

**UNIVERSIDAD DE ORÁN**  
**FACULTAD DE LETRAS, LENGUAS Y ARTES**  
**Departamento de Lenguas Latinas**  
**Sección de Español**

**LA INTERACCIÓN ORAL EN EL AULA DE E/LE**

**Memoria de Magíster**

**Opción: Didáctica del español como lengua extranjera**

**Leída por:**

**Samia DALA HENIEN**

**Dirigida por:**

**Dr<sup>a</sup>. Z. BOUCHIBA GGHLAMALLAH**

**Miembros del tribunal:**

**Presidente: Dr. I. TERKI HASSAINE**

**Ponente: Dr<sup>a</sup>. Z. BOUCHIBA GHAMALLAH**

**Vocal: Dr<sup>a</sup>. Z. HAMZA KHELLADI**

**Curso académico: 2009-2010**

## ÍNDICE

<b>Introducción.....</b>	<b>01</b>
<b>Capítulo I: El aprendizaje de las lenguas extranjeras.....</b>	<b>05</b>
1. Perspectiva interaccionista y enfoque constructivista.....	06
2. Interacción oral y aprendizaje de lenguas extranjeras.....	08
3. Interlengua y error en la producción oral.....	10
4. El aula como contexto social.....	15
5. El aprendizaje cooperativo.....	17
6. El enfoque por tareas.....	23
<b>Capítulo II: Expresión, Comprensión, e interacción.....</b>	<b>28</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>29</b>
1. El monólogo.....	30
1.1. ¿Qué es monologar?.....	30
1.2. Las estrategias de expresión oral monológica.....	31
2. La interacción dialógica.....	32
2.1. ¿Qué es conversar?.....	32
2.2. La estructura de la conversación.....	33
3. La escucha.....	39
3.1. ¿Qué es escuchar?.....	39
3.2. El buen oyente en la interacción oral.....	40
3.3. Las estrategias de comprensión oral.....	41
3.4. Las habilidades de comprensión oral.....	41
3.5. Las estrategias de comprensión e interacción.....	43

4. Elementos fónicos y fonológicos.....	44
4.1. La pronunciación.....	45
4.2. La entonación.....	46
4.3. La importancia pragmática de la entonación.....	48
4.4. Entonación y alternancia de turnos.....	48
4.5. El papel del profesor en la enseñanza de la pronunciación.....	49
<b>Capítulo III: Los conceptos básicos del discurso oral.....</b>	<b>51</b>
1. Los componentes pragmáticos en la interacción oral en el aula de ELE.....	52
1.1. Los componentes materiales.....	52
1.2. Los componentes relacionales.....	53
2. El Evento comunicativo.....	59
2.1. El modelo ‘speaking’.....	59
2.2. Los marcos de conocimiento.....	63
3. El principio de cooperación.....	63
4. El principio de relevancia.....	65
5. El principio de cortesía.....	66
<b>Capítulo IV: Análisis de la muestra de interacciones orales.....</b>	<b>70</b>
1. Procedimientos metodológicos.....	71
1.1. Los informantes.....	71
1.2. Recogida del corpus.....	72
1.3. Instrumentos de recogida.....	73
1.4. Modalidad de transcripción.....	75
2. Análisis del cuestionario.....	76
3. Análisis de las interacciones.....	77

3.1. Las interacciones verticales.....	78
3.2. Las interacciones horizontales.....	80
3.3. La actividad reflexiva.....	81
3.4. La actividad lingüística.....	82
3.5. Análisis de los indicadores.....	85
4. Propuestas didácticas.....	91
<b>Conclusión.....</b>	<b>96</b>
Bibliografía.....	98
Anexos	

***DEDICATORIA***

***Dedico este trabajo a mis queridos padres,  
a mis hermanas, a mi esposo,  
y a mis dos hijos AYMEN y MOHAMMED***

## **AGRADECIMIENTOS**

*En primer lugar, le doy las gracias a la Dra Z. GHLAMALLAH por el apoyo que me prestó y las numerosas lecturas que tuvo que hacer. Fue para mi un auténtico privilegio y honor trabajar bajo su dirección.*

*También, quiero expresar mi profundo agradecimiento a la Profesora Dra F. BENHAMAMOUCHE, porque sin ella, este magíster no se hubiera podido llevar a cabo.*

*Asimismo, les doy las gracias tanto a la Dra KHELLADI como al Dr I. TERKI HASSAÏNE, por aceptar leer aún más memorias a pesar de su trabajo, y por formar parte del tribunal.*

*Tampoco dejaré de mencionar aquí al profesor A. EL KEBIR a quien le agradezco su apoyo y enseñanza, así que a todos mis profesores de la Sección de Español.*

*Gracias también a todos aquellos amigos y compañeros que me han ayudado, aconsejado y apoyado en la realización de este trabajo.*

## INTRODUCCIÓN

La lengua, y muy especialmente la lengua oral, es comunicación porque es el eje de la vida social, común a todas las culturas. Siempre nos preguntamos si es necesario aprender la lengua de los demás para comprenderlos y entenderlos mejor. Con el tiempo, descubrimos que aprender una lengua extranjera, nos permite conocer otro mundo, a otras personas con las cuales podemos comunicarnos y entendernos. Resulta pues, necesario aprender cuando estudiamos una lengua extranjera, a hablar para alcanzar estos objetivos de comunicación y entendimiento, porque no basta con la modalidad escrita.

Desde siempre se ha considerado que lo oral es efímero y no se puede constituir en objeto de estudio. Con el tiempo y con la extensión de los procedimientos metodológicos, se ha confirmado la importancia de la modalidad oral, porque permite las relaciones sociales, y que a través de la palabra llevamos a cabo la mayoría de nuestras actividades cotidianas.

Efectivamente, desde la incorporación *del enfoque comunicativo* a la enseñanza de las lenguas extranjeras, se han extendido procedimientos metodológicos que han dado una clara primacía al uso activo de la lengua meta, uso que en la mayoría de los casos se ha ceñido a una sola destreza: *hablar*.

Por otra parte, con este enfoque, la enseñanza de las lenguas extranjeras ha cambiado y está cambiando hacia mejor. Este enfoque tiene como objetivo el uso de la lengua con fines comunicativos, porque la vida actual exige un nivel de comunicación oral tan alto como el de la expresión escrita que siempre se ha considerado como más importante.

La poca experiencia que tenemos en la docencia, nos ha permitido observar que la modalidad oral se trabaja a través de actividades diferentes como las de exposición de temas, discursos y presentación. Con estas actividades, el aprendiz realiza un tipo de

discurso muy cercano al escrito, y a que al no haber interacción, el hablante centra su atención en la información que va a dar y no tanto en el oyente.

El objetivo del aprendizaje de una lengua extranjera es el uso y la comunicación, porque aprender una lengua significa aprender a usarla y a comunicarse en situaciones reales. En efecto, el desarrollo de la destreza de producción oral constituye una de las actividades comunicativas esenciales en la didáctica de una lengua extranjera. Para el estudiante, se trata de la habilidad más difícil de adquirir; sin embargo, una vez adquirido un buen dominio del español, un estudiante de español como lengua extranjera (ELE) se enfrenta en la vida cotidiana con variedades de uso de la lengua oral según la situación en la que se encuentra.

La participación activa de los interlocutores en un proceso interactivo es una condición necesaria para el desarrollo comunicativo de los alumnos, sea en el contexto del aula o fuera de ella. Estos alumnos necesitan satisfacer sus necesidades comunicativas que surgirán de los acontecimientos de la vida cotidiana y para superarlas, hay que buscar maneras de aumentar las posibilidades de interacción comunicativa en el aula. Es que dentro de ella, el contexto en el que se produce la interacción se suele considerar como un contexto artificial. Para simular situaciones de interacción, los materiales usados en el aula deben contextualizar la lengua que están aprendiendo.

El punto de partida para la elección de este tema sobre la interacción oral fue nuestra experiencia personal, como estudiante. Habíamos observado que la mayoría de los alumnos tenían, como nosotros mismos, importantes problemas de expresión, y que les producía ansiedad y miedo a hablar en lengua extranjera. Teníamos dificultades para transmitir nuestros mensajes a causa de la pronunciación de los sonidos y la falta de fluidez. A pesar de que teníamos bastantes conocimientos teóricos de la lengua que estábamos aprendiendo, no nos sentíamos capaces de comunicar o expresar nuestras opiniones. Nos faltaban otros conocimientos, otros instrumentos totalmente desconocidos que nos hubieran permitido interactuar y conversar en la lengua meta.

Por otra parte, trabajar la habilidad de interacción oral en la clase resultaba difícil: es que en los institutos públicos y particularmente en la universidad argentina, con un número muy elevado de estudiantes, y con pocos materiales, se hace difícil controlar los ejercicios y las actividades de interacción oral, sea en parejas o en pequeños grupos.

Estas observaciones orientaron nuestro interés hacia la interacción oral en el aula de ELE, y por eso, dedicamos este trabajo al estudio de este tema. Para realizar este estudio, tenemos que responder a una serie de preguntas que se pueden formular así:

- ¿Qué significa interactuar?
- ¿Aprendemos mejor una lengua extranjera mediante la interacción oral?
- ¿Qué estrategias debemos usar para interactuar con más eficacia?
- ¿Qué relación tiene la comprensión y la expresión con la interacción oral?
- ¿En la interacción oral, usamos las mismas estrategias que la expresión oral?
- ¿La presencia o la ausencia del profesor en las interacciones orales repercute en el aprendizaje de una lengua extranjera?
- ¿El examen oral es el único contexto para evaluar las capacidades interactivas de los aprendices?

Si suponemos que la interacción oral fomenta el aprendizaje del español como lengua extranjera, ¿cómo podemos trabajar esta destreza en una institución pública, teniendo en cuenta el número elevado de alumnos?

Hemos limitado nuestro trabajo al estudio de interacciones orales realizadas durante un examen oral en la universidad de Orán. Lo hemos limitado a este examen, porque tras varias asistencias a las clases, hemos observado que el mayor esfuerzo para participar en las interacciones se da durante el examen porque los estudiantes saben que al final, se les va a dar una nota.

Hemos dividido este trabajo en cuatro capítulos:

En el primer capítulo, presentamos por una parte, la relación que tiene el interaccionismo como *enfoque psicológico* con la destreza de la interacción oral, y por otra parte, la relación que tiene la misma destreza con la adquisición del español como lengua extranjera; y estudiamos también el papel del entorno y del profesor en el desarrollo de esta destreza.

El segundo capítulo está dedicado a la comprensión y la expresión oral, y se presentan elementos básicos que se han de manejar para entender los diferentes factores que intervienen en la interacción verbal.

En el tercer capítulo se presentan, en la primera parte, los componentes que determinan el uso de la lengua en una situación comunicativa concreta, es decir, los elementos que permiten al sujeto organizar y estructurar su discurso de modo coherente, cómo mostrar acuerdo y desacuerdo con su interlocutor, resolver fallos conversacionales y conseguir su objetivo comunicativo.

En la segunda parte, pasamos a definir el evento comunicativo y a describir sus características desde la perspectiva teórica de la pragmática interaccional y de los estudios etnográficos de la interacción verbal.

En el cuarto capítulo, analizamos una muestra de interacciones orales, grabadas durante un examen oral de estudiantes universitarios del primer curso. A partir de este análisis, se ponen en evidencia alguna de los aspectos que hay que tener en cuenta cuando se estudia la interacción oral.

# **CAPÍTULO I**

## **El aprendizaje de las lenguas extranjeras**

## **1. Perspectiva interaccionista y enfoque constructivista**

Las aportaciones de la psicolingüística, como área importante dentro del campo de la lingüística, se han hecho relevantes y han desempeñado un papel esencial en el seno de la didáctica de lenguas extranjeras, en donde ciertas exigencias de enseñanza han obligado a contemplar factores de desarrollo cognitivo y de características psicológicas para encauzar adecuadamente las técnicas y los patrones didácticos.

En tal sentido, el enfoque comunicativo, como perspectiva que ofrece una nueva orientación en el desarrollo de las lenguas extranjeras en los momentos actuales, ha asumido desde esta disciplina, principios, relaciones, y visiones de análisis que han enriquecido la óptica de trabajo, posibilitando así un mejor acercamiento a los elementos y aspectos que caracterizan la complejidad del fenómeno comunicativo oral.

El interaccionismo social, uno de los enfoques psicológicos que a partir de él desprenden implicaciones teóricas significativas para la enseñanza de lenguas extranjeras. Uno de sus principios teóricos más interesantes aplicado al enfoque comunicativo de la enseñanza de idiomas, sostiene que *el aprendizaje de una lengua extranjera se desarrolla fundamentalmente mediante la interacción comunicativa.*

Para los teóricos del interaccionismo, el aprendizaje de los niños que nacen en un mundo sociable se hace a través de la interacción con otras personas. Así, podemos ver en el interaccionismo social un apoyo teórico fundamental para el enfoque comunicativo de la enseñanza de idiomas, pues en él se afirma la idea de que aprendemos un idioma mediante el uso que hacemos de la lengua para interactuar de manera significativa con otras personas.

Esta perspectiva interaccionista advierte que el aprendizaje lingüístico ha de desenvolverse necesariamente en un entorno interactivo. En otras palabras, creemos que

los alumnos dan un sentido propio al mundo y que lo hacen dentro de un contexto social y académico a través de interacciones sociales.

Williams y Burden (1996) sostienen que desde una perspectiva constructivista, la construcción del conocimiento tiene lugar dentro de un marco interaccionista, es decir, el aprendizaje surge a partir del desarrollo de la interacción social. Este interaccionismo destaca la naturaleza dinámica de la interacción entre profesor, alumnos y tareas, y supone que el aprendizaje surge de las interacciones de unos con otros. Sin olvidar la influencia del entorno o contexto en el que se desenvuelve el proceso de aprendizaje. La dinámica de las clases ha de desvelar forzosamente una estructura interactiva que favorezca la construcción del conocimiento lingüístico impulsando el desarrollo de las habilidades comunicativas de los discentes.

La teoría vygotskyana destaca la importancia del lenguaje en la interacción con personas; no solo discurso, sino también los signos y los símbolos. Por medio del lenguaje se transmite la cultura, se desarrolla el pensamiento y se realiza el aprendizaje. La *zona de desarrollo próximo (ZDP)* y la *mediación* son los conceptos más conocidos de Vykotsky. Con el concepto de ZDP se hace referencia al grado de destreza o habilidad que se halla un nivel por encima de la competencia que el aprendiz posee en un momento determinado.

La *mediación*, es un término que utilizan los psicólogos de la escuela del interaccionismo social para referirse al papel jugado por otras personas significativas en la vida de los alumnos, este papel consiste en mejorar su aprendizaje seleccionando y configurando las experiencias de aprendizaje que les presentan.

Por su parte, Reuven Feuerstein<sup>1</sup>, una de las figuras fundamentales del movimiento del interaccionismo social, estima que el papel del mediador es un factor clave para un aprendizaje eficaz, y juega un papel fundamental al como transmisor de cultura.

---

<sup>1</sup> Citado (sin ref.) por Williams y Burden (1999: 50).

Según su teoría, cualquiera puede llegar a ser un alumno capacitado. La modificabilidad cognitiva estructural es otro componente fundamental de su teoría; es la creencia de que las estructuras cognitivas de las personas se pueden modificar de forma infinita, es decir, que nadie consigue nunca el máximo de su potencial de aprendizaje y que las personas pueden seguir desarrollando su capacidad cognitiva a lo largo de su vida.

Así, pues y con estos dos psicólogos, vemos que las teorías del interaccionismo social nos ofrecen una fuente rica de ideas que pueden conformar o configurar nuestras prácticas de enseñanza de idiomas.

## **2. Interacción oral y aprendizaje de lenguas extranjeras**

Para el aprendizaje de una lengua extranjera en un medio institucional educativo, el papel que juega la interacción aprendiz-aprendiz cobra una especial significación, al ser la clase un contexto que se caracteriza por la escasez de expertos y un alto número de aprendices. Para los interaccionistas la importancia de la conversación en parejas se justifica con el argumento de que la interacción aprendiz-aprendiz crea condiciones favorables para el aprendizaje de una lengua extranjera y que empuja a los aprendices negociar el significado mediante demandas de clarificación, confirmación y repetición.

En el campo de la adquisición de las lenguas extranjeras, los investigadores demuestran que la interacción oral, es decir, el hecho de tomar parte activa en conversaciones en la lengua meta, juegan un papel esencial en la adquisición de lenguas extranjeras. Los aprendices se pueden beneficiar tanto de las conversaciones que mantengan con hablantes expertos-nativos-profesores, como de las que interactúen con otros aprendices. Es lo que demuestran también los investigadores en el campo de la adquisición de segundas lenguas, que el hecho de tomar parte activa en conversaciones en lengua meta, juega un papel esencial en la adquisición de lenguas extranjeras. Los aprendices se pueden beneficiar tanto de las conversaciones que mantengan con hablantes expertos-nativos-profesor, como de las que interactúen con otros aprendices.

La hipótesis de interacción de Long (1996), postula que la conversación oral facilita el desarrollo de la competencia lingüística del aprendiz porque favorece condiciones teóricamente necesarias en la adquisición de una lengua no nativa: la comprensión, la producción y la atención a la forma. Esta hipótesis considera que tanto los hablantes nativos como no nativos se encuentran frecuentemente con problemas comunicativos en el contexto académico o institucional que intentan resolver con la colaboración de un interlocutor. Para este autor, la clave está en las modificaciones del input que tienen lugar en las conversaciones. A través de la interacción se generan las condiciones que favorecen la adquisición de una lengua extranjera. Se favorecen las condiciones para la comprensión y producción de la lengua meta.

Por lo que respecta a las modificaciones lingüísticas, éstas se pueden observar en los planos:

- fonológicos: mayor uso de acentos y pausas, eliminaciones de contracciones, y mayor lentitud en la producción, por ejemplo.
- morfosintácticos: expresiones más cortas, expresiones sintácticamente menos complejas y mayor uso de preguntas cerradas.
- semánticos: menor uso de expresiones idiomáticas, mayor frecuencia de verbos y nombres en lugar de formas opacas.

Son modificaciones interactivas las que según los autores facilitan la negociación del significado, evitan la ruptura conversacional y proporcionan las tres condiciones que desde un punto de vista teórico facilitan la adquisición de una lengua: la necesidad de comprender, producir y obtener retroalimentación sobre la lengua objeto de estudio.

Tanto Long (1983) como Krashen (1981) sostienen que cuando los alumnos de lenguas extranjeras efectúan tareas significativas o intercambian información, cada alumno recibe:

- Input comprensible de su interlocutor en la conversación;
- Oportunidades de pedir clarificaciones, aclaraciones y confirmaciones.
- Ajuste del input para acercarse al nivel de comprensión del alumno;
- La oportunidad de desarrollar nuevas estructuras y patrones de conversaciones a través de este proceso de interacción.

Long (1983: 214) resume estos puntos en el siguiente esquema:

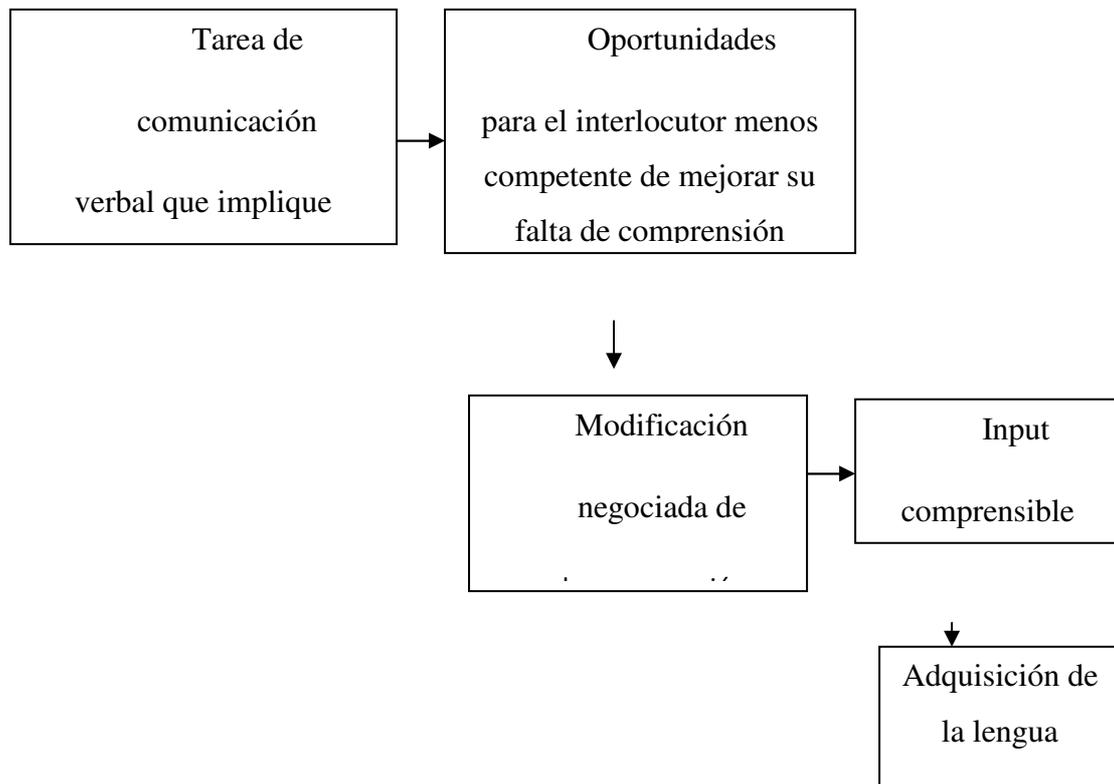


Tabla nº 1:

Modelo de relación entre el tipo de tarea de conversación  
y la adquisición de una lengua

### 3. Interlengua y error en la producción oral

El concepto de la *interlengua* está directamente relacionado con los estudios de adquisición de lenguas extranjeras. La interlengua es el sistema lingüístico cognitivo y específico, de una lengua no materna, es decir, el que posee un hablante no nativo. Debemos la definición<sup>2</sup> de esta noción a L. Selinker (1972):

[El] conjunto de oraciones no es, para la mayor parte de los que aprenden una L2, idéntico al conjunto hipotetizado de las que produciría un hablante nativo de esa L.O<sup>3</sup> que intentara expresar los mismos significados que el alumno. Puesto que estos dos conjuntos de locuciones no son idénticos, cuando formulemos los principios relevantes para una teoría de aprendizaje de lenguas segundas estaremos completamente justificados, quizás hasta obligados, a presentar como hipótesis *la existencia de un sistema lingüístico independiente: sobre la base de los datos observables que resultan de los intentos del alumno en la producción de una norma de la L.O. Llamaremos « interlengua» (IL) a este sistema lingüístico*<sup>4</sup>.

El objetivo en la enseñanza de las destrezas orales, sea expresión o interacción es conseguir que el hablante exprese lo que quiere expresar, que lo haga de forma adecuada y que pueda interactuar oralmente cuando lo exija la práctica comunicativa. Pero para alcanzar este objetivo ¿Qué relación tiene la lengua materna en el aprendizaje de una lengua extranjera?

Al aprender una lengua extranjera, el alumno se inicia el proceso con los hábitos de la lengua materna, lo que favorece la producción de los errores al hablar esta nueva lengua. Éste proceso llamado interlengua se ha arraigado de manera definitiva en la adquisición de la lengua extranjera, desde Selinker hasta la actualidad. Selinker introdujo el término de interlengua en estrecha conexión con las teorías cognitivas de adquisición de lengua y con el ánimo de decidir qué datos son relevantes para una teoría psicolingüística de aprendizaje de las segundas lenguas.

---

<sup>2</sup> Texto traducido por Marcelino Marcos en J. Liceras (1992: 83-84).

<sup>3</sup> Lengua objeto.

<sup>4</sup> El subrayado es nuestro.

El sistema de la interlengua se caracteriza por:

- Ser un sistema individual y propio a cada aprendiente;
- Mediar entre el sistema de la lengua materna y el de la lengua meta del alumno;
- Ser autónoma y regirse por sus propias reglas;
- Ser sistemático y, a su vez, variable; sistemático, por cuanto posee un conjunto coherente de reglas; y variable, por cuanto esas reglas no son constantes en algunos fenómenos;
- Ser permeable al aducto, y por tanto, capaz de experimentar sucesivas reestructuraciones para dar paso al siguiente estadio;
- Estar en constante evolución, puesto que está constituido por etapas sucesivas de aproximación a la lengua meta.

La interlengua se considera como un sistema lingüístico dinámico el cual resulta de una aplicación regular y sistemática de reglas, estrategias e hipótesis.

Los aprendices de un segundo idioma no hablan la misma interlengua. La razón de esto es que la interlengua de cada alumno sufre un cambio constante en el proceso de aprendizaje. Esta es una de las características más sobresalientes de la interlengua, lo que permite considerarla como un continuum de un cambio más o menos suave por el cual el aprendiz debe pasar durante el proceso y adquisición de la lengua meta.

Alrededor de los años setenta, y gracias a las investigaciones sobre la variabilidad de las interlenguas, se ha empezado un verdadero estudio del error, porque se ha considerado como un elemento importante en el proceso de la adquisición de una segunda lengua.

