.”

4.1. ETNOGRAFÍA EDUCATIVA

Los estudios etnográficos iniciados por antropólogos y sociólogos se introducen en el ámbito educativo hacia los años 60. En 1954 educadores y antropólogos se reúnen en la Conferencia de Stanford, donde surgen las bases de la antropología de la educación que emplea métodos etnográficos.

A partir de los años setenta el método etnográfico tiene un gran éxito en educación. Este método confiere gran importancia a la palabra y el objetivo es indagar en el discurso de profesores y alumnos para comprender el proceso de enseñanza- aprendizaje. Para Woods (1986), la etnografía es adecuada para salvar el abismo entre el investigador y el docente, entre la investigación y la práctica del aula por medio de la perspectiva émica. En educación la mayoría de los estudios se habían llevado a cabo por investigadores externos, ajenos a la práctica del aula. No obstante, Stenhouse (1975) defiende la idea de unir en la misma persona ambas funciones, la de profesor e investigador. Woods (1986) comenta que la etnografía ofrece condiciones propicias para que el profesor pueda complementar la tarea docente con la investigadora.

Nos parece que el método etnográfico es el más adecuado para realizar este estudio porque permite situarnos en el nivel micro (el aula) para observar lo que ocurre en el proceso de interacción, comprender el discurso generado en su contexto (la situación de clase) por medio de la observación, aproximarnos a los datos mediante el registro y la transcripción del discurso verbal, y ver las implicaciones que tienen los resultados para la actuación del docente, y en definitiva, para la enseñanza - aprendizaje de una LE.

4.2. LA OBSERVACIÓN DE CLASES

La observación se lleva a cabo en el contexto natural en el que se encuentran las personas y los fenómenos que son objeto de estudio, en este caso el aula de E/L2. Es uno de los métodos más usados para la investigación en el aula. Allwright (1988) la define como “el procedimiento para captar lo que acontece en el aula de tal modo que esto pueda ser objeto de estudio posterior”. Long (1980) clasifica en dos grupos los métodos de investigación de clases dependiendo del enfoque: los que analizan la interacción y los que se centran sólo en la observación antropológica. El método de observación antropológico o etnográfico era un enfoque más cualitativo que cuantitativo para caracterizar el proceso. Long divide los procedimientos de investigación antropológica en: etnografía participativa, etnografía no participativa, etnografía constitutiva y microetnografía.

INSTRUMENTOS PARA LA OBSERVACIÓN ETNOGRÁFICA: GRABACIÓN EN EL AULA

Las grabaciones en audio o vídeo de las clases son un material muy valioso para recopilar datos y analizar la actuación de profesores y aprendientes en el aula, además de ofrecernos información sobre el contexto en el que se realiza la actividad docente. La grabación puede ser muy productiva para el etnógrafo externo, pero también puede utilizarse para el autoanálisis a través de técnicas como la estimulación del recuerdo, etc.

Las observaciones que se han realizado en este estudio se han llevado a cabo en el Centro de Idiomas de la Universidad Politécnica de Valencia durante dos sesiones de clase de 1 h. 30 m. los días 14 y

15 de febrero de 2000. La muestra seleccionada ha sido extraída de la sesión del 15 de febrero.

Para evitar que la presencia del observador pudiera resultar intrusiva para los alumnos en el momento de la recogida de datos, previamente el observador asistió a varias sesiones de clase. De este modo los alumnos tuvieron tiempo para conocerle y no se sintieron cohibidos en las clases, incluso le pidieron ayuda en algún momento.

5. ANÁLISIS DE DATOS

PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS

Para el análisis de los datos, primero aplicamos el modelo *SPEAKING* de Hymes (1972) para caracterizar de manera general el evento comunicativo. Posteriormente recurrimos al modelo propuesto por Calsamiglia et al. (1997) para el análisis de la interacción oral. Éste se centra en tres dimensiones: la dimensión interlocutiva, la dimensión temática y la dimensión enunciativa. En cada una de ellas se comentan los aspectos más significativos, pero en este caso, por tratarse de una muestra de interacción oral en el aula, prestamos más atención a la dimensión interlocutiva.

