

## ACTUACIÓN DISCURSIVA DE DOCENTES Y DISCENTES EN TAREAS DE INTERACCIÓN ORAL EN E/LE<sup>1</sup>. UN ESTUDIO DE CASO

MARIO CALDERÓN ESPADAS\*  
Universitat de Barcelona

**RESUMEN:** Este estudio trata de conocer los recursos que usan una profesora experta de español/LE y los aprendientes para la construcción del discurso en una tarea de interacción oral en grupo. Con una metodología cualitativa que usa técnicas de la etnografía recogimos y seleccionamos los datos, que analizamos desde la etnografía de la comunicación y el análisis del discurso. Los resultados revelan que los elementos que facilitan a los aprendientes la construcción colectiva del discurso oral son la gestión de la participación y la organización del discurso de la docente, la situación de *interacción entre iguales*, el uso de *estrategias autofacilitadoras*, *estrategias heterofacilitadoras* y el trabajo colaborativo.

**PALABRAS CLAVE:** discurso oral de aprendientes, tareas de interacción oral, trabajo colaborativo, investigación cualitativa, didáctica de lenguas.

*DISCOURSE ACTION OF TEACHERS AND LEARNERS IN ORAL INTERACTION TASKS IN SPANISH AS SECOND LANGUAGE. A CASE STUDY*

*ABSTRACT: This research aim to get to know the resources used by an expert teacher of Spanish as Second Language and her students in order to build the oral discourse in a task of oral interaction in group. We use a qualitative research methodology with ethnographic methods to generate data. We gather the data, select them, and examine a sample with ethnography of communication and discourse analysis. The results reveal that the elements that facilitate to the learners the collective construction of the oral discourse are the management of the participation and the organization of the the teacher's discourse, the situation of interaction between equals, the use of strategies of autofacilitation, strategies of heterofacilitation and the collaborative work.*

\* Para correspondencia, dirigirse a Mario Calderón Espadas (mariocalder7@yahoo.es). Universitat de Barcelona.

<sup>1</sup> A lo largo del artículo usamos ELE para referirnos a español como lengua extranjera, así como LE o L2 para lenguas que el aprendiente adquiere después de la lengua nativa.

*KEY WORDS: Learners' oral discourse, tasks of oral interaction, cooperative behaviours, qualitative research, language teaching.*

Recibido: septiembre 2014

Aceptado: octubre 2014

## 1. PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO

Este trabajo se inscribe en las nuevas concepciones de lo que significa aprender lenguas, donde la competencia lingüística es vista como una habilidad insuficiente para actuar en la sociedad. Desde finales de los 70 se promueve la idea de que las competencias y las capacidades que permiten la actuación se desarrollan mediante la interacción. Sin embargo, a veces esto no se refleja en la práctica. Por ello, es esencial que los docentes nos aproximemos al aula con una actitud más reflexiva. Este modo de concebir el aula nos lleva a los profesores a la necesidad de adoptar una posición investigadora y uno de los primeros pasos es adoptar el rol de *etnógrafo* y observar lo que sucede en la clase. Este modo de entender la enseñanza y la formación parecía muy práctico, pero la mayoría desconocíamos cómo adoptar esta doble posición de *etnógrafo-profesor* hasta que muchos de nosotros tuvimos la oportunidad –en un programa de formación de la Universitat de Barcelona– de realizar un informe de observación de clases. A partir de entonces reflexionamos sobre el potencial que tiene la etnografía para el estudio del discurso didáctico y para el desarrollo profesional.

Este artículo está vinculado con dicho informe; ya el interés por el objeto de estudio, el discurso interactivo en el aula de ELE, surge entonces y a partir de cuestiones que me he planteado como profesor de ELE acerca de las dificultades que tienen los aprendientes para la expresión oral, así como los modos de actuación y tareas más eficaces para promover dicha destreza en el aula de LE. En este mismo sentido, Pinilla (2004: 890) señala: “La práctica de la destreza de expresión oral no es una tarea sencilla, ya que para muchos estudiantes la consecución de esta destreza es la que más dificultad ofrece de las cuatro”. Admitimos que adquirir la competencia oral conlleva cierta “dificultad”, pero creemos que es posible promoverla con un tipo de actuación docente que, entre otros aspectos, trate de combinar la práctica comunicativa con la reflexión sobre el uso de la lengua. Interesados por el valor que tiene todo ello para la didáctica y la formación del docente nos pareció pertinente explorar el discurso del aula.

La visión general sobre el uso y el aprendizaje de lenguas ha cambiado bastante entre el profesorado. En la didáctica de LE hoy prevalece un enfoque *orientado a la acción* basado en la idea de que el alumno será usuario de la lengua dentro de una comunidad de habla hispana, lo cual nos lleva a considerarlo en dos dimensiones, una *social* y otra *intercultural*. Por tanto, el uso y el aprendizaje de LE podría describirse así:

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y agentes sociales, desarrollan una serie de **competencias**,

tanto **generales**, como **competencias comunicativas**, en particular. Las personas utilizan las competencias [...] en distintos **contextos** y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar **actividades de lengua** que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con **temas** en **ámbitos** específicos, poniendo en juego estrategias [...] para llevar a cabo **las tareas** [...]. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.

(Consejo de Europa 2002: 9)

Esta orientación considera todos los aspectos y capacidades que el aprendiente aplica (cognitivos, emocionales, volitivos, etc.) como *agente social*. Así, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) describe el aprendizaje de LE tal como se considera en esta investigación. Por todo ello queremos aproximarnos a los procesos y estudiar una secuencia en la que los estudiantes realizan una tarea de interacción oral equiparable a las que llevarían a cabo en un contexto de habla hispana.

En este sentido, cabe replantearse, ¿qué supone interactuar en L2?, ¿conocer el código oral?, ¿la gramática?, ¿las reglas de interacción? Es obvio que la respuesta es compleja. El aula, concebida como un espacio social de interacción, será el escenario donde alumnos y profesores lleven a cabo un sinfín de intercambios comunicativos que responden a modelos de interacción de la LE que se aprenden con el uso de la LE. Este aprendizaje de la lengua oral, que se lleva a cabo mediante las conversaciones en grupo (con la negociación del significado y la interpretación de las intenciones comunicativas), permite que el alumno reconozca: cómo comportarse, cómo actuar, qué decir y cómo decirlo. Así, si partimos de la base de que la finalidad de los docentes es preparar a los estudiantes para la acción comunicativa en distintas situaciones sociales de la vida diaria es lógico que nos planteemos cómo funciona la interacción en la clase y qué discurso se genera.

