

GARCÍA IGLESIAS, MARÍA VICTORIA  
INSTITUTO BILINGÜE DE ŽILINA, ESLOVAQUIA

MÉNDEZ MARASSA, EDUARDO  
UNIVERSIDAD CHINA DE HONG KONG  
SAURA RAMI, JOSÉ ANTONIO  
UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

## ESTRATEGIAS DE ANDAMIAJE DEL DOCENTE DE ELE EN LA INTERACCIÓN DE AULA: ANÁLISIS DE UNA INTERACCIÓN

### BIODATA

MARÍA VICTORIA GARCÍA IGLESIAS es Licenciada en Filología Hispánica y en Teoría de la Literatura y Literatura Comparada (Universidad de Barcelona), ha realizado el Máster de Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura (Universidad Autónoma de Barcelona) y actualmente está elaborando la Tesis Doctoral (Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad Complutense de Madrid) en el ámbito de la didáctica de la Lengua y la Literatura. Trabaja como profesora de ELE en el Instituto Bilingüe de Žilina (Eslovaquia) y es coordinadora del Centro de Examen DELE de Žilina. ([victoria.garcia.iglesias@gmail.com](mailto:victoria.garcia.iglesias@gmail.com))

JOSÉ ANTONIO SAURA RAMI es Licenciado en Filología Clásica (Universidad de Salamanca), Doctor en Filología Hispánica (Universidad de Zaragoza) y profesor del Departamento de Lingüística General e Hispánica en esta última institución. ([jasaura@unizar.es](mailto:jasaura@unizar.es))

EDUARDO MÉNDEZ MARASSA es Licenciado en Filología Hispánica (ULE), Máster en Enseñanza del Español como Segunda Lengua (UNED) y en Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura (UAB). Doctorando en el programa de Mundo Hispánico de la ULE en la especialidad de Literatura Comparada. Profesor de ELE en la Universidad China de Hong Kong. ([emendez@cuhk.edu.hk](mailto:emendez@cuhk.edu.hk))

## RESUMEN

El artículo que presentamos aquí pretende identificar y analizar en su contexto los diversos procedimientos interactivos de andamiaje utilizados por una profesora eslovaca en su clase de español como L2 para favorecer la participación de los alumnos y crear espacios compartidos de co-construcción de conocimiento. No obstante, como estamos ante una clase de L2, algunos de esos procedimientos han de consolidar también la comprensión de los mensajes académicos en esa lengua meta (el español).

**PALABRAS CLAVE:** enseñanza de español como L2, construcción compartida del conocimiento, procedimientos de andamiaje

## ABSTRACT

The following article attempts to identify and analyze within its context the diverse interactional strategies of scaffolding used by a Slovakian teacher in her lesson of L2 Spanish with the aim of increasing participation of the students and opening up shared spaces of knowledge building. Nevertheless, since the context is a L2 lesson, some of those strategies should increase also understanding of the messages in that target language (Spanish)

**KEY WORDS:** teaching of Spanish as an L2, shared knowledge building, scaffolding

## 1. INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

No cabe duda de que existe un interés creciente por la aplicación del método de observación de aula para la investigación en la adquisición de lenguas extranjeras. También es indiscutible que, de todos aquellos fenómenos que se pueden analizar tras la observación de aula, quizá el que mayor atención genera sea el estudio del empleo de estrategias por parte del profesor.

El presente artículo analiza un fragmento de clase de Español como Lengua Extranjera con la intención de rastrear las estrategias de andamiaje que emplea una profesora con amplia experiencia en este campo, así como la interacción que se produce con el grupo.

---

<sup>1</sup> El presente artículo se gestó a través de la colaboración de los tres autores para uno de los cursos del Máster en Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona. En él decidimos aplicar varios métodos de análisis conversacional al discurso entre docente y alumnos en una clase de español como lengua extranjera de un instituto bilingüe –perteneciente al programa de Secciones Bilingües del Ministerio de Educación español– en Eslovaquia.

Creemos que este trabajo puede ser de interés para los docentes de español como lengua extranjera en los países de lenguas eslavas, especialmente para aquellos que trabajen en el ámbito de la educación secundaria. Los docentes no nativos de español también pueden beneficiarse del estudio de las interacciones entre el profesor y los alumnos y de las estrategias de andamiaje de aquel para transmitir a estos los contenidos programados en una sesión de la asignatura de lengua española.

Las preguntas de investigación a las que vamos a tratar de responder son tres, aunque se hallan íntimamente relacionadas:

- 1) ¿A qué procedimientos de andamiaje recurre el profesor para enseñar?
- 2) ¿Se da, de hecho, una construcción compartida del conocimiento?
- 3) ¿Los alumnos manifiestan indicios de aprendizaje en la lengua meta?

## 2. MARCO TEÓRICO

El presente trabajo seguirá, básicamente, las directrices fundamentales del enfoque sociocultural, por más que esporádicamente podamos recurrir a explicaciones complementarias que, en cualquier caso, no excederán de un alcance puntual<sup>2</sup>. Pues bien, de acuerdo con tal perspectiva, el conocimiento no queda limitado a una mera aprehensión mental (individual), sino que, lejos de esta concepción reduccionista, lo radicalmente significativo de él es que manifiesta una dimensión compartida. O dicho de otro modo, se produce una construcción en conjunto y, naturalmente, durante el proceso colectivo que transforma la experiencia en conocimiento y comprensión la importancia del lenguaje es crucial (Mercer, 1997: 78). Por ello, resulta capital examinar el modo como se usa este en el aula y, en concreto, cuáles son los procedimientos de andamiaje que el profesor, en tanto que mediador del discurso, desarrolla para ayudar a los alumnos a aprender. Recordemos que el “andamiaje” puede definirse como aquel apoyo cognitivo sensible y regulado (aumenta o decrece en función de la competencia adquirida por el discente) que un adulto brinda a través del diálogo a un alumno, estando ambos implicados activamente en el proceso (Mercer, 1997: 86-87). Otra definición de “andamiaje” en el contexto educativo es la que nos presenta este término como la “temporal, pero esencial, naturaleza de la asistencia del mentor” a la hora de prestar apoyo al alumno para que pueda completar satisfactoriamente las tareas asignadas (Maybin, Mercer & Stierer 1992: 18). Así, el profesor en su labor de andamiaje utiliza el lenguaje con una triple finalidad (Mercer, 1997: 36 y ss.): a) obtener de modo directo o a través de pistas conocimiento relevante del alumno; b) responder a lo dicho por los estudiantes (mediante

confirmaciones, rechazos, elaboraciones, etc.); c) describir aspectos significativos de la experiencia compartida (con recapitulaciones literales, reconstructivas, etc.). Veremos algunos de estos mecanismos en el análisis del momento interactivo escogido para este trabajo.