Todos cometemos errores al hablar, sea en la producción oral o escrita. Estos errores suelen corresponder a aspectos gramaticales que creíamos superados, y que ya

habían sido estudiados y ejercitados con anterioridad. Según el Marco Común Europeo (MCER) (2002: 153):

Los errores son debidos a una “interlengua”, representación simplificada o distorsionada de la competencia meta. Cuando el alumno comete errores, su actuación concuerda verdaderamente con su competencia, la cual ha desarrollado características distintas de las normas de L2.

En 1976, S.P Corder establece la diferencia entre el concepto de “*error*” y el de “*falta*” o “*equivocación*”. Según él, el error es una desviación que aparece en la producción verbal del aprendiz de una segunda lengua o lengua extranjera como consecuencia del desconocimiento de la regla correcta (error sistemático), mientras que las faltas, se producen cuando se viola una regla de L2, pero se trata de un accidente de producción momentáneo por parte de quien normalmente sigue la regla. Los errores tienen un triple significado:

i. *Para el profesor*: si éste emprende un análisis sistemático, los errores le indicarán hasta dónde ha llegado el aprendiz en relación con el objetivo propuesto y lo que le queda por alcanzar.

ii. *Para el investigador*: le proporcionan indicaciones sobre cómo se aprende o se adquiere una lengua, así como sobre las estrategias y procesos utilizados por el aprendiz en su descubrimiento progresivo de la lengua.

iii. *Para el aprendiz*: se considera el error como un procedimiento utilizado por quien aprende a aprender, una forma de verificar las hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua que está aprendiendo.

El objetivo de la clase de L2 es lograr que el alumno interactúe en intercambios con hablantes nativos. En este caso los errores pueden resultar “*peligrosos*”, sobre todo cuando se trata de malentendidos de carácter cultural, porque las culturas difieren entre sí en gran medida con relación al grado con que sus

hablantes eligen expresar sus intenciones de forma clara o transparente cuando hablan. Moliné y Hilt (2004: 52) presentan el ejemplo siguiente:

Veamos un ejemplo: una pareja está en el teatro. La persona que está delante de la mujer le impide ver la representación. Una mujer española en ese caso podría decir a su marido: ¿Te importaría cambiarme el asiento? La señora del sombrero me impide ver. Una mujer japonesa le diría: “¿Te gusta tu asiento?”. En la cultura japonesa se espera un mayor grado de indirección en las peticiones. Si usamos la forma española en Japón, seguramente nuestro interlocutor nos considerará groseros. Si usamos la fórmula japonesa en España, nuestro interlocutor no la entenderá como petición sino como pregunta; una pregunta, por cierto algo extraña.

Las actividades orales en la clase son las que suelen producir más ansiedad y miedo a los alumnos, porque tienen miedo a hablar una lengua extranjera. Les da vergüenza pronunciar sonidos extraños o se sienten incómodos al hablar en público; por eso, es fundamental que los profesores transmitan a los alumnos que los errores son algo natural, que forman parte del proceso de aprendizaje y que no deben desanimarse cuando los cometen.

Durante la interacción o las actividades de producción oral, el profesor debe tener técnicas para corregir los errores cometidos por parte de los alumnos. Debe intentar no interrumpir el discurso del alumno y a la vez subsanar el error, o mejor dicho, que el alumno lo solucione. Podemos distinguir entre dos formas de corrección:

1. Intervenciones directas; en el que el profesor manifiesta de forma explícita e inmediata que la producción del aprendiz es incorrecta.
2. Intervenciones indirectas; en este tipo de intervenciones el profesor o el corrector intenta no interrumpir el discurso del alumno y a la vez subsanar el error, mejor dicho, que el alumno lo solucione, porque prestar más atención a la corrección formal se descuida el contenido comunicativo. Con los procedimientos indirectos, el error no es marcado como algo negativo.

En el aprendizaje de las lenguas extranjeras, los aprendices valoran de forma positiva esta forma de reacción ante el error, es lo que aumenta su capacidad comunicativa.

**i. No corrección;** en esta forma, el profesor ignora las producciones erróneas y no da ningún señal verbal o no verbal de que ha detectado errores. Esta reacción puede ser por causa del cansancio o del desinterés, o bien para no interrumpir la fluidez comunicativa del aprendiz. En este caso, el profesor debe negociar de antemano con sus aprendices cuánto y cómo se va a corregir.

**ii. Dar la forma correcta;** es la técnica más habitual en el aula. El profesor da la forma correcta en el momento en que se detecta el error.

Profesor A: y | ¿porqué elegiste el español? ||

D.: yo ele\_elejaba español

Profesor A: == elegí |<sup>5</sup>

**iii. Comentarios metalingüísticos;** Sin dar la forma correcta, el profesor hace preguntas o comentarios relacionados con la formación de la producción del aprendiz. Se trata de preguntas del tipo: *¿Es una palabra masculina?*, *¿Se dice así en español?*, *¿Dónde se colocan los pronombres en español?*

Esta forma de corrección se puede aplicar en aprendices que han recibido una educación lingüística explícita y que representa para ellos una forma de monitorización<sup>6</sup>.

Tenemos que señalar que el comentario metalingüístico se aleja del mensaje que el alumno quiere comunicar, por esta razón nos parece recomendable en actividades de carácter comunicativo.

---

<sup>5</sup> Ver el anexo 1.

<sup>6</sup> Monitorización: es uso del monitor, que se trata de aquel mecanismo cerebral del alumno responsable de la elaboración lingüística consciente por lo tanto, del control sobre la corrección de lo que ha producido.

**iv. Llamada de alerta;** el profesor indica el error con expresiones como *cuidado atención* o con gestos de significado parecido. Al recurrir a esta estrategia, se puede que el alumno no sepa dónde ha cometido un error, sólo se ha interrumpido su producción porque algo no estaba bien.

**v. Repetición y paráfrasis;** esta técnica consiste en llamar la atención del alumno repitiendo su enunciado y pronunciando interrogativamente la parte errónea

**vi. solicitar aclaraciones;** cuando aprendemos una nueva lengua usamos palabras o frases incomprensibles; lo que impide la transmisión de nuestros mensajes. Es lo que ocurre en esta técnica de corrección. Cuando el profesor no entiende lo que quiere decir el aprendiz, pide aclaraciones o repetición de lo que ha dicho este aprendiz.

**vii. Recapitulación:** Durante la conversación, el profesor puede tomar nota de errores que le parezcan importantes, una vez acabada la conversación, el profesor puede corregir los errores pero sin mencionar el nombre del aprendiz que ha cometido este error.

**viii. Los gestos:** Un recurso eficaz para señalar la presencia de un error son los gestos del profesor: negar con la cabeza, hacer una señal con la mano, etc. El uso de los gestos no influye en el discurso como las intervenciones verbales, que a veces interrumpen las actividades comunicativas.

#### **4. El aula como contexto social**

Con frecuencia, se dice que el aula es un ambiente artificial para aprender y usar una lengua extranjera; así el alumno estudia, repite, memoriza mediante ejercicios y recurre a la definición del diccionario o a la explicación del profesor.

El aula se considera como un microcosmos en el que crea y se recrea, se mantiene o se cambia la realidad sociocultural, a través, fundamentalmente, de interacciones comunicativas. Es un escenario donde los actores-profesores y estudiantes van desempeñando diferentes papeles a lo largo de la actividad docente/discente. El aula, en sí misma, es un contexto social real en el que los estudiantes y el profesor entran en relaciones sociales igualmente reales entre ellos. Tiene que ser un lugar donde se estimula a los alumnos a utilizar el nuevo idioma para comunicarse, para probar nuevas formas de expresión de significados, para negociar, para cometer errores sin temor y para aprender a aprender partiendo de los éxitos y los fracasos.

Littlewood (1981, 43), se refiere a cuatro enfoques para explotar el medio ambiente del aula como contexto social para el uso de una lengua extranjera;

*i. Usar la lengua extranjera para la organización del aula*

Este enfoque supone la explotación para aprender un idioma no sólo de actividades planificadas sino también de la organización del aula que gira a su alrededor.

*ii. Usar la lengua extranjera como medio de enseñanza*

La comunicación se convierte en el estudiante más que una motivación, en una necesidad. Por eso, hay que introducir en las clases de lengua la materia no lingüística que se ha de aprender y explorar por medio de la lengua extranjera.

*iii. Sesiones de conversación o debate*

El aprendizaje de la destreza de interacción oral en el aula, supone la realización de tareas comunicativas que reproduzcan al máximo las condiciones bajo

las que se utiliza esta destreza en la vida real. La clase de conversación permite el desarrollo de la habilidad comunicativa del alumno. Por ejemplo;

- Propicia un fuerte estímulo para la interacción comunicativa;
- Proporciona un contexto para una amplia variedad de funciones comunicativas y áreas de significado;
- Proporciona a los estudiantes oportunidades para expresar su propia personalidad y experimentar por medio de la lengua extranjera.

#### *iv. Basar diálogos y juegos de roles en la experiencia escolar.*

Este tipo de actividades en la lengua extranjera, ayuda a los alumnos a entender las circunstancias que les rodean y a enfrentarse con sus problemas. Con esa finalidad se comentan en clase y en la lengua extranjera aspectos de su experiencia. Preparar al estudiante para que sea capaz de interactuar oralmente fuera del marco restringido del salón de clases, implica formarlos para un desempeño satisfactorio en cuanto a resolver problemas, tomar decisiones o establecer contactos sociales con el nativo. Con este motivo, es conveniente que las actividades de la destreza de interacción oral reúnan determinadas características, requeridas tanto por la naturaleza del proceso de comunicación oral como por consideraciones de tipo pedagógico.

### **5. El aprendizaje cooperativo**

A mediados de los años 80, se empezó a hablar de la enseñanza centrada en el aprendiz y ese cambio produjo un interés por el aprendizaje basado en el grupo reducido y en la tarea. Desde entonces, se ha prestado especial atención al aprendizaje cooperativo en aulas de lenguas extranjeras, bilingües y normales con aprendientes de todas las edades y niveles de dominio lingüístico. Se trata de un enfoque metodológico norteamericano, que hace hincapié en la adquisición de las habilidades de comprensión. Consiste en formar grupos pequeños y heterogéneos de aprendices para trabajar juntos con el objetivo de alcanzar una meta común. Los alumnos tienen que entretenerse y desarrollar las habilidades necesarias para trabajar en equipo: saber dialogar, conversar, escuchar a los demás, leer en voz alta, tomar apuntes, etc.

Hafield<sup>7</sup> elabora una lista de las que cree que son las características de un grupo satisfactorio, algunas de las cuales son las siguientes:

- Los miembros tienen un sentimiento específico de sí mismos como grupo.
- Hay un ambiente positivo y acogedor; los miembros tienen una autoimagen positiva que se ve reforzada por el grupo, de manera que se sienten seguros para expresar su individualidad.
- Los miembros del grupo se escuchan entre sí y guardan el turno.
- El grupo es tolerante con todos sus miembros; los miembros se sienten seguros y aceptados.
- Los miembros cooperan en la realización de tareas y son capaces de trabajar juntos de forma productiva.
- Los miembros del grupo confían en los demás miembros.
- Los miembros del grupo simpatizan naturalmente y comprenden los puntos de vista de los demás aunque no los comparten.

El aprendizaje cooperativo ofrece un conjunto variado de técnicas didácticas para fomentar la interacción en el aula, y para promover también la expresión oral, ayuda a los aprendices más tímidos a estar seguros en sus intervenciones orales, ya que reciben el apoyo constante de sus compañeros de equipo. Según Crandall (2000: 250):

En las aulas cooperativas, los alumnos aprenden a contar con los demás y también tienen la seguridad de saber que tendrán varias oportunidades para ensayar su aportación antes de que les pidan que las compartan con toda la clase.

Se ha demostrado que el trabajo cooperativo reduce la ansiedad, hace aumentar la motivación, facilita el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje y fomenta la autoestima. Por su parte, Dotson (2000) destaca que las estrategias

---

<sup>7</sup> Citado (sin referencia) por Williams y Burden (1997:202).

utilizadas en actividades cooperativas hacen mejorar el rendimiento de los aprendices así como sus relaciones interpersonales.

Así pues, el aprendizaje cooperativo es la forma por excelencia para llevar a la práctica con éxito y eficacia las exigencias didácticas y metodológicas de las diferencias en la enseñanza.

### *i. El papel del profesor en el aula de idiomas*

Un papel puede definirse como la parte que asume el participante en cualquier acto de comunicación, (Ellis y Maclintock: 1990). El papel del profesor difiere de un método a otro y según los contextos en los que trabajan. Algunos consideran al profesor como la única fuente de conocimiento y dirección, y otros ven el papel del profesor como consejero, guía y modelo para el aprendizaje. Asher (1977:43) por ejemplo considera que es como un “director de la obra teatral en la que los alumnos son los actores”<sup>8</sup>. Uno de sus papeles más importantes es crear condiciones favorables para la interacción que faciliten el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos. Con este objetivo tiene que dar espacio no sólo a la expresión oral, sino también poner en práctica una enseñanza integral, que abarque un acercamiento metodológico diferenciado en:

- fomentar la reflexión de los alumnos sobre la lengua como sistema formal (competencia lingüística);
- desarrollar la reflexión sobre los procesos de aprendizaje (competencia de aprendizaje);
- entrenamiento en las cuatro destrezas, las estrategias sociolingüísticas, sociales, discursivas y afectivas.

---

<sup>8</sup> Citado por Richard y Rodgers (1998:83).

Para Richards y Rodgers (1986: 80) el profesor tiene dos papeles fundamentales:

El primero es facilitar el proceso de comunicación entre todos los participantes en la clase y entre estos participantes y las distintas actividades y textos. El segundo es actuar como participante independiente dentro del grupo de enseñanza-aprendizaje. Este papel se relaciona estrechamente con los objetivos del primero y surge como su consecuencia. Estos papeles implican un conjunto de papeles secundarios: en primer lugar, como organizador de recursos, siendo él mismo un recurso; en segundo lugar, como guía en los procedimientos y las actividades de la clase...un tercer papel es el de investigador y alumno, con muchas posibilidades de contribuir con su conocimiento, habilidades y experiencia sobre la naturaleza del aprendizaje y las capacidades organizativas.

El profesor es responsable de la creación de un ambiente que estimule la participación de los alumnos y facilite el aprendizaje. Por otro lado, tiene que poner especial cuidado en la selección de aquellos temas que puedan despertar el interés de los alumnos. Debe facilitar a los alumnos la realización de su deseo de aprender español. No debe ser autoritario, tiene que ofrecer a los alumnos un entorno que mejore la motivación y que tenga en cuenta las preferencias emocionales, psicológicas y sociológicas de los alumnos. El papel del profesor en relación con el error es crucial para el desarrollo de la clase, ha de seguir los criterios de la enseñanza centrada en el aprendizaje y la comunicación para decidir cuándo, qué y cómo debe corregir. No debería corregir demasiado en los primeros estadios, y no debería interrumpir para corregir los errores, puesto que esto inhibe a los alumnos y de este modo pueden comprobar su producción.

La organización actual de las aulas fomenta el trabajo individual y el papel del profesor como protagonista del aprendizaje del alumno. Además la disposición del aula, con mesas individuales o para dos alumnos, colocadas todas mirando hacia la pizarra y el lugar donde se sitúa el profesor.

Vázquez (2000:99-100) nos presenta algunos dibujos mostrando el papel que está desempeñando el profesor durante una clase de interacción oral.

Podemos hacer las siguientes observaciones:

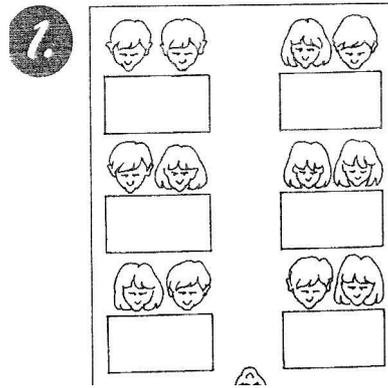


Figura n° 1

En la primera figura es el profesor el que controla la clase. Una de las tareas más importantes del profesor es organizar la actividad de los alumnos en el aula. Durante el periodo que dura la clase, el profesor tiene la autoridad de decidir qué tienen que hacer, cómo tienen que colocarse, qué y cómo deben trabajar, etc.

El profesor ha de decidir si se trabaja por parejas, en pequeños grupos o en gran grupo, si después habrá puesta en común o no, cómo se forman los grupos.

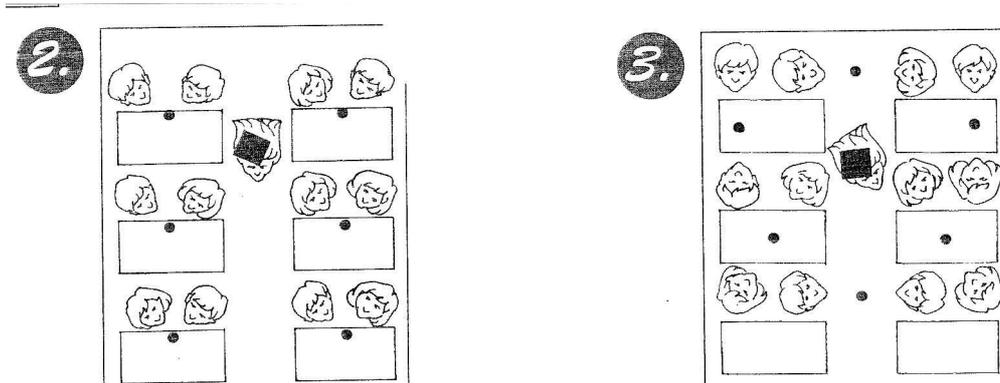


Figura n° 2

En la segunda figura los alumnos trabajan en parejas, pero sin la intervención del profesor que está controlando las interacciones orales entre los interlocutores.

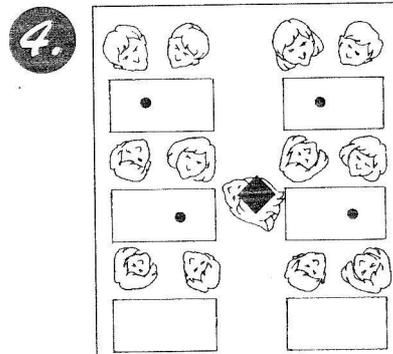


Figura n° 3

En la tercera figura, la clase sigue trabajando pero esta vez en grupos de tres, es decir cuatro grupos, cada grupo de tres alumnos.

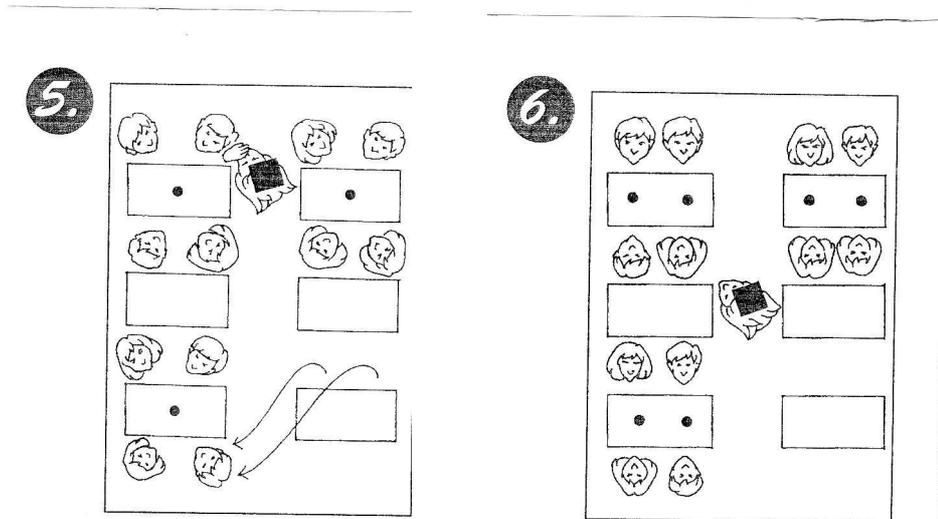


Figura n° 4

En la cuarta figura, la clase está dividida en grupos más pequeños, es decir tres grupos de cuatro alumnos. El profesor ayuda a los alumnos a resolver problemas de comunicación, está siempre en posición de observador y corregidor.

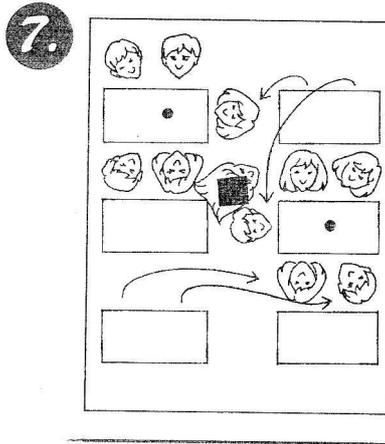


Figura n° 5

En la quinta figura la clase se divide en grupos más grandes, el profesor está escuchando a cada grupo.

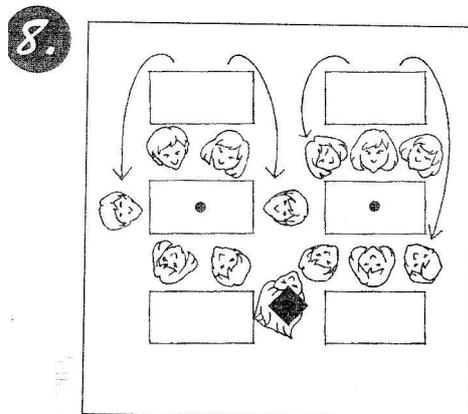


Figura n° 6

En la última figura la clase se reagrupa de otra manera para que los alumnos intercambien las ideas e interactúen entre si.

A través de estos ocho dibujos, podemos ver que para que la interacción se haga correctamente, el profesor no se queda sentado en el mismo sitio, sino que se mueve en la clase. También, la posición de los alumnos nos indica que para interactuar, cada uno de ellos no conversa sólo con el compañero que está a su lado

(como en el primer dibujo), sino también con los demás compañeros. Así, el intercambio se hace auténtico

## **6. El enfoque por tareas**

El enfoque mediante tareas es una reciente propuesta en la didáctica de lenguas extranjeras que se centra en la forma de organizar, secuenciar y realizar las actividades de clase.

El término “*tarea*” ha sido adoptado por numerosos autores: para Long (1985: 89), es una acción cotidiana que solemos hacer en nuestra vida diaria. Para Richard (1986: 89) es una actividad o acción realizada como resultado de procesar o analizar lenguaje, como por ejemplo dibujar un mapa mientras se escucha una cinta o escuchar y efectuar una instrucción.

La definición de Williams y Burden (1997: 176) que citamos a continuación hace más referencia al aula y al trabajo escolar.

Las tareas forman parte de la vida diaria en los ámbitos personales, públicos, educativos o profesionales. Los individuos adquieren un idioma a través del proceso de interacción, negociación y transmisión de significados mediante la lengua en situaciones intencionales. En este sentido, una tarea se contempla como si fuera un foro en el que puede tener lugar dicha interacción significativa entre dos o más participantes. Y como resultado del intercambio y de la negociación de los significados se desarrolla el conocimiento que tiene el alumno del sistema lingüístico.

Una tarea es una iniciativa para el aprendizaje que consiste en la realización, en el aula, de actividades de uso de la lengua representativa de las que se llevan a cabo fuera de ella, y que posee estas características:

- Estar estructurada pedagógicamente;
- Estar abierta, en su desarrollo y en sus resultados, a la intervención activa y a las aportaciones personales de quienes la ejecutan;

- Requerir de ellos, en su ejecución, una atención prioritaria al contenido de los mensajes;
- Facilitarles al propio tiempo ocasión y momentos de atención a la forma lingüística.

Las tareas en el aula o llamadas tareas pedagógicas están relacionadas indirectamente con las tareas de la vida real y con las necesidades de los alumnos. Se basan en la naturaleza social e interactiva, y facilitan la creación en el aula de contextos de uso de la lengua, que permitan comunicarse con los interlocutores.

Para la realización de una tarea, se exige que los alumnos tengan una serie de competencias, por ejemplo; el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural, y también competencias lingüísticas comunicativas. La cooperación y la interacción son dos elementos esenciales mediante los cuales se realiza una tarea, utilizando la lengua meta.

Al realizar una tarea, los alumnos desarrollan tanto los conocimientos como las capacidades para usar la lengua que están aprendiendo, y permite promover su autonomía como aprendientes y como usuarios de la lengua.

La dificultad de una tarea difiere de un alumno a otro, depende de sus competencias y de sus características cognitivas, afectivas y lingüísticas.

En las tareas de interacción o expresión se pueden destacar los siguientes factores:

- El apoyo que se ofrece: información sobre el contexto (respecto a los papeles que han de desempeñarse, el contenido, los objetivos, las instrucciones que se facilitan), la ayuda lingüística que se proporciona (dar palabras clave para crear expectativas, recordar experiencias anteriores, activar conocimientos previos y esquemas adquiridos, etc.).

- El tiempo: es probable que cuanto menos tiempo se tenga la preparación y la realización de la tarea, más compleja resultara ésta. Hay que considerar los siguientes aspectos: El tiempo disponible para la preparación de la tarea, el tiempo disponible para la ejecución de la tarea, duración de los turnos de intervención, duración de la tarea.
- El objetivo (cuanta más negociación requiera la consecución del objetivo u objetivos de una tarea, más compleja es su realización). Convergencia o divergencia del objetivo<sup>9</sup>.