El evento 1 es una muestra de interacción didáctica en la que la profesora informante lleva a cabo un ejercicio oral de práctica controlada con los alumnos. (véase Anexo I)

A continuación se presenta la aplicación del modelo *SPEAKING* al evento 1 y el análisis detallado de la muestra.

ANÁLISIS DEL EVENTO COMUNICATIVO 1 (EL TIEMPO)

Aplicación del Modelo *SPEAKING* (Hymes, 1972)

1. Situación 1.1. Localización espacial y temporal: el aula donde se lleva a cabo la clase de LE. Fecha: 15 de febrero de 2000. 1.2. Escenas psicosocial: La profesora y los alumnos se reúnen en una clase para estudiar español.
2. Participantes 2.1. Características socioculturales: una profesora experta en ELE y un grupo de alumnos adultos de ambos sexos y de distintas nacionalidades que estudian español con un nivel B1 (<i>MCER</i>). Del mismo modo interviene directamente el observador. 2.2. Relaciones entre ellos: entre los alumnos hay una muy buena relación, así como el profesor para con ellos.
3. Finalidad 3.1. Metas: dar y pedir información en relación con el estado del tiempo de los países de origen de cada uno de los alumnos. 3.2. Globales: desarrollo de la competencia gramatical, discursiva y estratégica. 3.3. Particulares: exponentes lingüísticos para hablar del tiempo (verbos intransitivos impersonales: nevar, llover, etc.; hace + calor/frío), preposiciones (bajo/sobre).
4. Secuencia de actos 4.1. Organización y estructura de la interacción: gestionada por la profesora puesto que es una práctica controlada. 4.2. Organización de los temas: el foco de todos los actos de habla entre los alumnos y el profesor está centrado en el tiempo de sus países de origen.
5. Clave 5.1. Grado de formalidad: El tono es informal en la clase: muy distendido, laxo y ameno.
6. Instrumentos 6.1. Canal: auditivo y visual (cara a cara). 6.2. Variedades de habla: español estándar.

6.3. Cinesia y proxemia: la profesora usa gestos y expresiones faciales que refuerzan la comunicación, además los alumnos utilizan alargamientos vocálicos. La profesora se acerca a los estudiantes para invitarlos a participar: se abre un vínculo entre el profesor y el alumno.
7. Normas 7.1. Normas de interacción: autoselección, la profesora toma la palabra y después encontramos la heteroselección, la profesora selecciona a los participantes. 7.2. Normas de interpretación: convencional, el profesor hace la pregunta y como consecuencia el alumno elegido contesta.
8. Género 8.1. Tipo de interacción: discurso oral en el aula dirigido por la profesora. 8.2. Secuencias discursivas: dialogadas.

ANÁLISIS DISCURSIVO: DIMENSIÓN INTERLOCUTIVA

El marco de participación correspondiente al evento 1 es el más común en ejercicios de práctica controlada, ya que la profesora se autoselecciona y es la que se dirige en diferentes turnos de habla consecutivos a los estudiantes E1 (china), E2 (belga), E3 (americana), E5 (holandesa) y E8 (francés) con el propósito de obtener una información específica con algunas de sus preguntas. En todos los casos hay heteroselección, es la profesora la que elige en cada caso a su interlocutor.

La lengua en la que se comunican los participantes es el español, pero es evidente que para la profesora, como hablante nativa, es su lengua materna, frente a los aprendientes o hablantes no nativos que la usan como LE/L2.