Por ende, el presente artículo tiene como objetivo conocer los recursos o estrategias que usan una docente experta de ELE y los aprendientes para la construcción del discurso oral en una tarea de interacción oral e indagar así en el proceso de desarrollo de la competencia comunicativa. Para alcanzar dicho objetivo y, en consonancia con el enfoque etnográfico adoptado, no partimos de hipótesis que haya que confirmar por medio de los datos. Dado que nuestro objetivo es identificar y describir los elementos que promueven el discurso oral de los alumnos, formulamos la siguiente pregunta de investigación:

*¿Qué elementos intervienen en la generación del discurso de los aprendientes cuando realizan tareas de expresión e interacción oral en grupo?,  
¿qué competencias activan?*

A continuación, recogemos aquellas aportaciones teóricas y metodológicas para el estudio del discurso en el aula que permitirían a los docentes de ELE explorar sus prácticas y desplegar una actitud reflexiva que sigue lo que Schön (1998) denomina *reflexión sobre la acción*.

## 2. MARCO CONCEPTUAL

### 2.1. *Discurso y enseñanza de lenguas*

En los años 80, la noción de discurso ya se había asentado entre los equipos docentes de LE, asociada a la idea de competencia comunicativa. Sin embargo, no se consideraron ciertos aspectos como el *Análisis de la Conversación*. Las aportaciones de Sacks, Schegloff y Jefferson (1974), como la distribución de turnos, no trascendieron en la enseñanza de lenguas. Estos conceptos no se usaron para definir los contenidos curriculares de LE, sino que se plasmaron en ideas para emprender estudios sobre la actuación en el aula (Llobera 1995).

Esta situación, según este autor, nos aproxima a un aspecto fundamental sobre el discurso y la enseñanza de lenguas que ha cumplido una función relevante en dos áreas de la enseñanza de LE: el discurso como un componente del currículo que ha de abarcarse mediante la acción de profesores y alumnos (el modelo lingüístico) y el discurso como componente básico de la interacción estudiante-docente en el aula. En la última década se ha desarrollado el interés en el discurso generado por la interacción en el aula. En concreto, Van Lier (1988) ofrece un modelo adecuado para la investigación cualitativa del discurso interactivo en el aula.

Para Llobera (1995), el estudio del aprendizaje de LE en el aula necesita un modelo más amplio. Así, establece la distinción entre *discurso aportado al aula* y *discurso generado en el aula*<sup>2</sup> como dos componentes del discurso didáctico que suceden en la clase de LE.

### 2.2. *La interacción oral en el discurso didáctico*

La interacción didáctica posee unos rasgos que según Llobera (1990) la alejan de la conversación espontánea: el orden de los turnos de palabra puede ser fijo, no hay equilibrio en la duración de estos turnos, la duración de la interacción didáctica está especificada previamente y el número de hablantes puede variar poco durante muchas sesiones.

Los trabajos de Sinclair y Coulthard (1975) parten del análisis del discurso para establecer la estructura del discurso interactivo que se produce en clase. Ofrecen un modelo de análisis para estudiar este tipo de interacción mediante las unidades: clase, secuencia, intercambio, intervención y acto de habla.

Entre las diferentes perspectivas en el estudio del discurso del aula, Cambra (1998) comenta que en Europa muchos trabajos se focalizaron en inmigrantes en situaciones exolingües<sup>3</sup>, de gran interés para la perspectiva interaccionista, y por la descripción

<sup>2</sup> 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.

<sup>3</sup> Situaciones en las que un no nativo (o alóglata) interacciona con un nativo en la lengua y en el país de éste.

de estrategias comunicativas y compensatorias, como las que observamos en clase. Las conversaciones exolingües pueden surgir en contexto no didáctico y en contexto didáctico (aula). En este último, el objetivo es ayudar al no nativo a emitir enunciados que le faciliten la conversación en la LE. En la situación de clase, además del *principio de cooperación* (Grice 1975), es decir, la negociación de significados mediante el uso constante de estrategias de comprensión y expresión, 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. Para Py, la comunicación se da en interacciones exolingües porque el nativo, consciente del desequilibrio entre su competencia y la del no nativo, está predispuesto a cooperar<sup>4</sup>. En estas interacciones, el nativo usa estrategias comunicativas para mantener viva la conversación y equilibrar la asimetría existente entre los niveles de competencia de los interlocutores. Entre ellas, según González (2001), las *estrategias heterofacilitadoras* como la reformulación, la simplificación y la reparación. Por su parte, el alóglata, para Cambra (1998), usa *estrategias autofacilitadoras*, entre ellas la formulación parcial del enunciado, el uso de la L1, la reformulación de un enunciado, la formación de palabras nuevas, la demanda de ayuda, el hecho de evitar dificultades, etc.

Respecto al género de la clase, según Castellà et al. (2007), difiere de otros géneros coloquiales, en que está controlada y organizada por un experto que tiene *un rol dominante instituido socialmente*, que decide temas, reparte los turnos de habla y suele ocuparlos durante la mayor parte del tiempo. Para Cambra (1998), la finalidad didáctica es una constante y determina una serie de pautas que rigen las interacciones. La clase es el lugar al que se asiste para enseñar y aprender, donde las dificultades de adquisición y de comunicación en medio natural no suceden 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.

La asimetría entre los participantes en el aula de ELE está condicionada por el desnivel que existe entre la competencia lingüística del profesor y la de los alumnos, e incluso por el derecho que tiene el docente a evaluar la producción de los estudiantes. Esta situación se refleja en la estructura de la interacción propia de la clase, donde el intercambio más común sigue lo que Sinclair y Coulthard (1975) denominan I-R-F: Iniciación (profesor)-Respuesta (alumno)-*Feedback* (profesor).

En el discurso interactivo del aula, uno de los recursos más usados por el profesor es la pregunta didáctica. Dentro de ésta, Boissat diferencia dos categorías: la *pregunta requerimiento* y la *pregunta alarma*. La pregunta requerimiento (Sinclair y Coulthard 1975) aparece normalmente en la secuencia I-R-F. El profesor no busca una respuesta del alumno, sino hacer que produzca un enunciado en la L2 para poder hacerle un comentario o una evaluación. La pregunta alarma (Boissat 1991) suele aparecer en secuencias de gestión. El docente solicita una respuesta de los alumnos, pero su verdadera intención no es esa, sino la de movilizar su atención en las actividades de clase. Ej.: (“¿lo miráis a ver?”, “¿ya estáis?”). Dentro de este tipo aparecen dos:

<sup>4</sup> Entendemos “cooperar” en el sentido que Grice (1975) le da a este término.

a) las que invitan a dar una respuesta y b) los marcadores discursivos, del tipo ¿vale?, ¿eh?, ¿no?