La actitud de los alumnos y del profesor ante los objetivos, (el hecho de que el profesor y los alumnos sean conscientes de que es posible y aceptable obtener resultados distintos o que crean que sólo hay un único resultado correcto puede repercutir en la ejecución de la tarea).

- La predicción (el carácter predecible o impredecible de la tarea, por aparición de nueva información, de otro participante, etc.).
- Las condiciones físicas: ruido, interferencia.
- Los participantes: grado de colaboración del interlocutor (comprensivo, antipático), características de su habla (acento, si habla con claridad, con rapidez, coherencia, o no), visibilidad de los interlocutores (comunicación sobre el tema, grado de familiaridad con las normas y convenciones de una comunidad correcta de habla).

Según Williams y Burden (1998: 177), las tareas consisten en seis elementos. El primer de ellos es el de *material de entrada*, que es el material sobre el que trabajan los alumnos. Puede consistir en documentos textuales o no textuales, sonoros, icónicos (una música, una imágenes, un artículo...).

---

<sup>9</sup> Un objetivo convergente requiere que los participantes consigan un resultado único y acordado; puede suponer una negociación considerable (como por ejemplo, ponerse de acuerdo en cómo llevar a cabo algo). En cambio, un objetivo divergente (como un intercambio de ideas) no precisa un resultado único.

Las actividades o procedimientos que constituyen la tarea en su desarrollo, las hay de muy diversos tipos: comprensión de textos, intercambio de informaciones y de opiniones, observación y práctica de componentes lingüísticos.

Los otros cuatro elementos son: *las metas, los papeles de los alumnos, los papeles de los profesores y el entorno*. Todas las tareas requieren la activación de una serie de competencias generales adecuadas, es decir conocimientos sobre el tema del que trata la tarea y el comportamiento, (el grado de familiaridad con las normas y convenciones de una comunidad concreta de habla).

Por su parte, el profesor juega un papel importante para la realización de una tarea. Puede introducir varias formas de apoyo para reducir la posible dificultad de textos. Por ejemplo, disponer de una fase preparatoria proporciona orientación y sirve para activar conocimientos previos, unas instrucciones claras para realizar la tarea ayudan a evitar posibles confusiones y la distribución del trabajo en pequeños grupos ofrece posibilidades para la colaboración mutua entre los alumnos.

En una tarea podemos distinguir entre su objetivo, su estructura y su secuencia.

i. El objetivo: es lo que nos proponemos conseguir en términos de aprendizaje. Existen también otros objetivos como por ejemplo; reforzar la cohesión del grupo de aprendizaje, conociéndose mejor y permite a cada alumno de conocerse mejor en lo relativo a sus habilidades en el estilo y aprendizaje de la nueva lengua.

ii. La estructura: engloba todo lo que vamos a hacer. Podemos distinguir entre, el producto, las fuentes, el tema, las actividades, los contenidos y los agentes.

iii. La secuencia: La ejecución de la tarea se lleva a cabo mediante actividades agrupadas en tres fases: planteamiento, preparación y realización. Las actividades de evaluación se realizan durante el desarrollo de la tarea.

1. Planteamiento: en este proceso nos encontramos con proposición de la tarea, negociación, familiarización con el tema, los objetivos, el producto y la organización del trabajo.
2. Preparación: las actividades de preparación, como su nombre indica, son todas aquellas que preparan a los alumnos para la realización de la tarea, llamadas actividades capacitadoras, como por ejemplo, los contenidos lingüísticos, entrenamiento de las destrezas necesarias, etc.
3. Realización; es la fase en la que se lleva a cabo la elaboración del producto. Durante ésta pueden aparecer actividades de diverso tipo, pero básicamente serán actividades comunicativas (de uso de la lengua, comprensión, expresión e interacción).

En la tabla siguiente, se sintetizan los aspectos que acabamos de mencionar.

<b>Objetivo:</b> lo que queremos enseñar:	<i>Comunicación</i>
	<i>Sociocultura</i>
	<i>Sistema formal</i>

<b>Estructura:</b> lo que vamos a hacer.		
<b>CAPACITACIÓN</b>		<b>PRODUCTO</b>
<b>Conocimientos</b>	<b>capacidades</b>	-escrito
		-oral
<i>actividades</i> -lengua	-compresión	-icónico

<b>SECUENCIA:</b>
Planteamiento – Preparación -- Realización

Tabla nº 2: Esquema de una tarea

Según Giovanini et al. (1996: 108)

Aunque las unidades de los manuales no suelen prestarse fácilmente a una organización en tareas, podemos encontrar algunas de ellas.

En este capítulo, hemos hablado del interaccionismo y su relación con el desarrollo de la interacción oral. En el capítulo siguiente abordamos, primero las destrezas de comprensión, expresión e interacción oral, que a través de ellas, destacamos las diferencias entre las estrategias usadas en la expresión oral y las que se usan para la interacción oral. Después, nos interesamos por la comprensión oral que tiene como objetivo el desarrollo de la capacidad del aprendiz, para entender el contenido de los mensajes transmitidos oralmente.

## **CAPÍTULO II**

### **Expresión, comprensión e interacción oral**

## Introducción

El concepto de *competencia comunicativa* ha supuesto una verdadera revolución en la reflexión y la investigación sobre la enseñanza de lenguas en general y del español como lengua extranjera en particular. Junto a esta reconsideración de lo que supone la capacidad de comunicarse en una nueva lengua, se ha producido también en los últimos años la reconsideración de lo que supone desarrollar esa capacidad en contexto de escolarización.

El enfoque comunicativo abre una nueva perspectiva más amplia sobre la lengua, teniendo en cuenta no sólo las formas lingüísticas, sino también lo que las personas hacen con esas formas cuando quieren comunicarse. Para este enfoque, no basta con enseñar a los estudiantes como manipular las estructuras de la lengua extranjera, sino también hay que desarrollar estrategias para relacionar esas estructuras con sus funciones comunicativas en situaciones y tiempo reales.

Gumperz (1982: 209)<sup>10</sup> define así la competencia comunicativa:

Desde el punto de vista de la interacción, la competencia comunicativa se puede definir como “el conocimiento de las convenciones lingüísticas y comunicativas en general que los hablantes deben poseer para crear y mantener la cooperación conversacional”; incluye, así pues, tanto la gramática como la contextualización. Mientras que la habilidad para producir oraciones gramaticales es común a todos los hablantes de una lengua o un dialecto, el conocimiento de las convenciones contextualizadoras varía en relación con otros factores.

En una primera clasificación, J. Badía et al (1988)<sup>11</sup> distingue tres tipos de situaciones comunicativas, según el número de participantes.

- Comunicación singular: un receptor o más no tiene la posibilidad inmediata de responder y por lo tanto, de ejercer el papel de emisor.

---

<sup>10</sup> Citado por Calsamiglia y Tusón (1996: 43).

<sup>11</sup> Citado por Cassany (1996: 138).

- Comunicación dual: dos interlocutores pueden adoptar alternativamente los papeles de emisor y de receptor.
- Comunicación plural: tres interlocutores o más pueden adoptar alternativamente los papeles de emisor y receptor.

Este autor clasifica estos tres tipos de situaciones comunicativas en dos columnas; comunicaciones autogestionadas (singular) y plurigestionadas (dual y plural). Las primeras requieren la capacidad de preparación y autoregulación del discurso, es decir monologar, en el que encontramos una sola voz; mientras que las segundas ponen énfasis en la interacción y la colaboración comunicativa entre los interlocutores, es decir la conversación. Estas definiciones nos llevan a poner en evidencia que la expresión oral realizada por un hablante (el monólogo) y la interacción dialógica (dos o más interlocutores) presentan, a pesar de la característica oral que tienen en común, varias diferencias.

## **1. El monólogo**

### **1.1. ¿Qué es monologar?**

Las manifestaciones más típicas de la oralidad son dialogales, con dos o más interlocutores, también se producen eventos o secuencias monológicas, aunque siempre encontramos marcas interactivas verbales o no verbales, interactivas. Estos eventos monológicos, llamados también comunicaciones autogestionadas o singulares, requieren una capacidad de preparación y autorregulación del discurso.

La autogestión es el arte, de la oratoria, de hablar en público, de convencer o simplemente de informar. En este tipo de discursos, habrá que entender varios aspectos:

- Los elementos que sirven para organizar la estructura del texto como la *presentación*, *progresión informativa* y *la finalización*.

- Las formas lingüísticas y textuales necesarias para la coherencia del discurso como *los conectores*.

-Las marcas interactivas verbales y no verbales, que presentan los textos monogestionados, como las muletillas y los gestos.

- El escenario, en que se produce el monólogo, es decir, la localización espacial y temporal.

Resulta muy interesante observar las marcas interactivas verbales y no verbales que presentan los textos monogestionados. Calsamiglia y Tusón (1999: 62) resumen estos elementos en el cuadro siguiente:

Estructura	Marcas de coherencia	Marcas de coherencia
<b>Presentación</b>	<b>Marcadores discursivos</b>	<b>Elementos cinéticos</b>
resumen	ordenadores	gestos
anticipación	organizadores	maneras
ordenación	conectores	posturas
<b>Progresión informativa</b>	operadores	<b>Elementos proxémicos</b>
continuidad	<b>Secuencias textuales</b>	lugares
cambio	narrativa	distancias
contraste	explicativa	<b>Formas verbales de apelación</b>
<b>Finalización</b>	argumentativa	deixis personal y social
recapitulación	descriptiva	muletillas tipo ¿no? de ¿acuerdo?
resumen		<b>Referencia al conocimiento compartido</b>
coletillas		
cierre		Diálogos “retórica”

Tabla nº 3:

Marcas interactivas verbales y no verbales de textos monogestionadas según Calsamiglia y Tusón (1999: 62)

## 1.2. Las estrategias de expresión oral monológica

Cuando se aprende una lengua extranjera, se desconocen muchas palabras o construcciones gramaticales que son necesarias para construir o interpretar significados. En este caso, el alumno tiende a emplear una serie de estrategias que le permiten llevar a cabo la comunicación, y que tienen como objetivo, superar las limitaciones provenientes de un desconocimiento de la lengua.

Durante la expresión oral, el alumno intenta evitar ciertas palabras, frases o intervenciones que sabe que no podrá producir, lo que se llama estrategias de evitación.

Cuando decide seguir adelante, intenta compensar ciertas de las dificultades que tiene por falta de dominio de la lengua, y recurre a estrategias denominadas estrategias de compensación. Estas estrategias se caracterizan por:

- El uso del paralinguaje; es decir, todo lo que usamos en la comunicación que no es lenguaje, como por ejemplo emplear un gesto o hacer mimo.
- El uso de la lengua materna.
- Parafrasear; es decir, dar un rodeo a lo que quiere expresar porque no tiene la palabra exacta, por ejemplo; *armario dentro de la pared, en vez de armario emportado. Pásame la fruta*, porque no se sabe cómo se llama esa fruta en particular.
- Sustituir una palabra por otra, un sinónimo, un hiperónimo;
- Inclusión de palabras en otro idioma que ambos interlocutores conocen.

Estas estrategias son muy útiles para los alumnos y pueden ayudarles en el momento de expresarse oralmente.

## **2. La interacción dialógica**

### **2.1 ¿Qué es conversar?**

El contexto de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera envuelve fundamentalmente un proceso interactivo en el que intervienen numerosos factores que repercuten, en mayor o menor medida, en su desarrollo.

La conversación es un medio que usamos para relacionarnos con los demás. Un extranjero que no sepa participar en una conversación, no podrá tampoco establecer una relación de confianza con los hablantes de la lengua meta y perderá toda posibilidad de participar e entregarse plenamente en la vida cultural de esa comunidad.

En una conversación, al menos dos individuos participan en el intercambio de mensajes, para lo cual van alternando sus papeles de receptores y productores. Esta participación requiere tener la capacidad cognitiva y la competencia lingüística necesarias para producir y comprender enunciados, pero además y fundamentalmente, requiere poseer la capacidad discursiva e interactiva suficiente para cooperar y negociar con otras personas en su construcción. Desde el punto de vista del hablante (productor), éste selecciona la función de su producción y construye un discurso, considerando la información o conocimiento previo del oyente, el contexto social y las relaciones que se establecen en dicho contexto. El oyente, por su parte, participa en la coproducción del discurso y colabora activamente confirmando la comprensión, evitando posibles malentendidos conversacionales o iniciando la reparación de los mismos.

En la interacción, los interlocutores activan, construyen y negocian una relación interpersonal basada en sus características psicosociales, el estatuto, los papeles o la imagen por ejemplo. Aprender a interactuar, pues, supone más que aprender a comprender y producir expresiones habladas.

En la enseñanza de la conversación de una lengua extranjera, se puede distinguir dos enfoques:

*i. Enfoque indirecto:* hacer hablar a los alumnos para, a partir de la práctica misma, desarrollar la habilidad de conversar, donde el foco reside en proporcionar al estudiante oportunidades para hablar.

*ii. Enfoque directo:* se considera que la práctica de tareas para hacer hablar a los alumnos resulta insuficiente para que lleguen a adquirir todos los mecanismos (procesos, estrategias, microdestrezas) que conforman la conversación como medio interactivo, y que por tanto, resulta necesaria una enseñanza explícita o directa de estos fenómenos (como pueden ser las aperturas y cierres conversacionales, la alternancia de turnos, el manejo del tema, las estrategias de facilitación y reparación). Este enfoque pretende aplicar al campo de la didáctica los avances provenientes del estudio teórico de la conversación, haciendo del alumno un verdadero analista del discurso, y puede ser sin duda el mejor método de favorecer el aprendizaje de la destreza conversacional en la clase de idiomas.

## **2.2. La estructura de la conversación**

Toda conversación supone una manifestación discursiva cuando los participantes usan los turnos para estructurar la actividad dialógica que desarrolla el tópico acordado en una construcción cooperativa, en la que cada usuario del turno, como sucesor en el uso de la palabra, está en función del sentido de lo dicho por el locutorio anterior, produciéndose una coherencia global surgida como consecuencia de que un antecedente conversacional siempre ha de desencadenar otro turno en relación de sentido con el precedente. Esto le da carácter de estructura a la conversación.

Según Grice, las personas que participan en la conversación tienen que:

- ponerse de acuerdo para iniciar esta actividad (empezar la conversación);

- desarrollar la actividad de forma coordinada, cooperativa (mantener la conversación);
- finalmente, tiene que decidir conjuntamente cuándo y cómo terminan la actividad (acabar la conversación).

### **2.2.1. Empezar la conversación (apertura)**

En una instancia previa a la apertura de la conversación, se prepara la comunicación a través de lo que podríamos denominar “llamar la atención” al destinatario. Para ello se utilizan vocativos, formulas de tratamiento, pronombres personales interjecciones o verbos en forma imperativa. Expresiones como: *¡Doctor!*, *¡Señor!*, *¡Oiga!*, *usted el de amarillo*, *He de hablar contigo*, *¿Podría hablar un momento con usted?*

En todos los casos, la persona que tiene la intención de iniciar un intercambio verbal manifiesta de forma explícita su deseo de conversar; por otro lado, la otra persona aceptará o no la respuesta y si la acepta, empieza la conversación.

En la apertura, todas las expresiones utilizadas por parte de la persona que quiere conversar determinan el tipo de tratamiento que se mantiene a lo largo de la interacción, es decir que la calidad de los elementos lingüísticos debe estar acorde con el grado de cortesía que se deriva de la forma de tratamiento que se adopta en la fase previa de la conversación. Existen otras posibilidades para empezar a conversar.

El acto de habla *saludar*, es el momento estratégico de entrada al diálogo, con el cual se abre el encuentro de los interlocutores, se da el reconocimiento del otro con quien existen afinidades socioculturales y cognitivas que constituyen la base sobre la cual se concreta el intercambio verbal.

Las preguntas: los interlocutores utilizan enunciados interrogativos para iniciar una conversación. Expresiones como: *¿Qué tal?*, *¿cómo te va la vida?*, *¿cómo estás?*

Las exclamaciones son otro mecanismo para señalar el inicio de un intercambio conversacional, como por ejemplo; *¡Cuánto tiempo sin verte!*, *¡Qué alegría encontrarte!*

### **2.2.2. Mantener la conversación (cuerpo)**

Después de la elección del tema sobre el que se va a basar la interacción, los participantes han de cooperar, para que ésta se desarrolle con éxito. Esto significa que han de ponerse de acuerdo en mantener o cambiar: el tema, el tono, sus finalidades, sus papeles o su imagen, y tienen también que asegurarse de que queda claro lo que están diciendo.

Tusón da unos ejemplos para aclarar el cambio o el mantenimiento por parte de los participantes:

- Para indicar cambio de tema: *¡Ah!* otra cosa.....o cambiando de tema.
- para indicar cambio de tono:.....y *ahora en serio*....
- para indicar el papel:.....*te hablo como amigo, no como jefe*.....
- para indicar finalidades:....*te lo digo para que sepas en que lío te puedes meter*.....
- para pedir que quien habla aclare algún aspecto de lo que está diciendo:.....*no sé lo que quieres decir*...

En el cambio del tema, el usuario puede cambiar de tema sin violar ningún principio conversacional, utilizando una fórmula de transición lingüística que resume lo dicho y muestra una nueva faceta sin violar el principio de cooperación, tratando de mostrar la relación de un tema con el otro o por lo menos de no producir saltos que rompan el sintagma conversacional. Para lograr este efecto se utilizan elementos de cohesión tales como: *A propósito*, *Hablando de eso mismo*, *Se me olvidaba*. Cuando no existe una relación entre un tópico y el otro, se abre una negociación entre los participantes con el fin de conseguir un entendimiento mutuo.

En el transcurso de la conversación los hablantes han de desplegar toda una serie de habilidades y estrategias con el fin de ir dotando de sentido al material verbal y no verbal que se va produciendo.

Los principios de cooperación, de relevancia y de cortesía ya citados en el primer capítulo, forman parte de las habilidades y las estrategias utilizadas por parte de los interlocutores a lo largo de la interacción.

### **2.2.3. Acabar la conversación (cierre)**

Acabar una conversación es una tarea delicada. El emisor produce enunciados que indican el final de su participación y para el efecto, resume el contenido total de su participación mediante expresiones como: *Así veo yo las cosas, estamos de acuerdo, esto es necesario hablarlo con más calma*. Con estas expresiones el emisor cierra su participación entregando el turno a su interlocutor. Los interlocutores terminan definitivamente su participación, intercambiando fórmulas de cortesía como: *¡Bueno, que estés bien!, ¡Suerte, nos vemos!, ¡Cuídense!* La sección de cierre queda articulada por la actuación colaborativa de los interlocutores, sobre la base de una estructura de pares adyacentes<sup>12</sup>.

En la fase de cierre, aparecen combinadas rutinas de agradecimiento, expresiones de deseos positivas hacia el otro o disculpas con saludos.

### **2.2.4. Alternancia de turnos**

El turno de palabra se considera la unidad básica de la organización conversacional. Según Briz (1998: 52) el turno es:

---

<sup>12</sup> Según la definición del análisis conversacional, es un intercambio que consta de dos intervenciones de hablantes distintos ligadas por una relación de pertinencia condicional.

Un hueco estructural relleno con emisiones informativas que son reconocidas por los interlocutores mediante la atención manifiesta y simultánea, es la unidad que hace que la conversación progrese dentro de un orden.

En cuanto a la alternancia de turnos, Briz (2000: 61) precisa:

La alternancia de turnos no predeterminada, es el rasgo definidor de la conversación. Se trata de un mecanismo regulador de la progresión de la conversación, de un hecho estructurado y de control por parte de los hablantes, en general de cualquier discurso dialógico.

La alternancia de los turnos de habla en una conversación, es un proceso continuo y sucesivo, que se rige por los principios de cooperación, de cortesía y de relevancia. Es un mecanismo de orden, de sucesiones establecidas o previstas para decir o recibir algo.

En una conversación, los participantes se intercambian los papeles de hablante y oyente, y se organiza a partir de la alternancia de turnos. Para el desarrollo afectivo del proceso de la conversación, existen dos maneras de realizar la distribución de turnos: Quien tiene la palabra selecciona al próximo hablante, nombrándolo, describiéndolo o citando algunas de sus características, (selección prospectiva). Si no selecciona a nadie, los demás miembros deciden al respecto cuando llega el lugar apropiado para la transición (autoselección). Los lugares apropiados para la transición se pueden reconocer por la producción de determinados indicios, como por ejemplo: *Y ya está, eso es todo, ¿tú qué piensas?* Para mantener el canal de la comunicación, los hablantes emiten vocalizaciones para señalar a quien habla que siguen lo que dice, como; *mm, sí-sí*, etc.

En una conversación, los turnos (T) están relacionados entre sí, y constituyen los llamados pares adyacentes que se caracterizan por:

- Constar de dos emisiones.
- Son producidos sucesivamente por hablantes distintos.

- Los miembros de estas secuencias se clasifican como elementos pertenecientes a las clases de primeras partes de par o segundas partes de par.
- La primera parte del par determina la acción lingüística siguiente y selecciona al próximo hablante.

Pares adyacentes típicos son: *saludo/ saludo* (Buenos días/ Buenos días), *pregunta/respuesta* (¿Qué deseas?/ Medio kilo de chuletas de cordero), *agradecimiento/ minimización* (Muchas gracias/ No hay de qué).

Así pues, las comunicaciones autogestionadas (expresión oral monológica) y plurigestionadas (interacción dialógica) difieren en varios aspectos. En el cuadro siguiente, presentamos los aspectos esenciales que conforman la diferencia entre la expresión oral dialógica y la expresión oral monológica.

## COMUNICACIÓN ORAL

### *Autogestionadas*

exposición, conferencia,  
charla, discurso

1. Una sola persona elabora el Texto. Hay una sola voz.
2. El emisor gestiona el texto (tema, tiempo, intervención, tono, etc.)
4. Modalidad básicamente enunciativa: afirmaciones.
5. Características lingüísticas más cercanas al escrito: gramaticalidad, descontextualización, elaboración, pronunciación cuidada...

### *Plurigestionadas*

diálogo, tertulia, entrevista,  
conversación, debate

1. Varias personas colaboran en la gestión del texto. Varias voces.
2. Los interlocutores negocian el (tema, intervención, tono, etc.)
3. Se establecen turnos de palabra, hay intercambio de roles de emisor-receptor, encabalgamientos de intervenciones, etc.
4. Cambios frecuentes de modalidad: preguntas, respuestas, negaciones, afirmaciones, etc.
5. Características típicas de lo oral: reducciones, pronombres(*tú, él, yo*), elipsis, etc.

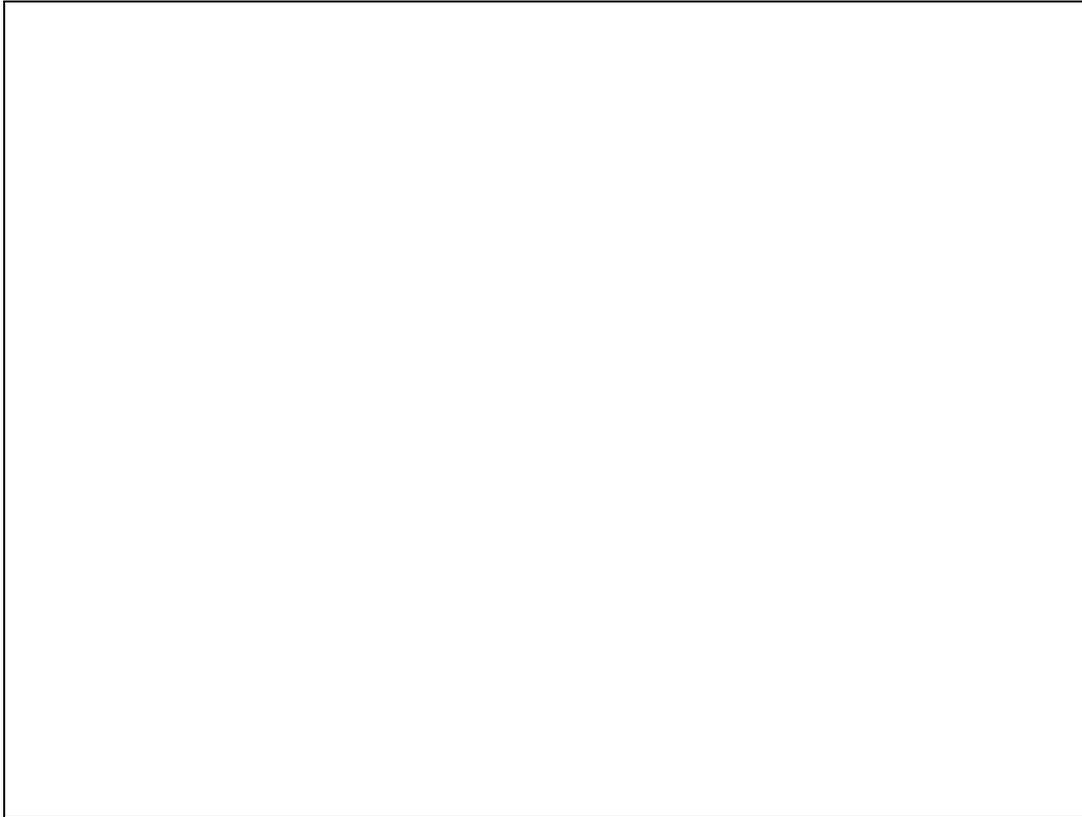


Tabla nº: 4

Comunicación oral autogestionada  
y plurigestionada según Bygate (1987: 139)

En esta tabla, podemos ver, sintetizadas, las diferencias entre las estrategias de *expresión* oral y las estrategias de *interacción* oral. Ahora bien, la comunicación oral plurigestionada no puede realizarse sin una destreza necesaria: la comprensión oral. Por eso, nos parece imprescindible presentar esta destreza que implica el dominio de las destrezas anteriores y que permite al oyente recibir y procesar informaciones emitidas por su interlocutor.