El discurso está organizado en secuencias dialogadas. La profesora mantiene breves diálogos con los estudiantes, pero lo hace de un modo particular. Es decir, busca en el espacio del aula a sus

participantes, seleccionándolos no por su nombre, sino por el país del que proceden. Pero ¿cómo organiza el docente el discurso? A continuación analizamos con qué recursos consigue crear y mantener la docente el sentido en el discurso:

- El contexto. La profesora concreta el contexto para situar su discurso frente a los interlocutores. ¿Cómo lo consigue?:

Lo primero que hace es situar el tema y el objetivo de los intercambios comunicativos: el estado del tiempo en sus respectivos países. Para ello usa una serie de recursos como:

- La ilación de preguntas ordenadas (país, temperatura, estado del tiempo y época del año), con lo cual consigue establecer el vínculo comunicativo entre ella y los alumnos.
- La repetición de las preguntas, crea en el alumno expectativas sobre el modelo mental de respuesta esperada en esa situación: la estructura de la frase, la entonación, etc.
- La pregunta. Este es un recurso muy usado para mantener el sentido en el discurso. La profesora suele usar preguntas de dos tipos: *referenciales* y *didácticas*, dependiendo de lo que quiere conseguir en cada momento.

En la línea 1, la profesora abre el canal de comunicación con tres enunciados: dos preguntas y el enunciado enfático “¡Venga!”, que anuncia el inicio de la interacción. La primera pregunta “¿qué otros países quedan por ahí?” es una pregunta didáctica (*alarma*) y va dirigida a que los alumnos presten atención y se preparen para hablar de sus países.

En la línea 2, las preguntas “¿qué pasa en China?” y “¿qué tiempo hace en China?” son *referenciales*, puesto que van encaminadas a obtener información. Estas serán el modelo que usará en sus sucesivas intervenciones, el cual abre en la mente de los aprendientes un posible modelo mental de respuesta, ayudándole a inferir el sentido (implicatura conversacional).

En la línea 10, encontramos un caso en que se busca concretar un aspecto para la clarificación del tema de la conversación: la temperatura, con el enunciado “¿bajo cero?”. Es una pregunta didáctica (*requerimiento*) ya que lo que pretende el docente es que el aprendiente se exprese en la lengua meta. Esta pregunta, de estructura sencilla, da prioridad al significado antes que a la forma. La respuesta “bajo cero” (un par adyacente) más la afirmación “sí” confirma que se ha entendido el mensaje y que el discurso ha avanzado cooperativamente debido al tema que subyace y crea el sentido.

En la línea 14, aparece otro caso de pregunta *requerimiento* “¿o sobre?” que construye su sentido mediante la dependencia de la pregunta anterior “¿bajo cero?”. La profesora vuelve a usar la misma estrategia en la línea 30, donde la pregunta “¿llueve mucho?” depende del enunciado anterior y sirve para clarificar la intervención del informante E5, ya que ha sido ambiguo y, con ello, se podría perder la cohesión y coherencia del discurso. Todas ellas tienen una función más didáctica que referencial, lo que se pretende es que continúe la interacción y la producción de los aprendientes en la LE.

Otro caso como éste, se presenta una vez más en la línea 34, donde “¿todos los días?” sirve para clarificar un enunciado anterior inacabado carente de un significado completo producido por E5

“todos sí” (línea 33). La profesora capta la intención que tiene ese enunciado y le hace la pregunta para que siga hablando y al mismo tiempo clarifique.

- Estrategias heterofacilitadoras: la simplificación, la reparación y la reformulación de un enunciado.

En ocasiones, la producción del aprendiente puede crear ambigüedad o pérdida de cohesión. Un ejemplo de ello aparece en las líneas 3-5, donde E1 tiene errores en su producción y cuando la profesora considera que si continúa hablando va a crear más desconcierto, la docente interrumpe sutilmente asintiendo con la interjección coloquial “ya” (función fática) para que sepa que el sentido se ha comprendido, seguido de una reformulación y simplificación de lo que la alumna quería enunciar “la temperatura baja”. En la línea 8, la propia estudiante agradece la reparación y la observación que ha hecho la profesora con una sonrisa.