En los últimos años varios estudios apuntan la importancia de la base sociocultural en lo que se refiere al aprendizaje de lenguas: Firth y Wagner (2007), Lantolf, (2000) y Mondada y Pekarek (2004), quienes siguen el paradigma socioconstructivista referido a la construcción guiada del conocimiento establecido por Mercer (1997). En nuestro caso, hemos optado por hacer hincapié en la práctica real en clase, ya que la metodología desarrollada por la teoría sociocultural en su aplicación al aprendizaje ha adoptado en los últimos años una perspectiva interactivista (Echevarría, 2003 y Villalta, 2009) que sostiene que la interacción cotidiana es un lugar fundamental de socialización y de desarrollo cognitivo y lingüístico. Hasta tal punto es así que podemos afirmar que los procesos de aprendizaje deben ser observados dentro de los contextos de actividad rutinaria (Mondada y Pekarek, 2004), como, por ejemplo, una interacción en el aula. Precisamente para ello nos basamos en la observación en el aula, para lograr analizar ese momento de interacción tan definido y cotidiano.

El método de la observación en el aula se ha empleado abundantemente en las investigaciones de adquisición de segundas lenguas con “el objeto de registrar lo que acontece en la clase de idiomas para su posterior análisis, con diversos fines: la formación y evaluación de profesores, la mejora de hábitos docentes o la investigación lingüística.” (Galindo, 2006: 2).

En cuanto a la construcción compartida del conocimiento remitiendo a la segunda pregunta de investigación—, consideramos

<sup>2</sup> Nos referimos de modo casi exclusivo a los estudios de Seedhouse (2004) y Seedhouse & Walsh (2010).

que las estructuras de clase donde predomina el desplazamiento del profesor y las situaciones de cambio de papeles (*role reversal*) favorecen en mayor medida la construcción compartida del conocimiento<sup>3</sup>. En el caso de la clase que nos ocupa, esta presenta una estructura tradicional donde la profesora dirige al grupo de manera activa. A pesar de ello, podremos observar cómo a través de ciertas estrategias de andamiaje empleadas por la profesora y merced a la intervención de los alumnos, se producen, efectivamente, indicios de aprendizaje compartido por el grupo.

Debemos atender a la peculiaridad del discurso que dirige la profesora, en tanto que profesora de lengua extranjera. En este sentido, el estudio de M. Long y Ch. J. Sato intitulado *Classroom foreigner talk discourse: forms and functions of teachers' questions*<sup>4</sup> es un referente para los trabajos posteriores. Long y Sato describen las características del discurso del profesor (*Teacher talk*) de lengua extranjera y concluyen que el 66 % de los enunciados que emiten los profesores de lengua extranjera son preguntas. Estas preguntas pueden ser de dos tipos: *referential questions*, para obtener información que se desconoce; *display questions*, para cumplir un objetivo didáctico. Estas últimas son más abundantes y constituyen una peculiaridad, casi exclusiva, del discurso del profesor.

Nuestra atención en el análisis del discurso del profesor se centrará, conforme hemos señalado ya, en la búsqueda de las estrategias de andamiaje clasificadas por Mercer. Aunque, tratándose de una interacción en un aula de lengua extranjera, no podemos obviar el empleo de otras estrategias como las heterofacilitadoras (González

---

<sup>3</sup> Véase García Iglesias, V. & Fabregat Barrios, S. (2013). Interacción en el aula y formación inicial del profesorado: Hacia la construcción compartida del conocimiento educativo. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6 (3), 20-28.

<sup>4</sup> En González Argüello (2001).

Argüello, 2001: 105) que surgen de la conciencia del nivel de dominio superior del hablante, en este caso, de la profesora, y contienen estrategias como la repetición excesiva, la segmentación de los enunciados y la reformulación, entre otras.

### 3. CONTEXTO Y COMPILACIÓN DE LOS DATOS

Partimos de una definición amplia del concepto de Análisis Conversacional (AC): "*Conversation Analysis is the discipline that studies conversational interaction by close analysis of transcripts*" (Cook, 2008: 165). Como ya hemos indicado en el anterior apartado, atenderemos básicamente a las directrices fundamentales del análisis sociocultural (Mercer, 1997); sin embargo, consideramos que una atención más expresa a aspectos como el fenómeno de "reparación" o los "pares adyacentes", más propio del Análisis Conversacional conforme lo entienden Seedhouse (2004) y otros autores, puede ser de interés para el presente estudio. El mayor problema con este tipo de AC más "puro" está en las limitaciones metodológicas de su propia definición: "*CA does not try to establish categories and units in a fixed structure; instead it looks at a slice of conversation interaction and tries to work out what is going on from the point of view of the participants*" (Schegloff et al., 2002). Consideramos que el enfoque sociocultural de Mercer es aquí un enfoque válido y productivo para analizar y decidir si se produce o no una construcción compartida del conocimiento, puesto que superamos así la limitación que una definición muy estricta de nuestra metodología conllevaría: "*A CA analysis can tell us whether a repair occurred and whether it was successful, but it cannot in itself say whether anything was learnt*" (Cook, 2008: 168).

La interacción aquí analizada pertenece a un fragmento de una clase de Lengua Española dirigida a un grupo de primer curso de

educación secundaria bilingüe (entre 13 y 15 años). El grupo está formado por 15 alumnos eslovacos que estudian en el Instituto Público Bilingüe de Žilina (Eslovaquia) y la profesora, que también es eslovaca. Estos alumnos reciben 15 horas semanales de clases de español de las 22,5 de carga lectiva total. Empezaron a estudiar español en septiembre y, en el momento de la grabación, los alumnos se encontraban en un nivel de dominio A1 alto<sup>5</sup>. Los alumnos que protagonizan el fragmento analizado reciben clases de Lengua Española con 6 profesoras diferentes, 4 son eslovacas y 2 españolas, y todas utilizan la lengua meta como lengua vehicular en el aula. Podemos decir que se trata de un grupo bastante homogéneo en cuanto al conocimiento de lenguas. Conocen diversas lenguas: el eslovaco y el checo, como lenguas maternas, y el inglés, con un nivel medio que han conseguido en la escuela primaria.