### 3. La escucha

Esta destreza se denomina también *comprensión auditiva*; de manera general, puede ser una destreza pasiva, receptiva o interpretativa. Estos términos parecen indicar que la mente no realiza ningún trabajo; sin embargo, el que escucha está efectuando una serie de procesos mentales que le permiten comprender e interpretar el mensaje. La comprensión oral constituye un proceso en el que el oyente, además del hablante, tiene un papel activo, desarrolla una actividad de interpretación, y ha de adoptar conocimientos de origen tanto lingüístico como no lingüístico para reconstruir el mensaje que el hablante intenta transmitir.

#### 3.1. ¿Qué es escuchar?

*Escuchar* supone comprender el mensaje poniendo en marcha un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente.

Para la comprensión de un mensaje, es necesario entender dos tipos de información: la *locución* (o significado literal de las palabras), y la *ilocución* (o significado intencional).

El significado literal dice lo que dicen las palabras, e implica que se entienda lingüísticamente lo que alguien ha dicho. Pero, la comunicación va más allá de las palabras y el oyente tiene que entender algo más que su sentido literal, o sea, la intención con la que se han pronunciado esas palabras.

El conocimiento de la lengua nos permite descubrir el significado literal de las frases y oraciones; la capacidad de usarlas nos permite entender las intenciones de las personas que han usado las frases.

El discurso oral tiene rasgos propios que lo diferencian de la escritura. El oyente, además de apoyarse en las palabras pronunciadas, atiende también al tono y ritmo con que se pronuncian, a las pausas y la entonación, a las repeticiones o las omisiones. Asimismo se ayuda de los gestos, movimientos y postura del que habla.

La mayoría de los estudiantes pasarán mucho más tiempo escuchando la lengua extranjera que produciéndola. La naturaleza de su comprensión oral implica que el aprendiz se anime para participar en un proceso activo de escucha para buscar significados, usando no sólo pautas lingüísticas sino también sus conocimientos no lingüísticos (paralingüísticos y extralingüísticos). Para captar el mensaje transmitido, no es necesario entenderlo todo; por eso, cuando se le escapa algún elemento del lenguaje, es muy probable que otras pistas le permitan entender el mensaje, o al menos una parte suficiente para satisfacer su objetivo.

En consecuencia, el aprendiz ha de ser motivado por una finalidad comunicativa, esa finalidad determina qué significados hay que escuchar y qué partes del texto hablado son las más importantes.

### **3.2 El buen oyente en la interacción oral**

Para Toresano (2000), El oyente competente será capaz de llenar los huecos que encuentre en el mensaje literal y construirá una interpretación coherente con el contexto concreto de la situación; el buen entendedor va más allá del texto, usa los indicios y las pistas a su alcance para recuperar el significado intencional del hablante.

Durante la conversación, el emisor, o el que habla, necesita saber si seguimos bien sus intervenciones o si es necesario que se detenga y repita alguna cosa. El oyente colabora en la conversación y ofrece un feedback; da a entender al que habla de una u otra forma, que sigue y comprende su discurso. Como afirma Cassany (1996:102,103), para ayudar a

comprender, el receptor utiliza un conjunto de estrategias que constituyen el perfil del buen receptor. Algunas de estas de estrategias son:

- Manifiestar comprensión del discurso, Decir: *sí.....sí, ya comprendo..., ya veo..., etc.*
- Animar al emisor a seguir hablando: *¿y entonces? , ¿Estás seguro?, ¡No puede ser cierto!*
- Anticipar el discurso: *¡y seguro que después se marchó! y se acaba aquí, ¿verdad?*
- Acompañar el discurso con un buen comportamiento no verbal: mirara los ojos, asentir, sonreír.

Cassany (1996: 103) nos informa que André Conquet (1983) propone un decálogo del oyente perfecto:

- Adaptar una actitud activa. Tener curiosidad.
- Mirar al orador.
- Ser objetivo. Escuchar lo que dice una persona distinta a nosotros mismos.
- Conectar con la onda del orador. Comprender su mensaje y su manera de ver las cosas.
- Descubrir en primer lugar la idea principal.
- Descubrir también los objetivos y el propósito del orador.
- Valorar el mensaje escuchado.
- Valorar la intervención del orador.
- Reaccionar al mensaje.
- Hablar cuando el orador haya terminado.

### **3.3. Las estrategias de comprensión oral**

Durante la comprensión oral, los hablantes desarrollan una serie de procedimientos y técnicas-estrategias de comunicación-para resolver problemas comunicativos. Siguiendo

a Panilla (2004) diremos que en la comprensión oral, las más significativas son las siguientes:

- Ignorar palabras no relevantes para facilitar la comprensión global del texto.
- Buscar información específica obviando el resto.
- Atender al registro y la situación comunicativa para identificar la relación entre los interlocutores.
- Deducir el significado de las palabras por la forma o por el contexto.
- Utilizar el contexto visual (gestos), y verbal (entonación, silencios, pausas) para deducir la actitud y la intención del hablante.

### **3.4. Las habilidades de comprensión oral**

Los alumnos en su proceso de adquisición de esta destreza tienen que desarrollar las siguientes habilidades:

i. *Reconocer*: identificar una serie de elementos de la secuencia acústica, sonidos, palabras, expresiones, también ser capaz de segmentar el discurso en las unidades significativas (fonemas, morfemas, palabras, etc.) que lo componen;

ii. *Seleccionar*: distinguir las palabras y expresiones relevantes del discurso, es decir, escoger los que les parecen más importantes, según sus conocimientos gramaticales y sus intereses;

iii. *Interpretar*: comprender el contenido del discurso, la intención y el propósito comunicativo, imponiendo una estructura sintáctica a cada palabra, y un valor comunicativo a cada oración;

iv. *Anticipar*: activar la información que tienen para preparar la comprensión de un discurso. A partir de las entonaciones, de la estructura del discurso, del contenido, se puede prever lo que seguirá;

vi. *Inferir*: extraer información e interpretar. Durante el proceso de la comprensión oral, se puede obtener información de otras fuentes no verbales, como por ejemplo, los gestos, los movimientos, la cara, el tono, el estado de ánimo, etc. Todos estos datos ayudan a los estudiantes a comprender el significado global del discurso;

vii. *Retener*: durante la comprensión oral, el receptor retiene los elementos importantes del discurso que se guardan durante unos segundos en la memoria a corto plazo para interpretarlos de nuevo. Con el discurso acabado, los datos más generales y relevantes quedan almacenados en la memoria a largo plazo, que los podrá retener durante un período de tiempo considerable.

Para poder poner en práctica estas microhabilidades, son necesarios e ineludibles conocimientos más o menos globales sobre la gramática (fonología, morfosintaxis) y el léxico de una lengua que nos permita reconocer, segmentar e interpretar los enunciados lingüísticos. De hecho, cada individuo comprende el discurso oral según su dominio gramatical y su diccionario personal.

Por último, señalar que estas microhabilidades de la comprensión oral no trabajan en un orden determinado, ni una es consecuencia o sucesión de la otra, sino que interactúan entre sí a un mismo tiempo en diversos niveles del lenguaje (sonidos, palabras, frases, ideas, etc.). Por un lado, anticipamos e inferimos información semántica y al mismo tiempo, discriminados los sonidos pronunciados y les asignamos un significado según nuestra gramática. Ambos procesos interactúan y constituyen progresivamente y entre sí la comprensión oral.

En el esquema siguiente Cassany (1996: 104) resume las habilidades citadas anteriormente:

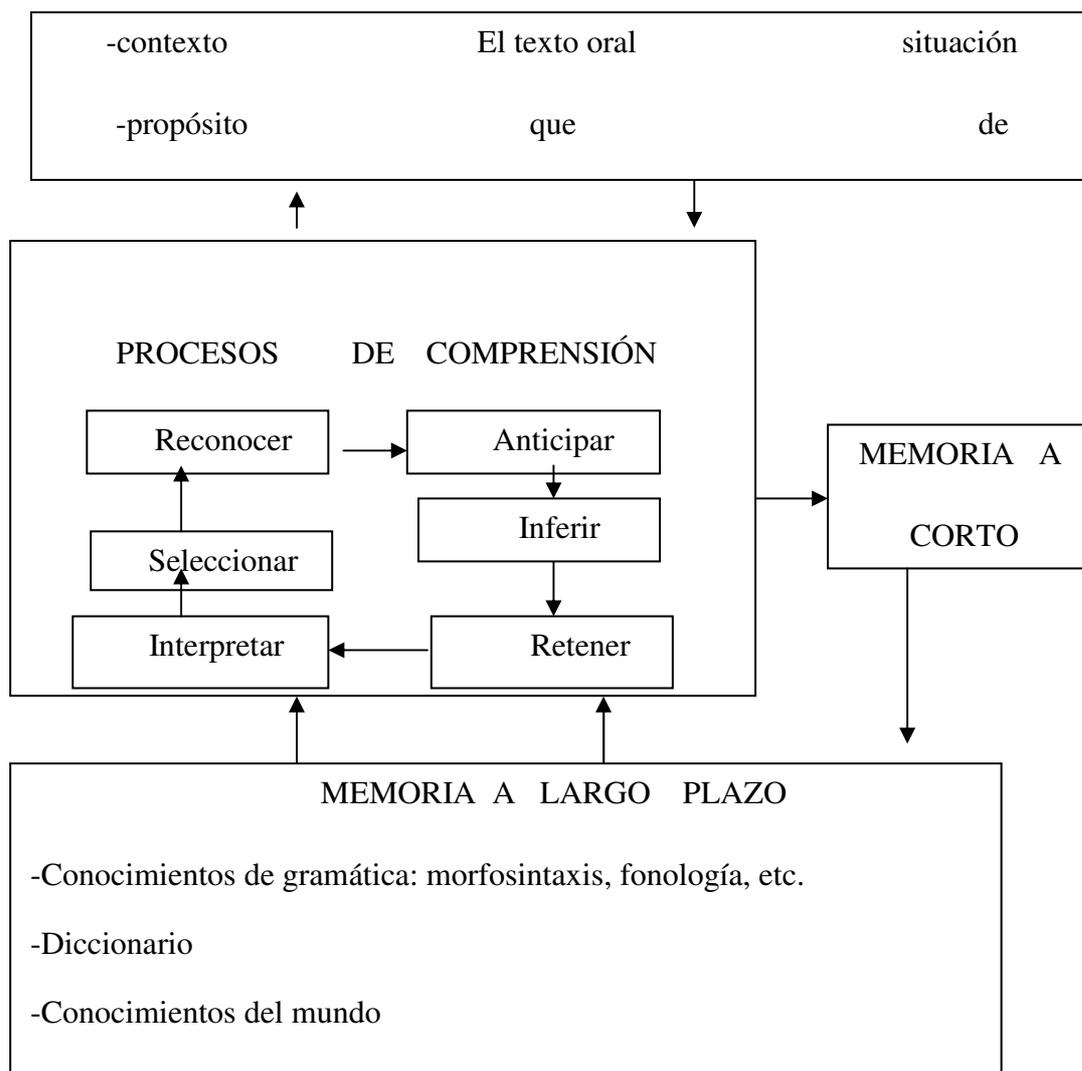


Tabla nº 5:

Modelo de comprensión oral

### 3.5. Las estrategias de comprensión e interacción

Durante la interacción, los interlocutores confirman que el nivel de explicitación es adecuado y que se ha comprendido el mensaje: es la habilidad de confirmación de la comprensión. Según el MCER (2002: 74-75):

En las actividades de interacción oral, el usuario de la lengua actúa de forma alterna como hablante y oyente con uno o más interlocutores para construir, conjuntamente, una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación. Las estrategias de comprensión y de expresión se emplean constantemente durante la interacción.

Se trata de un proceso de colaboración entre emisor y receptor en el que ambos participan activamente. Bygate (1987)<sup>13</sup> cita varias estrategias de confirmación de comprensión, que se exponen en el esquema siguiente en forma de diálogo:

Emisor (Yo)	Receptor (Tu)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explico mi propósito por adelantado</li> <li>- Te muestro cordialidad</li> <li>- Evalúo la información que compartimos</li> <li>- Preciso y autocorrijo mi mensaje</li> <li>- Compruebo que me entiendes</li> <li>- Te pido si me has entendido</li> <li>- Me adapto a tus indicaciones y clarifico el mensaje</li> <li>- Te pido opinión</li> <li>- Resumo lo que me has dicho</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Te muestras cordial</li> <li>- Indicas que me entiendes (con gestos, asentimientos, expresión facial, etc.).</li> <li>- Indicas lo que no entiendes o tus dudas</li> <li>- Si es necesario, me cortas para matizar o contrastar algún punto</li> </ul>

<sup>13</sup> Citado por cassany (1996: 145).

Tabla nº 6:

Estrategias de confirmación

#### **4. Elementos fónicos y fonológicos**

Como ya lo hemos señalado en nuestro primer capítulo, cualquier actividad comunicativa supone un intercambio entre un emisor que envía un mensaje, y un receptor a quien se dirige ese mensaje y que es capaz de comprenderlo.

Para que este mensaje se pueda comprender, es necesario que tanto el emisor como el receptor conozcan no sólo las reglas morfosintácticas de funcionamiento del código lingüístico, sino también las reglas fónicas y fonológicas de los enunciados lingüísticos.

Por eso, en el proceso de enseñanza- aprendizaje no se puede dejar de lado el estudio de la materia fónica y fonológica.

##### **4.1. La pronunciación**

Es un factor esencial en el proceso de aprendizaje de una lengua. No se puede considerar que un estudiante haya conseguido adquirir un buen nivel de conocimiento de la lengua extranjera si su pronunciación es defectuosa, o más aún cuando lo es hasta el punto de dificultar la comunicación, y que los demás no lleguen a entenderle cuando habla.

En el campo de estudio de la pronunciación, se distinguen dos disciplinas fundamentales: la fonética y la fonología, se encargan del estudio científico (experimental y teórico) de los

sonidos de la lengua. Son instrumentos que nos permiten conocer desde más cerca los mecanismos de la pronunciación.

Estudiar estas dos disciplinas (o por lo menos adquirir algunas de sus nociones más básicas) es fundamental para conocer las características acústicas básicas de los segmentos fónicos que componen el código español:

i. *La articulación* del sonido (punto y modo de articulación, combinación silábica y variantes de realización fonemática): Su dominio permite por ejemplo tomar consciencia de la diferencia de pronunciación entre los fonemas como /t̪/ y /t/ que tienen; en árabe y en español, el mismo punto y el mismo modo de articulación (son dentales oclusivas) y que difieren sólo por la realización.

ii. *La intensidad*: el acento es otro elemento fonológico que permite una pronunciación adecuada de una palabra porque su incorrecta utilización cambia el significado de la palabra. La acentuación, consiste en resaltar una sílaba (que se denomina entonces, *sílaba tónica*), por encima de las demás (sílabas átonas) dentro de la misma palabra fónica. Trabajar el acento es muy importante, porque existen muchas palabras en otros idiomas, sobre todo con raíces latinas y griegas, que son muy parecidas en español, y la diferencia principal reside en el acento. Por ejemplo; *video* (en francés) y *vídeo* (en español), *Informal* (en inglés) e *informal* (en español).

## **4.2. La entonación**

Examinamos en este apartado los elementos fónicos más importantes que conforman los rasgos suprasegmentales, es decir, los prosodemas que no pueden aparecer más que combinación con los elementos segmentales.

Los elementos suprasegmentales, son fenómenos fonéticos que afectan más de un segmento, como pueden ser la sílaba, la palabra, el enunciado o el discurso.

La expresión oral implica no sólo la articulación sucesiva de los fonemas que constituyen el significante de los signos lingüísticos, sino que simultáneamente a la expresión segmental o verbal, se añaden elementos prosódicos, paralingüísticos y del paralenguaje. La entonación, el acento, las pausas son fundamentales para el hablante en la comunicación. Del mismo modo, otros elementos paralingüísticos como el tono de la voz, el ritmo, la claridad de la voz, los suspiros, las risas proporcionan también una gran cantidad de información al interlocutor sobre los estados anímicos, la procedencia, el nivel sociocultural, y sobre la intención de lo dicho.

Una de las características fundamentales del lenguaje humano al proceder a la construcción de cualquier emisión lingüística es la presencia de determinados efectos vocales sobrepuestos a la literalidad de tales emisiones. Estos efectos suprasegmentales, denominados genéricamente *entonación*, organizan los contenidos informativos del hablante, y cohesionan su mensaje.

**i. la pausa:** Como lo afirma Hidalgo (1997), las pausas “adquieren una importancia fundamental en el desarrollo de la interacción, además de participar en la demarcación de unidades de habla”.

En efecto, la distribución de pausas constituye uno de los elementos más determinantes en la construcción del ritmo específico de cada lengua. Las pausas permiten la organización de los textos escritos y consecuentemente, el uso adecuado de los signos de puntuación. Se puede distinguir pausas silenciosas, es decir, interrupción de la fonación, o pausas sonoras, como alargamientos vocálicos, o elementos vocales, por ejemplo: *Eh*, *mm*, etc.

La presencia o ausencia de pausas puede alterar el significado del enunciado. Por ejemplo, un silencio antes de la respuesta o reacción a una consulta, solicitud, petición,

ofrecimiento, es relevante, pues indica duda, disconformidad, como en el ejemplo siguiente:

A- ¿Qué te parece la clase de literatura?

B- Bien, aunque a veces se va por las ramas y pierdo el hilo.

**ii. La velocidad:** El control de la velocidad de la intervención es otro mecanismo de control de la entonación, asociado a diversos actos de habla. Este elemento se relaciona con el ámbito de la cortesía que dan producciones del tipo,

- *Sí, sí, pase* (en la concesión de permiso).

- *Se lo agradezco mucho, es Usted agradable* (en el agradecimiento).

Sobre todo en contextos de intercambio social ritualizado, se requiere un aumento en la velocidad de producción; se utiliza también para señalar las partes relevantes de un discurso o para dar más autoridad a una afirmación.

**iii. Los alargamientos fónicos:** Los alargamientos silábicos son un fenómeno fónico frecuente en la conversación; sirven para expresar una intención conciliadora, y mantienen un valor exhortativo, por ejemplo: *¡Uff! Olíaa* (es decir el verbo oler con un alargamiento fónico). Este ejemplo, intensifica la cantidad, marcando además la disconformidad.

**iv. Reducción de la duración:** La relajación articulatoria y la pronunciación rápida, son las causas de numerosas pérdidas y adiciones de sonidos, fenómenos de juntura, extremos en interlocutores de estrato sociocultural bajo o medio bajo, aspiraciones<sup>14</sup>. Por ejemplo: *(mi) entras que t'hace la comida ¡To (d) avía fumas?*

---

<sup>14</sup> Citado por Briz Gómez (1998: 95).

### 4.3. La importancia pragmática de la entonación

La entonación es uno de los elementos importantes a la hora de comunicarse en una lengua extranjera. La entonación, como rasgo distintivo, permite discriminar la oposición afirmación/interrogación /exclamación. Por ejemplo; si producimos un enunciado del tipo, *Hace frío*

A través de la entonación, podemos saber si estamos pidiendo una información *¿hace frío?*, si manifestamos sorpresa *¡hace frío!* , o si simplemente estamos produciendo una afirmación aseverativa.

Nuestras emociones se distinguen por la entonación, con la que la curva melódica varía según la variedad de los sentimientos que pueden expresar como por ejemplo; sorpresa, admiración, alegría, dolor, etc. Según el Diccionario de la Real Academia Española (1978: 353):

La expresión directa de las emociones se distingue por la entonación, muy modulada por los grandes intervalos, a menudo bruscos, que recorre la voz. La forma de la curva melódica es muy variada, en armonía con la gran variedad de sentimientos que pueden expresar (sorpresa, admiración, ira, alegría, dolor, pesadumbre, etc.). La entonación emocional suele desarrollarse por encima o por debajo del tono normal de voz, de manera que el oyente se da cuenta de que su interlocutor habla fuera de su registro habitual medio. A estos caracteres melódicos hay que añadir un aumento frecuente de la intensidad y la cantidad de las sílabas acentuadas y aun de la palabra entera que se siente como más expresiva. Por último el tempo de la dicción tiende a acelerarse o retardarse según el sentimiento dominante. Aparte de estos rasgos fonológicos, la oración exclamativa no tiene exigencias especiales de estructura que la distinguan de las demás oraciones.

#### 4.4. Entonación y alternancia de turnos

Otra función específica de la *entonación* es la construcción de la interacción, es el elemento que utilizamos para regular las transacciones marcando los distintos movimientos que se producen en cada uno de los intercambios. Durante la interacción oral, los turnos de palabra se alternan, y se suceden de manera regular y cooperativa mediante los movimientos producidos por los interlocutores. En este caso, la entonación que indica al oyente que el hablante le está cediendo el turno. Se considera como indicador de cesión de turno que sirviera de ayuda al oyente a la hora de tomar la palabra.

El intercambio oral del español, presenta peculiaridades que se regulan a través de la entonación. Toda interacción en español presupone la intervención del oyente como indicador del desarrollo eficaz del discurso. El discurso del hablante está jalonado por una serie de intervenciones rituales del oyente que permiten que el discurso avance. Para permitir estas necesarias intervenciones del oyente, meras manifestaciones de interés que tienen la función de controlar el efectivo desarrollo de la comunicación manifestando que el canal sigue abierto, el hablante hace una estratégica distribución de pausas marcando así los momentos en los que requiere la intervención tranquilizadora del oyente. De la misma manera, controlando la curva melódica, el ritmo de producción y la distribución de las pausas la intervención del oyente se codificará para el hablante como una intervención retórica de confirmación del turno o bien como una solicitud de cambio de turno<sup>15</sup>.

Como lo acabamos de ver, los elementos suprasegmentales tienen tanta importancia como los elementos segmentales para la realización y la comprensión de los mensajes. Así, pues, la entonación se convierte en un elemento determinante del control del discurso, y consecuentemente, de la construcción de la interacción.

Pero el aprendiz de lengua extranjera no puede conocer por sí solo la importancia de estos elementos: el profesor tiene que ayudarle para que pueda tomar conciencia de esta importancia.

---

<sup>15</sup> [www.cervantes.cvc.es](http://www.cervantes.cvc.es)

#### **4.5. El papel del profesor en la enseñanza de la pronunciación**

Para hablar y pronunciar de forma apropiada los sonidos, no sólo es necesario poder oír, sino también oírse, incluso si no hay ni oyente ni interlocutor.

Los profesores, al planificar sus clases, tienen que hablar con sus alumnos sobre la importancia de la pronunciación, analizando cuáles son sus necesidades, expectativas y problemas, y según el resultado, deben diseñar una serie de actividades progresivas para la consecución de los objetivos marcados. Estas actividades, se basan tanto en la audición como en la producción de sonidos.

Por otra parte, los profesores tienen que enseñar a sus alumnos las diferentes estrategias para favorecer su pronunciación, entre ellas se citan: repetir, practicar formalmente con sonidos, practicar la lengua en situaciones naturales.

En el aula, por ejemplo, se puede trabajar las palabras que cambian de significado con un fonema diferente. El profesor pronuncia una de las dos palabras y los alumnos tienen que identificar a qué columna pertenece según lo que han oído.

Moro/morro            mesa/misa

Pero/perro            tela/tila

Caro/carro            velo/vilo

## **CAPÍTULO III**

### **Los conceptos básicos del discurso oral**

## **1. Los componentes pragmáticos de la interacción oral en el aula del ELE**

La destreza oral es una destreza lingüística activa relacionada con la producción oral; está sometida a las urgencias del *ahora* y del *aquí*. Para realizarla, no sólo necesitamos una capacidad comunicativa en el dominio de la pronunciación, del léxico y de la gramática, sino también unos conocimientos socioculturales y pragmáticos.

Aunque nuestro trabajo se basa en la noción de interacción en un contexto preciso, es decir, institucional, organizado y estructurado, pensamos que es necesario tener en cuenta los elementos que configuran la situación comunicativa. Estos elementos están constituidos por dos clases, los de naturaleza material, que son entidades objetivas y descriptibles como la del emisor, destinatario, enunciado y entorno, y los de naturaleza inmaterial o llamados también relacionales que tratan las relaciones establecidas entre los primeros elementos. Dichos elementos determinan todos los tipos de interacción verbal desde la conversación cotidiana hasta los discursos estructurados.

### **1.1. Los componentes materiales**

**i. El emisor:** se le ha denominado de muchas maneras, "*enunciador*", "*locutor*" y "*hablante*". Es la persona que enuncia un mensaje en un acto de comunicación. El término designa a la persona que produce intencionalmente una expresión lingüística en un momento dado, ya sea oralmente o por escrito. Por ser sujeto real, es importante que dicho emisor posea conocimientos, creencias y actitudes, y es capaz de establecer toda una red de relaciones con su entorno. Desde el punto de vista pragmático, la palabra *emisor*, corresponde al hablante que está haciendo uso de la palabra en un determinado momento, y lo es sólo cuando emite su mensaje.