Encontramos otro caso de simplificación en un enunciado que usa el profesor para expresar sorpresa y extrañeza que contiene una sola palabra entre signos de admiración. Este mecanismo abre el diálogo y mantiene el sentido por medio de palabras claves que expresan coherencia con el tema y el enunciado anterior. Esto aparece en la línea 42, donde la admiración “¡Julio!” por parte de la profesora es una reacción de sorpresa y de estímulo a la respuesta de la línea 41, en la que han respondido al unísono dos estudiantes (E6 y E7). En este caso, la palabra “¡Julio!” no indica sólo el mes del año, sino lo que se quiere comunicar (y que así lo entienden también los aprendientes) es “me parece increíble que el verano empiece tan tarde”.

Por último, si nos referimos al género discursivo al que pertenecen estas secuencias de discurso oral, cabe señalar que las características que presentan no son propias de un solo género discursivo, sino de varios. El discurso oral en las clases de ELE podría considerarse como un *género intermedio* porque combina características propias de la producción oral espontánea como la conversación, con otras que pertenecen a la producción escrita, como por ejemplo las de los textos expositivos, de instrucción formal, etc.

DIMENSIÓN TEMÁTICA

El tema central del evento 1 es el estado del tiempo en los países de los alumnos. Este tema además de convertirse en un pretexto para interactuar con los estudiantes es un tema del programa que se introduce de un modo muy peculiar, ya que además de incorporarlo en una actividad de interacción oral para practicar la función comunicativa de *dar y pedir información sobre el estado del tiempo* y sus correspondientes exponentes lingüísticos, introduce elementos sociales y de comportamiento que van unidos a la actuación de los hablantes nativos de la LE. Me refiero con ello al modo en que integra la dimensión cultural de la lengua, es decir, convierte el tema del *tiempo* en un pretexto para iniciar una conversación y relacionarse con los alumnos, del mismo modo en que lo hacen los españoles en situaciones de la vida diaria. La profesora busca entre los diferentes alumnos alguien que viva en un lugar en el que haga buen tiempo para poder ir a visitarle con el grupo, y en este sentido actúa del mismo modo que lo haría un hablante nativo con un grupo de extranjeros.

Las palabras clave del texto son: países, tiempo, temperatura, llueve, hace calor/frío, está nublado, bajo/sobre 0, hace mucho sol, buen

tiempo, visitarte. Alrededor de estas palabras clave aparece la constelación de palabras siguientes: ciudad, invierno, norte, oeste, sur, en la costa, marzo, abril, nunca, etc.

La conducta discursiva del texto está marcada por la estructura dialógica que es la predominante. La profesora interactúa con los alumnos de modo muy cooperativo y a través de sus preguntas consigue su objetivo: obtención de información, desarrollo de la interacción y crear un clima de confianza. Las preguntas didácticas le sirven para hacer que el alumno perciba que puede responder en la lengua meta.

DIMENSIÓN ENUNCIATIVA

La profesora se sitúa respecto a lo que dice en una posición de igualdad y su discurso es muy cooperativo. Manifiesta entusiasmo, interés y reacciona con un gran sentido del humor ante la información que le proporcionan sus alumnos. Las valoraciones y las apreciaciones que hace la profesora sobre lo que dicen los alumnos están marcadas por un tono de humor, sobre todo cuando se habla del mal tiempo en los países del norte de Europa en épocas que en España hace tan buen tiempo.

La profesora muestra su deseo de que todos participen y no se quede nadie sin aportar información sobre su país. Esto puede observarse en el ejemplo de la línea 28 "a ver otro país que no haya hablado"

Todos los alumnos son estudiantes en Valencia y el hecho de disfrutar del clima mediterráneo hace que valoren el buen tiempo

durante casi todo el año, y por ello bromean con lo difícil que es encontrar buen tiempo en algunos de sus países.