Desde la perspectiva de la etnografía de la comunicación, una de las propuestas que definen el género discursivo de la clase es el modelo que Hymes (1972) presenta para caracterizar cualquier evento comunicativo llamado modelo *SPEAKING*, reunido en el acróstico formado por las iniciales de los ocho componentes en inglés *Situation, Participants, Ends, Acts, Sequences, Keys, Instrumentalities, Norms, Genres* (situación, participantes, finalidades, secuencia de actos, clave, instrumentos, normas y género). En este estudio, hemos aplicado este modelo<sup>5</sup> para el análisis del evento comunicativo<sup>6</sup> objeto de estudio.

Entre los analistas del discurso y sociolingüistas centrados en el uso del lenguaje en la enseñanza de primeras y segundas lenguas destaca Van Lier (1988, 2004), cuyos trabajos se inscriben en la *ecología del lenguaje*, en que se analiza el lenguaje considerando tanto los aspectos cognitivos como los contextuales. Este autor 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. Suscribimos las ideas de estos autores, sobre todo si asumimos con Van Lier (2002) que la esencia de la interacción social es la lengua; es evidente que debe haber una estrecha relación entre lengua y concienciación. Este autor parte de la idea de concienciación de Vigotsky. Según ésta, “la concienciación empieza con la toma de conciencia del entorno, se mediatiza por medio de la actividad lingüística y culmina en la actividad mental (las funciones superiores de la mente)” (Van Lier 2002: 41).

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).

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, en las tareas de interacción oral en grupo 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.

En la construcción del discurso oral de los alumnos, uno de los procesos esenciales es la *negociación del significado*, que según Cambra (1998: 233) “está en la base del concepto de discurso, lugar de actualización de las potencialidades de la lengua y factor de organización del encadenamiento de los enunciados”. Para la autora, en el discurso todo se negocia: el significado, las formas de apertura y de clausura, la distribución de turnos de habla, los temas, etc. Estos ajustes conversacionales hacen

<sup>5</sup> Para una lectura más comprensiva del modelo *SPEAKING* remitimos al apartado 7.1, donde lo aplicamos a la muestra objeto de estudio.

<sup>6</sup> Para Calsamiglia y Tusón (1999) cualquier texto ha de concebirse como un hecho (*acontecimiento o evento*) comunicativo que sucede dentro de unas coordenadas espacio-temporales.

que se lleven a cabo diversos procesos de *reparación*<sup>7</sup> que generan la construcción del sentido en la interlengua del aprendiente. A menudo este fenómeno se puede observar cuando la comunicación se interrumpe a causa de una limitada actuación del alumno originada por las carencias a nivel léxico, gramatical, etc. Para ello, los alumnos tienen que negociar de modo cooperativo el significado en el discurso. Este motor incorpora gradualmente en la competencia comunicativa del alumno las estrategias para usar la LE y a la vez desarrolla la conciencia lingüística: marcos de conocimiento<sup>8</sup>.

En nuestro estudio, nos interesa indagar en la llamada *interacción entre iguales*, que se crea en el momento en que los alumnos realizan una tarea de interacción oral en grupo, y observar cómo se construyen el discurso y la competencia comunicativa.

El trabajo en grupo, según Arnó (2002), hace que los alumnos asuman la responsabilidad sobre el desarrollo de la interacción, frente a la situación de clase, dirigida por el docente. Esta situación confiere unos rasgos específicos a la *interacción entre iguales*. Los alumnos tienen más ocasiones para intervenir, están más desinhibidos y realizan actividades de aprendizaje a su ritmo. Pueden asumir diferentes roles de participación (iniciación, respuesta, negociación) y realizar diversas funciones comunicativas, incluso algunas asociadas al profesor, entre ellas, gestionar la interacción, evaluar o dar instrucciones. El trabajo en grupo permite a los estudiantes realizar ensayos, reelaboraciones, auto y heterocorrecciones, además de colaborar en la construcción del discurso. La intervención del docente se concreta mediante el diseño de la tarea y mediante la supervisión o, en ocasiones, en las ayudas a los estudiantes durante la interacción. Johnson (1995) indica las ventajas que ofrece el trabajo colaborativo en el aprendizaje, que van más allá del aprendizaje de LE, como crear una predisposición a la cooperación entre alumnos o fomentar actitudes positivas hacia la escuela. Nussbaum (1999) precisa que el trabajo en grupo, por su potencial para la reelaboración colectiva del discurso, es muy útil para realizar actividades de reflexión, donde la lengua es al mismo tiempo objeto de estudio y vehículo para la comunicación. No hay que olvidar que las operaciones metalingüísticas –como decía Jakobson– forman parte del habla y del proceso de aprendizaje de LE, como por ejemplo: demandas de verificación, de clarificación o de interpretación. Para Cots y Nussbaum (2002), la actividad metalingüística se da en dichas situaciones de incompreensión para el alumno que requieren clarificaciones, explicitaciones o reformulaciones. Para estos autores, además se observa en acciones individuales que realizan las personas sin que intervenga su interlocutor: las repeticiones, las autointerrupciones, las reformulaciones, las pausas, las dudas, etc.

<sup>7</sup> Noción introducida por Schegloff, Jefferson y Sacks (1977) para referirse a aquellas secuencias en las que se resuelven, se previenen o se manifiestan problemas de comprensión del significado.

<sup>8</sup> Marcos de conocimiento: Designa el conjunto de estructuras cognitivas basadas en experiencias pasadas que filtran y dan forma a las percepciones y cuya función principal consiste en ayudar a procesar, organizar y comprender las informaciones y experiencias nuevas. Así, el carácter, la riqueza y la estructura de los conocimientos previos condicionan los nuevos conocimientos y experiencias y éstos, a su vez, modifican y reestructuran aquellos (Diccionario de Términos Clave de ELE, *DTCELE*). [http://cvc.cervantes.es/obref/diccio\\_ele/diccionario/marcosconocimiento.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/diccionario/marcosconocimiento.htm)

En nuestro estudio, suscribimos un tipo de actuación didáctica que trate de combinar prácticas comunicativas con tareas de reflexión sobre la lengua, lo cual puede facilitar la comunicación a los alumnos y desarrollar sus competencias en la LE.