**ii. El destinatario:** es la persona a la que se ha dirigido o destinado un mensaje. Es siempre el receptor elegido por el emisor, y el mensaje está construido específicamente

para él. Escandell (1996: 26) lo define como “la persona (o personas) a la (s) que el emisor dirige su enunciado y con la(s) que normalmente suele intercambiar su papel en la comunicación de tipo dialogante”

**iii.** *El enunciado*: es una secuencia finita de palabras delimitadas por pausas muy marcadas, que puede estar constituida por una o varias oraciones. Se emplea el término *enunciado* para indicar una secuencia lingüística concreta, realizada por un emisor en una situación determinada. Este enunciado puede tener o no la forma de una oración, y ésta es un tipo de estructura gramatical abstracta, no realizada. Un enunciado, en cambio, es la realización concreta de una secuencia lingüística en una circunstancia determinada. Para Escandell (2002: 48): “*Los enunciados están hechos de oraciones, pero cada una de las emisiones de una misma oración constituye un enunciado diferente*”. Por ejemplo, un enunciado como *Juan ha dejado de fumar*, puede ser según el contexto, verdadero si el hablante conoce a Juan, o falso si no lo conoce.

Un enunciado es una unidad pragmática mínima con significado intencional. En el intercambio verbal siguiente entre un locutor A y otro locutor B, podemos ver que hay seis enunciados, pero ninguna oración:

A: Uno de chocolate.

B: ¿Grande?

A: Sí, por favor.

B: ciento cincuenta

A: (Dando el dinero) Gracias.

B: Adiós.

## 1.2. Los componentes relacionales

En estos componentes, tratamos los diferentes tipos de relaciones establecidas entre los componentes materiales.

i. *El entorno*: Es de gran influencia en el análisis del discurso, es considerado como uno de los factores más importantes que determinan la naturaleza de la interacción verbal. Coseriu (1965: 308)<sup>16</sup> afirma que:

Los entornos intervienen necesariamente en todo hablar, pues no hay discurso que no ocurra en una circunstancia, que no tenga un "fondo". [...] Los entornos orientan todo discurso y le dan sentido, y hasta pueden determinar el nivel de verdad de los enunciados.

Coseriu clasifica los entornos en cuatro tipos: *situación, región, contexto y universo de discurso*.

- *la situación* se refiere a los aspectos espacio-temporales del evento comunicativo que están en relación con el uso de la palabra y determinan quién tiene derecho a hablar, cuándo, cómo y dónde.

- *la región* corresponde al ámbito sociolingüístico. Es el espacio dentro de cuyos límites un signo funciona en determinados sistemas de significación. Este espacio está limitado por la tradición lingüística y por la experiencia acerca de las realidades significadas.

Coseriu distingue tres clases de regiones:

- *Zona*: Es la "región" en la que se conoce y se emplea corrientemente un signo; sus límites dependen de la tradición lingüística y suelen coincidir con otros límites, también lingüísticos.

---

<sup>16</sup> Citado por Calsamiglia y Tusón (1999: 107).

- *Ámbito*: Es la "región" en la que el objeto se conoce como elemento del horizonte vital de los hablantes o de un dominio orgánico de la experiencia o de la cultura y sus límites no son lingüísticos.

- *Ambiente*: Es la "región" establecida social y culturalmente: la familia, la escuela, el club deportivo, etc.

- *El contexto*: Es toda la realidad que rodea un signo, un acto verbal o un discurso, como presencia física, como saber de los interlocutores y como actividad.

Coseriu distingue tres subtipos:

- *Idiomático*: es la lengua misma como contexto, como fondo del hablar. El signo en relación semántico y formal, como asociación o contraste con otros signos que no se dicen pero pertenecen al acervo lingüístico de los hablantes.

- *Verbal*: es el discurso mismo en cuanto "entorno" de cada una de sus partes. Para cada signo constituye «contexto verbal» no sólo dicho antes, sino también lo dicho después en el mismo discurso.

- *Extraverbal*: Este contexto está constituida por todas las circunstancias no lingüísticas que se perciben o son conocidas por los hablantes.

– *el universo de discurso* tiene que ver con el sistema universal de significación al que pertenece un discurso y que determina su validez y su sentido.

**ii. La intención**: el proceso comunicativo se entiende como un proceso de interpretación de intenciones. Todo ser humano que utiliza el lenguaje tiene la intención de hacer algo de lo que expresa. Para el emisor, la intención es el principio que le mueve a llevar a cabo un determinado acto. Él por su parte, tiene que reconocer la intención de su interlocutor, la cual constituye un paso ineludible en la correcta interpretación de los enunciados.

El receptor desempeña un papel importante en la intención comunicativa. Éste participa de una manera activa en la construcción del significado discursivo, puesto que presupone que el emisor hace uso de la lengua con un fin determinado, e interpreta el

discurso del emisor en función de la hipótesis que hace sobre cuál es esta intención. Por ejemplo, ante una pregunta como - *¿Tiene hora?*- el receptor debe interpretar que quien formula la pregunta no sólo está interesado en saber si lleva un reloj, sino que infiere que la intención del emisor es reconocer la hora. Como nos lo señala Escandell (1996: 34):

Todo discurso es un tipo de acción, dicho de otro modo, de las marcas y resultados de la acción se deduce la intención [...] En el término intención [...] son interesantes las ideas etimológicas de dirección, de tendencia, de esfuerzo por conseguir algo, que ponen de manifiesto la orientación hacia la consecución de un determinado fin.

Así pues, no basta sólo con enseñar a ejecutar las acciones, por ejemplo, cómo dar órdenes, preguntar, afirmar o exhortar, sino también a mostrar e interpretar intenciones.

**iii.** *El conocimiento del mundo:* es la información que una persona tiene almacenada en su memoria a partir de lo que ha experimentado o vivido. El objetivo de su estudio es conocer de qué modo la mente humana procesa y almacena la información para realizar aprendizajes. Almacenado en *marcos de conocimiento*, nuestros conocimientos, nos permiten actuar en una situación comunicativa determinada.

Según el Diccionario de los términos didácticos<sup>17</sup> del español como lengua extranjera, la expresión *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 aquéllos. Los marcos de conocimiento son conocidos también como modelos, guiones, esquemas y prototipos. Según Calsamiglia y Tusón (1999: 190):

---

<sup>17</sup> Cvc.cervantes.es

Cuando hablamos o escribimos, no lo decimos todo; por un lado, partimos de que nuestra audiencia o quien nos va a leer tiene toda una serie de conocimientos, de saberes de todo tipo, que no necesitamos incluir en nuestros enunciados.

En la enseñanza de las lenguas extranjeras, el aprendizaje debe suponer un conocimiento del mundo suficiente para desenvolverse en la vida cotidiana; es un conocimiento derivado de su experiencia, de su educación o de las fuentes de información. Aprender una nueva lengua, no es sólo alcanzar un dominio funcional de un nuevo código lingüístico, sino también ser capaz de interpretar y relacionarse con una realidad sociocultural diferente. Por ejemplo, en el marco de conocimiento *Restaurante*, los interlocutores tienen almacenada información de lo que ocurre en ese lugar, lo que permite contestar a la pregunta del camarero, *¿Qué desea?* adecuadamente con *De primero, gazpacho; de segundo, merluza* y no con una respuesta desacertada para ese marco de conocimiento, como podría ser por ejemplo, *me duelen las muelas*.

**iv. La información compartida:** en el proceso de comunicación, se produce un intercambio o una transmisión de información, que se entiende como el conjunto de conocimientos, creencias, supuestos, opiniones y sentimientos de un individuo en un momento cualquiera de la interacción verbal.

La información compartida comprende todo lo que constituye nuestro universo mental, desde lo más objetivo a las manías más personales. Según Littewood (1996), *el compartir* puede o no estar condicionado por normas que restrinjan la libertad de los interlocutores para colaborar de un modo total en el intercambio de información. Littewood distingue tres grupos principales:

- *Compartir información con colaboración restringida:*

Se comparte información cuando uno de los interlocutores posee una información que el otro ha de descubrir, y utiliza preguntas de un tipo determinado, con interrogaciones simples con *sí/no* como respuesta. Por ejemplo, en una actividad en la que los estudiantes tienen que descubrir características que faltan en un dibujo, un estudiante A tiene un dibujo de una calle o de una escena en el campo, y un estudiante B tiene el mismo dibujo exceptuando algunos elementos que han sido borrados: el estudiante A (el que tiene el dibujo completo) ha de tomar la iniciativa de hacer preguntas para descubrir los detalles que no aparecen en la versión del dibujo B; sus preguntas son de tipo pregunta y respuesta basadas en el dibujo completo. Ejemplos:

A: *¿Hay árboles en tu dibujo?*

B: *No*

A: *¿Hay edificios?*

B: *Sí*

Esta actividad puede proporcionar en el ámbito comunicativo una prolongación adecuada a esa práctica controlada por el profesor si se exige que los estudiantes usen el mismo lenguaje pero con una finalidad diferente.

- *Compartir información con colaboración sin restricciones:*

Esto permite el desarrollo de modelos de comunicación más variados. Por ejemplo, tanto el estudiante A como B tienen el mismo dibujo con algunas diferencias y los estudiantes han de comentar los dibujos para descubrir cuáles son las diferencias, y en esta actividad, pueden desarrollar modelos de comunicación más variados.

- *Compartir e interpretar información:*

Los interlocutores no sólo comparten información sino también la comentan o valoran para resolver un problema determinado. Por ejemplo, la reconstrucción de unas secuencias narrativas. Una narración de sucesión de imágenes (sin diálogos), se corta en imágenes separadas, éstas se distribuyen dando una a cada componente del grupo. Sin ver las que tienen los otros, los estudiantes han de decidir cuál es la secuencia original por medio de la negociación y reconstruyen la narración.

v. *La negociación del significado*: es un concepto procedente del análisis del discurso; se basa en la idea de que aunque las partes implicadas difieren en sus intereses, comparten un interés común por encontrar una solución negociada. Por medio de la negociación del significado, los participantes de una conversación consiguen hacer posible el entendimiento mutuo. Para que el intercambio se desarrolle con éxito, los interlocutores, al iniciar su interacción comunicativa, tienen que mostrar una actitud positiva dirigida a la negociación, porque puede ocurrir que esta negociación no llegue a buen fin, y que la interacción se quiebre en sus primeros pasos y termine casi antes de empezar.

El profesor puede proponer al alumno actividades de resolución en las que habrá que negociar el significado. Por ejemplo, mediante una actividad de reconstrucción de una historia, a través de imágenes. En esta actividad los alumnos tienen que ponerse de acuerdo para construir esta historia; si sus puntos de vista no coinciden, entonces entran en el proceso de negociación.

vi. *Macroestrategias de comunicación*: durante la comunicación, los interlocutores emplean estrategias para resolver las dificultades que se les puedan presentar durante la comunicación. Tanto las estrategias de comprensión como de expresión están implicadas en la interacción, además de otro tipo de estrategias exclusivas que tienen que ver con el control de este proceso. Antes de empezar la conversación, los interlocutores tienen un cierto conocimiento de varias situaciones comunicativas, porque las comunicaciones humanas se estructuran a partir de la repetición y de la experiencia que se van a adquirir. Este conocimiento les permite prever lo que va a pasar durante la comunicación o interacción y decidir su manera de comportarse, el tema de discusión y de qué manera va a

transmitir la información. Hay que organizar una contribución a partir de los elementos nuevos que ofrecen los interlocutores entre sí. Durante la interacción, el hablante ha de saber cuál es el momento de tomar el turno, del mismo modo que ha de ser capaz de reconocer cuándo puede hablar para consolidar la colaboración en la tarea y mantener vivo el debate. Respecto a este punto, Bygate (1987)<sup>18</sup> distingue cinco estrategias:

1. Saber indicar que se quiere hablar (gestos, sonidos, saludos);
2. Saber tomar la palabra en el momento idóneo;
3. Saber aprovechar la palabra;
4. Saber reconocer las indicaciones de los demás para tomar la palabra;
5. Saber dejar la palabra a otro.

Con los turnos de palabra, los interlocutores realizan un proceso de adaptación mutua que es la negociación del significado donde dos discursos tienen que convergir en un único significado.

Durante la interacción, los hablantes intentan evitar los malentendidos con sus interlocutores, pidiendo explicaciones y aclaraciones que pueden estar a un nivel lingüístico o comunicativo determinado, con el propósito de destacar los beneficios mutuos que pueden conseguir al resolver el problema.

## **2. El evento comunicativo**

Es una unidad de análisis de la comunicación lingüística establecida en el marco de la etnografía de la comunicación. Esta corriente plantea que a partir de la observación de los comportamientos comunicativos, se puede explicar y entender cómo funcionan las diferentes colectividades humanas.

---

<sup>18</sup> Citado por Cassany (1996: 144).

El evento comunicativo se ha de basar en la descripción del hecho comunicativo, como un tipo de interacción que integra lo verbal y lo no verbal y entendida como el lugar a partir del cual se puede entender la realidad sociocultural de los grupos humanos. En el reconocimiento de un evento, se contemplan el momento y el lugar particulares en los que aquél se realiza y que la comunidad juzga y define como apropiados.

Aunque incluye muchos recursos de comunicación no verbal, lo que define el evento comunicativo es que es imprescindible el uso de la palabra para que se realice.

## **2.1. El modelo “speaking”**

Uno de los investigadores que ha contribuido al estudio de los eventos comunicativos es D.Hymes (1972); este científico propone un modelo en el que estudia esos eventos a partir de ocho componentes que se dan en todas las interacciones verbales; este modelo de análisis recibe el nombre de SPEAKING, haciendo alusión al acróstico que se forma con las iniciales de los ocho componentes en inglés: Situation (*situación*), Participants (*participantes*), Ends (*finalidades*), Act sequences (*secuencia de actos*), Key (*clave*), Instrumentalities (*instrumentos*), Norms (*normas*) y Genre (*género*).

i. *La situación*: este concepto se refiere a la localización espacial y temporal del hecho comunicativo, al tiempo y al lugar en que se produce. *La situación* constituye el espacio psicosocial de la interacción, ya que la específica organización del tiempo y del espacio proporciona una atmósfera especial, propicia o no, para cada tipo de intercambio comunicativo. Aquí, es necesario distinguir las fronteras externas e internas, porque la estructura del tiempo y el espacio puede afectar al tipo de comunicación que se está produciendo. Si tomamos el aula como ejemplo, la frontera *espacial externa* estará marcada por la puerta, las paredes y las ventanas; la frontera *temporal externa* será la hora de clase. En cuanto a las fronteras *espaciales internas*, estarán marcadas por una cierta organización interior del espacio que afecta a la comunicación; por ejemplo, los límites que marcan las diferentes zonas de clase; la zona del profesor y la de los estudiantes, la tarima y la mesa del profesor y las mesas de los estudiantes. Las fronteras *temporales internas* son

el tiempo dedicado a las diferentes actividades que se puede realizar en una hora de clase; por ejemplo, en una sesión de trabajo en grupo, se puede distinguir el tiempo que se dedica a la organización de la sesión, la puesta en común, los períodos dedicados a aclarar dudas.

**ii. *Los participantes:*** este componente se refiere a las personas que intervienen en el hecho comunicativo, a los interlocutores, a sus características socioculturales (estatus, edad, papeles, bagaje de conocimientos, sexo, etc.). En el aula, profesores y estudiantes pueden establecer configuraciones diversas: estudiante-profesor, estudiante-estudiante/es, profesor-grupo pequeño, etc.

Por otro lado, el papel de *los participantes* que intervienen en la interacción resulta especialmente interesante porque depende de la situación y al mismo tiempo ayuda a construirla. Para Charaudeau (1991)<sup>19</sup>, el papel de los participantes es “el comportamiento discursivo que se espera de alguien en una situación social determinada por el contrato de comunicación que la define, teniendo en cuenta el estatus y el papel de esa persona”.

Por ejemplo, en el caso de los estudiantes y los profesores, ambos pueden desempeñar diferentes papeles. Un profesor puede actuar como transmisor de conocimiento, corregidor y sancionador. Por su parte, los estudiantes, pueden actuar como transgresores, protagonistas de ciertas actividades y receptores de conocimientos. Cada uno de estos papeles lleva formas de hablar peculiares, y el cambio de un papel u otro se señala por un cambio de estilo o registro discursivo.

**iii. *Las finalidades:*** esta noción se refiere tanto a las metas, es decir, a los objetivos de la interacción, como los productos, que se obtienen al final de la interacción. Debemos señalar que las *metas*<sup>20</sup> y los *productos*<sup>21</sup> pueden no coincidir: Los participantes pueden iniciar la interacción con metas diferentes, y sin embargo, ir llegando a un acuerdo a través

---

<sup>19</sup> Citado por Tusón (1997: 76).

<sup>20</sup> Las metas designan aquí, los objetivos de una interacción comunicativa, que pueden (o no) coincidir con la persona con quien nos comunicamos. Si no coinciden, se desencadena un proceso de *negociación* para obtener productos positivos.

<sup>21</sup> Son los resultados obtenidos al final de una interacción comunicativa; estos resultados pueden ser positivos o negativos.

del proceso de negociación; en cambio, en la misma interacción puede producirse una tensión o incluso un conflicto entre los diferentes objetivos de los participantes, de tal manera que el producto final no corresponda a ninguno de los objetivos iniciales de los participantes.

**iv. *Las secuencias de actos:*** designan la organización y estructura de la interacción, tanto por lo que respecta al contenido como a la forma en que se estructuran los temas. Existen diferentes maneras de presentar un tema, se puede empezar con ejemplos, para después exponer el contenido del tema de forma sistemática, o empezar provocando un flujo de ideas por parte de los estudiantes.

*La secuencia de actos* no será la misma si se plantea una actividad de grupo seguida de una puesta en común, que se realiza un debate o una sesión de preguntas, respuestas y evaluación.

El profesor tiene que plantear actividades que exijan organizaciones diversas porque esto ayudará al desarrollo de la competencia comunicativa.

**v. *La clave:*** este término indica el tono de la interacción, el grado de formalidad o informalidad que puede depender del tipo de relación entre los participantes, del tema y de las metas que se persiguen. Continuando en el entorno del aula, según el tipo de actividad, el tono de la interacción es más o menos formal; pero se puede producir desde una conversación espontánea e informal como por ejemplo, cuando los estudiantes hablan entre ellos o cuando el profesor habla de asuntos que no tienen relación con la clase, con uno o varios estudiantes.

**vi. *Los instrumentos:*** los instrumentos incluyen los aspectos *lingüístico* (mensaje verbal), *paralingüístico* (lo que acompaña al mensaje verbal como la entonación, el ritmo, la acentuación) y *extralingüísticos* (proxémica y kinésica, junto con el lenguaje verbal; fotografías y dibujos, junto con el escrito). Las localizaciones son otros instrumentos que

tienen una función comunicativa muy importante y que se situarían en la frontera entre las palabras y los gestos, como por ejemplo, *ajá, ah, mm, etc.*

**vii. Las normas:** pueden ser tanto de interacción como de interpretación. Las normas de interacción regulan cómo se toma la palabra y si se puede interrumpir o no. Las normas de interpretación se refieren a los marcos de referencia compartidos que permiten interpretar adecuadamente tanto lo dicho como lo no dicho; son los mecanismos en que se basan las implicaturas<sup>22</sup>, la cortesía y las presuposiciones, y que permiten que los participantes realicen procesos de inferencia para interpretar las intenciones de los demás. En el aula se ponen en funcionamiento diferentes conjuntos de normas, según el tipo de actividad: clase magistral, trabajo en grupos, puesta en común, flujo de ideas. Además, el discurso académico presenta una característica muy especial: Como preactividad, el profesor hace una serie de preguntas sobre el tema que quiere introducir, es decir que él tiene conocimientos previos sobre este tema y exige a los estudiantes que respondan sin tener en cuenta esos conocimientos.

Por otra parte, como el profesor y el estudiante no comparten las mismas informaciones, le resulta difícil al estudiante responder a las preguntas dadas. La norma de interpretación es específica de la interacción en el aula y los estudiantes tienen que tenerla muy clara si quieren comportarse de forma apropiada en la vida académica. La estructura interactiva pregunta-respuesta-evaluación es algo también muy típico, si bien no exclusivo, del mundo escolar. Fuera de las aulas —excepto en la relación adulto-niño—, normalmente no se da la tercera parte, la evaluación; sin embargo, en el aula, si es el profesor quien pregunta y el alumno quien responde, habitualmente se espera un comentario evaluativo por parte del profesor, de otra manera el intercambio parecería incompleto o se interpretaría que la respuesta ha sido incorrecta.

**viii. El género:** este concepto se refiere al tipo de interacción (como la conversación espontánea, la clase magistral o la entrevista). Cada uno de estos tipos normalmente está

---

<sup>22</sup> Es el contenido implícito iniciado por parte del receptor para descubrir el significado conversacional ocultado tras el enunciado que ha escuchado.

organizado en secuencias discursivas diversas: argumentativa en el debate o dialogal en la conversación espontánea.

Podemos decir que estos tipos aparecen en cualquier hecho comunicativo; sin embargo en cada situación, uno de ellos puede sobredeterminar y condicionar el carácter de los demás. Por ejemplo, la selección de un tema concreto puede determinar qué papel adoptarán los participantes y cuál será el tono de la interacción.

## **2.2. Los marcos de conocimientos**

Los marcos de conocimientos son conocidos también como modelos, guiones, esquemas y prototipos; designan el conjunto de estructuras cognitivas en experiencias pasadas, almacenadas y organizadas en la memoria, y que ayudan a procesar y comprender las informaciones y experiencias nuevas.

Para dar sentido a nuestras actividades diarias, es necesario establecer conexiones entre los objetos, los seres, los sucesos y los que se han experimentado antes. El individuo organiza su conocimiento sobre el mundo para realizarlo en las interpretaciones y relaciones referidas a informaciones nuevas, y le permite interpretar de forma adecuada las situaciones nuevas, asociándolas a experiencias previas similares.

## **3. El principio de cooperación**

Cuando participamos en una conversación establecemos relaciones, intercambios, información y contrastamos puntos de vista, por eso es importante conocer y aplicar correctamente las reglas por las que se debe regir todo acto comunicativo.

Para que una conversación se lleve a cabo con relativo éxito, es necesario que los interlocutores participen en ella de manera cooperativa para llegar a sus objetivos comunicativos. Esto es lo que conoce como el principio de cooperación, que es un principio general que guía a los interlocutores en la conversación. Esta teoría estudia los principios que regulan la interpretación de los enunciados.

Con su teoría, Grice (1975) trata de identificar y de caracterizar cuáles son los mecanismos que regulan el intercambio comunicativo. *El principio de cooperación* se basa en cuatro categorías: *cantidad, cualidad, relación y modalidad*.

i. *Cantidad:*

- La contribución tiene que ser todo lo informativo que quiera el diálogo.
- La información no tiene que ser más informativa de lo necesario.

ii. *Cualidad:*

La contribución debe ser verdadera:

- No se debe decir nada que sea falso.
- No se debe decir nada de lo cual no tenga pruebas suficientes.

iii. *Relación:*

- La información tiene que ser relevante.

iv. *Modalidad:*

- Se debe evitar la oscuridad de expresión.
- Se debe evitar la ambigüedad.
- hay que ser breve y no innecesariamente detallista).
- Hay que ser ordenado.

Para Grice (1975), quien habla y viola una máxima o varias, confía en que su interlocutor reconozca que a pesar de su transgresión, está respetando el principio de cooperación, y a partir de ahí, pueda describir el significado que no está explícito en el enunciado que ha emitido. Del mismo modo, quien escucha, al observar que una máxima ha sido transgredida, confía en que se está manteniendo el principio de cooperación e inicia un proceso de implicatura para descubrir el significado conversacional que se oculta tras el enunciado que ha escuchado. Por eso, este autor llama a esas inferencias *implicaturas conversacionales no convencionales*.

Tusón (1997) ha dado unos ejemplos para explicar que la transgresión de las máximas se hace con la intención de provocar una implicatura.

**i.** Transgresión de la máxima de *cualidad*:

En un aula se produce el siguiente diálogo entre el profesor y un alumno:

Alumno: ¿las ballenas tienen alas?

Profesor: Sí, y hacen nidos en los árboles

El profesor da una respuesta falsa, en la que viola la máxima de cualidad; se supone que lo hace con la intención de que el alumno, puesto que sabe que las ballenas no «*hacen nidos en los árboles*», entenderá a través de una implicatura que el profesor le está contestando que “no” a su pregunta a través de una ironía.

**ii.** Transgresión de una máxima de *relación*:

En un pasillo de la universidad se produce este diálogo entre dos estudiantes, compañeros de curso:

Estudiante 1: ¿Me dejas los apuntes del viernes?

Estudiante 2: Estaba enfermo

En lugar de contestar “sí” o “no”, el estudiante 2 responde con algo que no parece «venir a cuento»: transgrede la máxima de relación, dando una respuesta no pertinente.