Es curioso que los participantes hablen en nombre de sus países (E1 en nombre de China, E2, en nombre de Bélgica, etc.). Al principio, es un modo fácil para la profesora de poder interactuar con los alumnos en un grupo tan numeroso. En un segundo momento cuando ya tiene localizado a su interlocutor se dirige a él con un pronombre de segunda persona “tú” para personalizar y establecer la confianza.

Se trata de un texto sincrónico, donde se ve claramente el deseo de viajar que tienen todos (a países que tengan buen clima) y la realidad que limita este deseo (el mal tiempo que tienen en algunos de estos países)

Hay recursos prosódicos en el discurso de la profesora (entonación, énfasis, interrogación más marcada, etc.) que cumplen varias funciones:

La admiración y el énfasis de ¡Venga! ayuda a que los alumnos esperen una actividad animada en la que lo pasarán bien y da lugar a risas. También se usa el énfasis y la admiración en otras ocasiones para focalizar la atención del alumno en algo que se ha dicho antes incorrectamente (línea 6) “la temperatura” o para mostrar sorpresa e interés sobre lo que dice el interlocutor (línea 34) “¿todos los días? ¡caramba! todos los días” y (línea 42) ¡JULIO!

5. RESULTADOS

Los resultados obtenidos nos permiten dar respuesta a la pregunta de investigación que se había formulado al principio como objetivo del estudio.

¿Cómo participa el discurso en interacción de la profesora en la construcción del sentido en E/LE en ejercicios orales de práctica controlada?

La profesora logra crear y mantener el sentido en el discurso a través de la interacción didáctica que establece con los aprendientes. Este tipo de interacción no responde a un modelo de actuación planificado, sino que se genera en aquellos momentos en los que los alumnos necesitan ayuda o estímulo para seguir usando la LE y les sirve para que no se pierdan durante el desarrollo de la actividad de interacción oral. Para conseguir dicho objetivo, la docente utiliza los siguientes recursos y estrategias:

- Especifica el contexto para situar su discurso frente a los estudiantes: sitúa el tema y el objetivo de la interacción mediante la ilación de preguntas ordenadas y la repetición de las preguntas que formula a sus interlocutores.
- Las preguntas: En todos los intercambios comunicativos con los aprendientes usa la pregunta referencial, con el objetivo de obtener la información que necesita, pero durante las interacciones el docente formula preguntas didácticas que le ayudan a mantener el sentido en el discurso. Estas cumplen varias funciones como el caso de la *pregunta alarma*, que sirve para fijar la atención de los alumnos en la actividad, otras veces usa la *pregunta requerimiento* para clarificar una

pregunta previa o mantener la producción de los alumnos en E/LE. Así pues, se advierte que no se ha perdido la coherencia ni la cohesión del discurso en la LE, a pesar de las carencias en la actuación de los aprendientes, porque se ha empleado el "método socrático" con la estructura (petición de clarificación-clarificación) que busca desambiguar el discurso y hasta que no lo hace no pasa a la siguiente interacción con otro aprendiente. Es decir, busca clarificar la secuencia del orden temático (país temperatura, estado del tiempo, época del año). En todos los casos las preguntas didácticas ayudan a la coconstrucción del sentido en el discurso en la LE.

- Estrategias heterofacilitadoras: la simplificación, la reparación y la reformulación. El docente las usa de modo estratégico en su discurso en momentos en que la producción de los alumnos puede ser confusa o ambigua. La simplificación que hace la profesora de los mensajes que quieren expresar los aprendientes es un recurso que les ayuda a mantener la interacción y el sentido en el discurso. Es decir, el docente simplifica el marco interactivo para que los aprendientes, que no dominan la lengua, se puedan mover bien.

Finalmente hay que señalar que la profesora consigue que su interacción con cada uno de los estudiantes no tenga siempre una estructura radial (Iniciación → Respuesta → Evaluación), sino que a veces usa una estructura más productiva que le facilita una mayor interacción y empatía con los alumnos, (Iniciación → Respuesta → Comentario). En estas ocasiones, la profesora ante la respuesta de los alumnos, bromea con la idea de viajar a algunos de sus países en una época en que haga buen tiempo. Esto genera un clima de hilaridad e ironía que hace que todo el grupo se implique, aumente

la participación, y se mantenga el sentido a lo largo de las intervenciones, sin que los alumnos se pierdan.