La observación es un método destinado a captar la realidad por medio de diversos instrumentos para poder examinarla e interpretarla en un segundo momento. Pues bien, en este caso la compilación de los datos se llevó a cabo mediante un proceso de grabación en vídeo que ofrece ciertas ventajas sobre el audio atinentes a la contextualización e interpretación unívoca de los mismos.

#### 4. ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN

Hemos dividido la interacción en tres fragmentos para poder centrarnos de forma más eficaz en el análisis de fenómenos concretos de andamiaje, así como en los turnos de habla que se establecen entre la profesora y tres alumnos diferentes.

<sup>5</sup> Según el *MCRE*.

Consideramos que se produce una selección de elementos de andamiaje diversos por parte de la docente, según se dirija a uno u otro estudiante.

##### 4.1. FRAGMENTO 1

- 1 PROF: ¿Qué hacía tu mejor amigo?/
- 2 EST-1: A: (duda) mi mejor amigo— a: I él: Il no le gusta estudiar y: le gusta jugar al fútbol\
- 3 PROF: Le gusta jugar al fútbol I muy bien Il Mmm, ¿Daniela?/
- 4 EST-2: A: (duda)... A madre le gusta =cocinar=
- 5 PROF: =¿A::?/=
- 6 EST-2: A mi madre/
- 7 PROF: A mi madre—
- 8 EST-2: Le gusta cocinar I limpiar la casa y trabajar porque es muy buena ama de casa\
- 9 PROF: Muy bien\
- 10 EST-2: A: padre le gusta\_
- 11 PROF: No I ¿a::?/
- 12 EST-2: A mi padre\
- 13 PROF: A mi padre\
- 14 EST-2: Le gusta estar tumbado en el sillón\ (risas)
- 15 PROF: Muy buena actividad, eso sí—
- 16 EST-2: Comer y enfadarse\
- 17 PROF: ¿Y enfadarse con quién?/
- 18 EST-2: Conmigo\
- 19 PROF: ¿Por qué contigo?/
- 20 EST-2: No sé\
- 21 PROF: Siempre se enfada contigo I ¿no?/
- 22 EST-2: Sí—
- 23 PROF: Vale bien I ¿y quién más?/ ¿Barbora?/

Conforme podemos constatar, esta grabación capta una interacción sobre una construcción sintáctica típica y muy significativa de la lengua castellana, la atinente al verbo gustar + doble complemento indirecto (CI pleno + CI pronominalizado). Pues bien, considerando

el marco general relativo a las estrategias de guía clásicas, el fragmento se inicia con el recurso por parte de la profesora a la pregunta directa, que pretende la interacción inmediata del interlocutor (t. 1) y que consigue tras el breve momento de duda inicial del alumno 1 precedido de un sonido vocálico alargado [a:] (t. 2), quizá susceptible de conceptuarse como la preposición exigida por el marco predicativo del verbo, aunque su prolongación posterior no hace imposible su interpretación como mera interjección, elemento de relleno pragmático para vencer el vacío mientras se lee la respuesta. El movimiento se cierra con la confirmación verbal ante la respuesta anterior (t. 3) que incluye una doble fase: repetición de la construcción oracional en cuestión seguida de un sintagma adverbial de refuerzo (*muy bien*). Así se cierra esta secuencia IRE canónica<sup>6</sup>, pero, a su vez, de un modo muy ágil se pasa a un nuevo proceso de apertura mediante el vocativo Daniela, elemento por antonomasia de la sintaxis expresivo-impresiva, si bien la apelación queda atenuada aquí por una curva melódica interrogativa y por la introducción espontánea de un elemento paralingüístico labial muy socorrido en la lengua oral (*mmm*). Al mismo tiempo, la entonación interrogativa sirve para incorporar la pregunta general (t. 1), que no se realiza otra vez, sino que se da por supuesta.

---

<sup>6</sup> Secuencia tripartita que permite distinguir el diálogo de la clase de la conversación espontánea: el docente inicia (I), el estudiante responde (R) y el docente evalúa (E). Ver *ad hoc*, por ejemplo, Cazden, C. (1991), *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje* (G. Hernández, Trad., I. de Gispert, Rev.), Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencias / Paidós. En este sentido, distinguimos a lo largo de este trabajo entre *conversación*, en tanto que “acción y efecto de hablar familiarmente una o varias personas”, de acuerdo con el diccionario de la RAE (2001), e *interacción*, cuyo uso responde a los intercambios controlados por el docente y generados en el aula con el fin de practicar una estructura gramatical específica.

La preposición y la pequeña duda inicial se reiteran (t. 4) incidiendo en el nudo gordiano de la cuestión gramatical tratada que, en este punto, se resuelve satisfactoriamente y solo la ausencia injustificada del determinante posesivo desencadena un nuevo proceso de interacción por parte de la profesora para obtener la respuesta correcta mediante pistas (t. 5): ella brinda la preposición y la deja suspendida sugiriendo la falta de un elemento posterior; de este modo, le ofrece un indicio sobre la reparación que se debe hacer (*¿A::?*). Los turnos siguientes (t. 6, 7, 8, 9) manifiestan el éxito momentáneo del proceso en el uso del sintagma preposicional y la construcción completa de la oración, aspecto confirmado con la repetición parcial de la profesora y el refuerzo posterior. Es decir, el mismo proceso visto antes (t. 3) para captar la atención de todo el grupo y recalcar la estructura adecuada.

La nueva secuencia IRE con la misma alumna repite la mecánica que hemos comentado. El acierto momentáneo de la secuencia anterior no ha sido interiorizado por ella y vuelve a olvidar la inclusión del posesivo (t. 10), hecho que quizá explique la intervención algo más tajante de la profesora, mediante la negación previa a la sugerencia alargada de la preposición (t. 11); una combinación de dos estrategias, en suma: el rechazo y la introducción de pistas. Los turnos inmediatos (t. 12, 13) son un reflejo especular del proceso de confirmación citado arriba (t. 6, 7). Ahora bien, el desarrollo ulterior de este pasaje resulta de notable interés porque la profesora pone en práctica la elaboración de enunciados más amplios a partir de las aportaciones de los alumnos. La intención puede ser múltiple, evidentemente, pero en este caso se trata de desviar el discurso hacia un foco algo más divertido o lúdico para romper la monótona dinámica de series de respuestas de los alumnos y comprobar su capacidad de improvisación (t. 15, 17, 19). De hecho, el turno 21 ofrece la misma perspectiva, un tono conciliador y conclusivo que termina con una interrogación retórica o fática (*¿no?*); muy

oportuno, antes de rematar en el turno 23 con nuevos recursos pragmáticos (*vale*) y una nueva confirmación verbal (*bien*), para pasar a una nueva alumna. De esta manera, observamos el interés de la profesora por crear un marco de interacción flexible y relajado en el que calibrar la corrección de las respuestas de los alumnos.