### iii. Transgresión de la máxima de *manera*:

Mientras pasean por un parque con sus hijos, los padres dialogan:

Padre: Compremos algo para los niños

Madre: De acuerdo, pero nada de hache, e, ele, a, de, o, ese

La madre ha dado una respuesta oscura. Al deletrear la palabra *helados* en vez de decirla, viola la máxima de *manera* al ser oscura en su expresión.

## 4. El principio de relevancia

La teoría de la *relevancia* constituye actualmente una de las propuestas más discutidas e influyentes en el panorama de la pragmática. Sperber y Wilson (1986) son los autores de esta teoría que rige todo el proceso de producción-interpretación conversacional. Estos autores presentan una explicación sobre cómo funcionan los mecanismos cognitivos de la emisión, y sobre todo, en la interpretación de enunciados. Se supone que la persona que establece una comunicación pretende, mediante la modificación del entorno físico del receptor, provocar un efecto en su entorno cognitivo. El principio de relevancia garantiza que el hablante intente lograr el mayor efecto posible con el menor esfuerzo cognitivo de procesamiento posible; esto significa, que el hablante tiene que ser lo más pertinente posible de acuerdo con la situación interactiva en la que se encuentra, de manera que quien escucha consigue interpretar lo que quiere decir con el mínimo costo de procesamiento.

Para estos autores, la función primordial de las lenguas no es la comunicación sino el procesamiento de la información. Su concepto de comunicación se describe como un proceso ostensivo-inferencial, basado en los conceptos ostensivos (es decir la señal de que el hablante tiene algo que comunicar) e inferencia, que es el proceso lógico por el cual el interlocutor deriva significado. Por ejemplo, si queremos comunicar a otra persona que

tenemos calor, podemos hacerlo de muchas maneras diferentes; sin pronunciar palabras, comenzamos a abanicarnos con la mano o con un periódico, o que nos desabrochamos visiblemente el cuello de la camisa. Estos estímulos atraen la atención del otro, que por su parte llega de manera natural a la conclusión de que tenemos calor, sobre todo si comparte el mismo entorno caluroso.

De acuerdo con la teoría de *relevancia*, los hablantes son capaces de acceder a interpretaciones adecuadas sobre los significados de las expresiones, es decir que por medio del acto de comunicación ostensivo producido por el emisor, el destinatario presta atención a la información que le parece más relevante.

## 5. El principio de cortesía

La cortesía se ha considerado como un principio conversacional que complementa al principio de cooperación de Grice (1975), como una serie de estrategias orientadas al control de la *imagen*<sup>23</sup> de los hablantes como parte del control conversacional.

Leech (1983)<sup>24</sup> entiende la cortesía como parte de la retórica interpersonal, como un principio paralelo al de la cooperación. Este autor señala que aunque el principio de cooperación aclara la relación entre sentido y *fuerza ilocutiva*<sup>25</sup>, cuando se consideran tipos de oraciones no declarativas, este principio no puede explicar por qué las personas son tan indirectas al expresar lo que quieren decir y propone a tal efecto la existencia de un principio de cortesía, que completa a aquel, con una serie de máximas.

### i. Máxima de *tacto*:

---

<sup>23</sup> «La imagen es el valor social positivo que una persona reclama para sí misma a partir de la posición que otros asumen que ha tomado en un contacto determinado». Goffman (1967: 13) Citado por Calsamiglia y Tusón (1999: 160).

<sup>24</sup> Citado por Tusón (1997: 49).

<sup>25</sup> *La fuerza ilocutiva* es el sentido con el que se emite el acto ilocutivo; es lo que se pretende hacer al enunciar algo: ordenar, afirmar, prometer, etc. Aquí aparecen las cualidades de entonación e intensidad que dan al enunciado su fuerza ilocutiva; “Cierra aquella puerta”, y, “¿No sería mejor cerrar la puerta?”; son dos modalidades del mismo enunciado con formas proposicionales diferentes y distintas fuerzas ilocutivas.

- Minimiza el costo del otro.
- Maximiza el beneficio del otro.

**ii. Máxima de *generosidad*:**

- Minimiza el propio beneficio.
- Maximiza el propio costo.

**iii. Máxima de *aprobación*:**

- Minimiza el desprecio del otro.
- Maximiza el elogio del otro.

**iv. Máxima de *modestia*:**

- Minimiza el propio elogio.
- Maximiza el propio desprecio.

**v. Máxima de *acuerdo*:**

- Minimiza el desacuerdo entre los interlocutores.
- Maximiza el acuerdo entre los interlocutores.

**vi. Máxima de *simpatía*:**

- Minimiza la antipatía entre los interlocutores.
- Maximiza la simpatía entre los interlocutores.

Según Leech (1983), los hablantes persiguen en la interacción unos objetivos ilocutivos (aquellos que se trata de expresar) y unos fines sociales (la posición que adoptan los hablantes); en esto el principio de cortesía funciona para mantener el equilibrio social y las relaciones amistosas que permiten que se asuma que los hablantes sean cooperativos.

Según Leech (1983) La relación entre objetivo ilocutivo y objetivo social se clasifica en cuatro categorías:

- *Competitiva*: el objetivo ilocutivo compite con el objetivo social, como por ejemplo, exhortar, pedir y rogar.

- *Amistosa*: el objetivo ilocutivo coincide con el objetivo social, como por ejemplo, ofrecer, invitar y agradecer.

- *Colaborativa*: el objetivo ilocutivo es indiferente al objetivo social, como por ejemplo, declarar, relatar y anunciar.

- *Conflictiva*: el objetivo ilocutivo entra en conflicto con el objetivo social, como por ejemplo, amenazar, acusar y reprender.

De esta clasificación general funcionan dos tipos diferentes de cortesía positiva y negativa. Cuando la función ilocutiva es competitiva, la cortesía habrá de tener un carácter negativo, esto es, reducir el desajuste implícito entre lo que el hablante quiere lograr y los buenos modales. Por el contrario, cuando la función es amistosa, la cortesía adopta un carácter positivo, buscando el mayor acuerdo.

Cada máxima tiene una serie de escalas que permiten al hablante determinar la cortesía requerida por una situación. Pero Leech sólo detalla las escalas de la máxima de tacto, que se representan como *coste-beneficio* (el coste o beneficio de un acto para hablante y oyente), *opcionalidad* (grado de elección que el hablante da al oyente), e *insinuación* (esfuerzo del oyente para inferir la intención del hablante).

Los estudios de Brown y Levinson (1987) han mostrado que los modos que adoptan en las distintas lenguas parecen estar condicionadas por una serie de factores contextuales como son las relaciones de poder, las diferencias sociales y las imposiciones que los hablantes realizan.

En su modelo, se proponen integrar el uso de la lengua y las relaciones sociales de los hablantes; para ello, los autores parten de las nociones de imagen y territorio de Goffman (1956)<sup>26</sup> que da en su estudio de la interacción oral. El concepto de *imagen pública* es una noción central en la teoría de Brown y Levinson. Esta noción significa que cada individuo tiene y reclama para sí una cierta *imagen pública* (un cierto prestigio) que quiere conservar. Está ligada a la cortesía. Los hablantes deben intentar no dañar ni amenazar dicha imagen, y para ello se ponen en práctica una serie de estrategias.

Brown y Levinson<sup>27</sup> diferencian entre dos tipos de imagen: la negativa (no sufrir imposiciones de los otros interlocutores), y la positiva (ser apreciado por los demás). Hay una serie de acciones que amenazan la imagen pública, y tienden a ser suavizadas por el interlocutor. Para ello, se usan las siguientes estrategias:

- abierta y directa;
- abierta e indirecta con cortesía positiva;
- abierta e indirecta con cortesía negativa;
- encubierta

a. Una estrategia es *abierto* cuando el interlocutor muestra su intención al destinatario. Si además, esta estrategia es *directa*, el emisor es claro y conciso.

b. La diferencia entre estrategias directas e indirectas es que estas últimas intentan mitigar el posible daño a dicha imagen que supone la realización de un determinado acto. Dentro de las *indirectas*, podemos distinguir las estrategias en las que se usa *cortesía positiva* y en las que se usa *negativa*. Con las primeras se intenta crear un ambiente de familiaridad y amistad identificándonos con nuestro interlocutor, de esta forma, el ejemplo anterior podría transformarse en: *Tenemos que poner la mesa*, Con aquellas en las que se utiliza la *cortesía negativa*, el emisor intenta que el destinatario no se vea en la obligación de hacer lo que le pide dándole opciones; uno de los enunciados que ejemplifica esta estrategia es: *¿Puedes poner la mesa, por favor?* Por último, con una estrategia *encubierta*

---

<sup>26</sup> Citado por Calsamiglia y Tusón (1999: 162-163).

<sup>27</sup> Citado por Escandell (1999: 148-149).

a diferencia de una abierta, el interlocutor no expresa claramente su intención y dice: *hay que poner la mesa*.

El desarrollo de la competencia comunicativa puede combinarse con las actividades gramaticales y funcionales para aprender una lengua extranjera sobre todo en países donde la lengua se enseña como lengua extranjera, las oportunidades para conversar no abundan.

## **CAPÍTULO IV**

### **Análisis de la muestra de interacciones orales**

## **1. Procedimientos metodológicos**

Para reunir nuestro corpus de interacciones, hemos grabado las interacciones de un grupo de estudiantes del primer curso universitario, durante un examen oral.

### **1.1. Los informantes**

Son cincuenta estudiantes que han recibido clases de español durante dos años en el liceo. Al comparar su nivel con los niveles descritos en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) hemos observado que sus conocimientos lingüísticos correspondan al nivel A2 del MCER. En principio, en este nivel el alumno participa en conversaciones con comodidad en situaciones estructuradas y en conversaciones breves, plantea y contesta preguntas e intercambia ideas sobre temas cotidianas.

Son pues, alumnos del mismo nivel, pero constituyen dos grupos de estudiantes, porque tienen dos profesores (que llamaremos aquí profesor A y profesor B); estos dos profesores intervienen de manera diferente en el aula. En cada grupo, hay 25 alumnos (chicas y chicos) de entre 19 y 21 años. Además de la lengua materna y del francés, todos tienen cierto conocimiento del inglés. Las variables que podemos observar en estos grupos son variables psicosociales, como por ejemplo, la motivación y el estatuto.

Hemos elegido la universidad como centro de nuestro estudio, porque como ya sabemos, el dominio de la lengua no es el único objetivo para los alumnos de la licenciatura española, sino que a esta enseñanza universitaria le están asignados otros objetivos tales como la formación intelectual, el acceso a la civilización, la literatura y la cultura española. El profesor, por su parte enseña muchas materias, y no tiene suficientemente tiempo para enseñar la comunicación oral con un número elevado de alumnos. En estas condiciones, y muy pocas veces, la lengua es un elemento vivo y útil para la comunicación. De este modo, los alumnos acaban identificando la lengua con los textos, la gramática o con las reglas de ortografía. No parecen darse cuenta ni entender que la lengua es la que utilizan para comunicarse.

## 1.2. Recogida del corpus

Comenzamos el mes de noviembre de 2005 a recoger los datos necesarios para poder contextualizar nuestra observación.

Asistimos a varias clases para tener un conocimiento más amplio del grupo antes de proceder a la grabación. Terminamos decidiendo realizar una grabación en vídeo correspondiente al desarrollo de interacciones orales durante un examen oral, porque las interacciones que se realizan durante estas clases no se presentaban de manera seguida y coherente; eran más bien intentos de respuestas individuales (a veces dadas sólo por decir algo) a las preguntas de los profesores. Durante el examen, las interacciones se hacen entre parejas; son dos tipos: verticales (profesor/ alumno) y horizontales (alumno/ alumno).

En las interacciones alumno/ alumno, el profesor divide la clase en parejas y por orden alfabético; todos los alumnos quedan fuera del aula, cada pareja espera su turno para pasar el examen oral. En estas interacciones es el profesor B el que controla y evalúa a los alumnos. En cuanto al segundo tipo de interacciones, hemos trabajado con los dos profesores. El profesor A prefiere que su examen oral lo pase cara a cara con cada uno de sus alumnos. La segunda interacción vertical, el profesor B interactúa con el último alumno, porque después de dividir la clase en parejas, uno se queda sin pareja. En este caso, el profesor B juega el papel de otro alumno.

El tema de la conversación en ambos tipos es el mismo, es decir que el objetivo es interactuar usando los tiempos de pasado. En las interacciones profesor/ alumno es el profesor el que dirige la conversación. En cuanto a las interacciones alumno/ alumno, las preguntas están escritas en la pizarra y cada uno elige un tema.

- Hablar del motivo de la elección del español como lengua extranjera;
- Contar algo emocionante que te pasó, sea alegre o triste;

- Hablar de un viaje realizado o que te gustaría visitar.

### **1.3. Instrumentos del corpus**

Para llevar a cabo nuestro trabajo de análisis, hemos utilizado tres instrumentos, la observación, el cuestionario y la grabación audiovisual:

**i. La observación:** Hemos asistido a unos siete clases, cada clase dura una hora y media para observar cómo y cuándo se producen las interacciones orales. A través de esta asistencia hemos podido conocer un poco mejor los grupos antes de decidir qué interacciones podíamos grabar y elegir el contexto adecuado para esta grabación. Hemos tomado notas a partir de la observación directa que nos ha servido como apoyo en el análisis de las interacciones orales.

**ii. El cuestionario:** Según Richard y Lockart (1998:60) algunas de las opiniones que los alumnos sostienen a cerca del aprendizaje y la enseñanza de lenguas pueden relacionarse con lo que se conoce como estilos cognitivos o de aprendizaje. Las diferencias en los estilos cognitivos de los alumnos reflejan las distintas formas en que reaccionan en situaciones de aprendizaje. Pues, tras varias asistencias a las clases, nos hemos hecho una opinión sobre las creencias de los alumnos en cuanto a la enseñanza/ aprendizaje de español como lengua extranjera. Por medio del cuestionario elaborado sobre los gustos y las preferencias de los alumnos, queremos comprobar nuestras opiniones y saber qué estilo de aprendizaje tiene cada uno.

**iii. La grabación audiovisual:** Para esta grabación, hemos utilizado la cámara de vídeo, este tercer instrumento nos permite analizar las interacciones con mas facilidad, porque podemos volver a poner la vídeo cada vez que la necesitamos.

Hemos elegido la grabación vídeo por las ventajas que ofrece dicha técnica de recogida de datos, en particular, la posibilidad de observar fenómenos que nos ayudan en el análisis de las interacciones verbales, contextuales y gestuales. Pues, son grabaciones

audiovisuales de los dos grupos citados antes, cada grupo con su profesor. Las grabaciones se han hecho en días diferentes, de manera no continua y han durado de cinco a quince minutos para cada pareja. Como la cámara de vídeo puede ser un elemento que condiciona el comportamiento de quienes se sienten grabados, hemos empezado por hacer pruebas que los alumnos se acostumbraban a la cámara, y después hemos grabado las interacciones durante el examen; también hemos establecido un compromiso que, de algún modo, las interacciones grabadas queden anónimas.

Para analizar y comparar los estilos de los interlocutores, hemos seleccionado algunos indicadores propios del análisis de la expresión. Estos indicadores se calculan mediante el type token ratio, el indicador de redundancia y el estilo de discurso.

- **El *Type Token Ratio* (TTR)** permite evaluar la variedad o la pobreza del vocabulario empleado. Este método se utiliza en el campo del estilo estadístico para comparar científica y objetivamente entre los estilos de dos o más escritores. Se calcula así:

$$\text{TTR} = \frac{\text{Número total de palabras diferentes}}{\text{Número total de palabras}}$$

Cuánto más alto es el resultado, mayor variedad, diversidad o riqueza de vocabulario manifiesta el texto.

-**El *Indicador de redundancia* (IR)** se obtiene a partir de un cociente entre los verbos y los sustantivos en relación con los adjetivos y los adverbios.

Este indicador sirve para medir la estereotipia o la repetición.

$$\text{IR} = \frac{\text{Verbos} + \text{Sustantivos}}{\text{Adjetivos} + \text{Adverbios}}$$

Cuánto más alto es el resultado, mayor redundancia manifiesta el texto.

- *El análisis del estilo del discurso* (ED) puede realizarse dividiendo el número de verbos y adverbios por los sustantivos y adjetivos, y sirve para evaluar si el lenguaje utilizado es más o menos descriptivo o dinámico.

$$ED = \frac{\text{Verbos+ Adverbios}}{\text{Sustantivos+ Adjetivos}}$$

Cuanto más alto es el resultado, el estilo es dinámico, cuanto menos, el estilo es descriptivo.

Para calcular estos indicadores, hemos procedido del modo siguiente:

Hemos trazado cuatro cuadros para cuatro interacciones, en cada cuadro hay siete casillas. Cada cuadro corresponde a una interacción.

En la primera casilla calculamos las unidades de registro, es decir todas las palabras;

En la segunda, calculamos las unidades de registro diferentes;

En la tercera, las unidades de registro repetidas,

En la cuarta, el número de adjetivos empleados;

En la quinta, el número de adverbios;

En la sexta, el número de sustantivos;

En la séptima, el número de verbos.

Para el resultado, hemos trazado tres cuadros un cuadro para calcular los tres indicadores citados anteriormente.

Tenemos que señalar que hemos trabajado con los elementos que nos han servido para calcular los tres indicadores, como por ejemplo los verbos, los adverbios, etc. Los artículos y las conjunciones no son necesarios para nuestro estudio.

## 1.4. Modalidad de transcripción

Una vez recogidos los datos orales mediante la grabación, hemos tenido que verlos y escucharlos con mucha atención y varias veces.

Como ya sabemos, con la transcripción comienza el tratamiento de los datos. Al plantearnos qué es transcribir y cómo debíamos hacerlo, nos hemos encontrado con diversos tipos de transcripción. Lo que nos interesa en nuestro trabajo es el nivel interaccional y relacional entre los interlocutores, es decir los turnos de palabra, el tono, la voz, los solapamientos. Por esta razón hemos elegido los símbolos que nos ayudan más en nuestro análisis.

Para facilitar la lectura de las interacciones, hemos empezado por identificar a los participantes mediante las iniciales de sus nombres (A, D, K, M, F, S), y también mediante un número que indica el orden de intervención en la interacción. Ejemplo: 38. D.: me gusta escuchar la música clásica || me gusta practicar un poco de deporte | y || y subir los pesos || para | para hacer esfuerzo<sup>28</sup>

- ¿? entonación interrogativa
- ¡ ! entonación exclamativa
- | pausa breve
- || pausa mediana
- <...> pausa larga
- :: alargamiento de un sonido
- ...- corte abrupto en medio de una palabra
- == al principio del turno para indicar que no ha habido pausa después del turno anterior
- [ ] fenómenos no léxicos, tanto vocales como no vocales
- ( ) palabra dudosa

Antes de pasar al análisis de las interacciones orales, resulta conveniente señalar las dificultades y los problemas que pueden sugerir en este tipo de trabajo. El habla es efímera y resulta difícil captarla tal cual, si tenemos en cuenta la entonación, el ritmo y el tono. Por otra parte, tenemos que señalar que la presencia del observador puede afectar al desarrollo de la interacción. Hubiéramos preferido ocultar la cámara para que las interacciones entre

---

los interlocutores se hicieran de manera espontánea y natural, pero nos resultó difícil ocultarla.

En nuestro trabajo hemos intentado interpretar los datos recogidos evitando en la medida de lo posible cualquier juicio de valor.

## 2. Análisis del cuestionario

El objetivo del cuestionario es estudiar el estilo de aprendizaje de los alumnos entrevistados. El estilo difiere de un alumno a otro. Hemos trabajado con veinte alumnos. Al analizar las respuestas, nos hemos encontrado con dos tipos de estilo: cinco de ellos tienen un estilo de aprendizaje comunicativo:

Me gusta hablar con amigos en español 2 alumnos

Me gusta aprender observando y escuchando a los españoles 3 alumnos

Estos alumnos prefieren un enfoque social de aprendizaje es decir que, necesitan las aportaciones de otras personas y la interacción, y aprenden de la puesta en común y de las actividades en grupo.

En cambio, otros seis de la muestra tienen un estilo basado en la autoridad, es decir que prefieren una clase tradicional; para ellos, el profesor debe ejercer su autoridad. Les gusta y necesitan la progresión estructurada y secuenciada. Prefieren tener instrucciones claras y saber exactamente lo que están haciendo.

Me gusta practicar los sonidos y la pronunciación 1 alumno

Me gusta que el profesor me señale todos los errores 4 alumnos

Me gusta que el profesor nos lo explique todo 1 alumno

Con el análisis del cuestionario, hemos observado que la enseñanza de las lenguas extranjeras está cambiando hacia lo mejor. Los alumnos ya empiezan a ser conscientes de que aprender una lengua es aprender a usarla fuera del contexto pedagógico, es decir que necesitan aprender el español como lengua extranjera para comunicarse con los hispanohablantes.

Lo que se destaca pues del análisis de las respuestas del cuestionario es que los estudiantes están motivados, en su mayoría, para la interacción oral.

Si la observación no nos ha permitido ver realizarse las interacciones que hemos gravado durante el examen, el análisis de las que presentamos a continuación, nos aclara más sobre su capacidad para interactuar.

### **3. Análisis de las interacciones**

Empezamos por el análisis de las interacciones orales. Para ello, dividimos las interacciones en dos partes: interacciones verticales (es decir, profesor/ alumno), e interacciones horizontales (o alumno/alumno).

La primera interacción grabada se desarrolla entre el profesor A y el alumno D.

La segunda interacción se desarrolla entre el profesor B y el alumno K.

La tercera se desarrolla entre el alumno A y el alumno M.

La cuarta se desarrolla entre el alumno S y el alumno F.

#### **3.1. Las interacciones verticales**

Como ya lo hemos señalado, en estas interacciones, asistimos a las clases de dos profesores diferentes, el profesor A y el profesor B, cada uno con su metodología de interactuar con sus alumnos y hacerles hablar.

### 3.1.1. Primera interacción

Empezamos con la primera interacción profesor/ alumno; ésta cuenta ochenta y nueve turnos. A lo largo de la conversación, el profesor (A) no sólo hace preguntas al alumno, sino también corrige los errores cometidos, por ejemplo en los turnos siguientes:

44. D.: yo **ele\_elejaba** español

45. Profesor A: == **elegí** |<sup>29</sup>

62. D.: son unal una madre y | una padre |y dos niños | y yo **vivo** con ellos | muy bien

63. Profesor A: == **vivía** con ellos| **vivía**l<sup>30</sup>

Las intervenciones continuas del profesor para corregir interrumpen, a veces, el proceso comunicativo del alumno. Es el profesor A el que controla la conversación. Podemos decir también que esta interacción parece encauzada por el profesor. Con sus preguntas, parece dirigir la interacción llevando al aprendiz al camino que se había trazado él, para que éste comente y responda a las preguntas propuestas.

### 3.1.2. Segunda interacción

En la segunda interacción, hay trece turnos. Aquí, el profesor B juega el papel de facilitador, es decir que intenta reformular sus preguntas para facilitar al alumno la comprensión de la pregunta.

4. Profesor B: ¿mucho frío o no?!

5. K. : sí<...> me gusta el fríol

6. Profesor B: ¿te gusta el frío? || ¿prefieres el frío o el calor? ||<sup>31</sup>

---

<sup>29</sup> Ver el anexo 1.

<sup>30</sup> *Ibíd.*

<sup>31</sup> Ver el anexo2.

Desde el principio, la interacción parece encauzada por el profesor B y esto va confirmándose a lo largo de la interacción. El profesor intenta sacar lo máximo de información de su interlocutor, pero no notamos ninguna colaboración por parte del alumno. Observamos las mismas palabras.

Si pasamos al turno ocho de la segunda interacción<sup>32</sup>, observamos que el objetivo del profesor no es contar lo que pasó a su hermana, sino es una estrategia para atraer la curiosidad del alumno y hacerle hablar.

8. Profesor B: ¡los dos! | Pues yo | el día en que me emocioné mucho || fue cuando se casó mi hermana || cuando mi hermana se casó || cuando ( ) su novio <...> fue un día emocionante para mí || porque estaba muy feliz | estaba muy contenta<...> pero a ti | ¿hay otro sitio al que te gustaría viajar además de Canadá? ||<sup>33</sup>

Las pausas largas marcadas por el profesor son para dejar al alumno la oportunidad de hablar, pero la pasividad del alumno empuja al profesor a pasar a otra pregunta.

Otro punto que nos parece importante, es que la intervención del profesor B no la notamos ni para corregir los errores cometidos por parte del alumno, ni para hacer observaciones.

1. K: me gustaría visitar Canadá | con mi amigos porque es | un país | que | no hay | problemas sociales y no hay problemas || demográficas || me gustaría visitar los | montañas | los bosques ||

9. K: Australia |

10. Profesor B: ¡Australia!! y ¿por qué Australia? |

11. K: es un país <...> no hay problemas políticas<...> sociales ||<sup>34</sup>

---

<sup>32</sup> Ibid.

<sup>33</sup> Ibid.

<sup>34</sup> Ibid.

### 3.2. Las interacciones horizontales

Hemos clasificado las interacciones siguientes como interacciones horizontales porque el profesor B interviene sólo dos veces, al principio de la interacción, e únicamente para dar palabra:

1. Profesor B: Podéis empezar<sup>35</sup>.

Y al final para cerrar la interacción.