6. CONCLUSIONES

Tendríamos que hacer algunas consideraciones finales para la enseñanza de la destreza de expresión oral a hablantes no nativos:

- El profesorado de segundas lenguas debe animar al aprendiente a buscar significados lingüísticos y no lingüísticos en el discurso y promover así las estrategias de aprendizaje adecuadas para construir el sentido del texto, no sólo en el enunciado más próximo de su interlocutor, sino en la búsqueda del referente apropiado en el discurso y en el contexto. Nos parece muy acertado mostrarle al alumno que el significado crea el contexto y se construye en el contexto.
- Los docentes tienen que tratar de construir el significado no sólo por medio de la estructura de interacción característica de la situación de clase: inicio (docente.) → respuesta (estudiante) → evaluación, sino dentro de un contexto conversacional auténtico donde la gestión de los turnos de palabra y las alusiones a las unidades referenciales del discurso, reflejo de una realidad comunicativa, desplazan a la oración como unidad prototípica de análisis.

BIBLIOGRAFÍA

AUSTIN, J. L. (1982), *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.

ALLWRIGHT, D. (1988), *Observation in language classroom*. Londres: Longman.

BOISSAT, D. (1991), "Questions de classe: question de mise en scène, question de mise en demeure", en C. Kerbrat Orecchioni (ed.). *La question*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

CALSAMIGLIA, H. et al. [Cercle d'Anàlisi del Discurs, C.D.A.] (1997), *La parla com a spectacle. Estudi d'un debat televisiu*. Bellaterra: Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona

CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. (1999), *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

CAMBRA, M. (1998), "El discurso en el aula", en A. Mendoza (coord.) (1998) *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona, SEDLL/ICE/HORSORI. Universitat de Barcelona.

CAMBRA, M. (2001), "Interaction dans la classe de français langue étrangère", en Lafonte et al. (coord.) *Aspectos didácticos del francés, 6*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación.

CASTELLÀ, J. M. et al. (2007), *Entender(se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona: Graó.

CAZDEN, C.B (2001), *Classroom Discourse. The language of Teaching and Learning*. Ports mouth: Heineman. [2ª edición

ampliamente renovada] [Trad. cast. *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. 1988.

CONSEJO DE EUROPA (2001), *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Editorial/Anaya.
http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf

COTS, J. M. et al. (1990), "Conversa(r)", *Caplletra. Revista de Filologia* 7, pp. 51-72.

GONZALEZ ARGÜELLO, M. V. (2001), *Modificaciones en el discurso del profesor de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral inédita. Universitat de Barcelona.

GUMPERZ, J. J. y HYMES, D.H. (eds.) (1972), *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. Oxford: Blackwell.

GRICE, P. (1975), "Lógica y conversación", en Valdés, L. M. (ed.) *La búsqueda del significado*. Madrid: Tecnos / Universidad de Murcia.

HYMES, D. H. (1972), "Models of the interaction of language and social life" en J. J. Gumperz y D. H. Hymes (eds.) *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. Nueva York, Holt: Rinehart & Winston.

INSTITUTO CERVANTES (1997-2011), *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en la web
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

LONG, M. H. (1980), "Inside the black box: methodological issues in classroom research on language learning", en H. Selinger y M. Long (eds.) 1983 *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.

LONG; M.; SATO, C.J. (1983), "Classroom foreigner talk discourse: forms and functions of teacher's question", en H. Selinger y M. Long (eds.) *Classroom oriented research in second language acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House, pp. 268- 286.

LIOBERA, M. (1995), "Discurso generado y aportado en el aula de lenguas extranjeras", en M. Siguán (coord.) *La enseñanza de lenguas por tareas*. Barcelona: ICE Horsori.