## 4.2. FRAGMENTO 2

- 24 EST-3: A mi padre le gusta el fútbol\  
25 PROF: (asiente)  
26 EST-3: y: a mi padre no le gusta cocinar | a mi madre le gusta cocinar y: a mi madre no le gusta:: no hacer nada\  
27 PROF: No le gusta no hacer nada:: | no como a la mayoría de los estudiantes | ¿no? de lo que hemos hablado | bien | ¿y a tu mejor amiga o amigo?/  
28 EST-3: Y a mi mejor amiga le gusta: la moda y no le gusta: estudiar\  
29 PROF: No le gusta estudiar | ¿mmm? | ¿Y tiene buenas notas o malas?/  
30 EST-3: Más o menos buenas\  
31 PROF: Más o menos buenas | aunque no le guste estudiar | vale | ¿Y Emma?/  
32 EST-4: A:: mi padre le gusta hacer deporte | y cocinar | y no le gusta hacer muchos deportes\  
33 PROF: No le gusta hacer muchos deportes | bien | ¿y a tu mejor amiga?/  
34 EST-5: (duda) Le gusta nadar | jugar a la play | los libros y no le gusta estudiar\  
35 PROF: No le gusta estudiar | claro | Esa actividad no le gusta a nadie parece | ¡Lukas!  
36 EST-5: ¿Qué hay?/  
37 PROF: ¿A tu padre?/  
38 EST-5: A mi padre le gusta: ver la tele—  
39 PROF: Mg (en señal de aprobación)  
40 EST-5: y no le gusta cuando tiene hambre\  
41 PROF: No le gusta cuando tiene hambre (risas) | Vale | ¿Qué, se pone nervioso?/  
42 EST-5: A mi madre le gusta ir al teatro y no le gusta cuando yo no tengo la habitación limpia\  
43 PROF: ¿Y eso pasa muy a menudo?/  
44 EST-5: Un poco sí—

- 45 PROF: Sí | ¿no? (risa contenida) todas las semanas | vale | ¿y a tu mejor amigo?/  
46 EST-5: A mi mejor amigo: le gusta nadar nadar y no le gusta el pelo liso\  
47 PROF: ¿El pelo liso?/  
48 EST-5: Sí es Oliver (risas)

En este fragmento continúa el énfasis reiterativo en el trabajo con las estructuras gramaticales focalizadas (recordemos, verbo *gustar* + doble complemento indirecto) a través de secuencias IRE. Es interesante cómo la profesora “mecaniza” y agiliza el intercambio de turnos de interacción sustituyendo la confirmación verbal por elementos no lingüísticos mucho más escuetos y dinámicos, tales como un gesto de asentimiento. Debe resaltarse que en el turno 27 la profesora retoma la parte final del enunciado anterior para dar relevancia a la construcción de estructuras negativas con el verbo *gustar*. La complejidad de incluir dos negaciones continuadas, una en la cláusula principal y otra en el sintagma de objeto indirecto, parece animar sobremanera a la docente a destacar en su respuesta el uso de la partícula negativa. Convendría comparar aquí el uso de “dobles negaciones” en español (“*No tengo nada de dinero*”) con su equivalencia (o no) en eslovaco. Vemos cómo en la clase de ELE la presentación y desarrollo de contenidos tiende a no ser unilateral (mal que les pese a los defensores de los métodos estructuralistas), y tanto profesora como alumnos ora se distancian ora redirigen la interacción hacia diferentes puntos lingüísticos con mayor o menor intencionalidad.

En este sentido, el par adyacente formado por los turnos 32 y 33 nos ofrece un fenómeno notable en la ambigüedad de la forma “*muchos*”. ¿Está la alumna refiriéndose al adverbio de cantidad *mucho* con el significado de “más de lo regular, ordinario o preciso”<sup>7</sup>, en cuyo caso debería utilizar la forma singular para indicar

<sup>7</sup> Tomado del diccionario de la RAE (2001).

que su padre hace poco deporte, o quizá quiere decirnos que a su padre le gusta hacer deporte pero en escasa medida, por lo que muchos deportes no le gustarán? Gramaticalmente, la pertinente sería esta segunda interpretación. Pero la profesora no trata de deshacer la ambigüedad o de corregir a la alumna, con lo que podemos postular que se está focalizando no el contenido semántico de la información sino su gramaticalidad, fenómeno típico de las clases de lengua extranjera, donde fenómenos de ambigüedad tienden a tolerarse con más frecuencia que en una conversación entre nativos, cuando no a ignorarse del todo. En cualquier caso, lo que importa aquí es que se construya una versión conjunta y compartida de conocimiento educativo entre profesor y estudiantes.

La interacción que vemos desde el turno 36 hasta el final del fragmento se caracteriza por la elisión de elementos considerados superfluos por haberse presentado ya en turnos anteriores (por ej., turno 37, *A tu padre (le gusta)...*), o bien por la intención del alumno de evitar secuencias complejas que le impidan soslayar rápida y fácilmente la finalización de lo que él percibe como su “tarea comunicativa” en la conversación (construir oraciones con el verbo gustar); un ejemplo claro lo tenemos en el turno 42, donde esperaríamos una respuesta a la pregunta previa de la docente (“¿Qué, se pone nervioso?”) y, sin embargo, tenemos una ruptura de la máxima conversacional de relevancia de Grice, puesto que el estudiante pasa directamente a hablar de los gustos de su madre sin haber sido siquiera inquirido por la profesora. La economía y la funcionalidad priman sobre la cortesía y la coherencia, con lo que podemos aventurar que los dos primeros principios tienen mayor relevancia que los dos últimos en las etapas iniciales de aprendizaje de una lengua extranjera, al menos en la interlengua de nuestro alumno.