60. Profesor B: Muy bien, muchas gracias.

En estas interacciones hemos trabajado con dos tipos de alumnos; activos que participan siempre en clase y pasivos, que apenas dicen una palabra durante el curso.

Hay sesenta turnos. No notamos la intervención de este profesor en ninguna parte de la interacción, a pesar de los errores cometidos por parte de los alumnos. Desde el principio, estos alumnos saben cuál es el objetivo y el tema de estas conversaciones; tienen que cuidar sus producciones, evitar errores, hablar en español e interactuar para obtener una buena calificación.

Durante la interacción, los alumnos tienen más libertad, más seguridad y más confianza al expresarse. El profesor les deja la iniciativa de empezar y desarrollar su conversación como quieren.

Los interlocutores intercambian papeles de hablante y oyente, es decir que cada uno cede su turno al otro mediante la alternancia de turnos. Lo que notamos en esta conversación, es que la producción es más interactiva.

Al comparar la cuarta interacción con la del número tres, vemos que en esta última, los alumnos intervienen como si fuera una conversación natural, es decir, observamos una cooperación entre los interlocutores, aparecen dudas, explicaciones, solicitud de aclaraciones, autocorrección, por parte de uno y de otro: así por ejemplo, en los turnos siguientes:

---

<sup>35</sup> *Ibíd.*

44. A.: sí, no hacía mucho calor, **estaba verano**

45. M.: – Ah, sí, si es verdad, **estábamos en verano**<sup>36</sup>

La cuarta interacción es más corta que la del número tres. Hay veinte turnos, y el profesor B interviene una vez para poner fin a esta interacción. Es una conversación entre parejas que se conforman con preguntar y responder:

1. S.: ¿Qué viaje ha sido | muy agradable? |
2. F.: me gustaría | me gusta | viajar a España <...> porque es | un país muy bien y que a || que a muchos || vestí-monumentos | que va a visitar |
3. S.: ¿Qué | monumentos quieres visitar? |
4. F.: de monumento | para visitar | monumento de Granada | o de Madrid ||
5. S.: ¿con quién | quieres visitar España? |<sup>37</sup>

En este ejemplo, la interacción se hace, pero sin ninguna colaboración por parte de los alumnos. Es decir que cada uno comete diferentes errores, y ninguno de ellos interviene para corregir al otro. Nos encontramos también con frases incomprensibles, como por ejemplo; *vestí monumentos*, aquí el alumno quiere usar el verbo *visitar*, pero al conjugarlo en el pasado usa otro verbo.

9. F.: a mi quiero mucho | a mi estaba el año pasado en Turquía | e me encanta mucho este | este || ciudad

10. S. :: == ¿por qué? |<sup>38</sup>

En este ejemplo, se nota muy bien que el objetivo de estos alumnos es sólo hablar de los viajes y de los países extranjeros.

### 3.3.La actividad reflexiva

La actividad reflexiva se refiere a los diferentes componentes del sistema que representan la lengua. La actividad reflexiva que analizamos aquí es una actividad metalingüística observada en nuestro corpus, y correspondiente a una búsqueda léxica.

---

<sup>36</sup> Ver el anexo 3.

<sup>37</sup> Ver el anexo 4.

<sup>38</sup> *Ibíd.*

28. D.: sí || me gusta | me gusta la gente | toda || en una | en una **gradación** ||
29. Profesor A: ¿en una? ¡Perdón!
30. D.: en una **gradación**
31. Profesor A: == **graduación**
32. D.: **graduación** (en voz baja)
33. Profesor A: habla más alto | por favor |
34. D.: la misma | la misma **graduación**
35. Profesor A: ¡a::h quieres decir que | te gusta || para ti | **todo el mundo es igual**<sup>39</sup>

Esa actividad metalingüística corresponde también a unos elementos de nivel morfológico; por ejemplo, la mayor parte de los errores registrados se producen por una confusión del género de los nombres, muchos de los cuales son femeninos en español pero masculinos en árabe dialectal y viceversa, como por ejemplo en la tercera interacción:

1. K.: me gustaría visitar Canadá | con mi amigos porque es | un país | que | no hay | problemas sociales y no hay problemas || demográficas || me gustaría visitar los | montañas | los bosques ||<sup>40</sup>

### 3.4. La actividad lingüística

Durante las interacciones, sean verticales u horizontales, los alumnos utilizan todos los procedimientos que puedan para expresarse mejor.

La repetición es el procedimiento más utilizado en nuestro corpus. Por ejemplo, en los turnos siguientes, el profesor A repite las palabras corrigiéndolas.

78. D.: conozco una familia || muy

---

<sup>39</sup> Ver el anexo 1.

<sup>40</sup> Ver el anexo 2.

79. Profesor A: ==conocí la una familia

80. D.: conocí a una familia muy <sup>41</sup>

Las repeticiones utilizadas por parte de los alumnos sirven para insistir sobre palabras o frases, y por otro lado, las usan para recuperar ideas. Por ejemplo, en la segunda interacción, el alumno utiliza muchas palabras y frases repetidas, con el objetivo de llenar los huecos comunicativos.

Notamos también la corrección explícita que es otro procedimiento utilizado, sobre todo en las interacciones verticales es decir alumno/ profesor. Cuando un alumno comete un error, el profesor le indica claramente al alumno su error y proporciona la forma correcta. La corrección explícita requiere una indicación directa.

En la primera interacción, notamos un número elevado de recursos a este procedimiento es decir la corrección explícita, sobre todo en el aspecto gramatical.

Tenemos que señalar que en nuestro corpus hemos notado que los mecanismos usados por los interlocutores se centran perfectamente en solucionar problemas que afectan al nivel léxico-gramatical, más que al pragmático; también, coincidiendo esto con el comportamiento de los hablantes, la iniciativa para utilizarlos suele recaer en el participante que mantiene el turno. En concreto, lo primero que nos ha llamado la atención ha sido la producción de repetidas correcciones, sobre todo en la adecuación gramatical y advertencias, como por ejemplo el empleo de la entonación y de preguntas directas con el fin de dejar claro al oyente que esté seguro de que la expresión utilizada es la correcta, como se puede observar en los siguientes ejemplos:

15. S.: bueno | es un | es un personaje | que **ha vivido** mucho allí || bueno | que || **vivía** mucho allí que se llama ( ) del Bosque | ¿lo conoces?<sup>42</sup>

---

<sup>41</sup> Ver el anexo 1.

<sup>42</sup> Ver el anexo 3.

10. D.: me llamo Djamel | tengo veinte años <...> me llamo Djamel tengo veinte años || tengo | mi cara mi cara es de color moreno | estoy muy alto <...> **tengo** una barba || **llevo una** | ¿**tengo o llevo**?<sup>43</sup>

El empleo de estos recursos, entre ellos las autocorrecciones por parte de los interlocutores, es necesario para la transmisión del sentido, en la medida en que el locutor intenta expresar mejor lo que quiere decir.

En las interacciones horizontales, los participantes descuidan en ocasiones la comprensión mutua y esto por miedo a atentar contra la propia imagen o la del compañero. Emiten pocas demandas de aclaración, como por ejemplo en la tercera interacción;

13. A.: hay | hay el bosque de [risas] hay el bosque de ( ) ¿lo conoces?

14. S.: sí | no |

15. A.: bueno | es un | es un personaje | que ha vivido mucho allí || bueno | que || viví mucho allí que se llama ( ) del Bosque | ¿lo conoces?<sup>44</sup>

En este ejemplo, el hablante S no entiende el enunciado precedente, pero en lugar de efectuar una demanda de aclaración, sigue su conversación. Por su parte, el alumno A intenta explicar más lo que acaba de decir.

Otro fenómeno marcado en nuestro corpus es la apelación del oyente. Son fórmulas usadas por los hablantes para atraer la atención del interlocutor. Entre ellos, notamos en la tercera interacción el uso frecuente de *¿lo conoces?*, es una de las expresiones usadas por parte del hablante para retardar y ganar más tiempo mientras se formula otro enunciado.

9. A.: es una ciudad | donde hay monumentos no sé si **conoces o no** |

11. A.: y hay | ¿**lo conoces**?

13. A.: hay | hay el bosque de [risas] hay el bosque de ( ) ¿**lo conoces**?

---

<sup>43</sup> Ver el anexo 1.

<sup>44</sup> Ver el anexo 3.

15. A.: bueno | es un | es un personaje | que ha vivido mucho allí || bueno | que || vivía mucho allí que se llama ( ) del Bosque | ¿lo conoces?<sup>45</sup>

Por lo que se refiere a la conexión entre turnos, una de las ausencias más llamativas en el intercambio de turnos quizás sea la de *pues*, que es un introductor de comentario nuevo; esto lo notamos en el texto del anexo 2 cuando el profesor ha introducido una nueva idea.

8. Profesor B: ¡los dos! | **Pues** yo | el día en que me emocioné mucho || fue cuando se casó mi hermana || cuando mi hermana se casó || cuando ( ) su novio <...> fue un día emocionante para mí || porque estaba muy feliz | estaba muy contenta<...> pero a ti | ¿hay otro sitio al que te gustaría viajar además de Canadá? ||<sup>46</sup>

Dentro de la caracterización del turno, hemos observado el uso frecuente de *bueno* por parte del estudiante A.

3. A.: haber | **bueno** he elegido el segundo tema ||

5. A.: ==**bueno** a mi | el lugar donde quiero mucho ir es Londres | es una ciudad que se sitúa | en || **bueno** | sí | que se sitúa en Inglaterra |<sup>47</sup>

### 3.5. Análisis de los indicadores

En nuestro análisis hemos utilizado los indicadores TTR, IR y ED para analizar los estilos de los participantes. Pues, el resultado de este análisis nos ha permitido hacer las observaciones siguientes:

---

<sup>45</sup> Ibid.

<sup>46</sup> Ver el anexo 2.

<sup>47</sup> Ver el anexo 3.

### 3.5.1. Primera interacción

La primera interacción se compone de quinientos setenta y dos (572) palabras, entre ellas cuarenta y uno (41) sustantivos; veintisiete (27) adjetivos; treinta (30) verbos y ocho (8) adverbios.

Unidades de registro	572
Unidades de registro diferentes	235
Unidades de registro repetidas	69
Adjetivos	27
Adverbios	8
Sustantivos	41
Verbos	30

Tabla nº 7: Resultados de la primera interacción

En esta interacción, se aprecia un predominio del uso del sustantivo. Subrayamos la presencia o el uso de nombres propios como: *España, Extremadura*. El alumno utiliza estos nombres relacionados con el tema, es decir está hablando del motivo de la elección del español y sus recuerdos con este país.

En relación con la frecuencia de aparición de los adjetivos, notamos una proporción de adjetivos calificativos que representa más de la mitad de los sustantivos.

En cuanto al verbo, el uso más frecuente es el verbo *ser* que no sólo es indicativo de la esencia de las cosas sino que también es uno de los auxiliares más importantes.

En lo referente a los tiempos verbales, el tiempo más utilizado es el presente de indicativo seguido del pasado.

### 3.5.2. Segunda interacción

El texto entero consta de ciento treinta y nueve (139) palabras; once (11) sustantivos, once (11) verbos, siete (7) adjetivos y dos (2) adverbios.

Unidades de registro	139
Unidades de registro diferente	76
Unidades de registro repetidas	24
Adjetivos	7
Adverbios	2
Sustantivos	11
Verbos	11

Tabla nº 8: Resultados de la segunda interacción

Comprobamos la poca densidad léxica del texto, sobre todo en los sustantivos. El verbo más usado en esta interacción es el verbo *gustar*. En lo referente a los tiempos verbales, el pasado y el presente de indicativo son los más usados. Para los adjetivos, notamos un uso muy limitado por parte del alumno. Los adverbios aparecen dos *cuando* y *además*.

### 3.5.3. Tercera interacción

La tercera conversación se compone de doscientos ochenta y dos (282) palabras; veintitrés (23) sustantivos, veintisiete (27) verbos, ocho (8) adjetivos y cinco (5) adverbios.

Unidades de registro	282
Unidades de registro diferente	152
Unidades de registro repetidas	28
Adjetivos	8
Adverbios	5
Sustantivos	23
Verbos	27

Tabla n° 9: Resultados de la tercera interacción

Se aprecia aquí un predominio del uso de los verbos. Como en las interacciones anteriores, el verbo más usado es el verbo *ser*, seguido de los verbos *haber*, *querer*, *hacer* y *conocer*. En lo que respecta a los adjetivos, se nota el uso frecuente de adjetivos calificativos como *guapa*, *bueno*, *feliz*. Para los adverbios, observamos el uso de adverbios de lugar como por ejemplo; *arriba*, *allí* y el sintagma *pasado verano* que indica el tiempo.

#### 3.5.4. Cuarta interacción

La cuarta y la última interacción se componen de ciento ochenta y dos (182) palabras, dieciséis (16) sustantivos, trece (13) verbos, siete adjetivos y dos (2) adverbios.

Unidades de registro	182
Unidades de registro diferente	94
Unidades de registro repetidas	19
Adjetivos	7
Adverbios	2
Sustantivos	16
Verbos	13

Tabla nº 10: Resultados de la cuarta interacción

Como en todas las interacciones, observamos que los sustantivos son los de mayor frecuencia, entre ellos el uso de los nombres propios como *España, Turquía, Madrid*. Este uso corresponde con el tema tratado de esta interacción, es decir, hablar de un viaje realizado. En la categoría de los verbos, existe una mayor repetición que en la de los sustantivos, como los verbos *viajar, visitar*. Hay que destacar el uso frecuente del presente de indicativo, generalmente no coincide con el tema tratado en esta conversación. Entre los adverbios usados notamos el adverbio *especialmente*.

### 3.5.5. Cálculo de los indicadores de interacción

#### i. El indicador TTR

Los índices TTR miden la riqueza de vocabulario de los interlocutores. Cuanto más alto es el resultado mayor es la riqueza de vocabulario. A continuación, presentamos una tabla recapitulativa de los indicadores TTR.

	interacción 1	interacción 2	interacción 3	Interacción 4
TTR	0.41	0.54	0.53	0.51

Tabla nº 11: Resultados del indicador TTR

En esta tabla, no se percibe una diferencia importante entre el resultado más bajo, cero con cuarenta y uno (0.41) y el resultado más alto, cero con cincuenta y cuatro (0.54). Es decir, que usan casi el mismo vocabulario. Nuestros cálculos confirman nuestra observación sobre el nivel de estos alumnos.

En la primera interacción, el índice del TTR es de cero con cuarenta y uno (0.41). En esta conversación profesor/alumno es el profesor el que guía la interacción y da pistas al alumno por medio del uso frecuente de las preguntas.

En la cuarta interacción el resultado del TTR es de cero con cincuenta y uno (0.51), y esto debido al uso muy limitado del vocabulario por parte de los alumnos. En cuanto a la tercera interacción, el índice del TTR es de cero con cincuenta y tres (0.53).

Si pasamos a la segunda interacción, el resultado del TTR es de (0.54). En ésta, es también el profesor el que controla y empuja al alumno a ampliar su vocabulario, pero la pasividad del alumno impide la continuidad de la interacción.

Lo que podemos decir con estos resultados es que la presencia o la ausencia del profesor no cambia el resultado del TTR, es decir que a pesar de la ayuda del profesor, el resultado no se mejora mucho y esto significa que efectivamente su vocabulario es muy limitado y les impide expresarse mejor.

## ii. *El indicador IR*

Mediante el cálculo de estos índices, hemos intentado saber el nivel de redundancia de las interacciones.

	interacción 1	interacción 2	interacción 3	Interacción 4
IR	2	2.44	3.84	3.22

Tabla n° 12: Resultados del IR

Para calcular el indicador de redundancia tenemos que adicionar los sustantivos y los verbos a los adjetivos y los adverbios. A un índice más elevado, corresponde una mayor estereotipación. En este sentido, observamos que la tercera interacción es la que corresponde

de más alto índice con tres con ochenta y cuatro (3.84): esto significa que es el texto más estereotipado es decir, muchas repeticiones con un vocabulario muy limitado.

En las interacciones verticales, el resultado del indicador de redundancia dos (2), dos con cuarenta y cuatro (2.44) es inferior al de las interacciones horizontales tres con ochenta y cuatro (3.84), tres con veintidós (3.22). Este quiere decir que el profesor impide el uso de las palabras repetidas por parte de los alumnos, y esto por medio de los comentarios y las preguntas del profesor.

### iii. *El indicador ED*

Este indicador nos permite aprehender el estilo de lenguaje utilizado por los alumnos.

	interacción 1	interacción 2	interacción 3	Interacción 4
ED	0.55	0.72	1	0.65

Tabla n° 13: Resultados del ED

Calculamos estos índices adicionando todos los verbos y adverbios a los sustantivos y los adjetivos. Los resultados nos permiten saber si los textos son descriptivos o dinámicos. Cuando el resultado es superior a uno (1) el estilo es dinámico, y cuando es inferior a uno (1) el estilo es descriptivo.

Podemos observar que los resultados demuestran que los textos de las cuatro interacciones son descriptivos: la interacción que menos índice muestra es la primera con cero con cincuenta y cinco (0.55), seguida de la cuarta con cero con sesenta y cinco (0.65) y la segunda con cero con setenta y dos (0.72). En cuanto a la tercera interacción con uno (1), podemos decir que es una interacción dinámica.

En resumen, a partir del análisis de las interacciones, deducimos que:

- La competencia comunicativa difiere de un alumno a otro, según sus capacidades y su interés por aprender.

- En las interacciones profesor-alumno, es el profesor el que controla y dirige la conversación, modifica el input al que son expuestos los alumnos con la finalidad de facilitar la comprensión y la producción de la lengua meta.

- En cambio la reacción de los alumnos no es la misma; en la primera conversación, notamos la motivación y el interés del alumno que se expresa utilizando todas sus capacidades para evitar los problemas comunicativos. En la segunda, se observa el uso limitado de la lengua por parte del alumno, lo que permite acabar esta conversación en poco tiempo.

En las interacciones alumno/ alumno, los alumnos expresan sus propios significados, tienen necesidad de decir cosas y se esfuerzan en encontrar la forma de decirlo. Lo cual le lleva a experimentar con la lengua y arriesgarse más. Los dos miembros de la pareja son conscientes de su falta común de competencia. Pero en este contexto se ven obligados a reunir frases para producir significados.

La pasividad del alumno durante la clase de español repercute negativamente en su aprendizaje.

El análisis de las interacciones orales, nos permite decir que los alumnos que están seguros de sí mismos se han quedado bien en su empeño, y esto a pesar de los errores cometidos que no impiden la transmisión de sus intenciones. Por el contrario, los que carecen de autoconfianza suficiente, aun teniendo conocimientos de la lengua, corren el riesgo elevado de que la excesiva tensión frustré sus expectativas de éxito. Hay alumnos que tienen verdadera fobia del examen oral, se trata en realidad de un tipo de fobia social a hablar en público. Cabe afirmar que hay alumnos que manifiestan un temor intenso y duradero a intervenir en clase, aunque sea para hacer una pregunta o leer un breve párrafo.

Finalmente, decimos que el examen oral no es el único contexto para evaluar la capacidad de los alumnos, porque los exámenes orales pueden generar una gran tensión en

algunos alumnos, se corre el riesgo de que el temor del alumno no le permita mostrar su conocimiento de la lengua. A pesar de esto, el examen favorece la interacción personal entre el profesor y el alumno, sobre todo en una clase con un número elevado de alumnos.

Nuestra asistencia en las clases de español, nos ha permitido observar que había demasiados alumnos en el aula para poder interactuar. Por eso, nos parece pertinente proponer aquí diferentes actividades que permiten el ejercicio a un número elevado de alumnos.

#### **4. Propuestas didácticas**

Para el desarrollo de la destreza de la interacción oral en el aula del español como lengua extranjera, proponemos algunas actividades que pueden facilitar el uso de esta lengua y desarrollar las estrategias comunicativas de los alumnos. Pero antes, debemos señalar que cuando intentamos preparar actividades de interacción oral en una clase de español, tenemos que haber delimitado antes el campo en el que tenemos que situar el contenido de la comunicación, y tenemos que hacer de ese contenido la razón social o personal para hablar.

En definitiva, la preparación de estas actividades no es más que poner en práctica el proceso de negociación con el alumno y desarrollarlo dentro del marco en el que se mueve éste. Por ejemplo, si estamos enseñando a los alumnos a orientarse, dentro de una casa, les enseñamos el léxico referido a las habitaciones y los objetos que hay en ella porque consideramos que es algo básico que tienen que aprender.

Cualquier actividad necesita un estímulo, un punto de partida del que los alumnos puedan sacar ideas, como por ejemplo: un texto, una foto, un video, una grabación. También, es necesario que hayan aprendido el lenguaje que van a utilizar para la discusión.

#### 4.1. Primera actividad

Todos los alumnos deben disponer de una foto. El profesor selecciona a uno o dos de los alumnos para que sirvan de modelo para los demás. Formula estas dos preguntas: ¿De dónde eres?, ¿Cuántas lenguas hablas? Mientras interactúa con ellos, dirige la atención del resto de la clase hacia la foto siguiente:



Figura 1: Las nacionalidades y las lenguas (extraído de Verdía, 2005: 16)

El profesor escribe las preguntas en un lugar visible de la pizarra y pide a los alumnos que copien esta tabla en un trozo de papel.

	1	2	3	4
Nombre				
Lenguas que hablan				

El profesor da instrucciones a sus alumnos para que se levanten de sus asientos e intenten rellenar la tabla interactuando con cuatro de sus compañeros. Una vez completado, deben volver a sus asientos.

Podemos trabajar esta actividad con un número elevado de alumnos dividiéndoles en tres o cuatro grupos. Tienen que seguir las mismas instrucciones pero en vez de levantarse, interactúan en sus asientos, cada uno respetando su turno. El profesor, en este caso debe controlar la actividad para evitar los obstáculos que impiden la continuidad de las interacciones orales.

#### 4.2. Segunda actividad

El objetivo de esta segunda actividad es el estudio del gerundio.

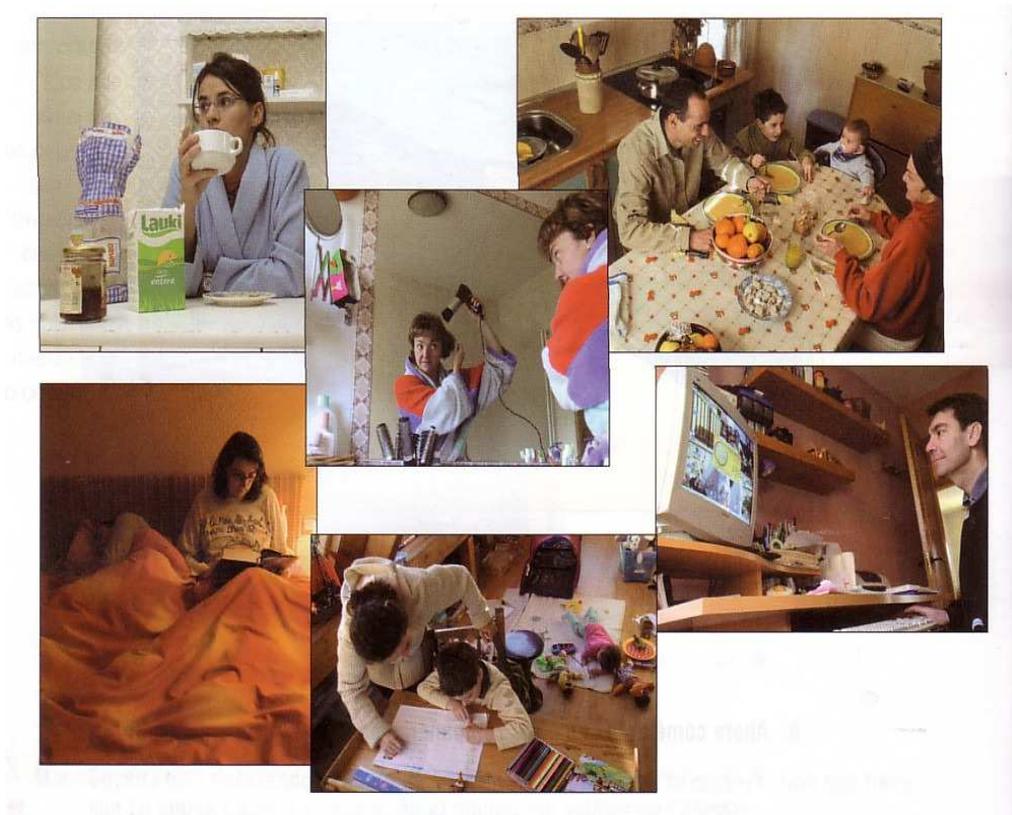


Figura 2: El gerundio (sacado de Verdía, 2005: 88)

El profesor lee el modelo de producción que se presenta con la ayuda de algún alumno:

- La chica que está en la cocina está desayunando.

Si, y la señora mayor se está secando el pelo.

El profesor pregunta a sus alumnos a qué fotografía se refiere el diálogo; forma parejas o pequeños grupos y pide a sus alumnos que continúen con la interacción a partir de la observación de las fotografías. Tras la interacción oral, el profesor puede hacer trabajar a los alumnos el gerundio por escrito.

### 4.3. Tercera actividad

Los juegos también se pueden utilizar, como las fotos, para practicar la lengua. Son muchos y variados.