MALINOWSKY, B. (1923), "El problema del significado en las lenguas primitivas", en C. K. Ogden e I. A. Richards (1923) *El significado del significado*, traducido por Eduardo Prieto. Buenos Aires: Paidós.

MEHAN, H. (1979), *Learning lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press.

NUNAN, D. (1989), *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.

PY, B. (1986), "Making Sense: Interlanguage's Intertalk in Exolingual Conversation", en *SSLA*, 8, 1986.

PY, B. (1986), "Didactique et Modèles Linguistiques", en *Etudes de Linguistique Appliquée*, nº 72, 1998.

PY, B. (1989), "L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction", en *DRLAV*, 41, pp. 83-100.

PY, B. (1997), "La conversation exolingue et la construction de la langue". A M. Grossen, B. Py (eds). *Pratiques sociales et médiations symboliques*. Berne: Peter Lang, 203- 219.

REYES, G. (1995), *El abecé de la pragmática*. Madrid: Arco/Libros.

RICHARDS, J. C. y LOCKHART, C. (1994), *Reflective Teaching in Second Language Classroom*. Cambridge: C. U. P. Versión española (1998).

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. (1974), "A Simplest Systematics for the Organization of turn-taking for Conversation". *Language*, 50(4), pp. 696-735.

SINCLAIR y COULTHARD (1975), *Towards an Analysis of Discourse. The English used by Teachers and Pupils*. Oxford: Oxford University Press.

SPERBER, D. y WILSON, D. (1986), *Relevance: Communication and cognition*. Oxford: Blackwell.

STENHOUSE, L. (1975), *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.

TAYLOR, S, J. y BOGDAN, R. (1986), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

TUSÓN, A. (1995), "L'aula com escenari comunicatiu", *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 6, pp. 47-58.

TUSÓN, A. (1997), *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.

TUSÓN, A. (2002), "El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido", *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), pp. 133-153.

VAN LIER, L. (1988), *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman.

VAN LIER, L. (2004), *The Ecology and Semiotics of Language Learning*. Boston: Kluwer Academic.

VILÀ, M. (coord.) (2005), *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.

WITTGENSTEIN, L. (1921), *Tractatus lógico-philosophicus*. Barcelona: Laia.

WITTGENSTEIN, L. (1983), *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Laia.

WOODS, P. (1986), *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Temas de educación. Paidós. M. E. C.

FECHA DE ENVÍO: 16 de marzo de 2011

ANEXO I

TRANSCRIPCIÓN

[Es uno de los ejercicios orales previos a la tarea final: organizar un viaje en grupo. La profesora dialoga con varios alumnos sobre el tiempo en sus respectivos países]

1. P – = a ver /¿qué otros países quedan por ahí? e:: / a ver qué pasa en China ¡VENGA! [risas de
2. los alumnos] /¿qué pasa en China? /¿qué tiempo hace en China?
3. E1(china) – = e:: {{(le) pero China es muy grande} y la ciudad yo vivo ahora es el invierno | hase |
4. mucho freo e:: yo creo que la tempo | baje y:: m:: | pero e:: | creo que dies singo dies seis así | y::
5. tengo y día (???)
6. P – = ya | la temperatura | baja
7. E1 – = = baja
8. P – = = dies singo no la temperatura baja /¿eh?
9. E1 – = baja sí = [sonriendo]
10. P – /¿bajo cero?
11. E1 – = = bajo sero sí
12. P – bueno vamos a ver (???) e:: Bélgica /¿qué pasa en Bélgica? que no he estado en Belgica
13. E2 (belga) – = = en Bélgica e:: hase frío ahora hase | |creo que | | diez grados
14. P – = = diez grados /¿bajo cero? /¿o sobre?
15. [risas y un gran murmullo]
16. E2 – = ¡no! = está nublado
17. P – = = /¿está nublado? | /¿siempre?
18. E2 – = en Bélgica =
19. P – = /¿sí? = /¿llueve mucho o no?
20. E2 – en Bélgica sí
21. P – = = llueve mucho | bueno | Estados Unidos vamos a ver / Estados Unidos
22. E3 (americana) – = = en el norte hase frío y:: | hase | nieva y:: | oeste | hase calor (???) | hase::
23. está nublado / Oregón hase frío\
24. P – = = y tú /¿de qué zona eres?
25. E3 – = = Oklahoma:: | hase calor | y:: | | es el invierno pero {{(ac)hase calor hase calor en Oklahoma}
26. P – = = /está más al sur /¿no? | según te acercas al Caribe | más calor /¿no?
27. E3 – exacto
28. P – bueno a ver otro país que no haya hablado | Finlandia Holanda Holanda
29. E5 (holandesa) – = = en Holanda hace mucha lluvia | lleva