### 4.3. FRAGMENTO 3

- 49 PROF: ¡Ah vale I vale! I así que tendría problemas con él I bien I Humm II  
¿Oliver?: tú primero I sobre tu mejor amigo I entonces, ¿también es  
Lukas?/
- 50 EST-6: No I es diferente Lukas\
- 51 PROF: Ah, vale I es otro Lukas I Mg (en señal de aprobación)
- 52 EST-6: Mi madre le gusta trabajar en su trabaja\_
- 53 PROF: A mi madre I ¿cómo?/
- 54 EST-6: Le gusta—
- 55 PROF: Le gusta\
- 56 EST-6: Trabajar en su trabaja y ver la tele\
- 57 PROF: ¿En su::?/
- 58 EST-6: Trabajo\
- 59 PROF: Traba:: jo\
- 60 EST-6: Y ver la tele I mi madre no le gusta hacer nada.
- 61 PROF: Mg (en señal de aprobación)
- 62 EST-6: Mi padre le gusta\_
- 63 PROF: A mi padre—
- 64 EST-6: A mi padre le gusta ver la tele y ver los vídeos para el ordenador I  
mi padre no le gusta cuando yo no estudio\
- 65 PROF: Cuando yo no estudio I y eso pasa ¿con qué frecuencia?/
- 66 EST-6: (gesto de aceptación) A mi amigo Lukas le gusta\_
- 67 PROF: Oliver I ¿con qué frecuencia pasa eso que tú no estudias?/
- 68 EST-6: XXXX
- 69 PROF: ¿Con qué frecuencia?/
- 70 EST-6: Una vez por día\
- 71 PROF: ¿Una vez:: al día?/
- 72 EST-6: Al día\
- 73 PROF: Una vez al día I vale II Mg (en señal de aprobación).
- 74 EST-6: A mi amigo Lukas le gusta nadar y hacer los deportes y no le gusta:  
ir al entrenamiento o estudiar\
- 75 PROF: Bien I a los entrenamientos I ¿vale? I o estudiarII la actividad de  
estudiar no le gusta a nadie I ¡Silvia!\

En este fragmento final de la interacción analizada constatamos cómo la profesora intenta desviar la atención de sus alumnos partiendo de la convención del contenido (humor, situaciones



personales de uno o varios estudiantes) hacia aspectos relacionados con la corrección gramatical: el uso preposicional en el turno 70 o la introducción de objetos indirectos a través de la preposición “a” en el turno 63. Este tipo de interacción es poco común en el habla que tiene lugar fuera del aula y tiende a ser un recurso analizable en la búsqueda de indicios de aprendizaje de la lengua meta. En el fragmento que nos ocupa el aprendizaje parece producirse, pues tenemos una reconstrucción explícita del fragmento agramatical en una reformulación del mensaje por parte del alumno, reforzada por una señal de aceptación de la corrección del docente (cf. el “vale” del turno 73).

Los procedimientos de andamiaje favorecidos por el docente se hacen ya patentes en este fragmento, y por su importancia en el fragmento merecen una sección aparte en nuestro estudio.

## 5. ESTRATEGIAS DE GUÍA / ELEMENTOS DE ANDAMIAJE EMPLEADOS POR LA DOCENTE

Pasamos a analizar ahora diversas secuencias IRE centrándonos en la compilación de las estrategias de guía empleadas por la profesora<sup>8</sup>, algunas de las cuales han sido ya mencionadas en el análisis de los fragmentos:

a) CONFIRMACIONES ante las respuestas de los alumnos. Así, en los turnos 3, 9, 23, 31, 33, 35, 41, 45, 49, 51, 73, 75 se observa una confirmación verbal (*vale, muy bien, bien, claro*) y en el turno 25 la

<sup>8</sup> Un catálogo más extenso de estrategias puede encontrarse en González Argüello, M.<sup>a</sup> V. 2001. *Modificaciones en el discurso del profesor de español como lengua extranjera*. Tesis Doctoral, Barcelona: Universitat de Barcelona, pp. 729-731, disponible en:

[http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/41411/2/02.MVGA\\_BIBLIOGRAFIA\\_APENDICES.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/41411/2/02.MVGA_BIBLIOGRAFIA_APENDICES.pdf)

profesora confirma de una manera extraverbal, ya que asiente. Ambos procedimientos se combinan en el turno 39, donde hay un gesto y un sonido de ratificación que podría considerarse superfluo, y probablemente se obviaría en una conversación natural. Sin embargo, la profesora utiliza esta aprobación supradiscursiva como mecanismo transmisor de confianza y satisfacción con respecto a la producción de los estudiantes.

b) LA OBTENCIÓN DIRECTA DE RESPUESTAS. Algunos ejemplos se encuentran en los turnos 1, 17, 19, 21, 27, 29, 33, 43, 45, 49 (*¿Qué hacía tu mejor amigo? ¿Por qué contigo? ¿Y tiene buenas notas o malas? ¿Y a tu mejor amiga? ¿Y eso pasa muy a menudo? ¿Y a tu mejor amigo? ¿También es Lucas?*). De esta manera, observamos el interés de la profesora por crear un marco de interacción flexible y relajado en el que calibrar la corrección de las respuestas de los alumnos.

c) En algunos momentos de la secuencia IRE los alumnos no dan la respuesta adecuada desde el punto de vista de la corrección lingüística y entonces la profesora obtiene MEDIANTE PISTAS la reparación. Encontramos ejemplos de ello en los turnos 5 y 11, donde la profesora brinda la preposición y la deja suspendida a la espera de que el alumno continúe la oración de forma correcta; de esta forma, le ofrece un indicio sobre la reparación que se debe hacer (*¿A::?*). En el turno 11 se combinan dos estrategias, pues primero hay RECHAZO y después se busca la reparación mediante una pista (*No, ¿a::?*).

d) Otra de las estrategias empleadas en el fragmento para guiar la interacción es la REPETICIÓN. La profesora repite los enunciados de los alumnos para captar la atención del resto del grupo y destacar su estructura correcta. Esta estrategia se da en los turnos 3, 7, 13 y 27.