### 2.3. *La construcción de la competencia comunicativa*

El concepto de competencia comunicativa, procedente de la etnografía de la comunicación, para Gumperz y Hymes (1972: vii) es “aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de forma eficaz en contextos culturalmente significantes”. Estos autores conciben la competencia comunicativa como la suma de las capacidades de un hablante (conocimiento tácito) y sus habilidades. La siguiente aportación es la de Canale (1983), que entendía la competencia comunicativa como un compendio de competencias. Este autor, sobre el modelo de Canale y Swain (1980), divide la *competencia comunicativa* en cuatro subcompetencias: gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. Posteriormente, Van Ek (1986) incorpora dos competencias más: la sociocultural y la social.

La definición de la *competencia discursiva*<sup>9</sup> se considera válida, porque incluye la coherencia y cohesión: dos propiedades fundamentales en un texto (oral o escrito). No obstante, el modelo de Bachman (1990: 87) va más allá porque “incluye aquellas habilidades implicadas en el control de la estructura formal del lenguaje para producir o reconocer frases gramaticalmente correctas, para entender su contenido proposicional y ordenarlo para formar textos”. Este modelo sobrepasa al de Canale (1983) por considerar los estudios sobre género y tipología textual. Sin embargo, éste ha sido criticado por no contemplar la relación entre las diferentes subcompetencias y reconocerlas como identidades discretas e independientes. De hecho, esta misma idea aparece en el MCER, donde la competencia comunicativa está subdividida en tres subcomponentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. En este sentido, ocurre lo mismo en el componente pragmático, donde no hay un vínculo entre estos tres tipos de conocimiento: competencia del discurso, competencia funcional y competencia organizativa.

Por otra parte, hay que considerar los modelos que ponen énfasis en la interrelación establecida entre las subcompetencias comunicativas. Entre ellos, el modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995), donde las competencias lingüística, sociolingüística, accional, estratégica y discursiva hacen aportaciones equitativas en la creación del discurso. Esta misma visión se desarrolla posteriormente en otros trabajos de Celce-Murcia y Olshtain (2001) sobre análisis del discurso y enseñanza de lenguas.

En España, Alcón (2000) presenta un modelo sobre competencia discursiva oral en el aula de LE. En dicho modelo, hay tres subcompetencias relacionadas: competencia

<sup>9</sup> Según el MCER, es la capacidad del alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua en función de los temas, de la capacidad de estructurar y controlar el discurso y de la organización del texto (Consejo de Europa 2002).



discursiva, competencia y habilidades psicomotoras y competencia estratégica. La competencia discursiva está formada por la lingüística, la textual y la pragmática. Este modelo subraya además la competencia estratégica que se incorpora adecuadamente en las habilidades psicomotoras (estrategias de aprendizaje y de comunicación).

En este estudio, creemos necesario recuperar la práctica etnográfica que parece que hemos perdido de adultos y volver a la raíz del concepto de competencia comunicativa de Hymes (1972) y sus raíces en la etnografía de la comunicación, para crear actividades e instrumentos que permitan a los alumnos observar su aprendizaje y el desarrollo de sus competencias.

#### 2.4. Dimensiones y categorías para el análisis

Este trabajo se sitúa dentro del análisis del discurso, la etnografía de la comunicación, el análisis de la conversación y la teoría de la enunciación. Estas perspectivas teóricas (Calsamiglia et al. 1997: 21-34) forman el marco en que se inscriben los modelos de análisis que aplicamos, adaptándolos a nuestros intereses: el modelo *SPEAKING* de Hymes (1972) y el modelo de Calsamiglia et al. (1997), que resumimos a continuación. Se trata de un método de análisis del discurso que da cuenta de la complejidad de los diálogos y considera tres dimensiones: la dimensión interlocutiva, la temática y la enunciativa. En este trabajo nos centramos en las dimensiones interlocutiva y temática, dado que nuestro objetivo es detectar los recursos que participan en la generación del discurso en una tarea de interacción oral en grupo.

##### 2.4.1. Dimensión interlocutiva

En esta dimensión describimos la mecánica de la interacción que considera, entre otros aspectos, la capacidad y la tendencia de los participantes a tomar la palabra, los mecanismos de toma de palabra y pasar de un turno al siguiente, así como que los participantes construyen su identidad a partir de los roles comunicativos que desarrollan.

En la interacción entre docentes y discentes se usan dos mecanismos para el cambio de turno: la autoselección y la heteroselección. Para Calsamiglia et al. (1997), en el primero, el individuo toma la palabra sin que nadie le haya pedido hacerlo. En el segundo, el individuo toma la palabra porque alguien se lo ha pedido, generalmente formulándole una pregunta.

En relación con los roles comunicativos consideramos la secuencia I-R-F (Sinclair y Coulthard 1975) y los esquemas que definimos en nuestras categorías.

Las unidades básicas que hemos considerado son: secuencia, intercambio y movimiento. Se definen del modo siguiente:

- *Secuencia*: es una unidad menor delimitada por el tema, por el cambio de actividad discursiva o por la alteración en la constelación de los interlocutores. Usamos la propuesta de González Argüello (2001): *Discurso social*; *Presentación de contenidos*

*gramaticales; Presentación de elementos léxicos; Instrucciones; Práctica controlada; Práctica semicontrolada, Práctica libre*<sup>10</sup> y *Corrección*.

- *Intercambio* (Roulet et al. 1985): es la unidad dialogal mínima. Está compuesta por dos o más turnos de palabra. El ejemplo más sencillo de intercambio son los *pares adyacentes* (Sacks, Schegloff y Jefferson 1974). Se trata de dos turnos de palabra consecutivos del tipo (pregunta-respuesta; aserción-validación, etc.). Otro tipo de intercambio en la situación didáctica es (I-R-F) (Sinclair y Coulthard 1975).

- *Intervención o movimiento (move)* (Sinclair y Coulthard 1975): se refiere a cada una de las aportaciones de los participantes en una interacción donde un interlocutor lleva a cabo uno o varios actos de habla y otro interlocutor le responde con uno o varios actos de habla o con una respuesta cero.

#### 2.4.2. Dimensión temática

Esta dimensión muestra la actuación que los diferentes interlocutores tienen respecto a la construcción temática, qué tipo de contribuciones realizan y qué papel desempeñan respecto a la propuesta, mantenimiento y cambio del contenido informativo de la interacción.