30. P – /¿llueve mucho?
31. E5 – = = sí
32. P – = = /¿llueve mucho?
33. E5 – = = todos | sí
34. P – = = /¿todos los días? [risa] ¡caramba! / todos los días
35. E5 – = = sí y:: hace:: frío | más o menos frío
36. P – /¿bajo cero?
37. E5 – = = ¡no!
38. P – /¿y cuando empieza:: | el buen tiempo?
39. E5 – a::
40. P – /¿en marzo?/¿en abril?
41. E6 y E7 (al unísono) – julio
42. P – = = ¡JULIO!
43. E7 – = = ¡nunca!
44. [risas]
45. P – ¿nunca?
46. E5 – ¡no!
47. P – /¿cuándo? | | bueno /¿cuándo cuándo crees tú | cuando crees tú que podemos ir todos | a
48. visitarte a Holanda?
49. E5 – = = en julio
50. P – = = /¿en julio?
51. E5 – = = se puede haser en mayo
52. P – = = a ver /¿queda algún país más? | Francia Francia
53. E8 (francés) – = = e:: en el norte | e:: | e:: | hase | llueve /¿llueve?
54. P – = = llueve
55. E8 – = = e:: a:: con dies | grados
56. P – = = mm
57. E8 – = = y en el sur | | e:: | hase sol | con | quince grados y am:: | en la costa | de Asul
58. P – = = mm
59. E8 – = = a:: hase mucho sol con | ve...- veinte grados
60. P – = mm = | | tú /¿dónde vives?
61. E8 – Toulouse
62. P – = = en Toulouse ¡hará frío! /¿no?
63. E8 – quince
64. P – = quince grados =
65. E8 – en este momento

Final: minuto 4'17"

ANEXO II

CONVENCIONES DE TRANSCRIPCIÓN

[Adaptación de Tusón (1997: 100- 101)]

SÍMBOLOS PROSÓDICOS:

¿?	entonación interrogativa
¡!	entonación exclamativa
/	tono ascendente
\	tono descendente
...-	corte abrupto en medio de una palabra
	pausa breve
	pausa mediana
<...>	pausa larga, por ejemplo<9> indicando segundos
{(ac) texto afectado}	ritmo acelerado
{(le) texto afectado}	ritmo lento
<u>subr</u>	énfasis
MAYÚS	mayor énfasis
::	alargamiento de un sonido
{(p) texto afectado}	piano (dicho en voz baja)
{(pp) texto afectado}	pianissimo (dicho en voz muy baja)
{(f) texto afectado}	forte (dicho en voz más alta)
{(ff) texto afectado}	fortissimo (dicho en voz muy alta)

SÍMBOLOS RELATIVOS A LOS TURNOS DE PALABRA:

= =	al principio de un turno para indicar que no ha habido pausa después del turno anterior
= =	solapamiento de dos turnos

OTROS SÍMBOLOS:

[]	fenómenos no léxicos, tanto vocales como no vocales, p. e.
[risas],[mirando a B]	
(???)	palabra ininteligible o dudosa
P:	la profesora
Estudiantes:	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8.