A veces la repetición incorpora la corrección como vemos por el turno 71 (*Una vez:: al día*).

e) La ELABORACIÓN de enunciados más amplios a partir de las aportaciones de los alumnos también aparece en este fragmento. La intención puede ser mostrar una estructura adecuada un poco más compleja, como sucede en el turno 31 (*Más o menos buenas aunque no le guste estudiar*), o desviar el discurso hacia un foco algo más divertido o interesante para romper la monótona dinámica de series de respuestas de los alumnos y comprobar su capacidad de respuesta no preparada, como en los turnos 15, 17 y 19:

- 14 EST-2: Le gusta estar tumbado en el sillón\ (risas)  
15 PROF: Muy buena actividad, eso sí—  
16 EST-2: Comer y enfadarse\  
17 PROF: ¿Y enfadarse con quién?/  
18 EST-2: Conmigo\  
19 PROF: ¿Por qué contigo?/

f) Durante la interacción, la profesora utiliza varias estrategias de guía en un mismo enunciado, por ejemplo en el turno 27 encontramos la RECAPITULACIÓN junto con el CONOCIMIENTO COMPARTIDO (*PROF: No le gusta no hacer nada:: No como a la mayoría de los estudiantes, ¿no? De lo que hemos hablado: Bien, ¿y a tu mejor amiga o amigo?*). Aquí se utiliza la primera persona del plural para indicar que ese hecho forma parte del conocimiento compartido por todo el grupo. Por lo demás, aunque no hay lugar a la réplica, pues inmediatamente se realiza una pregunta directa para seguir con la corrección, podríamos señalar otra estrategia en el mismo enunciado: AFIRMAR ALGO QUE INVITE A POLEMIZAR.

g) A lo largo del fragmento analizado nos encontramos con que la interacción parece entrar en conflicto por momentos con la noción de “preferencia de organización” (Seedhouse, 2004). Según este

concepto, la interacción “debería entenderse, en principio, como un asunto de actores sociales que intentan alcanzar metas sociales (más que centrarse en la producción del lenguaje), con la interacción organizada racionalmente para ayudar a que los participantes logren esas metas”<sup>9</sup>. Esto se observa en la preponderancia adquirida por la FOCALIZACIÓN de la corrección formal frente a la transmisión satisfactoria del mensaje (la meta social). Encontramos un ejemplo en los turnos 52 y 53, donde se produce una transmisión de información entre el EST-6 y la PROF, pero esta interrumpe la continuidad de la interacción para solicitar una repetición (en realidad, una solicitud de reformulación) que haga consciente de su error gramatical al estudiante y le permita corregirse. En una conversación no condicionada por el contexto de la clase es muy probable que esta solicitud de reparación no hubiera sido necesaria, puesto que la transmisión del sentido del mensaje se hubiera producido de todas formas. Es interesante observar que, cuando se produce una reparación, se tiende a preferir el modelo de “autorreparación autónoma” sobre el modelo de “reparación iniciada por otro participante”. La profesora interrumpe la interacción para que el estudiante interprete tal interrupción como una solicitud de reparación (turnos 56-57).

h) Otra particularidad de la interacción dentro del aula de lengua es que los comentarios de la persona que la dirige en su papel de “líder” o “moderador” –la profesora, en este caso– no siempre exigen una respuesta que sí debería aparecer en otras circunstancias. Ejemplo de ello son los comentarios de la profesora sobre las producciones de los alumnos. Algunos de ellos (cf. turnos 41 y 43) son formulados prácticamente como PREGUNTAS RETÓRICAS, que a veces no llegan a obtener una respuesta por parte del alumno (turno 41) y, sin embargo, la profesora puede decidir no interrumpir

---

<sup>9</sup> Seedhouse (2004: 23).

al alumno para demandar una reparación (una producción que permita mantener la lógica de “pares adyacentes”). De manera más relevante, en el turno 65 el alumno opta por un recurso gestual para ofrecer lo que se ha denominado *dispreferred* responses (*disaffiliative*)<sup>10</sup>. Solo la insistencia de la profesora logrará una respuesta directa a su pregunta. De todas formas, todas estas preguntas no son elementos “naturales”, sino que demuestran un recurso de andamiaje de la profesora para evitar que la interacción adquiriera un carácter robótico y excesivamente artificial (como solía ocurrir con los modelos docentes estructuralistas de construcción de frases de menor a mayor complejidad). Las estructuras practicadas se intentan incluir en un modelo conversacional lo más cercano posible a un modelo real (principio metodológico comunicativo), y así el fluir de la interacción queda a veces interrumpido por comentarios externos a la planificación formal del ejercicio.

i) Podemos observar en los tres fragmentos una creciente importancia en el discurso del profesor del recurso a la REFORMULACIÓN CORRECTORA, puesto que de este modo se interrumpe mínimamente la fluidez del alumno y se corrigen errores recientes en el discurso. Long (1996: 434) define la reformulación correctora como “expresiones que reconstruyen lo dicho por el niño, pero cambiando uno o más de los componentes de la frase (sujeto, verbo u objeto), mientras que se mantiene el significado central de lo expresado”. En el texto tenemos varios usos de este recurso, especialmente para corregir errores en el uso del verbo “gustar” y la presencia / ausencia de la preposición “a” como introductora del objeto indirecto (turnos 53 y 63), y en la reconstrucción de sintagmas introducidos por una preposición errónea (turno 71).

---

<sup>10</sup> Seedhouse (2004: 24).

j) En fin, el HUMOR es también un procedimiento de andamiaje muy importante vinculado a la enseñanza y al aprendizaje (Mercer, 1997: 64 y ss.), pues ayuda a mantener la atención y el interés de los alumnos. Bien sea para incidir de modo irónico (en el turno 43 la persona que lidera la interacción puede proyectar su ironía sobre los demás participantes con mayor libertad que estos), o bien como mero elemento cómico al utilizar las estructuras de la lengua meta para crear una interacción social con los compañeros de clase (turnos 45, 47 y 48).

## 6. CONCLUSIÓN

Hasta aquí nuestro análisis de estos tres fragmentos pertenecientes a una clase de lengua española tenida en un instituto bilingüe eslovaco. Hemos ilustrado diversas estrategias esgrimidas por la profesora para incentivar la participación de los alumnos y crear espacios compartidos de co-construcción de conocimiento, algunas con cierto detalle (*cf. supra*), otras con evidente premura como es el caso de las secuencias IRE. Por ello, queremos hacer notar ahora una variación sobre este mecanismo –casi un *leit motiv*– con la cual la profesora presenta un tipo estructural integrado por tres fases: a) repetición de la respuesta del alumno; b) uso de un indicador pragmático; c) realización de la siguiente pregunta explícita o implícita (citando el nombre del alumno). Ello acontece, por ejemplo, en el turno 3: *Le gusta jugar al fútbol. Muy bien. ¿Daniela?* (*cf. también los turnos 29, 31, 35, 41, 45 et passim*). Se trata de un procedimiento de dinamización que privilegia la transición rápida en el proceso de interacción en el aula.