En relación con las intervenciones, hay que señalar que, dentro de un mismo turno de palabra, puede haber más de una intervención, es decir, el hablante puede hacer una o diversas contribuciones a la construcción del tema. Las intervenciones pueden ser *problematizadas* o *no problematizadas*. Las intervenciones *no problematizadas* no hacen ninguna aportación significativa al tema; se refieren a la gestión, a la estructura de la comunicación o a la socialización entre los participantes. Sin embargo, las intervenciones *problematizadas* se definen por el papel que cumplen en la construcción temática y por la posición que adopta el hablante respecto al tema.

### 3. METODOLOGÍA

El tema planteado y los objetivos del estudio de caso que presentamos nos llevaron a optar por un enfoque de investigación etnográfico, ya que nuestro interés se centraba en captar y describir los recursos que promueven el discurso oral de los aprendientes en una tarea. Dicho enfoque trata de comprender e interpretar los datos desde la perspectiva de los participantes en el estudio (*principio émico*) y analizar lo observado desde una perspectiva global (*principio holístico*) (Van Lier 1988).

Nos parece que el enfoque etnográfico es una forma de investigación cualitativa que cubre todas las fases del proceso desde la recogida al análisis de datos. El uso de la etnografía en educación, según Van Lier (1988) nos permite ampliar el conocimiento

<sup>10</sup> Identificamos *Práctica libre* con actuación lingüística del alumno. Serían las actividades comunicativas en las que los estudiantes activan lo practicado previamente, con intervenciones puntuales del docente (gestión, *feedback* o ayudas) durante la secuencia.

de lo que sucede en el aula mediante la observación de sesiones de clase con el fin de recoger datos que serán interpretados en el contexto del aula.

En este trabajo adaptamos metodologías existentes a nuestros propósitos, tanto en la fase de recogida como en la de análisis de los datos. El método de investigación cualitativa que aplicamos para la recogida de datos fue la observación 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”.

Los datos de este estudio se recogieron en el *Centro de Idiomas de la Universidad Politécnica de Valencia*. En este centro se observó a un grupo numeroso (de 50 alumnos) universitarios de Carreras Técnicas y de Bellas Artes del programa *Sócrates*. Los alumnos, de edades comprendidas entre los 23 y 28 años, procedían de Europa, Brasil, Lituania, China, EE.UU., etc. En este centro contamos con la colaboración de una profesora a la que llamamos *Llum*. 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.

El análisis que presentamos en este artículo procede de una sesión de clase observada de una hora y treinta minutos de duración. El proceso de transcripción y ordenación de los datos fue el siguiente. Primero, recurrimos a la transcripción íntegra de la sesión y, puesto que se trata de un estudio de caso, realizamos un rastreo por los datos hasta localizar una secuencia de *Práctica libre* y la seleccionamos. Se trata un material grabado en audio y, aunque breve, recoge íntegramente la secuencia en la que *Llum* y los alumnos realizan una tarea de interacción oral en grupo. La secuencia objeto de estudio comprende 404 palabras y tiene una duración de dos minutos dieciséis segundos. Para la transcripción de la misma hemos adaptado las convenciones de Tusón (1997: 100-101) (véase Anexo II: 29-30).

Para el análisis de la secuencia, primero describimos el evento mediante el modelo *SPEAKING* de Hymes (1972) y a continuación, el análisis e interpretación de los datos mediante las dimensiones y categorías de análisis que hemos comentado en el epígrafe 2.4, lo cual nos permitirá discutir los resultados.

#### 4. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

##### 4.1. Descripción del evento comunicativo “Viaje a Granada” mediante el 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. Escena psicossocial: La profesora y los alumnos se reúnen en una clase para estudiar español.

<p><b>2. Participantes</b></p> <p>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 (MCER). El observador interviene en contadas ocasiones.</p> <p>2.2. Relaciones entre ellos: entre los alumnos hay una muy buena relación, así como del profesor para con ellos.</p>
<p><b>3. Finalidad</b></p> <p>3.1 Metas: hacer planes para realizar un viaje a Granada y justificar el porqué de la elección del lugar.</p> <p>3.2. Globales: desarrollo de la competencia discursiva y estratégica.</p> <p>3.3. Particulares: exponentes lingüísticos para hacer propuestas, justificar y argumentar un plan elegido, aceptar o rechazar las propuestas.</p>
<p><b>4. Secuencia de actos</b></p> <p>4.1. Organización y estructura de la interacción: plurigestionada por los alumnos (la profesora solo abre el discurso y lo cierra). Sigue un esquema de interacción muy próximo a la conversación espontánea dentro de un grupo.</p> <p>4.2. Organización de los temas: el foco de todos los actos de habla entre los alumnos y el profesor está centrado en el plan de viaje y la elección del lugar.</p>
<p><b>5. Clave</b></p> <p>5.1. Grado de formalidad: El tono es informal en la clase: muy distendido, laxo, animado y (casi) coloquial. Hay una gran complicidad entre los alumnos.</p>
<p><b>6. Instrumentos</b></p> <p>6.1. Canal: auditivo y visual (cara a cara).</p> <p>6.2. Variedades de habla: español estándar.</p> <p>6.3. Cinesia y proxemia: los alumnos usan gestos y expresiones faciales que refuerzan la comunicación, además éstos utilizan alargamientos vocálicos y sus gestos son alegres y motivadores, incluso hay risas y carcajadas. La distribución es próxima entre los alumnos, lo que recrea un ambiente muy familiar.</p>
<p><b>7. Normas</b></p> <p>7.1. Normas de interacción: autoselección, por parte del alumno (ellos buscan y toman el turno de palabra: autogestionan el uso de la palabra). Solo la profesora abre y cierra el diálogo, al animar a otros grupos a participar.</p> <p>7.2. Normas de interpretación: hay una búsqueda por encontrar el sentido a través de la negociación del significado.</p>
<p><b>8. Género</b></p> <p>8.1. Tipo de interacción: discurso oral en el aula abierto y permite las relaciones sociales.</p> <p>8.2. Secuencias discursivas: dialogadas.</p>

#### 4.2. Análisis discursivo e interpretación de los resultados

La secuencia de *Práctica libre* que analizamos es representativa del *discurso generado* en un contexto didáctico. En ella detectamos dos tipos de discurso construidos en dos situaciones: la *situación exolingüe* (líneas 1-20) y la *interacción entre iguales* (líneas 21-41).