Utilizamos una serie de tarjetas con dibujos; las disponemos sin orden. Se divide la clase en grupos (dependiendo del número de alumnos); a cada grupo se entregan seis tarjetas, con las cuales tienen que inventar una historia. Este sería un posible principio de la historia:

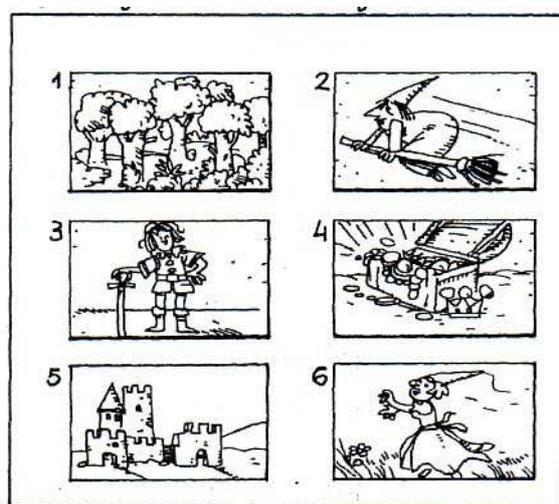


Figura 3: Creación de una historia (Tomando de Alonso, 1994: 141)

Alumno 1: Erase una vez un bosque....

Alumno 2: En este bosque vivía una bruja....

Alumno 3: Un día apareció un príncipe muy bueno y muy guapo....

Después de escuchar cada una de las historias, los alumnos pueden comentar y expresar sus opiniones acerca de estas historias.

#### 4.4. Cuarta actividad

El material visual (fotografías, dibujos, comics) seguramente es mucho más conocido y aprovechado que el auditivo. La cultura de la imagen nos ofrece muchos productos para llevar a clase y hacer ejercicios con ellos. Además, hay algunos que coinciden plenamente con los intereses de los alumnos. Aquí exponemos una muestra a partir del dibujo siguiente:

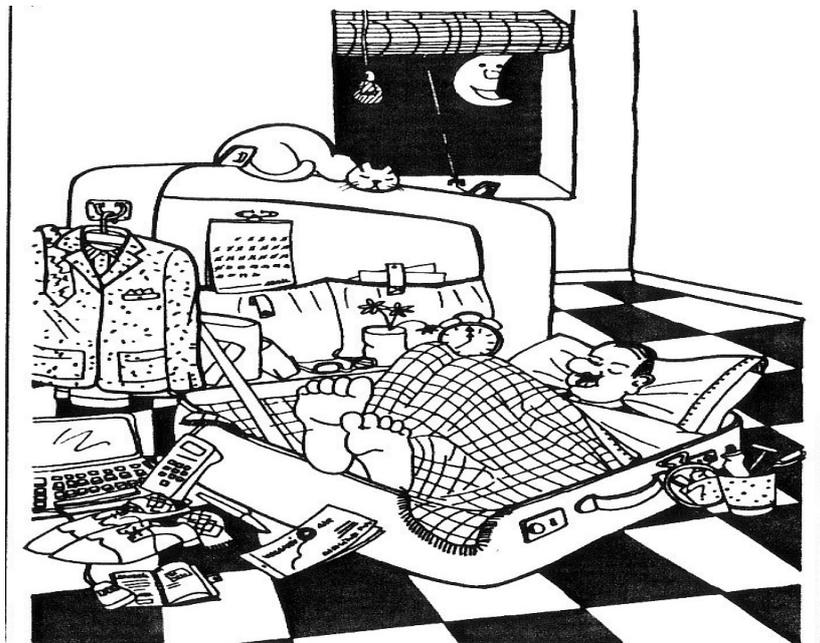


Figura 4: Formar historia a partir de preguntas (sacado de Cassany, 1996: 173)

Este dibujo puede generar una historia entera a partir de preguntas como éstas:

¿Quién es?

¿A qué se dedica?

¿Cómo viste?

¿De dónde viene?

¿Adónde va?

¿Qué hace aquí?

¿Dónde está ahora?

¿Por qué está aquí?

¿Qué puede haber pasado?

Por medio de estas preguntas, los alumnos pueden inventar una historia interactuándose. Esta actividad, guiada por el profesor, se puede trabajar en pequeños grupos.

Para cada una de estas actividades, hemos utilizado un soporte visual; pero se pueden utilizar también grabaciones y vídeos. El objetivo es buscar siempre el soporte más adaptado y que provoque reacciones suficientes para llevar a los alumnos a interactuar.

## CONCLUSIÓN

La enseñanza del español como segunda lengua fuera del ámbito del habla de la lengua, requiere un esfuerzo adicional por parte del aprendiz y por parte del profesor. Este último tiene que construir un contexto que explique cuáles son los usos de la lengua, mediante la utilización de los auxiliares audiovisuales y materiales didácticos. Esto para facilitar y fomentar el aprendizaje de esta lengua.

En el primer capítulo, hemos hablado del interaccionismo como enfoque psicológico y su estrecha relación con la interacción oral. Hemos subrayado la importancia de la interacción oral en el aula y su impacto en la construcción del propio conocimiento de la lengua. Pero, en nuestro análisis, nos resultó difícil comprobar este impacto en el aprendizaje de los estudiantes de muestra, porque las interacciones que hemos analizado son interacciones puntuales y no representativas de la progresión del aprendizaje de estos mismos estudiantes.

En el segundo capítulo, nos hemos centrado en la relación entre las destrezas de expresión, comprensión e interacción oral. En efecto, todas las estrategias de comprensión y de expresión mencionadas están implicadas en la interacción.

Muchas veces, cuando los alumnos no entienden, no es sólo por desconocimiento de la estructura, sino también porque no llegan a reconstruir las palabras porque las desconocen, y para que su mensaje se pueda comprender, deben conocer las reglas de realización fonética y fonológica de los enunciados lingüísticos. Es lo que examinamos en la segunda parte del segundo capítulo.

En el tercer capítulo, hemos tenido que describir y explicar algunos principios de la conducta interaccional que controlan y explican el desarrollo de la conversación como conducta social. Hemos presentado algunos conceptos teóricos de la pragmática que se

caracteriza por tomar en consideración los elementos y factores extralingüísticos que determinan el uso y la interpretación de las secuencias gramaticales.

El cuarto capítulo tenía como objetivo analizar e interpretar los datos recogidos para los fines de este trabajo. A través de las muestras analizadas, hemos observado ciertas diferencias entre las interacciones de los alumnos del profesor (A) y las interacciones de los alumnos del profesor (B). Creemos que estas diferencias se deben a la diferencia de la práctica de enseñanza de los dos profesores. Los alumnos del profesor (A) no tienen la costumbre de interactuarse entre parejas por el problema de la cantidad de alumnos. Las actividades orales provocan ruido en el aula y son más difíciles de controlar que las actividades que implican la utilización de papel y lápiz. Nuestras observaciones nos han permitido destacar que los dos profesores enseñan de manera diferente. Para el profesor (A) las actividades escritas son más controladas que las actividades orales. En cambio, el profesor (B) ve que la interacción entre parejas en una clase de español como lengua extranjera les permite facilitar su aprendizaje y desarrollar las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. Hemos constatado que la producción oral de los alumnos en el grupo es limitada y poco comunicativa, creemos que este resultado se debe al gran número de alumnos, a los objetivos de un programa más orientado hacia el escrito, y también al tipo de actividades propuestas; éstas no están elaboradas para facilitar la comunicación oral, y tampoco se pide a los alumnos que realicen tareas en casa que tengan por objetivo la producción oral en clase.

Finalmente, podemos concluir diciendo que el desarrollo de las destrezas comunicativas puede tener lugar si los estudiantes están motivados para ello, pero sobre todo si les ofrece oportunidades para expresarse en el aula, reflexionar sobre sus propios errores, y sacar provecho de las observaciones (orales y personalizadas) que, con tiempo, el profesor podría hacerles..

## BIBLIOGRAFÍA

ALCÓN SOLER, E. (2002). Interacción y aprendizaje de segundas lenguas en el contexto institucional del aula, en S. Pastor y V. Salazar (eds). (2001). *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, Alicante: Universidad de Alicante.

ALONSO, E. (1994). *¿Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa.

BARALO, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco-Libros.

BERCHÉ, M. P; NUSSBAUM. L; LLOBERA, M. (1998). *Adquisición de lenguas extranjeras, perspectivas actuales en Europa*. Madrid: Edelsa.

BOUCHIBA. GHLAMALLAH, Z. (2005). *El papel de la lengua materna en el aprendizaje del español como lengua extranjera por aprendices arabófonos*. Tesis doctoral. Universidad de Orán.

BRIZ GÓMEZ, A. (1998). *El español coloquial en la conversación*. Esbozo de pragmagramática. Barcelona: Ariel.

BRIZ GÓMEZ, A. (2000). *¿Cómo se comenta un texto coloquial?*. Barcelona: Ariel.

BROWN, P.Y LEVINSON, S. (1987). *Politeness*. Some universals in language use, Cambridge: Cambridge University Press.

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

CASSANY, D. (1996). *Enseñar Lengua*. Madrid: Edit. Graó.

CONSEJO EUROPEO (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Anaya.

CORDER, S. P. (1967). The significance of learners errors, *International Review of Applied Linguistics*, 161-170. (Trad. En J. Muñoz Licerias (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, 31-40).

COSERIU, E. (1967). *Determinación y entorno*, en teoría del lenguaje y lingüística general. Madrid: Gredos.

CHARAUDEAU, P. et al (1991). *La télévision. Les débats culturels "Apostrophes"*. Paris: Didier Erudition.

ESCANDELL VIDAL, M. V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.

FERNANDEZ, S. (2005). *Interlengua y análisis de errores en el español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

GIL-TORRESSANO, M. (2000). *La didáctica de la comprensión auditiva en L2*, Memoria de máster, Universidad Antonio de Nebrija.

GIOVANNINI, A.; MARTÍN PERIS, E.; RODRIGUEZ CASTILLA, M.; SIMÓN BLANCO, T. (1996). *Profesor en Acción 1*. El proceso de aprendizaje. Madrid, Edelsa.

----- (1996). *Profesor en acción 2*. Madrid, Edelsa.

----- (1996). *Profesor en acción 3*. La interacción oral. Madrid, Edelsa.

GOFFMAN, E. (1956). *La presentación de la prensa en la vida cotidiana*. Madrid, Martínez de Murguía.

GRACIELA, V. (2000). *La destreza oral*. Madrid: Edelsa.

GRICE PAUL (1975). «Lógica y conversación», en L. Valdés (ed.), *La búsqueda del significado*, Madrid, Tecnos/ Universidad De Murcia, pp. 511- 530.

GUMPEREZ, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

GUMPEREZ, J.Y HYMES, D. (1972), *Directions in sociolinguistics: The Ethnography of communication*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

HIDALGO, A. (1997). La entonación coloquial. Fundación demarcativa y unidades de habla, anejo XXI de la revista *Cuadernos de Filología*, Universidad de Valencia.

HYMES, Dell H. (1972). Models of the Interaction of language and social life, en J.J. Gumperz y D.H. Hymes (eds), *Direction in sociolinguistics. The ethnography of communication*, Nueva York, Brasil Blackwell, pp. 35-71.

LEECH, G. N. (1983). *Principles of pragmatics*. Londres: Longman.

LITTLEWOOD, W. (1981). *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Madrid: Cambridge, University Press.

RIBAS MOLINÉ, R.; D'AQUINO HILT, A. (2004). *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?* Madrid: Edelsa.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

RICHARD, J. C, RODGERS, Th. S (1998). *Enfoques y Métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

RICHARD, J. C.; LOCKART, CH. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

SELINKER, L. (1972). Interlanguage, *International Review of Applied linguistic*, 10, 209-231. (Trad. En J. Muñoz Licerias (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, 80-100).

SPERBER, D. y WILSON, D. (1986). *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor.

TUSÓN VALLS. A. (1997). *Análisis de la Conversación*. Barcelona: Ariel.

VERDIA, E. et al (2005). *En acción 1*. Madrid: en CLAVE ELE.

WILIAMS, M.; BURDEN, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press.

## REFERENCIAS ELECTRONICAS

GARMENDIA, A.: ¿Qué voy a llevar hoy a clase? Y sobre todo ¿Por qué? / [http://www.encuentro-práctico. Com](http://www.encuentro-practico.com)

<http://www.aulaintercultural.org>

<http://www.cervantes.cvc.es/aula/didacticred>

<http://www.mec.es/redele/biblioteca/hita.shtml>

<http://www.sgci.mec.es/redele>

## ANEXOS

## ANEXO 1

### Primera interacción:

Curso académico: 2004-2005

Grupo: Estudiantes del primer curso universitario del Departamento de Español (Orán)

Número de estudiantes: 25

Aula: Universidad de Orán – Primer curso de filología española

Horario: 10h - 12h

Profesor: A

Examen oral: interacción en parejas

Tipo de grabación: vídeo

Tiempo de grabación: 7 minutos

1. profesor: ¡Hola!

2. D.: - Buenos días

3. profesores: ¿tu nombre por favor?

4. D.: Djamel

5. profesor: vale | me hace una pequeña presentación | tuya

6. D.: = = ¿de mí?

7. Profesor: sí | y luego me hables del motivo el porqué has elegido el español || y al final me cuentas algo | que te pasó || alegre dónde tú te emocionaste | ¡eh! Estuviste alegre o triste | ¡eh!

8. D.: me llamo | me llamo Djamel |

9. Profesor: == habla un poquito más alto por favor

10. D.: me llamo Djamel | tengo veinte años <...> me llamo Djamel tengo veinte años || tengo | mi cara mi cara es de color moreno | estoy muy alto <...> tengo una barba || llevo una | ¿tengo o llevo?

11. Profesor: == llevo barba

12. D.: llevo barba || tengo una nariz ancha<...> y soy || y soy || muy mediano | no gordo  
no delgado ||

13. Profesor: vale | eso es | el físico | y de carácter | ¿cómo eres? | ¿nervioso? ¿Tranquilo? 14.  
D.: creo que soy tolerante y paciente <.....>

15. profesor: ¡ah! Crees | ¿no estás seguro? [Ríe]

16. D.: yo creo que soy

17. Profesor: == vale | muy bien |

18. D.: los demás lo sé || y también pacien-impaciente | ¿paciente?

19. Profesor: ¿eres impaciente o paciente? [Ríe]

20. D.: paciente |

21. Profesor: paciente | muy bien ||

22. D.: estoy | estoy | me siento bien ||

23. Profesor: ¿contigo mismo | te sientes bien?

24. D.: ¿eh?

25. Profesor: ¿te sientes bien | contigo mismo o con la gente?

26. D.: con toda la gente |

27. Profesor: muy bien | por eso eres tolerante ||

28. D.: sí || me gusta | me gusta la gente | toda || en una | en una graduación ||

29. Profesor: ¿en una? ¡Perdón!

30. D.: en una graduación

31. Profesor: == graduación

32. D.: graduación (en voz baja)

33. Profesor: habla más alto | por favor |

34. D.: la misma | la misma graduación

35. Profesor: ¡a::h quieres decir que | te gusta || para ti | todo el mundo es iguall

36. D.: es igual::l |

37. Profesor: muy bien | la igualdad | muy bien ||

38. D.: me gusta escuchar la música clásica || me gusta practicar un poco de deporte | y || y subir los pesos || para | para hacer esfuerzol

39. Profesor: muy bien | y ¿haces otra cosa aparte del deporte?

40. D.: tengo que | tengo que connec\_conectar con los demás por internet | para conocer los acontecimientos | conocer los países desarrollados | y los || para conocer el mundo enterol

41. Profesor: muy bien ||

42. D.: y

43. Profesor: y | ¿porqué elegiste el español? ||

44. D.: yo ele\_elejaba español

45. Profesor: == elegí |

46. D.: elegí español || porque || porque es una lengua || es una lengua que casi todo el mundo conoce || conoce || y

47. Profesor: == ¿te gusta como lengua?

48. D.: como lengua síl porque yo estaba en Extremadural

49. Profesor: ¡a::h! muy bienl ¡Extremadura! |

50. D.: sí len el año 2000|| 2000- 2001|

51. Profesor: ¿estabas de vacaciones

52. D.: sí | estaba de vacaciones | pero ||

53. Profesor: ¿un año?

54. D.: dos | dos meses se largo de || en el año dos meses || porque tiene una enfermedad |

55. Profesor: ¡a::h!

56. D.: exactamente en Extremadura | en Badajoz

57. Profesor: sí

58. D.: el pueblo se llama

59. Profesor: ¿te trataron muy bien?

60. D.: sí sí | bien | muy bien | vivo con una familia familia de | pero es una familia española |

61. Profesor: te recogieron || sí sí

62. D.: son unal una madre y | una padre ly dos niños | y yo vivo con ellos | muy bien

63. Profesor: == vivía con ellos| viví

64. D.: vivía con ellos muy bien | sin problemas

65. Profesor: como si fuera tu familia

66. D.: sí sí |

67. Profesor: bien

68. D.: están los árabes también

69. Profesor: y y | entonces | este hecho | ¿este acontecimiento te emocionó? |

70. D.: sí sí |

71. Profesor: ¿mucho?

72. D.: mucho

73. Profesor: ¿te sentiste como si fuera tu casa?

74. D.: sí sí

75. profesor: y ¿a lo mejor es el acontecimiento más alegre que tuviste?

76. D.: más alegre | este es el más alegrel

77. Profesor: muy bienll

78. D.: conozco una familia ll muy

79. Profesor: ==conocí la una familia

80. D.: conocí a una familia muy

81. profesor: == muy cariñosal

82. D.: muy cariñosa ll cada día l hasta una vez en semana me llama y dicel venga otra vezl

83. Profesor: muy bienl y ¿estás en contacto con ellos hasta ahora?

84. D.: sí síl

85. Profesor: muy bien l

86. D.: yo estoy esperando

87. Profesor: pues l espero que l que te vayas otra vez para allá y l que te encuentre con tu segunda familia l así practiques más el español

88. D.: sí síl

89. Profesor: venga l gracias.

## ANEXO 2

### Segunda interacción:

Fecha: Curso académico 2004-2005

Grupo: Estudiantes del primer curso universitario del Departamento de Español (Orán)

Número de estudiantes: 25

Aula: Universidad de Orán – Primer curso de filología española

Horario: 10h - 12h

Profesor: B

Examen oral: interacción en parejas, profesor/estudiante

Tipo de grabación: vídeo

Tiempo de grabación: 3 minutos

Instrucción: hablar de un viaje realizado o que te gustaría visitar.

Objetivo: el uso de los tiempos pasados

1. K.: me gustaría visitar Canadá | con mi amigos porque es | un país | que | no hay | problemas sociales y no hay problemas || demográficas || me gustaría visitar los | montañas | los bosques ||

2. Profesor: muy bien | y ¿porqué Canadá? |

3. K.: es <...>

4. Profesor: ¿mucho frío o no? |

5. K.: sí<...> me gusta el frío |

6. Profesor: ¿te gusta el frío? || ¿prefieres el frío o el calor? ||

7. K.: los dos |

8. Profesor: ¡los dos! | Pues yo | el día en que me emocioné mucho || fue cuando se casó mi hermana || cuando mi hermana se casó || cuando ( ) su novio <...> fue un día emocionante

para mí || porque estaba muy feliz | estaba muy contenta<...> pero a ti | ¿hay otro sitio al que te gustaría viajar además de Canadá? ||

9. K.: Australia |

10. Profesor: ¡Australia!! y ¿porqué Australia? |

11. K.: es un país <...> no hay problemas políticas<...> sociales ||

12. Profesor: muy bien || pues | muchas gracias | espero que te vayas a Canadá y | a Australi||

13. K.: ¡Ojalá!

## ANEXO 3

### Tercera interacción

Fecha: Curso académico 2004-2005

Grupo: Estudiantes del primer curso universitario del Departamento de Español (Orán)

Número de estudiantes: 25

Aula: Universidad de Orán – Primer curso de filología española

Horario: 10h - 12h

Profesor: B

Examen oral: interacción en parejas, estudiante/estudiante

Tipo de grabación: vídeo

Tiempo de grabación: 5 minutos

1. A.: Buenos días

2. M.: ¡hola!

3. A.: haber | bueno he elegido el segundo tema ||

4. M.: ¿qué es | el lugar | el lugar

5. A.: ==bueno a mi | el lugar donde quiero mucho ir es Londres | es una ciudad que se sitúa | en || bueno | sí | que se sitúa en Inglaterra |

6. M.: ¿porqué | quieres visitar este

7. A.: ==querría mucho visitar | este ciudad | porque | porque es una ciudad que me encanta mucho ||

8. M.: sí | sí

9. A.: es una ciudad | donde hay monumentos no sé si conoces o no |

10. M.: sí

11. A.: y hay | ¿lo conoces?

12. M.: sí |

13. A.: hay | hay el bosque de [risas] hay el bosque de ¿lo conoces?

14. M.: sí | no |

15. A.: bueno | es un | es un personaje | que ha vivido mucho allí || bueno | que || viví mucho allí que se llama ( ) del Bosque | ¿lo conoces?

16. M.: sí | sí |

17. A.: y bueno | ya está | me encanta mucho ir allí | porque es una ciudad | hay todo || la gente está guapa | muchas chicas | muchas discotecas || [risas] y todo si | si iré allí || será en avión

18. M.: es mejor |

19. A.: porque todo || desde arriba |

20. M.: ¿quieres | viajar sólo o con tu familia? |

21. A.: ¡mi familia! no | ¡qué va!| viajaré allí | con mis amigos |

22. M.: sí | es mejor para || para evitar...

23. A.: y tú | ¿qué has elegido? |

24. M.: he elegido | el primer | el primero |

25. A.: el primer tema | bueno | ¿un momento en el que te emocionaste mucho | o el segundo?

26. M.: sí |

27. A.: ¿qué pasó? |

28. M.: sí | es el día del | bachillerato || un día | estu-estuve con mis amigos | andando por la carretera | un momento || mi amigo me ha tele-telefoneado por teléfono | me ha llamado por teléfono y | y dio Husein es || es el momento del | resultado y

29. A.: == ¿cuándo fue eso? ||

30. M.: ¡eh!

31. A.: ¿cuándo fue? |
32. M.: en el verano | en el pasado verano
33. A.: ¡ah!! en el pasado verano |
34. M.: sí | sí |
35. A.: bueno | y ¿has ganado tu | bachillerato?
36. M.: sí |
37. A.: ¿has tenido? |
38. M.: sí
39. A.: ¡qué bien! || Y ¿con quién estabas allí | el día del resultado?
40. M.: estuve con mis amigos <...>
41. A.: y ya está |
42. M.: sí |
43. A.: y <...> ¿hacía frío? || [risas]
44. M.: sí | no | hacía mucho calor | estaba el verano
45. A.: ¡ah! sí sí es verdad | estábamos en verano
46. M.: por la primera vez he visto mi nombre en la hoja || y di | no | no es verdad | y por la segunda vez || vi aquí he visto mi nombre|
47. A.: === ¿has visto tu nombre!
48. M.: sí | y también mis amigos|
49. A.: yo | sí sí ya | me recuerdo || ¿has llorado?
50. A.: sí | es || era || un día muy feliz para mí | es mejor || de | de la vida
60. Profesor: muy bien || muchas gracias.

## ANEXO 4

### **Cuarta interacción:**

Fecha: Curso académico 2004-2005

Grupo: Estudiantes del primer curso universitario del Departamento de Español (Orán)

Número de estudiantes: 25

Aula: Universidad de Orán – Primer curso de filología española

Horario: 10h - 12h

Profesor: B

Examen oral: interacción en parejas, estudiante/estudiante

Tipo de grabación: vídeo

Tiempo de grabación: 4 minutos

Instrucción: hablar de viajes.

1. S.: ¿Qué viaje ha sido | muy agradable? |

2. F.: me gustaría | me gusta | viajar a España <...> porque es | un país muy bien y que a ||  
que a muchos || vestí-monumentos | que va a visitar |

3. S.: ¿Qué | monumentos quieres visitar? |

4. F.: de monumento | para visitar | monumento de Granada | o de Madrid ||

5. S.: ¿con quién | quieres visitar España? |

6. F.: creo | creo | me gusta || tengo | mi amigo ||

7. S.: ¿cuándo || organiza este | vas a organizar | este viaje?

8. F.: va a organizar | de un monumento y va a pasar a España |

9. F.: a mi quiero mucho | a mi estaba el año pasado en Turquía | e me encanta mucho este |  
este || ciudad

10. S.: == ¿por qué? |

11. F.: porque hay muchos monumentos || importantes como el ( ) hay muchos || hay muchas cosas de | nuestra | profeta Mohamed

12. F.: == ¿con | quién vas a || viajar?

13. S.: : esta | no | viajé | he viajado con mis padres |

14. F.: ¿qué vas a || elegir el <...> medio de transporte? |

15. S.: el avión |

16. F.: ¡el avión!! ¿porqué? |

17. S.: porque es | muy rápido | cómodo || y me encanta este país || es mi sueño viajar a Turquía y he sido viaje | inolvidable ||

18. F.: paso un momento muy || muy | bien

19. S.: sí || especialmente con | mis padres<...>

20. Profesor: ¿os queréis añadir algo más? <...> muy bien | muchas gracias.