Si retomamos las preguntas iniciales, vemos que, respecto a los procedimientos de construcción compartida del conocimiento, conviene resaltar el uso del humor o la ironía en la clase como un

elemento generador de complicidad entre docente y alumnos. Este, así como otros rasgos de carácter sociolingüístico, tales como la posible aparición de rasgos señaladores de una ecología educativa peculiar al contexto estudiado –la enseñanza de español en el ámbito de los países eslavos<sup>11</sup>– merecerían una atención más detallada y un estudio longitudinal más extenso en el futuro.

Entre los elementos de andamiaje en esta construcción del conocimiento favorecidos por la docente citamos, además del anterior, los siguientes: la obtención directa de respuestas, la solicitud de correcciones mediante pistas, la reformulación de estructuras clave para los objetivos de la clase a través de la focalización en el valor gramatical de esas estructuras sobre la relevancia comunicativa de la información transmitida y la abundancia de marcadores de recapitulación y de preguntas didácticas.

Creemos, a su vez, que los alumnos manifiestan indicios de aprendizaje en la lengua meta, bien reformulando de manera gramatical enunciados agramaticales, bien –o además– mostrando una señal explícita de recepción de una corrección a través de recursos verbales (“vale”) o quinésicos (gestos de aprobación).

Sería muy oportuno comparar la interacción de la misma docente a lo largo de un número prolongado de sesiones y también comparar esta interacción con la de otros profesores, tanto eslovacos como nativos de la lengua meta, en una ecología educativa similar (otros institutos bilingües en la región, por ejemplo). Emplazamos tales investigaciones para un futuro no muy lejano, a ser posible, y animamos a la comunidad investigadora a complementar el

---

<sup>11</sup> Ver Mercer, N. (1997: 32-35).

presente estudio, en el que hemos intentado estudiar un único contexto educativo muy concreto, pero a la vez complejo.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

Alcón, E. y M.<sup>a</sup> P. Safont-Jordà (eds.) (2012), *Discourse and language learning across L2 instructional settings*, Amsterdam / New York: Rodopi.

Cazden, C. (1991), *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje* (G. Hernández, Trad., I. de Gispert, Rev.), Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencias / Paidós

Cook, Vivian (2008). *Second language Learning and Language Teaching*, Hodder Education, UK.

Echevarría, R. (2003). *Ontología del lenguaje*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.

Escobar Urmeneta, C. & Evnitskaya, N. (2011), “La corrección de ejercicios es una buena ocasión para aprender ciencias sociales e inglés. True or false? Conversaciones de clase exitosas en contextos AICLE”, en el *XII Congreso Internacional de la SDLL. La investigación en didáctica de la lengua y la literatura: situación actual y perspectivas de futuro* (Granada, 30 de noviembre-2 de diciembre de 2011), pp. 1-13 (en revisión).

Firth, A., y Wagner, J. (2007). “Second / foreign language learning as a social accomplishment: Elaborations on a reconceptualized SLA”. *Modern Language Journal (Special Focus Issue on: The impact of the ideas of Firth & Wagner on SLA)*, 91, 798-817.

Galindo Merino, M.<sup>a</sup> Mar (2006). "La observación en el aula como método de investigación lingüística", *Actes del VII Congrés de Lingüística General* (ISBN 84-475-2086-8), Universitat de Barcelona, 2006 (soporte electrónico).

González Argüello, M.<sup>a</sup> V. (2001). *Modificaciones en el discurso del profesor de español como lengua extranjera*. Tesis Doctoral, Barcelona: Universitat de Barcelona, pp. 729-731, disponible en: [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/41411/2/02.MVGA\\_BIBLIOGRAFIA\\_APENDICES.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/41411/2/02.MVGA_BIBLIOGRAFIA_APENDICES.pdf)

Grice, H. P. (1989), *Studies in the Way of Words*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

Lantolf, J. P. (2000). "Introducing sociocultural theory", en J.P. Lantolf (Ed.) *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 1-26). Oxford: Oxford University Press.

Lasagabaster, D. (ed.) (2004), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*, Barcelona: ICE Barcelona.

Long, M. H. & Sato, C. J. (1983). *Classroom foreigner talk discourse: forms and functions of teachers' questions*. En H. W. Seliger & M. H.

Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Mondada, L. & Pekarek-Doehler, C. (2004). "Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the French second language classroom". *Modern Language Journal*, 88 (4), 501-518.

Maybin, J., N. Mercer & B. Stierer (1992), *Scaffolding learning in the classroom. Thinking voices: The work of the National Oracy Project*, Kate Norman (ed.), London: Hodder and Stought.

Mercer, N. (1997), *La construcción guiada del conocimiento (El habla de profesores y alumnos)*, Barcelona, Paidós.

Mercer, N. (2000), *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*, Barcelona, Paidós.

Nussbaum, L. (2001), "El discurso en el aula de lenguas extranjeras", en L. Nussbaum y M. Bernaus (eds.) (2001), *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*, Madrid: Síntesis, 138-172.

RAE (2001), *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid, Espasa Calpe (vigésimosegunda edición).

Schegloff, E. A., Koshik, I., Jacoby, S. & Olsher, A. (2002): "Conversation Analysis and Applied Linguistics", *Annual Review of Applied Linguistics*, 22: 3-31.

Seedhouse, P. (2004), *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*, *Language Learning Monograph Series*, Malden-MA-USA, Blackwell Publishing.

Seedhouse, P. & Walsh, S. (2010), "Learning a Second Language through Classroom Interaction", en *Conceptualising 'Learning' in Applied Linguistics* (P. Seedhouse, S. Walsh & C. Jenks eds.), London, Palgrave Macmillan, 240-246.

Villalta, M. (2009), "Análisis de la conversación: una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en sala de clase". *Estudios pedagógicos*, 1, 221-238.