Es muy significativo que a lo largo de toda la secuencia los alumnos toman la palabra (16 turnos) en más ocasiones que la docente (7 turnos). El espacio interlocutivo que ocupan en número de palabras (149) es mucho mayor que el de *Llum* (68). Estos datos muestran que realiza una tarea de interacción oral centrada en los alumnos, e indican dos aspectos: capacidad de los aprendientes para tomar la palabra y que la docente no tiene un rol dominante. En la tendencia de *Llum* a no ocupar la mayor parte de los turnos de habla y a intervenir en momentos puntuales, subyace el *contrato didáctico*, puesto que conoce el diseño y los fines de la tarea.

La secuencia contiene rasgos de la conversación exolingüe (líneas 1-20) entre un hablante nativo y los alóglatas y rasgos de la *interacción oral entre iguales* (aprendientes) (líneas 21-41).

Los primeros turnos (1-2) muestran que la interacción exolingüe se desarrolla dentro del aula, en la que vemos que hay un experto que dirige la actividad, el nativo, y, por tanto, posee una competencia en español superior a la del resto de los participantes.

1. P – = = /bueno | algún grupo quiere hacerle preguntas | a ellos? a ver
2. por qué van a Grana... – a Andalucía / ¿alguna pregunta | para ellos?

Pero ¿qué recursos y estrategias facilitan que los alumnos construyan su discurso en la lengua meta? En primer lugar, analizamos los que provienen de la actuación de la docente y, en segundo lugar, los de la actuación de los aprendientes.

En la actuación docente detectamos dos elementos que propician la generación del discurso oral de los estudiantes en LE: el marco de participación que *Llum* promueve y la organización de su discurso.

Respecto al marco de participación, la docente, consciente de que realiza una compleja dinámica grupal, contribuye con intervenciones *no problematizadas* (gestión de la tarea). Además de ellas, el nativo, para equilibrar la asimetría entre su nivel de competencia y el de sus interlocutores, realiza intervenciones problematizadas (*feedback* o comentarios), que ayudan a construir el sentido de la conversación. Pero ¿cómo consigue *Llum* abrir el espacio interlocutivo a todos los grupos?

La actuación de la docente, acorde con el contrato didáctico, se centra en la gestión de la actividad y en el *principio de cooperación* (Grice 1975). En el primer intercambio (líneas 1-11), *Llum* abre la secuencia lanzando dos *preguntas alarma* a toda la clase (líneas 1-2) “bueno, ¿algún grupo quiere hacerle preguntas a ellos? a ver por qué van a Andalucía ¿alguna pregunta para ellos?”, para movilizar su atención sobre la actividad. Dicha actuación genera en los alumnos la autoselección en la toma de palabra. Prueba de ello es que E13 se autoselecciona para responder a la demanda

mediante una reformulación: /¿por qué van a Granada? (línea 4) y, a continuación, la docente interviene con una reparación /¿por qué vais? (línea 5).

La organización y estructura de la interacción es fluctuante. En el primer intercambio (líneas 1-11) y el segundo (líneas 12-19) detectamos el esquema *I-R-F*, propio de la situación exolingüe. En cambio, en el tercer intercambio (20-41) el esquema es: Inicio (profesora) (gestión)-conversaciones breves (alumnos)-Cierre (profesora) (comentarios). Nuevo inicio (profesora) (gestión)-conversaciones (alumnos)... Así, *Llum* primero abre la interacción entre los grupos dirigiendo la atención hacia uno en particular, para que el resto sepa con qué interlocutores pueden interactuar. Una vez establecido el tipo de interacción, los alumnos toman la palabra y mantienen diálogos breves. Hay que señalar que la profesora recurre a la *pregunta alarma* “¿alguna pregunta más?” en tres ocasiones más (turnos 12, 14 y 20), con las que quiere indicar que el espacio interactivo debe ocuparlo alguien. Por último, *Llum*, después de escuchar todas las intervenciones de los estudiantes sin interrumpirles casi, cierra el discurso con un comentario (líneas 37-40) y así, cederle el turno a otro grupo.

Del uso de estos recursos y estrategias que hemos detectado en la interacción didáctica se desprende que es una profesora experta que promueve en su práctica *un enfoque orientado a la acción*, tal y como lo entiende el MCER.

En los datos (líneas 21-41) detectamos situaciones de *interacción entre iguales* en las que los alumnos conversan en grupo, guiados por un tema. En ellas encontramos estrategias o recursos que usan los alumnos para realizar la tarea, a la vez que activan su competencia comunicativa. Por motivos obvios de espacio ofrecemos a modo de ejemplo algunos datos y su análisis e interpretación.

E10 acciona varias estrategias y moviliza distintas subcompetencias en la LE, entre ellas la *competencia discursiva*. En la línea 7 toma el turno de palabra para responder a la demanda de E13 “¿por qué vais?”, de una forma poco convencional. En el tono y el tipo de respuesta que ofrece a su interlocutor, donde la intención comunicativa de su enunciado “ya está dicho” indica que las decisiones ya las tomó el grupo y que será muy concreta al exponerlas. Además, en este caso, utiliza tres enunciados, cuyos elementos lingüísticos están muy bien relacionados entre sí para formar una función de corte argumentativa (líneas 7- 9) “porque está el vino muy bueno, se baila la sevillana y porque se puede ver la Alhambra que es muy bonita y por ese motivo” para justificar las razones de su elección.

Otro de los recursos que E10 usa para movilizar la *competencia gramatical* es la *reparación* del enunciado de un compañero. Este dominio se observa en la línea 11 donde, frente a un enunciado incorrecto de E11 (línea 12) “y nadie que conose”, E10 realiza una reparación gramatical incluyendo los elementos necesarios (pronombre de complemento directo, preposiciones, etc.) para construir un enunciado adecuado en relación con el discurso previo (“y nadie de nosotros la conose”), refiriéndose a *La Alhambra*.

También E10 usa estrategias comunicativas, con lo que también pone en marcha la *competencia estratégica*. Un ejemplo de ello lo encontramos en la línea 23, tratando de describir *La Alhambra*. En el enunciado “la Alhambra es un edificio construido no sé

cuándo, no sé bien... mile doscientos yo creo”, la describe de forma general con ciertas dudas. Enseguida el observador le lanza una pregunta didáctica “¿es un edificio?” y de nuevo E10 usa otra *estrategia autofacilitadora* mediante una demanda de ayuda léxica: “no sé cómo se dice en español, es una...”. Las próximas intervenciones de los otros interlocutores son producciones cooperativas, pero sin relevancia, puesto que no facilitan ni mejoran una buena descripción de *La Alhambra*. Puede que la competencia sociocultural se vea afectada por las carencias léxicas, gramaticales o estratégicas que dificultan la tarea de describir la arquitectura de *La Alhambra*, quizá los alumnos posean este conocimiento sociocultural en su lengua materna. La falta de estrategias para la descripción de *La Alhambra* la encontramos desde los turnos 34-46. En estos enunciados, tanto la sintaxis inadecuada como el uso de un léxico con un referente nulo (*mosquera*), aunado al mal uso de las preposiciones (*en dentro*), hace que los interlocutores se alejen de la lengua meta y no hallen las reparaciones oportunas y adecuadas que faciliten la comprensión del mensaje que se busca transmitir.

Además de las estrategias que sirven para movilizar las diferentes subcompetencias, se advierte que durante todo el evento comunicativo los aprendientes generan su discurso de un modo cooperativo. E10 decide ser el portavoz del grupo; se autoselecciona explicando los motivos por los que han decidido ir a Granada (líneas 7- 9), pero la intervenciones siguientes de E11: “y nadie que conose” y de E10: “y nadie de nosotros la conose” muestran la reelaboración colectiva del discurso. Observamos otros casos en la intervención de E9 (líneas 16-17) “y vamos a ir a Granada porque todo el mundo dice, se dice que Granada es muy bonito y es, tienes que ir a Granada”, donde E9 intenta aportar otro motivo para justificar el viaje y enseguida interviene E11 (línea 19) “para ver si es verdad o no”, con el que refuerza el sentido del enunciado anterior. En las líneas 23-36 detectamos otro caso de reelaboración conjunta del discurso, originada porque uno de los estudiantes de otro grupo (E14) les lanza la pregunta “¿qué es *La Alhambra*?” (línea 22). Ante esta pregunta, cada uno de los participantes contribuye con intervenciones problematizadas, para tratar de darle una respuesta; incluso el observador les proporciona ayuda léxica para que no dejen de interactuar, en un momento en que los alumnos no encuentran la palabra adecuada para describir *La Alhambra*. Este caso aparece en la línea 29 “un palacio ¿no?” y enseguida dos alumnos responden al unísono afirmativamente y continúa la conversación.

Como hemos podido observar, en la *interacción entre iguales* los aprendientes pueden usar distintos roles comunicativos (iniciación, respuestas, negociación del significado) y gestionar incluso la interacción. En el análisis se han evidenciado los beneficios del trabajo colaborativo, tal y como señalan Johnson (1995), Arnó (2002) y sobre todo Nussbaum (1999), que advierte que es muy útil para la reelaboración colectiva del discurso y para realizar tareas de reflexión sobre la lengua. Respecto a este último tipo de tareas, no se han observado actividades específicas para ello. No obstante, constatamos que –como decía Jakobson– las operaciones metalingüísticas están presentes en la interacción y en el proceso de aprendizaje. En nuestros datos detectamos algunas en las acciones de los alumnos. Entre estas, la repetición y autocorrección (línea 8), las pausas (líneas 18-19; 33) y las dudas (línea 26).

Del análisis discursivo se desprende que *Llum* ha logrado activar en el aprendiente ciertos componentes de la competencia comunicativa (Hymes 1972) que le capacitan como agente social. El desarrollo de la destreza oral, parte del proceso de socialización, es complejo y requiere cierta reflexión y concienciación. Así pues, si entre los objetivos de los docentes está el de desarrollar el *savoir-apprendre*<sup>11</sup>, según las directrices del MCER, es necesario que los alumnos sean capaces de observar, descubrir y procesar aspectos de la lengua a través de la práctica etnográfica y, por tanto, reflexiva, para lograr desarrollar sus competencias en la LE.

## 5. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

Los resultados de este estudio indican cuestiones relevantes tanto para la investigación como para la formación de profesores.

El análisis de los datos revela que los elementos que promueven el desarrollo del discurso oral proceden del *discurso generado en el aula*: actuación docente y actuación de los alumnos. En la actuación docente detectamos dos elementos que fomentan el discurso oral de los estudiantes: la gestión de la participación y la organización del discurso. Estos elementos propician la *autoselección* en los alumnos y, en consecuencia, una mayor capacidad y confianza para tomar la palabra y usar la lengua meta.

Los resultados nos permiten afirmar que los elementos que intervienen en la construcción colectiva del discurso oral de los aprendientes son: la situación de *interacción entre iguales*, el uso de *estrategias comunicativas*<sup>12</sup> y el *trabajo colaborativo* que –por medio de la concienciación, las conductas cooperativas y las operaciones metalingüísticas– les han permitido reorganizar su discurso, reflexionar sobre la lengua y movilizar así su conciencia lingüística y sus competencias en la LE.

Como implicación principal para la formación inicial y continua de profesores de ELE podemos destacar que, si no incorporamos la *práctica reflexiva* en el desarrollo profesional, será difícil integrar en las clases todo lo que implica el constructo *competencia comunicativa* y entender así la necesidad de conocer sus actuaciones y diseñar tareas de interacción oral para poner en relación la lengua meta con la concienciación sobre la misma.

## REFERENCIAS

ALONSO, I. 2005. La subcompetencia discursiva. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL.

<sup>11</sup> El MCER lo define como “capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos existentes, modificando estos cuando sea necesario” (Consejo de Europa 2002: 104).

<sup>12</sup> *heterofacilitadoras y autofacilitadoras*.