## 8. ANEXO (TRANSCRIPCIÓN DEL VÍDEO)

1 PROF: ¿Qué hacía tu mejor amigo?/  
2 EST-1: A: (duda) mi mejor amigo— a: I él: Il no le gusta estudiar y: le gusta jugar al fútbol\  
3 PROF: Le gusta jugar al fútbol I muy bien Il Mmm, ¿Daniela?/  
4 EST-2: A: (duda)... A madre le gusta =cocinar=  
5 PROF: =¿A::?/=  
6 EST-2: A mi madre/  
7 PROF: A mi madre—  
8 EST-2: Le gusta cocinar I limpiar la casa y trabajar porque es muy buena ama de casa\  
9 PROF: Muy bien\  
10 EST-2: A: padre le gusta\_  
11 PROF: No I ¿a::?/  
12 EST-2: A mi padre\  
13 PROF: A mi padre\  
14 EST-2: Le gusta estar tumbado en el sillón\ (risas)  
15 PROF: Muy buena actividad, eso sí—  
16 EST-2: Comer y enfadarse\  
17 PROF: ¿Y enfadarse con quién?/  
18 EST-2: Conmigo\  
19 PROF: ¿Por qué contigo?/  
20 EST-2: No sé\  
21 PROF: Siempre se enfada contigo I ¿no?/  
22 EST-2: Sí—  
23 PROF: Vale bien I ¿y quién más?/ ¿Barbora?/  
24 EST-3: A mi padre le: gusta el fútbol\  
25 PROF: (asiente)  
26 EST-3: y: a mi padre no le gusta cocinar I a mi madre le gusta cocinar y: a mi madre no le gusta:: no hacer nada\  
27

27 PROF: No le gusta no hacer nada:: I no como a la mayoría de los estudiantes I ¿no? de lo que hemos hablado I bien I ¿y a tu mejor amiga o amigo?/  
28 EST-3: Y a mi mejor amiga le gusta: la moda y no le gusta: estudiar\  
29 PROF: No le gusta estudiar I ¿mmm? I ¿Y tiene buenas notas o malas?/  
30 EST-3: Más o menos buenas\  
31 PROF: Más o menos buenas I aunque no le guste estudiar I vale I ¿Y Emma?/  
32 EST-4: A:: mi padre le gusta hacer deporte I y cocinar I y no le gusta hacer muchos deportes\  
33 PROF: No le gusta hacer muchos deportes I bien I ¿y a tu mejor amiga?/  
34 EST-5: (duda) Le gusta nadar I jugar a la play I los libros y no le gusta estudiar\  
35 PROF: No le gusta estudiar I claro I Esa actividad no le gusta a nadie parece I ¡Lukas!  
36 EST-5: ¿Qué hay?/  
37 PROF: ¿A tu padre?/  
38 EST-5: A mi padre le gusta: ver la tele—  
39 PROF: Mg (en señal de aprobación)  
40 EST-5: y no le gusta cuando tiene hambre\  
41 PROF: No le gusta cuando tiene hambre (risas) I Vale I ¿Qué, se pone nervioso?/  
42 EST-5: A mi madre le gusta ir al teatro y no le gusta cuando yo no tengo la habitación limpia\  
43 PROF: ¿Y eso pasa muy a menudo?/  
44 EST-5: Un poco sí—  
45 PROF: Sí I ¿no? (risa contenida) todas las semanas I vale I ¿y a tu mejor amigo?/  
46 EST-5: A mi mejor amigo: le gusta nadar nadar y no le gusta el pelo liso\  
47 PROF: ¿El pelo liso?/  
48 EST-5: Sí es Oliver (risas)  
49 PROF: ¡Ah vale I vale! I así que tendría problemas con él I bien I Humm Il ¿Oliver::: tú primero I sobre tu mejor amigo I entonces, ¿también es Lukas?/  
50 EST-6: No I es diferente Lukas\  
51 PROF: Ah, vale I es otro Lukas I Mg (en señal de aprobación)  
52 EST-6: Mi madre le gusta trabajar en su trabaja\_  
53 PROF: A mi madre I ¿cómo?/  
54 EST-6: Le gusta—  
55 PROF: Le gusta\  
56

56 EST-6: Trabajar en su trabaja y ver la tele\  
 57 PROF: ¿En su::?/  
 58 EST-6: Trabajo\  
 59 PROF: Traba:: jo\  
 60 EST-6: Y ver la tele l mi madre no le gusta hacer nada.  
 61 PROF: Mg (en señal de aprobación)  
 62 EST-6: Mi padre le gusta\_  
 63 PROF: A mi padre—  
 64 EST-6: A mi padre le gusta ver la tele y ver los vídeos para el ordenador l  
 mi padre no le gusta cuando yo no estudio\  
 65 PROF: Cuando yo no estudio l y eso pasa ¿con qué frecuencia?/  
 66 EST-6: (gesto de aceptación) A mi amigo Lukas le gusta\_  
 67 PROF: Oliver l ¿con qué frecuencia pasa eso que tú no estudias?/  
 68 EST-6: XXXX  
 69 PROF: ¿Con qué frecuencia?/  
 70 EST-6: Una vez por día\  
 71 PROF: ¿Una vez:: al día?/  
 72 EST-6: Al día\  
 73 PROF: Una vez al día l vale ll Mg (en señal de aprobación).  
 74 EST-6: A mi amigo Lukas le gusta nadar y hacer los deportes y no le gusta:  
 ir al entrenamiento o estudiar\  
 75 PROF: Bien l a los entrenamientos l ¿vale? l o estudiarll la actividad de  
 estudiar no le gusta a nadie l ¡Silvia!\

## 9. BREVE NOTA SOBRE LA TRANSCRIPCIÓN

-(texto) = notas aclaratorias con diverso significado: duda, aprobación, hilaridad, etc.

-XXXX = parte de la interacción indescifrable.

-texto:: = parte de la interacción objeto de alargamiento

La siguiente transcripción se ha realizado utilizando el sistema de códigos de transcripción del Grup de Recerca en Ensenyament i Interacció Plurilingües (GREIP) de la Universidad Autònoma de Barcelona.

Simbología de transcripción

Secuencias tonales terminales:

- ascenso /
- descenso \  
 - mantenimiento —

Pausas:

- Pausa corta l
- Pausa media ll
- Pausa larga <número de segundos>

Solapamientos de turnos de habla:

- =texto del hablante A=
- =texto del hablante B=
- sucesión de solapamientos =(1)texto= =(2)texto=

Interrupción del discurso \_

Alargamiento del sonido final de enunciado, según duración : ::

Comentarios de quien observa o transcribe (texto)

Fragmentos incomprensibles (según duración) XXX l XXXX

Expresiones entre paréntesis (tose) Descripción de elementos no lingüísticos y/o contextuales.

Silencios y/o lapsos <duración en segundos>

Las iniciales de los interlocutores seguidas de dos puntos ":", abreviadas según:

- EST-1, -2, -3, -4, -5, -6, -7 y -8: alumnos numerados
- PROF:

FECHA DE ENVÍO: 14 DE ENERO DE 2014