- ALCÓN, E. 2000. Desarrollo de la competencia discursiva oral en el aula de lenguas extranjeras: perspectivas metodológicas. En C. Muñoz (Ed.), *Segundas Lenguas. Adquisición en el aula*. Pp. 259-276. Barcelona: Ariel.
- ALLWRIGHT, D. 1988. *Observation in language classroom*. Londres: Longman.
- ARNÓ, E. 2002. El desarrollo de las actividades metalingüísticas a través del trabajo en grupo. En J. M. Cots y L. Nussbaum (Eds.), *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Pp. 87-100. Lleida: Milenio.
- BACHMAN, L. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- 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. [C.D.A.] 1997. *La parla com a espectacle. Estudi d'un debat televisiu*. Bellaterra: Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- CALSAMIGLIA, H. Y A. TUSÓN. 1999. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- CAMBRA, M. 1998. El discurso en el aula. En A. Mendoza (Coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL/ICE/HORSORI: Universitat de Barcelona.
- \_\_\_\_\_. 2001. Interaction dans la classe de français langue étrangère. En Lafonte et al. (Coords.), *Aspectos didácticos del francés 6*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación.
- CANALE, M. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. En C. Richards y W. Schmidt (Eds.), *Language and communication*. Londres: Longman.
- CANALE, M. Y M. SWAIN. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1: 1-47.
- CASTELLÀ, J. M. ET AL. 2007. *Entender(se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona: Graó.
- CELCE-MURCIA, M., Z. DÖRNYEI Y S. THURRELL. 1995. Communicative competence: a pedagogically motivated model with content specifications. En *Issues in Applied Linguistics* 6: 5-35.
- CELCE-MURCIA, M. Y E. OLSHTAIN. 2001. *Discourse and Context in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CONSEJO DE EUROPA. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, Anaya, Secretaría General Técnica del MECD. (Versión original, 2001, en inglés y francés). [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) (1-6-2014)
- COTS, J. M. Y L. NUSSBAUM (Eds.) 2002. *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida: Milenio.
- GONZÁLEZ, M. V. 2001. *Modificaciones en el discurso del profesor de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral inédita. Universitat de Barcelona.
- GUMPERZ, J. Y D. H. HYMES. 1972. Preface. En J. J. Gumperz y D. H. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. Nueva York, Holt: Rinehart & Winston: v-viii.
- GRICE, P. 1975. Lógica y conversación. En L. M., Valdés (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*. Pp. 35-71. Nueva York, Holt: Rinehart & Winston.
- JOHNSON, K. 1995. *Understanding communication in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LLOBERA, M. 1990. Reconsideración del discurso interactivo en la clase de ELE. *Comunicación, Lenguaje y Educación* 7-8: 91-98.

- \_\_\_\_\_. 1995. Discurso generado y aportado en el aula de lenguas extranjeras. En M. Siguán (Coord.), *La enseñanza de lenguas por tareas*. Barcelona: ICE Horsori.
- MARTÍN PERIS, E. (DIR.) ET AL. 2008. *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes-SGEL. Disponible online en el Centro Virtual Cervantes: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/) (1-6-2014).
- NUSSBAUM, L. 1999. Émergence la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère. En *Langages*, vol. 134 (número monográfico *Interaction et langue étrangère*): 35-50.
- PINILLA, R. 2004. La expresión oral. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL: 879-897.
- PY, B. 1997. La conversation exolingue et la construction de la langue. A. M. Grossen, B. Py (Eds.), *Pratiques sociales et médiations symboliques*. Pp: 203- 219. Berne: Peter Lang.
- \_\_\_\_\_. 1989. L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction. En *DRLAV* 41: 83-100.
- ROULET, E. ET AL. 1985. *L'articulation du discours en français contemporain*. Berna: P. Lang.
- SACKS, H., E. A. SCHEGLOFF, Y G. JEFFERSON. 1974. A Simplest Systematics for the Organization of turn-taking for Conversation. *Language* 50 (4): 696-735.
- SINCLAIR, J. Y M. COULTHARD. 1975. *Towards an Analysis of Discourse. The English used by Teachers and Pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- SCHEGLOFF, E., G. JEFFERSON Y H. SACKS. 1977. The preference for self correction in the organization of repair in conversation. *Language* 53: 361-382.
- SCHÖN, D. A. 1998. *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Temas de Educación. Paidós. [Edición original: 1983. *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. Nueva York: Basic Books.]
- TUSÓN, A. 1997. *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.
- VAN LIER, L. 1988. *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman.
- \_\_\_\_\_. 2002. La relación entre interacción, concienciación y aprendizaje de lenguas. En J. M. Cots y L. Nussbaum (Eds.), *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Pp. 33-53. Lleida: Milenio.
- \_\_\_\_\_. 2004. *The Ecology and Semiotics of Language Learning*. Boston: Kluwer Academic.
- VAN EK, J. A. 1986. *Objectives for foreign language learning*, vol. I, Scope, Estrasburgo: Consejo de Europa.
- VILÀ, M. (COORD.) 2005. *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.

## ANEXO I TRANSCRIPCIÓN

3. P – = /bueno ½ ¿algún grupo quiere hacerle preguntas | a ellos? a ver
4. porqué van a Grana... – a Andalucía /¿alguna pregunta| para ellos?
5. O – preguntales
6. E13 – /¿por qué van a Granada?
7. P – = ¿por qué vais? =
8. E13 – ¿por qué vais?
9. E10 – ya está dicho | porque está el vino muy bueno [carcajadas de toda la clase] se
10. baila la sevillana y | porque:: se puede ver la Alhambra que es muy bonita y:: por ese
11. motivo
12. E11 – y nadie que conose

13. E10 – = y nadie de nosotros la conose =
14. P – = /¿alguna pregunta más?
15. [comentario inaudible (risas)]
16. P – = /¿alguna pregunta más?
17. [risas]
18. E9 – y vamos a ir a una a Granada porque todo el mundo dice | se dice que:: Granada
19. es muy bonito y:: es:: | tienes que ir a Granada
20. P – = mm
21. E11 – = para ver si es verdad o no =
22. P – = /¿alguna pregunta más? ¿no?
23. [interviene un alumno del otro grupo]
24. E14 – = = ¿qué es la Alhambra?
25. E10 – la Alhambra es un edificio e:: construido:: no sé cuando | no sé bien mile
26. dosientos yo creo
27. O – = = /¿es un edificio?
28. E10 – no sé cómo se dice en español es una
29. [interviene un alumno de otro grupo] E15 – = es una mesquita de áraba áraba
30. E10 – = = sí
31. O – = = un palacio ¿no?
32. E10 y 14 – = = [al unísono] sí un palacio
33. E14 – = = y entonces e:: lo que pasa es una otra | | iglesia
34. E10 – = = no es una iglesia
35. O – = = /¿ahora es una iglesia?
36. E14 – = = no es una iglesia en dentro del palacio:: viejo
37. E15 – = = una mosquera
38. E14 – = = mosquera es una palabra es una mextura
39. P – = = bueno cuando vayáis
40. O – = = /bueno tenéis que ir para verlo | claro
41. P – = = y lo veáis y nos lo contáis y ya nos lo explicáis y entonces estaréis muy bien
42. informados | nos lo contáis a la vuelta | bien vamos a ver otro grupo [la profesora se
43. acerca al grupo sonriendo] tenemos aquí este grupo que ha organizado otra excursión

## ANEXO II CONVENCIONES DE TRANSCRIPCIÓN

### *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}		pianísimo (dicho en voz muy baja)
{(f) texto afectado}		forte (dicho en voz más alta)
{(ff) texto afectado}		fortísimo (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
O:	observador.